



**HAL**  
open science

## Créole et français de petits écoliers réunionnais, prolégomènes à l'évaluation de langues proches

Evelyne Adelin

► **To cite this version:**

Evelyne Adelin. Créole et français de petits écoliers réunionnais, prolégomènes à l'évaluation de langues proches. Linguistique. Université de la Réunion, 2008. Français. NNT : . tel-01628709

**HAL Id: tel-01628709**

**<https://theses.hal.science/tel-01628709>**

Submitted on 10 May 2018

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

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

**Université de La Réunion**  
**U.F.R. Lettres et Sciences Humaines**

**Créole et français de petits écoliers réunionnais**  
**Prolégomènes à l'évaluation de langues proches**

**Thèse de Doctorat en Sciences du Langage**

Présentée par

**Evelyne ADELIN**

Sous la direction du Professeur Lambert Félix Prudent

Après avis de :

Robert CHAUDENSON	Professeur émérite – Université de Provence, Aix-en-Provence
Bruno MAURER	Professeur – Université Paul-Valéry, Montpellier

Devant la commission d'examen formée de :

Robert CHAUDENSON	Professeur émérite – Université de Provence, Aix-en-Provence
Carpanin MARIMOUTOU	Professeur – Université de La Réunion, Saint-Denis
Bruno MAURER	Professeur – Université Paul-Valéry, Montpellier
Lambert Félix PRUDENT	Professeur – Université de La Réunion, Saint-Denis



---

*Tentative*

*Entre*

*Ce que je pense*

*Ce que je veux dire*

*Ce que je crois dire*

*Ce que je dis*

*Ce que vous avez envie d'entendre*

*Ce que vous croyez entendre*

*Ce que vous entendez*

*Ce que vous avez envie de comprendre*

*Ce que vous croyez comprendre*

*Ce que vous comprenez*

*Il y a dix possibilités qu'on ait des difficultés à communiquer.*

*Mais essayons quand même...*

*Encyclopédie du Savoir relatif et absolu, B. Werber.*



*à mes parents,*

*à Kamal,*



## Remerciements

*Je tiens à exprimer mon entière gratitude au Professeur Lambert Félix PRUDENT, pour avoir assumé durant toutes ces années la direction de cette thèse, avec patience, dévouement et bienveillance. Il m'a accompagnée sur ce chemin de recherche de ses aiguillages judicieux. Mille mercis.*

*Que le Professeur Robert CHAUDENSON trouve également ici toute ma reconnaissance pour être demeuré aussi disponible depuis mes premiers pas avec lui dans la recherche et m'avoir dispensé de judicieux conseils. Je lui sais gré d'avoir été l'instigateur du sujet de ce travail et suis très honorée de le compter comme rapporteur de ma thèse et membre de mon jury.*

*Je remercie le Professeur Bruno MAURER et le Professeur Carpanin MARIMOUTOU pour avoir accepté d'être respectivement mon rapporteur et membre de mon Jury.*

*Bien entendu, il ne saurait être question d'oublier le CONSEIL REGIONAL DE LA REUNION qui, en m'octroyant une bourse doctorale de trois ans, m'a permis de poursuivre matériellement ma recherche.*

*Un grand merci aux ENSEIGNANTES et ENSEIGNANTS des écoles qui m'ont accueillie avec une remarquable gentillesse et beaucoup d'ouverture d'esprit dans leurs classes. Un remerciement spécial à Anny-Claude SITAL-DAHONE et Florence LEBON.*

*Une tendre pensée à tous les ENFANTS avec lesquels j'ai vécu tant de journées instructives. Ils ont su se montrer de merveilleux collaborateurs durant tous les moments que j'ai passés à leurs côtés.*

*De chaleureux remerciements à Mylène LEBON-EYQUEM et Séverine RAPANOËL pour leur disponibilité, leur bonne humeur communicative et leur infaillible soutien, mais aussi pour leurs vaillantes relectures.*

*Je ne saurai ici remercier tous ceux qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à l'aboutissement de ce travail, mais je pense tout particulièrement aux membres de ma famille, Danielle ADELIN, Marie-Pierre ADELIN, Michel ADELIN, Brigitte ARZAL et Marilys TAOCHY, pour leurs encouragements et pour m'avoir conduite tant de fois EN DSANDAN ou EN MONTAN, de Saint-Benoît à Saint-Denis, mais également à Mayalen ALLALAOU, Frédérique HELIAS, Gudrun LEDEGEN et Daïna MAILLET. Je n'oublie pas tous ceux qui ont su être compréhensifs et attendre que "la sauvage" que je suis devenue revienne à la civilisation. Un*

*immense merci pour leur patience. C'est promis, je vais me rattraper!*

*Un incommensurable merci à mes PARENTS, pour m'avoir insufflée cette envie d'apprendre encore et encore et d'avoir toujours su respecter et encourager les voies que j'ai choisies pour mon épanouissement.*

*Je sais, enfin, infiniment gré à KAMAL qui a décidé de demeurer présent, malgré les longues séparations géographiques, dans les moments de découragement pour me soutenir et de joie pour les partager. Je ne sais trouver suffisamment de mots pour le remercier.*

# Sommaire

<b>Introduction</b>	<b>21</b>
<b>I Considérations liminaires pour comprendre notre référentialisation</b>	<b>27</b>
<b>1 Une évaluation nécessaire</b>	<b>31</b>
1.1 L'école à La Réunion : un état des lieux plutôt négatif . . . . .	32
1.2 Causes généralement avancées et remédiations proposées . . . . .	34
1.3 (Re)mises en question . . . . .	44
1.4 Perspectives . . . . .	85
<b>2 Les paramètres de l'évaluation</b>	<b>91</b>
2.1 Regard épistémologique sur l'évaluation . . . . .	92
2.2 La référentialisation . . . . .	102
2.3 Bilan pour la conceptualisation de notre évaluation . . . . .	108
<b>3 Conclusion de la première partie</b>	<b>115</b>
<b>II La phase exploratoire</b>	<b>117</b>
<b>4 Investigations théoriques</b>	<b>121</b>
4.1 L'objet de l'évaluation : des systèmes linguistiques en "contact" . . . . .	122
4.2 Evaluation et mélanges . . . . .	143
4.3 Etre un "bon locuteur" . . . . .	154
4.4 Conclusions sur la délimitation théorique de l'objet . . . . .	166
<b>5 Investigations de terrain</b>	<b>169</b>
5.1 Présentation des lieux d'enquête . . . . .	170
5.2 L'échantillonnage . . . . .	174
5.3 Les moyens d'investigation . . . . .	179
5.4 Résultats . . . . .	188

5.5	Bilan pour notre évaluation . . . . .	221
<b>6</b>	<b>Conclusion de la deuxième partie</b>	<b>225</b>
<b>III</b>	<b>Critères et normes de référence</b>	<b>227</b>
<b>7</b>	<b>Préambule sur l'activité normative</b>	<b>231</b>
7.1	Norme(s) et activité normative . . . . .	233
7.2	Créole, norme(s) et légitimité . . . . .	241
7.3	Nos référents . . . . .	246
<b>8</b>	<b>L'actualisation du thème verbal</b>	<b>251</b>
8.1	Le groupe verbal créole . . . . .	252
8.2	Le groupe verbal français . . . . .	353
8.3	L'indice I . . . . .	356
8.4	Les règles de troncation . . . . .	375
8.5	Les critères d'évaluation . . . . .	386
8.6	Analyse du langage spontané des locuteurs-témoins et normes de référence retenues . . . . .	388
<b>9</b>	<b>Les pronoms personnels</b>	<b>415</b>
9.1	Les pronoms personnels français . . . . .	416
9.2	Les pronoms personnels créoles . . . . .	432
9.3	Propositions provisoires de normes de référence . . . . .	471
9.4	Les critères d'évaluation . . . . .	481
9.5	Analyse du langage spontané des locuteurs-témoins et normes de référence retenues . . . . .	486
<b>10</b>	<b>La valence des thèmes verbaux</b>	<b>491</b>
10.1	La valence verbale en français . . . . .	492
10.2	La valence verbale en créole . . . . .	501
10.3	Propositions provisoires de normes de référence . . . . .	512
10.4	Les critères d'évaluation . . . . .	519
10.5	Analyse du langage spontané des locuteurs-témoins et normes de référence retenues . . . . .	523
<b>11</b>	<b>L'interrogation</b>	<b>527</b>
11.1	L'interrogation en français . . . . .	528
11.2	L'interrogation en créole . . . . .	535
11.3	Les critères d'évaluation . . . . .	545

11.4 Analyse du langage spontané des locuteurs-témoins et normes de référence retenues . . . . .	548
<b>12 La négation</b>	<b>551</b>
12.1 La négation en français . . . . .	552
12.2 La négation en créole . . . . .	557
12.3 Propositions provisoires de normes de référence . . . . .	565
12.4 Les critères d'évaluation . . . . .	571
12.5 Analyse du langage spontané des locuteurs-témoins et normes de référence retenues . . . . .	575
<b>13 Conclusion de la troisième partie</b>	<b>579</b>
<b>IV Notre banque d'outils</b>	<b>581</b>
<b>14 Les paramètres du recueil de données</b>	<b>585</b>
14.1 Les types d'activités . . . . .	587
14.2 Les supports du recueil de données . . . . .	598
14.3 Pour lire les épreuves pilotes... . . . .	602
<b>15 Les épreuves pilotes pour le créole</b>	<b>609</b>
15.1 Le système aspecto-temporel . . . . .	611
15.2 Les pronoms personnels . . . . .	656
15.3 La valence verbale . . . . .	669
15.4 La modalité interrogative . . . . .	674
15.5 La modalité négative . . . . .	685
<b>16 Les épreuves pilotes pour le français</b>	<b>693</b>
16.1 Le système aspecto-temporel . . . . .	695
16.2 Les pronoms personnels . . . . .	723
16.3 La valence verbale . . . . .	738
16.4 La modalité interrogative . . . . .	745
16.5 La modalité négative . . . . .	758
<b>17 Les épreuves pilotes bilingues</b>	<b>767</b>
17.1 « Jeu de construction » . . . . .	768
17.2 « Discrimination codique (M) » . . . . .	770
17.3 Traduction : du créole vers le français (M) . . . . .	778
17.4 Traduction : du français vers le créole (M) . . . . .	785

<b>18 Conclusion de la quatrième partie</b>	<b>789</b>
<b>Conclusion générale</b>	<b>793</b>
<b>Index des auteurs</b>	<b>807</b>
<b>Index thématique</b>	<b>817</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>831</b>
<b>Table des matières</b>	<b>843</b>
<b>Annexes</b>	<b>843</b>
<b>A Notre système de transcription</b>	<b>847</b>
<b>B Les évaluations de circonscription</b>	<b>851</b>
<b>C Histoires racontées</b>	<b>863</b>
C.1 <i>Arthur et le chien anglais</i> (Norac & Dubois, 1998), version originale . . . . .	863
C.2 <i>Arthur ek le shyin i koz riyink langlé</i> (Norac & Dubois, 1998), version créole [notre traduction] . . . . .	865
C.3 <i>Crotte de nez</i> (Mets, 2000), version originale . . . . .	867
C.4 <i>Kaka d né</i> (Mets, 2000), version créole [notre traduction] . . . . .	869
<b>D Arguments sur le choix ou le refus d'un code</b>	<b>873</b>
<b>E Bi-linguisme</b>	<b>875</b>
<b>F Dominance en français</b>	<b>885</b>
<b>G Dominance en créole</b>	<b>893</b>
<b>H Mix-linguisme</b>	<b>897</b>
<b>I Les automatismes codiques</b>	<b>905</b>
I.1 Restitution d'histoire . . . . .	905
I.2 Imitation de personnages . . . . .	907
I.3 Discours spontanés de Lorinda . . . . .	911
<b>J Langage spontané des locuteurs-témoins</b>	<b>915</b>
J.1 Anthony . . . . .	915
J.2 Anaëlle . . . . .	933

J.3	Thomas . . . . .	936
J.4	Henrina . . . . .	944
<b>K</b>	<b>Représentations sur le créole</b>	<b>957</b>
K.1	Représentations négatives . . . . .	957
K.2	Représentations positives . . . . .	962
<b>L</b>	<b>L'adéquation aspecto-temporelle chez nos locuteurs-témoins</b>	<b>965</b>
<b>M</b>	<b>Jugement d'acceptabilité sur BATAY/BATAYÉ</b>	<b>979</b>
<b>N</b>	<b>La modalité interrogative. Extraits d'énoncés</b>	<b>983</b>
<b>O</b>	<b>Récapitulatif des normes de référence retenues en créole</b>	<b>989</b>
O.1	AVWAR . . . . .	990
O.2	ET . . . . .	991
O.3	Combinatoire aspecto-temporelle . . . . .	994
O.4	Les pronoms personnels . . . . .	1002
<b>P</b>	<b>Les programmes de l'école maternelle</b>	<b>1003</b>
<b>Q</b>	<b>Professions des parents</b>	<b>1007</b>
<b>R</b>	<b>Les évaluations académiques 2008-2009</b>	<b>1017</b>
R.1	Présentation . . . . .	1017
R.2	Analyse . . . . .	1019
R.3	Conclusion . . . . .	1026
R.4	Les épreuves . . . . .	1027



# Liste des tableaux

8.1	Les formes finies de AVWAR (normes provisoires).	275
8.2	Les formes non finies de AVWAR (normes provisoires).	275
8.3	Les formes finies de ÈT (normes provisoires).	283
8.4	ET : « caractérisation qualitative » (normes provisoires)	285
8.5	ET : « situatif » (normes provisoires)	286
8.6	ET : « identification + art. indéfini » (normes provisoires)	286
8.7	ET : « identification + art. défini » (normes provisoires)	287
8.8	Les formes non finies de ÈT (normes provisoires).	288
8.9	Les marqueurs temporels dans les prédicats processifs (normes provisoires).	296
8.10	Marqueurs du progressif au présent, passé et futur (normes provisoires).	309
9.1	Les pronoms personnels (normes provisoires)	474
O.1	Les formes finies de AVWAR (normes de référence finales).	990
O.2	Les formes non finies de AVWAR (normes de référence finales).	990
O.3	Les formes finies de ÈT (normes de référence finales).	991
O.4	ET : « caractérisation qualitative » (normes de référence finales)	991
O.5	ET : « situatif » (normes de référence finales)	992
O.6	ET : « identification + art. indéfini » (normes de référence finales)	992
O.7	ET : « identification + art. défini » (normes de référence finales)	993
O.8	Les formes non finies de ÈT (normes de référence finales).	994
O.9	Combinaisons entre marqueurs : temps + aspectuels + para-aspectuels.	997
O.10	Combinaisons entre marqueurs : accompli (LA) + aspectuels + para-aspectuels + temps.	998
O.11	Combinaisons entre marqueurs : prospectif + aspectuels + para-aspectuels + temps.	999
O.12	Combinaisons entre marqueurs : progressif + aspectuels + para-aspectuels + temps.	1000

O.13 Combinaisons entre marqueurs : para-aspectuels + para-aspectuels + temps. . . . .	1001
O.14 Les pronoms personnels (normes de référence finales) . . . . .	1002

# Table des figures

5.1	Carte de l'île de La Réunion. Source : reunion.pref.gouv.fr . . . . .	171
5.2	Les trois écoles bénédictines. Source : Google maps . . . . .	176
5.3	L'école tamponnaise. Source : Google maps . . . . .	177



# **Introduction**



# Introduction

L'école réunionnaise ne réussit pas à enseigner le français correctement aux élèves qui la fréquentent. Compte tenu des observations nationales, on pourrait en dire autant de l'école en Martinique ou en Guadeloupe, voire même dans bien des régions de la France hexagonale. Peut-être, mais l'évidence est là : l'acquisition du français se lit avec des indicateurs bien inférieurs à La Réunion, ceci malgré un fort investissement en budget et en formation et des politiques annoncées de manière répétitive depuis des décennies quant à la lutte contre cette anomalie. Ces indicateurs constituent le point de départ de notre entreprise.

Constatant,

- premièrement que la situation de contiguïté entre créole et français est fort mal connue des autorités académiques,
- deuxièmement qu'aucune didactique adaptée n'est envisagée malgré des demandes du personnel enseignant,
- et troisièmement que les procédures et les matériaux d'évaluation langagière ne sont présents que dans leur expression la plus indigente,

nous avons décidé de partir en quête d'une évaluation rationnelle des productions des jeunes écoliers dans un travail universitaire qui veut concilier la description des langues proches, la didactique du français en milieu créole et la production d'outils d'évaluation. Notre démarche est d'abord *linguistique*, elle veut éclairer comment parlent les enfants d'une communauté française d'Outre Mer trop souvent oubliée par un Ministère lointain. Elle est ensuite *didactique*, suggérant une approche adaptée, c'est-à-dire différentielle et respectueuse de la variation des paroles dans cette île. Elle est enfin *pragmatique*, posant qu'une évaluation réelle des usages est indispensable avant tout plan d'intervention.

Nous partons de l'idée selon laquelle l'essentiel des problèmes des écoliers réunionnais est lié à un mauvais enseignement et donc à une mauvaise transmission du français, langue de l'école. Nous pensons que grâce à l'évaluation des compétences linguistiques des enfants, en créole et en français, il est possible de dégager des informations nécessaires à l'élaboration d'une didactique adaptée. Mais notre hypothèse est que la binarité ressentie des codes linguistiques (la fameuse diglossie) est contrariée par un ensemble de pratiques interlectales et une problématique du " maillage " des langues dont il faut absolument tenir compte.

Nous posons la nécessité d'une construction de normes destinées à mieux mesurer la pratique des langues et la pratique pédagogique. Nous proposons donc une démarche de *référentialisation* de cette activité normative. Dépassant le constat des mélanges de langues, nous tentons, tant par l'examen théorique que par les investigations de terrain de démêler l'écheveau impressionnant des paroles mélangées pour isoler des éléments qui seront autant de paramètres et de jalons de notre dispositif normatif réunionnais.

\* \* \*

Nous sommes consciente que les propositions des chercheurs en sciences du langage ne sont pas forcément appliquées sur le terrain auquel elles sont destinées. Indépendamment de leurs qualités, un élément explicatif est que leurs auteurs ne disposent généralement pas des rênes décisionnaires permettant de le faire. Mais, force est également de constater, que ces propositions relèvent bien souvent de la recherche fondamentale et non de la recherche-action.

Notre travail s'ancre dans la première approche. En effet, il y est notamment question de débattre de frontières linguistiques, de la définition même d'une langue, de comprendre les enjeux d'une évaluation, d'éprouver la pertinence d'un modèle, de s'interroger sur les contours d'un objet abstrait ou encore de penser la mise en perspective de descriptions linguistiques. La production qui découle de ces questionnements et de ces réflexions demeure, comme nous le verrons, essentielle et ne saurait être rognée dans le but d'une rentabilité immédiate, aussi urgente soit-elle. Pour autant, nous ne pensons pas que recherche théorique et recherche à caractère pratique soient contradictoires. En réalité, notre but est surtout que tout ce travail de recherche puisse

servir concrètement à la communauté réunionnaise à laquelle nous appartenons. Il est, selon nous, indispensable de trouver des moyens d'aider ces petits écoliers, futurs citoyens de notre pays, à s'approprier cette langue, clé incontournable pour accéder à la connaissance transmise par l'école de la République. Ambitieux programme, il est vrai!

Mais c'est forte de cette résolution et d'une conviction de l'utilité d'un travail de terrain, au plus près des enfants et de leurs difficultés quotidiennes, que nous avons fait nos bagages pour retrouver notre île et nous inscrire en doctorat à l'Université de La Réunion. C'est également cette même perspective qui nous a amenée à refuser catégoriquement l'"alléchante" proposition de notre directeur, L.-F. Prudent, de nous engager vers l'élaboration d'une grammaire du créole réunionnais qui n'existait pas à l'époque. Non que nous abhorrions l'activité grammaticale, mais nous voulions effectuer un travail "*in vivo*" qui puisse donner des résultats concrets, exploitables, même si cela devait occasionner, comme ce dernier nous avait prévenue, de longs éloignements géographiques de notre foyer. Et effectivement, du terrain nous en avons fait! Mais, en parallèle, nous avons dû aussi faire de la grammaire, beaucoup de grammaire, dans le sens où la part consacrée à l'élaboration des références normatives en matière de morphosyntaxe a été considérable, comme nous le verrons dans le corps de ces volumes.

A vrai dire, nous n'avons pas totalement suivi le projet initial dans lequel nous étions engagée, qui ne prévoyait pas tant de grammaire et qui était centré vers l'exploitation de résultats d'une évaluation uniquement tournée vers le français. Originellement, nous souhaitons en effet évaluer les enfants réunionnais en français, au sortir de la maternelle, pour pouvoir proposer à partir des données recueillies, des pistes de remédiations pédagogiques concrètes en faveur de l'enseignement/apprentissage du français à la Réunion. Les discussions que nous avons eues avec R. Chaudenson, durant notre année de préparation de DEA sous sa direction à Aix-en-Provence, et les ouvrages que nous avons lus de lui, nous ont persuadée que cette activité évaluative s'avère utile pour l'Académie de la Réunion qui connaît un taux d'échec scolaire élevé, enclenché dès les débuts de la scolarisation. En effet, comme nous l'avons mentionné plus haut, les indicateurs ne sont pas bons dès le Cours Préparatoire. Selon les chercheurs qui se sont penchés sur le sujet, une grande partie des difficul-

tés de littéracie tient au fait qu'on veut enseigner la lecture et l'écriture en français à des enfants qui n'ont pas encore acquis, pour cela, suffisamment de compétences en tant que *locuteurs* du français. Leur faible niveau à l'oral est lui-même à rattacher au constat qu'aucune stratégie adaptée de l'enseignement du français n'existe, alors que la langue première des enfants n'est pas le français. En effet, les petits écoliers réunionnais ne "découvrent" pas ce médium d'enseignement lorsqu'ils arrivent au CP. Du fait que l'île est département français et que les "programmes" de l'Education Nationale sont appliqués au sein des classes, tous sont censés avoir suivi trois années intensives d'un enseignement axé sur la maîtrise de la langue française, par "immersion", en maternelle.

Dans le contexte que nous venons d'esquisser, une évaluation des compétences des enfants en français s'avère, nous le concédons à R. Chaudenson, effectivement congrue. Un bilan actualisé et précis quant aux points forts ou faibles des enfants en français après trois années de maternelle paraît sans nul doute essentiel pour identifier les difficultés langagières qui ont persisté et pour pouvoir apporter des remédiations didactiques et pédagogiques ciblées et adéquates. De fait, notre écart par rapport au projet de travail initial ne vient pas de ce que nous venons d'exposer. Nous croyons toujours, assurément, en l'utilité d'une telle évaluation. Celle-ci a été d'ailleurs le fer de lance de notre recherche.

En réalité, si nos motivations sont restées les mêmes, un changement sensible de perspective s'est opéré lors de la maturation de notre entreprise. Nous avons été amenée à relever, dans une conception plus globale, qu'il serait davantage pertinent, au vu des propositions didactiques déjà esquissées et qui s'appuient pour certaines sur le créole, d'élargir cette évaluation aux compétences qu'auraient également les enfants dans cette langue. Si d'aucuns lui accordent, en effet, le statut de langue première et prônent son exploitation en tant que tremplin vers le français, il devient tout autant judicieux, selon nous, de connaître l'état des compétences des enfants à ce niveau, ce qui n'a jamais été véritablement effectué non plus.

Mais parallèlement, nous avons également été convaincue qu'il nous fallait infléchir notre éclairage, sans renier l'importance des résultats finaux d'une telle évaluation, vers le processus d'obtention de ces résultats. En progressant dans notre étude, il nous est clairement apparu que les résultats de l'évaluation que nous projetions

de faire n'auraient véritablement de sens et ne pourraient être utiles et exploitables que si un travail de *référentialisation* avait été rigoureusement effectué. Or, tout ce travail préalable de construction de références et d'élaboration d'outils adaptés, prolégomènes essentiels à l'évaluation, n'a jamais été réalisé non plus. C'est en ce sens qu'il nous a semblé raisonné d'axer notre recherche sur ce qui constitue le socle même de la double évaluation que nous prôtons.

Nous croyons fermement que cette tâche ne déroge pas à nos engagements premiers en matière d'apports de données utiles pour la didactique du français à la Réunion. L'évaluation langagière dans un milieu de contact de langues proches où les représentations restent fortement diglossiques n'est pas un acte anodin et nécessite que soient pris en compte de nombreux paramètres qui sont souvent ignorés dans les faits. C'est du moins ce que nous avons tenté de montrer dans les pages qui suivent. Notre argumentation s'établit en quatre grandes parties.

La première pose les grandes finalités et orientations de notre travail. Nous y développons les justifications du caractère indispensable d'une évaluation des compétences linguistiques des petits écoliers réunionnais, en français et en créole, en grande section. En nous mettant ensuite dans la posture de conceptrice de cette évaluation, nous livrons les principes épistémologiques et méthodologiques que nous avons adoptés pour la construire. Nous y développons, ce faisant, les repères généraux de notre *référentialisation*.

La deuxième partie est consacrée à l'examen des spécificités de notre lieu d'enquête. Elle nous plonge notamment dans les considérations théoriques d'une évaluation franco-créole dans le milieu de contact de langues proches qu'est le terrain réunionnais. Il apparaît que le problème de la porosité des frontières, qui n'en est certainement pas un pour les sociolinguistes partageant une vision macrosystémique des répertoires langagiers, doit être résolu d'une manière ou d'une autre pour l'évaluation binarisée dans laquelle nous nous sommes enrôlée. Nous nous attelons, dans un deuxième temps, à faire découvrir les limites que rencontre cette évaluation lorsqu'elle nous place face aux principaux concernés, c'est-à-dire les enfants réunionnais de grande section. Nous présentons les écoles et les protagonistes avec lesquels nous avons collaboré et décrivons les résultats de nos investigations de terrain.

Toute la troisième partie porte exclusivement sur les normes de référence et les cri-

tères que nous avons élaborés et sélectionnés pour le français et le créole après l'étude détaillée de la littérature et l'analyse de discours spontanés d'enfants. Nous y montrons notamment toute la difficulté qu'il y a pour l'évaluateur à extraire des longues descriptions structurales qui ont déjà été consacrées au créole, des repères normatifs pour sa pratique.

Enfin, une quatrième partie, constituée principalement de fiches décrivant et commentant des épreuves que nous avons pré-testées auprès d'enfants, vient clore ce panorama. Elles apportent des repères concrets que nous jugeons utiles pour la passation de l'évaluation.

La conclusion générale, qui clôturera ce travail, nous permet de faire la synthèse du cheminement de notre recherche et de souligner ses apports sur les plans scientifique et pratique. En nous appuyant sur ces derniers, nous y émettons des propositions pour parvenir à un enseignement efficace du français à la Réunion.

## **Première partie**

# **Considérations liminaires pour comprendre notre référentialisation**



Les deux chapitres qui composent cette première partie tiennent lieu de chapitres introductifs. Le premier permet de comprendre pourquoi nous considérons qu'une évaluation des compétences linguistiques des enfants réunionnais est essentielle dans le contexte socio-économique actuel de La Réunion, mais aussi pourquoi nous pensons qu'une évaluation à double volet, c'est-à-dire une évaluation qui viserait à appréhender les compétences non seulement en français mais également en créole des enfants, se conçoit.

D'aucuns pensent sans doute que toute cette théorisation que nous nous apprêtons à faire est bien futile pour un acte que les enseignants de maternelle pratiquent régulièrement. Certes, l'évaluation existe déjà au sein des écoles maternelles, mais nous verrons qu'en réalité l'acte n'a de sens que lorsqu'il s'inscrit dans un processus où des critères et indicateurs clairs ont été choisis de manière raisonnée, ce qui n'est pas toujours le cas. L'analyse de deux livrets d'évaluation académiques nous montre par exemple qu'aligner des chiffres ou des lettres dans des cases ne permet pas forcément de renseigner sur les items qui sont jugés.

Qu'évalue-t-on, pourquoi, comment, selon quelles références, quelle éthique, avec quelle posture? Ces grandes questions générales que tout évaluateur soucieux de la portée et du but de son acte devrait se poser, sont abordées dans le chapitre 2. Elles constituent les soubassements de notre référentialisation.



# Chapitre 1

## Une évaluation nécessaire

### Sommaire

---

<b>1.1</b>	<b>L'école à La Réunion : un état des lieux plutôt négatif . . . . .</b>	<b>32</b>
<b>1.2</b>	<b>Causes généralement avancées et remédiations proposées . . . . .</b>	<b>34</b>
1.2.1	Le facteur structurel . . . . .	35
1.2.2	Le facteur socio-économique . . . . .	37
1.2.3	Le facteur linguistique . . . . .	41
<b>1.3</b>	<b>(Re)mises en question . . . . .</b>	<b>44</b>
1.3.1	L'urgence linguistique . . . . .	44
1.3.2	Place au créole dans la politique linguistique actuelle . . . . .	47
1.3.3	Les débuts du premier degré : priorité et lacunes . . . . .	53
1.3.4	Didactique du français : quel point de départ et quel point d'arrivée? . . . . .	56
1.3.5	Pertinence de la prise en compte du créole à l'école . . . . .	70
<b>1.4</b>	<b>Perspectives . . . . .</b>	<b>85</b>
1.4.1	Bilan . . . . .	85
1.4.2	Notre objectif : poser les préalables essentiels à une évaluation- bilan . . . . .	88

---

Dans ce chapitre, nous cherchons à exposer la finalité de notre travail et les questionnements à partir desquels nous forgeons notre recherche. La première section qui le compose tente de présenter les difficultés auxquelles doit faire face l'école réunionnaise d'aujourd'hui (section 1.1). Le but est de passer au crible de la critique les trois causes généralement avancées pour expliquer ces difficultés (section 1.2). Notre hy-

pothèse est que non seulement la non maîtrise du français constitue un point névralgique, mais surtout que les stratégies de didactique du français proposées actuellement, qui prennent appui sur le créole et qui paraissent *a priori* judicieuses, requièrent un bilan actualisé des compétences réelles des apprenants dans cette supposée langue première comme dans la langue cible. Les lacunes concernant ce bilan autorisent en effet à s'interroger sur la pertinence de toutes ces propositions quant au fait de se servir du créole à l'école alors que sa pratique serait en perte de vitesse tant chez les enfants que dans toute la société. Des questions sur la convenance des stratégies se conçoivent également selon nous quand il s'agit de définir des objectifs didactiques ou pédagogiques alors que la qualité des compétences en français en l'état n'a pas fait l'objet de réelles investigations (section 1.3). Cet éclairage permettra alors sans doute de mieux comprendre les raisons qui nous ont amenée à axer notre étude autour de l'élaboration d'une nécessaire double évaluation linguistique, et ce dès la maternelle (section 1.4).

## 1.1 L'école à La Réunion : un état des lieux plutôt négatif

Nombreux sont ceux qui s'accordent à dire qu'en ce qui concerne l'école à la Réunion, la situation reste "préoccupante" (*Avis et Rapport du Conseil Economique et Social, in J.O.*, 1994 : 49). Cette vision pessimiste est assurément à relativiser si l'on considère que l'Académie peut se targuer de taux de diplômés en progrès d'année en année. Il faut savoir en effet que depuis trois décennies, en conséquence à la départementalisation de 1946, ces taux suivent une courbe à progression constante. La Réunion, qui comptait ainsi par exemple très peu de bacheliers à l'époque coloniale, atteint désormais en 2006 un taux de réussite de plus de 80% pour le bac général et 72% pour le bac technologique. La situation n'est donc en réalité "préoccupante" que si les indicateurs de référence sont ceux de l'école métropolitaine. Dans ce cas là, il devient effectivement difficile d'ignorer que les résultats actuels, même en progrès, demeurent dans l'ensemble en-deçà de ceux enregistrés pour la métropole, et s'accompagnent d'un taux d'abandon sans qualification très élevé :

« Les années 80 et 90 ont connu une progression remarquable de la population diplômée à La Réunion : la part des diplômés de l'enseignement supérieur a quadruplé, les diplômés de niveau V ont crû dans une mesure

comparable, et la proportion des individus ayant un niveau bac a plus que doublé. Ainsi celle de la population non diplômée ou seulement détentrice d'un Certificat d'études primaires a-t-elle significativement baissé de près de 30 points. Mais, concernant cette dernière catégorie, l'écart relatif avec la métropole s'est accru : il y a aujourd'hui proportionnellement 1,7 fois plus de personnes non ou faiblement diplômées à La Réunion qu'en métropole » (Rectorat de La Réunion, 2008 : 9)

Le fort taux de non diplômés ou de faiblement diplômés se double par ailleurs d'une déscolarisation massive. Par comparaison, le taux de scolarisation des 16-19 ans est inférieur de 12,3 points au taux métropolitain, et davantage encore concernant les plus de 19 ans (Rectorat de La Réunion, 2008 : 87-88). De fait, les écarts de résultats avec la métropole sont manifestes tout au long des cycles scolaires. Ainsi, en fin de troisième, le taux de réussite au diplôme national du brevet des collèges<sup>1</sup> se situait en 2005 toujours en-deçà de la moyenne nationale (- 7,3 points). Dès les débuts du collège par ailleurs le taux de redoublement est nettement plus important qu'en métropole :

« Le taux de redoublement en 6ème se maintient autour de 10% depuis 1999. En collège, les taux de redoublement dans l'académie qui étaient supérieurs de 4 à 5 points à la moyenne nationale il y a dix ans, se sont rapprochés des taux métropolitains, sauf en sixième. Pour ce niveau, l'écart entre les taux qui était minime jusqu'en 1999 n'a cessé de se creuser pour atteindre 3,7 points en 2005. Le taux de redoublement en 6e est en effet de 9,8% à La Réunion contre 6,1% en métropole en 2005. » (Rectorat de La Réunion, 2008 : 66)

Les résultats aux tests nationaux d'évaluation diagnostique, effectués tous les ans à la rentrée de septembre en sixième, montrent parallèlement des écarts éloquentes notamment en français :

« A chaque rentrée scolaire, les élèves de 6ème font l'objet d'une évaluation diagnostique de leurs acquis en français et en mathématiques. Les élèves évalués à la rentrée 2005 dans l'académie ont en moyenne réussi à 45,8 % des items en français et à 50,8 % en mathématiques. En métropole, les

---

1. Brevet : le diplôme national du brevet sanctionne la formation dispensée au collège. Il est attribué sur la base des notes obtenues à l'examen (français, mathématiques, histoire-géographie) et des résultats des classes de 4e et de 3e.

scores moyens s'élèvent respectivement à 58,5 % en français et à 63,9 % en mathématiques » (Rectorat de La Réunion, 2008 : 74)

Ces résultats sont eux-mêmes en adéquation avec ceux du primaire, comme le confirment les données disponibles sur le site de l'académie de La Réunion :

« L'analyse des résultats aux évaluations réalisées auprès des classes de CE2 et de sixième révèle des écarts significatifs entre les performances académiques et la moyenne nationale. Malgré les progrès réalisés ces dernières décennies, de trop nombreux élèves sont encore aujourd'hui confrontés à des difficultés qui obèrent leurs perspectives d'avenir. » (Académie de La Réunion, 2007)

Malgré des progrès notables donc, le bilan négatif dressé à partir de tous ces indicateurs peut se révéler alarmant si l'on considère que les moins de 20 ans constituent les deux-tiers de la population et que le taux de natalité reste très élevé sur l'île. Le nombre important de ruptures de scolarisation sans qualification alimente en effet de plus en plus les risques de ruptures sociales, dans un département où le taux de chômage avoisine les 40 %, comme l'analysent Simonin et Wolff :

« Quant aux jeunes sans qualification, de loin les plus nombreux, leur avenir est fortement bouché. Ce sont des facteurs de violences scolaires et sociales, comme l'indique une montée sensible de la délinquance juvénile et des incivilités, ainsi qu'une augmentation d'une criminalité toujours plus dure. Il en résulte une plus grande fragmentation sociale et économique des familles et des groupes de jeunes. Un accroissement des inégalités que la scolarisation dans ses effets pervers vient accentuer. » (Simonin & Wolff, 2002 : 118)

## 1.2 Causes généralement avancées et remédiations proposées

Trois facteurs, d'ordre structurel, socio-économique et linguistique sont principalement mis en accusation pour expliquer les retards de l'école réunionnaise. Ils ont fait, et continuent de faire, l'objet de mesures de remédiation, comme nous allons le voir.

### 1.2.1 Le facteur structurel

Si tous les enfants en âge d'être concernés par l'instruction obligatoire sont dans l'ensemble effectivement scolarisés, le rectorat souligne que le manque d'infrastructures entraîne malgré tout d'importants problèmes d'accueil et d'enseignement dans l'académie. Du fait du fort taux de natalité qui maintient la demande de scolarisation à un niveau élevé d'année en année, pallier ce besoin constitue depuis longtemps un objectif central. A ce dessein, a été en effet alloué et absorbé la quasi totalité des budgets accordés au développement et au maintien du système éducatif réunionnais.

En réalité, cette préoccupation a été celle de la jeune académie dès son origine. Elle pourrait d'ailleurs porter à son crédit les conditions déplorables à partir desquelles elle a dû construire dans l'urgence le dispositif éducatif réunionnais. Comme le relève Lucas (2003 : 172), « dix ans après la loi du 19 mars 1946, le vice-recteur Cormary se félicite "de l'oeuvre considérable accomplie depuis la départementalisation par ses prédécesseurs dont on peut dire qu'ils ont fait quelque chose de **rien**" [souligné par nous] ».

Au matin de la départementalisation, en effet, les infrastructures scolaires réunionnaises sont quasi inexistantes : peu d'écoles et de collèges, un unique lycée, pour le supérieur seulement une école de droit fondée en 1926 et qui ne mène que jusqu'à la licence, un appareil administratif défaillant... L'état des lieux est décrit comme relativement catastrophique, ainsi que le relate Fioux :

« Entre les deux guerres, à La Réunion, tous les enfants ne sont pas scolarisés, beaucoup arrêtent très tôt les études, l'absentéisme est élevé, le niveau de formation des maîtres laisse parfois à désirer, maints locaux sont délabrés, les équipements sont d'une fréquente pauvreté, le matériel scolaire le plus rudimentaire manque souvent... » (Fioux, 2001 : 180)

A ce tableau peu flatteur s'ajoute le fait que la formation proposée, déjà élitiste, se révèle être également inégalitaire. Il est ainsi habituel qu'« aux déterminations sociales s'ajoutent des discriminations raciales pour aiguiller sur d'autres chemins que le lycée les élèves méritants des écoles primaires » (Lucas, 2003 : 168).

En 1946, une volonté de changement s'affiche. Arborant son nouveau statut et déterminé à tout prix à montrer sa souscription au modèle républicain, le département

souhaite en effet au plus vite se démarquer de ses oripeaux coloniaux et se doter d'un système éducatif digne de celui d'un département français. Conscient de son retard en termes d'image par rapport à la métropole mais également vis-à-vis des DOM antillais, une importante « politique du rattrapage » (Simonin & Wolff, 2002 : 112) est alors entamée. Elle se poursuivra jusqu'à l'heure actuelle, à coup de budgets croissants. En un demi-siècle, des millions de francs et d'euros seront ainsi investis pour le développement du système éducatif à La Réunion. En 2007, le budget alloué de 1,4 milliard d'euros, dont 90 % consacrés aux dépenses de personnels, était en augmentation de 100 millions d'Euros par rapport à 2006. Toujours selon les dernières statistiques fournies par le rectorat de La Réunion (Rectorat de La Réunion, 2008), on apprend également que le Ministère de l'Education Nationale a augmenté sa dépense par élève du premier et du second degré dans l'académie de La Réunion de 1,8 % par an en moyenne. Par comparaison, on notera que cette dépense excède d'environ 30 % celle qui est attribuée pour la métropole (Rectorat de La Réunion, 2008 : 13). En fait, les fonds accordés à l'enseignement à La Réunion ont été et sont encore considérables, comme le rappelait déjà *l'Avis et le rapport du Conseil Economique et Social* en 1994 :

« [...] De l'ordre de 364 millions de francs en autorisations de programmes en 1992 et 205 millions de francs en 1993, de l'ordre de 314 millions de crédits de paiements en 1992, 214 millions en 1993 (auxquels il faut ajouter le montant de la dotation de l'Etat : 174 millions de francs de crédits de paiements pour 1992, 193 millions pour 1993); pour les établissements universitaires c'est de l'ordre de 34 millions de francs dans le cadre du contrat de Plan et 62 millions dans celui du schéma Université 2000 que la Région affecte pour la construction de la faculté des lettres et pour celle des sciences. » (CES, 1994 : 54)

Outre les enjeux d'image, l'avenir économique de l'île sera également moteur de cet engagement financier sans frein dans le développement du système éducatif réunionnais. En effet, disposer de main-d'oeuvre qualifiée est devenu crucial :

« Politiques et experts se retrouvent pour affirmer que seule la qualification pourra permettre de passer d'une économie post-coloniale à une économie moderne au sein de laquelle les mutations technologiques, l'évolution des méthodes d'organisation du travail, la transformation des structures de production et de diffusion, les contraintes de la compétitivité exigent une importante amélioration des niveaux de formation générale et de qualifi-

cation (Rochoux, 1988). La nouvelle économie réunionnaise à construire se fera donc sur la base d'un considérable effort de qualification. « Former pour développer », tel est le mot d'ordre lancé par la jeune académie de La Réunion et cette politique volontariste va conduire à une massification scolaire brutale, conduite sur un temps très court et touchant successivement à tous les segments de la scolarisation. » (Simonin & Wolff, 2002 : 111)

Il faudra cependant attendre les années 1960 pour voir apparaître les véritables premiers effets de cette politique de compensation. L'île n'aura par ailleurs l'autonomie de son académie qu'en 1984 et n'obtiendra une université de plein exercice qu'en 1982. Aujourd'hui, elle compte 658 établissements scolaires, dont 563 écoles, 78 collèges, 45 lycées et une université. Et à titre indicatif, le rectorat prévoyait pour la rentrée 2007, plus de 241000 élèves du primaire au supérieur dont 122 700 au premier degré, 102 000 dans le second degré et 16600 dans le supérieur. A cela s'ajoutaient 21 250 membres du personnel (Rectorat de La Réunion, 2008).

Cependant, malgré ces investissements considérables de la part des collectivités territoriales, face au taux de natalité galopant qui favorise une expansion du nombre d'élèves et des besoins importants en termes de scolarisation, on peut encore déplorer que « de nombreux établissements scolarisent des élèves au delà de leur capacité d'accueil et recourent provisoirement à des structures préfabriquées » (Rectorat de La Réunion, 2008 : 41). Si on peut relativiser la gravité de la situation par comparaison avec le cas des écoles de l'Afrique subsaharienne, le manque d'infrastructures entraîneraient malgré tout à La Réunion des classes trop chargées en effectifs et la dispense de cours dans des locaux peu adaptés au climat tropical de l'île. Chaque été austral, les méfaits de la chaleur sur la concentration des élèves des Bas (zone côtière) ne manquent d'ailleurs pas de faire les choux gras des médias locaux. Toutefois, dans l'ensemble, on doit reconnaître que la situation structurelle n'est plus alarmante et ne suffit donc pas à expliquer les parcours scolaires chaotiques de nombreux enfants.

### 1.2.2 Le facteur socio-économique

Toujours selon le Rectorat de La Réunion (2008 : 65), les résultats insuffisants du système éducatif de l'île sont également « en partie le reflet d'un environnement socio-économique relativement plus défavorable que dans l'hexagone » et plus précisément,

« une grande partie de ce décalage est liée aux effets de la structure sociale réunionnaise, marquée par l'importance des catégories sociales défavorisées et très défavorisées » (Rectorat de La Réunion, 2008 : 73). Si son taux a baissé de 6,7 points de 1998 à 2002 à La Réunion, le chômage concerne en effet plus du tiers de la population et est trois fois et demie plus élevé qu'en métropole, avec un taux de Rmistes important (258 pour mille en 2004 contre 34 pour mille en métropole à la même période). Par ailleurs, on peut noter que le revenu des ménages est plus bas qu'en métropole. Le salaire moyen net d'un salarié réunionnais est ainsi inférieur de 3200 euros à celui d'un salarié métropolitain. D'après le Rectorat de La Réunion (2008), ces données affecteraient profondément aussi bien « les conditions de l'enseignement comme celles de l'insertion sociale et professionnelle ».

En matière d'aide individuelle, comme en métropole, l'Etat et la Région, aidés de l'Europe, attribuent des bourses du primaire au supérieur, pour suppléer aux frais de la scolarité. Vu le nombre important de familles à faible revenu, à La Réunion les boursiers représentent 60% des effectifs au collège et 58% au lycée contre respectivement 22% et 24 % en métropole. Ainsi le Rectorat note qu' :

« A La Réunion, six élèves sur dix sont boursiers au collège et au lycée. C'est respectivement 2,7 et 2,5 fois plus qu'en métropole. L'importance de cette population boursière reflète la structure sociale de l'île, l'importance des catégories défavorisées. » (Rectorat de La Réunion, 2008 : 11)

Sur un plan plus global, des fonds ont été accordés pour développer et renforcer l'enseignement prioritaire qui s'étend en zones et en réseaux sur toute l'île. Il faut noter que presque la moitié des établissements scolaires de La Réunion est concernée. « L'académie est la deuxième de France où la proportion d'écoles et de collèges en éducation prioritaire est la plus élevée. En 2005, 217 écoles (soit 42,5% des écoles), 35 collèges (48,6% des collèges) et 2 lycées professionnels étaient en éducation prioritaire » (Rectorat de La Réunion, 2008 : 45). En matière d'enseignement adapté pour les élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes, le département compte désormais 23 sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) dans les collèges. En dix ans, le nombre de divisions selon lesquelles sont réparties les SEGPA a augmenté de 30 %. A la rentrée 2005, l'académie a accueilli 2535 élèves dans ces sections, répartis dans 165 divisions (Rectorat de La Réunion, 2008 : 45).

En réalité, la carte très étendue de l'éducation prioritaire atteste bien que le nombre d'enfants en difficulté scolaire, et même en très grande difficulté scolaire, reste important. On note ainsi qu'il y a proportionnellement près de deux fois plus de collèges en ZEP ou en REP qu'en métropole, et près de trois fois plus d'écoles primaires. Au total presque un élève sur deux bénéficie de l'éducation prioritaire (Rectorat de La Réunion, 2008 : 41).

Mais outre quelques dispositifs qui prévoient un suivi personnalisé des élèves (ex : SEGPA, PPRE<sup>2</sup>), jusqu'à présent l'aide apportée aux établissements faisant partie de l'éducation prioritaire consiste principalement en des classes limitées en effectifs et des moyens financiers supplémentaires, dont des primes pour les enseignants. En fait, en matière de résultats, ce dispositif a, comme en métropole, peu porté ses fruits. Ce constat a d'ailleurs récemment amené le Ministère de l'Education Nationale à déclarer que les choses à ce niveau devaient être reprises en main. Ainsi pouvait-on lire dans une *Lettre flash* officielle datée du 16 décembre 2005, qu'un « nouvel élan » devait être donné à l'éducation prioritaire. Cette directive était accompagnée du texte suivant qui marquait bien l'échec de ce dispositif :

« Rappelant l'histoire des zones d'éducation prioritaire, le ministre a souligné que "le travail qu'y font les professeurs doit être reconnu". "Sans les ZEP, a-t-il ajouté, où en serions-nous?". La vraie question, selon Gilles de Robien, est de savoir si la mise en oeuvre du principe "donner plus à ceux qui ont moins" a été optimale. À cette question, le ministre répond clairement non. "Aujourd'hui, souligne-t-il, on donne trop peu, à trop de monde. D'ailleurs, on ne donne pas vraiment à des "personnes", mais à des "zones", qui sont définies de manière trop vague, trop hétérogène, pour des effets qui sont, en conséquence, insuffisants. "Le dispositif des ZEP a rapidement souffert de plusieurs défauts (extension non pilotée, saupoudrage des crédits, manque d'évaluation...) Tel qu'il est, a précisé Gilles de Robien, "le dispositif engendre un sentiment de relégation; cela vient de ce qu'être "classé ZEP" revenait jusqu'ici à reconnaître un échec, plutôt qu'à fixer une ambition. Cela doit changer!". Pour redonner un élan à l'éducation prioritaire, Gilles de Robien a décidé de repenser complètement le système à partir d'une logique fondée sur l'aide à apporter aux élèves et d'une action spécifique ciblée sur les collèges les plus en difficulté. » (Ministère de l'Education Nationale, 2005)

---

2. Programmes personnalisés de réussite éducative.

Le nouveau dispositif censé relancer l'éducation prioritaire a été intitulé "ambition-réussite". Il répond à « la nouvelle logique [qui] consiste à ne pas découper des "zones", mais à s'intéresser aux élèves, selon des critères homogènes et plus précis » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2005). A La Réunion, la mise en réseau qu'il préconise a concerné à la rentrée 2006, 19 collèges et 124 écoles, ce qui représente en proportion six fois plus de collèges qu'en métropole.

Nous ne pouvons, bien entendu, pas encore faire le point sur cet axe de travail qui n'a été que trop récemment mis en place. Nous pouvons espérer toutefois qu'il ne connaisse pas le même sort que la classe-contrat<sup>3</sup> qui été abandonnée après une année et demie d'expérience sur ordonnance du Rectorat, avant même que les effets du travail des enseignants n'aient pu véritablement être évalués<sup>4</sup>. Cette mesure de suppression semble d'ailleurs laisser aux enseignants référents l'impression d'un manque de suivi et d'un investissement inutile de leur part. Rassemblés dans un collectif, ils se confient ainsi au journal *Témoignages* du mercredi 20 février 2008 (pp 4-5) :

« Nous n'avons pas été prévenus officiellement, administrativement de la fermeture de ce dispositif dont la deuxième année d'application n'est même pas terminée. Nous l'avons appris par les médias ou par les chefs d'établissement qui ont bien voulu faire suivre l'information », explique Pierre-Antoine Bourgoird, représentant du Collectif pour les relations avec le Rectorat. Pourquoi une telle suppression sans analyse, sans concertation, sans évaluation pertinente du dispositif? Une seule réponse s'offre à notre interlocuteur : « Le Recteur veut faire du chiffre. Sa priorité n'est pas de répondre aux problèmes spécifiques des élèves à La Réunion, mais bien de mener sa réforme administrative. Dans cette optique, il coupe ici et là pour faire des économies et travailler à flux tendu ». Mais en l'absence de plan B, que va-t-il advenir de ces 1.024 élèves en difficulté? Rejoindre ces autres que l'académie feint de ne pas voir et qui, faute d'alternatives éducatives, de prise en charge spécifique, consolident leurs retards, fondus, perdus dans des classes qui suivent le cursus normal pour lequel ils n'ont pas le niveau [...]? »

3. Il s'agit d'un autre dispositif récent, spécifique à La Réunion. Il a été lancé en 2006 et consistait à remédier aux difficultés des quinze élèves de sixième les plus "faibles" dans chaque collège. Il permettait à ces derniers de progresser en deux années au lieu d'une seule en sixième, pour rattraper leur retard, en étant suivi par un enseignant référent.

4. Une évaluation réalisée par le Rectorat a conclu en réalité que ces dispositifs s'assimilaient à des classes "ghettos" et qu'il fallait par conséquent les éliminer.

A n'en pas douter, l'abandon du projet "ambition-réussite" en cours de route pourrait contribuer à une grande démobilisation des enseignants quant à l'éducation prioritaire. On peut par ailleurs penser qu'il serait d'autant plus regrettable que le dispositif subisse un arrêt brutal, qu'à côté des quinze grandes mesures émises dans cette lettre flash, nous remarquons que la maîtrise de la langue est un objectif capital. Dans un encadré distinct, il y est en effet précisé que :

« Pour Gilles de Robien, "la maîtrise de la langue est la première étape du combat pour l'égalité des chances", en particulier dans l'éducation prioritaire. Il convient donc d'acquérir les savoirs fondamentaux dès l'école primaire pour entrer au collège en sachant lire. Le ministre a rappelé qu'à l'école élémentaire les efforts doivent être concentrés pour que tous les enfants sachent lire au C.P. et, au plus tard, au C.E.1. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2005)

Or, à La Réunion le facteur linguistique est le troisième facteur mis en avant pour expliquer les retards par rapport à la métropole...

### 1.2.3 Le facteur linguistique

Les écarts enregistrés avec la métropole sont significatifs en effet lorsque qu'on se fie aux évaluations nationales qui mesurent les compétences en français et en mathématiques, en CE2 et en sixième. Ainsi, en 2005, à l'entrée au collège, on relevait que près du tiers des élèves avait de faibles résultats en français :

« 27,9% des élèves à la Réunion ont un score <30 (réussissent moins de 30 items sur 100) contre 6,4% des élèves en métropole. 57,9 % des élèves à la Réunion ont un score <50 (réussissent moins de 50 items sur 100) contre 31,2% des élèves en Métropole. A l'inverse 42,1 % des élèves à la Réunion ont un score >50 (réussissent plus de 50 items sur 100) contre 68,9% des élèves en Métropole. Seulement 16,8 % des élèves à la Réunion ont un score >70 (réussissent plus de 70 items sur 100) contre 29,7% des élèves en métropole » (Rectorat de La Réunion, 2008 : 74)

Les remédiations préconisées jusqu'à présent par l'académie pour contribuer à une meilleure maîtrise du français sont liées prioritairement à la lutte contre l'illettrisme. Elles s'inscrivent d'ailleurs dans la lignée des nouvelles directives nationales en matière de maîtrise de la langue (cf. plus haut, la *Lettre flash* du 16 décembre 2005). Ainsi,

dans la rubrique « Maîtrise du langage » du site web du rectorat, séparée en deux pôles, « prévention de l'illettrisme » et « langue et culture régionales » (LCR), on apprend dans le premier pôle que la première caractéristique d'un élève en grande difficulté est de présenter « des rapports problématiques à l'écrit qui dressent une barrière empêchant l'acquisition de tout autre savoir ». Le développement de la maîtrise du langage, sous-entendu le développement des compétences en français, passe en conséquence par des programmes ayant pour but d'améliorer les compétences en lecture et en écriture des enfants. Les dispositifs de l'éducation prioritaire ont presque tous tenté jusqu'à présent d'apporter des réponses en ce sens, avec les résultats que nous avons évoqués plus haut. Le second pôle mis en avant par l'académie dans l'objectif d'améliorer la maîtrise du langage, nous l'avons mentionné, est celui de « langue et culture régionales ». Il est piloté au gré des réflexions du Conseil Académique de la langue créole et rattaché au rectorat. Sur le site web de ce dernier, les objectifs de maîtrise de la langue y apparaissent *a priori* moins liés au français. En effet, l'enseignement de la LCR est présenté surtout comme un gain pour l'enfant en matière d'épanouissement personnel et culturel. S'il est question d'utiliser le créole pour l'enseignement du français, cette fonction n'est pas centrale, comme en témoigne cet extrait exprimant les finalités de l'enseignement du créole avalisé comme langue maternelle :

« Cet enseignement [celui du créole], intégré dans les horaires (plages ordinaires de l'emploi du temps) et programmes nationaux, assure également la transmission des valeurs de la civilisation créole réunionnaise et ne saurait donc constituer uniquement un moyen ou un outil de lutte contre l'échec scolaire. Afin qu'il ne procède pas d'une démarche folklorisante ou utilitariste, il est donc fondamental d'en préciser les finalités [...] » (Rectorat de La Réunion, 2008)

En fait, parmi les finalités listées, l'enseignement du français arrive quelque peu "noyé" en cinquième position. Dans le projet académique cependant, la prise en compte du créole pour atteindre de meilleurs résultats en français est plus manifeste. Nous citons les textes tels qu'ils apparaissent sur le site de l'académie de La Réunion :

« Par la présence de la langue et de la culture régionales dans les classes, l'académie de la Réunion poursuit deux finalités :

1. l'aide à tous les apprentissages, quel que soit le niveau des élèves, en particulier les apprentissages des élèves créolophones en difficulté.

Pour cela, il faut former les enseignants de toutes les disciplines (fiche 1), et prévoir une pédagogie de la sensibilisation, en particulier dans le premier degré (fiche 2)

2. une plus grande maîtrise de la langue et de la culture réunionnaise par l'élève qui le souhaite, quelles que soient ses performances scolaires. Cette maîtrise se réalise dans des options facultatives offertes au choix des élèves dans un certain nombre d'écoles et d'établissements du second degré (fiche 2), en créant au moins un cursus complet dans chaque bassin.

Il existe donc deux démarches dans l'approche de la langue et de la culture réunionnaise à l'école. La première, que nous appelons de "sensibilisation", consiste à **prendre en compte la langue et la culture réunionnaises dans l'acquisition du français** *[souligné par nous]* et dans l'enseignement des diverses disciplines. Le recours aux observations et savoirs de proximité constitue un des moyens, évidemment non exclusif, d'acquérir les notions fondamentales dans chacune des disciplines et de favoriser la motivation, la compréhension et les apprentissages.

Quant à l'enseignement, il propose à l'élève réunionnais la possibilité d'approfondir sa langue et sa culture (et à l'élève non réunionnais d'origine de mieux connaître le lieu où il est venu vivre). Il est facultatif à tous les niveaux, dispensé en fonction de la demande des familles. L'existence de cet enseignement scelle la reconnaissance de la langue créole : c'est une langue, digne d'être enseignée, et enseignée avec le sérieux qui accompagne l'enseignement de toutes les langues. » (Rectorat de La Réunion, 2008)

En fait, si des objectifs dans le sens de l'enseignement/apprentissage du français sont bien affichés, nous verrons, dans la section suivante, que les modalités d'enseignement du créole au travers de ces deux derniers objectifs restent floues. Pour le moment, cet enseignement est loin de pouvoir constituer une aide sérieuse en faveur de la résorption des problèmes liés à la maîtrise de la langue française.

Nous arrivons au terme de la présentation des trois facteurs brandis comme principaux responsables de l'échec scolaire à La Réunion. Nous avons vu que chaque facteur avancé pourrait effectivement contribuer à juste titre au rendement insatisfaisant du

système éducatif réunionnais. Mais suite à cette synthèse, il n'est pas inutile selon nous de tenter de prendre du recul sur les remédiations apportées et de tenter de dégager les axes à privilégier.

## 1.3 (Re)mises en question

### 1.3.1 L'urgence linguistique

S'il fut un temps où la société pouvait encore "intégrer" les laissés-pour-compte de l'école, elle ne peut plus dorénavant, à l'heure européenne, se permettre d'ignorer les sorties précoces et sans qualification de son système scolaire. En effet, comme le rappellent Simonin & Wolff (2002 : 111), « à La Réunion, l'investissement éducatif constitue un enjeu majeur auquel souscrit une opinion publique qui, de façon récente, ne peut plus envisager l'insertion sociale indépendamment d'une scolarisation de plus en plus longue ». Les attentes du retour sur investissement de la scolarisation ayant été rendues plus fortes par des enjeux financiers et socio-économiques croissants, on exige davantage désormais de l'école qu'elle rentabilise le potentiel humain qui lui est confié. On attend d'elle, notamment, qu'elle limite ses "pertes sèches", pour favoriser l'insertion professionnelle du plus grand nombre à l'échelle locale, nationale, voire internationale. Le taux croissant de Réunionnais non insérés professionnellement représente en effet un coût considérable pour le département. L'augmentation du nombre d'allocataires du Revenu Minimum d'Insertion fait peser une dépense croissante sur le Conseil Général qui depuis 2003, dans le cadre de la loi de décentralisation, a en charge leur gestion. On a ainsi enregistré une hausse de 18% des dépenses de RMI entre 2003 et 2006. De 322 millions, celles-ci passent à 380 millions d'euros. Ainsi que le note l'Observatoire du développement de La Réunion, on peut observer que :

« En 2006, le Conseil Général a versé un RMI à 3 600 allocataires de plus qu'en 2003. En effet, une très forte croissance des effectifs est intervenue en 2004 et les baisses successives de 2005 et 2006 n'ont pas suffi à ramener le nombre d'allocataires en dessous du niveau de 2003. » (Jetter-Alciope, 2008 : 3)

Face à ce fléau social, le département co-finance de plus en plus activement des dispositifs en faveur de l'insertion professionnelle (contrats d'avenir, Contrats Unique

d'Insertion, aides à la mobilité...). A côté de ces mesures, pour le département comme pour la Région Réunion, miser sur le système éducatif de base devient une solution de prévention incontournable dans cette poursuite d'insertion sociale et professionnelle.

Cependant, nous l'avons vu, la situation de l'école réunionnaise reste peu "rentable" pour le moment. Si les lourds investissements structurels de la politique de rattrapage ont effectivement permis de suppléer à une situation chaotique, la conjoncture socio-économique de l'île fait aujourd'hui éclater au grand jour les défaillances qualitatives du système auxquelles il devient capital de trouver des solutions plus adaptées.

En effet, on ne peut ignorer l'urgence qu'il y avait à doter l'île en matière d'infrastructures et d'enseignants formés pour répondre au besoin et à la demande grandissante de scolarisation. Les problèmes à ce niveau ne sont d'ailleurs pas tous réglés, comme on a pu le voir, et il n'est pas inutile de rappeler l'engagement encore nécessaire dans ce sens :

« Le Conseil Général de La Réunion est confronté à un défi particulièrement important : répondre à l'accroissement de la population scolaire dans les 10 années à venir (environ 63 200 élèves en 2013-2014, soit 3 500 de plus qu'en 2004). 16 collèges doivent donc être construits à un rythme soutenu sur cette période. 11 d'entre eux, représentant un volume financier de 180 m<sup>2</sup>, pourraient être réalisés d'ici 2009 » (Conseil Général de La Réunion, 2008)

Toutefois, sur un autre plan, tout aussi important, les indicateurs "qualitatifs" des tests d'évaluation nationaux, même en progrès, révèlent qu'une bonne partie des élèves réunionnais ne bénéficient pas d'un enseignement leur permettant de suivre une scolarité "normale". Du point de vue de Chaudenson, l'un des premiers à s'être penché sur le "rendement" des écoles du Sud et des aires dites créolophones, ceci s'expliquerait par le fait que les objectifs qualitatifs ont jusqu'à présent été vraisemblablement écartés à La Réunion. Ainsi avance-t-il (Chaudenson, 1999 : 222-223, in Fioux et Mariemoutou, 1999) :

« La Réunion n'a pas réglé ses problèmes éducatifs au cours des trente dernières années, quoiqu'elle soit sans doute le territoire du monde où l'on a fait, par tête d'habitant, les plus grands investissements en matière d'éducation. [...] On ne règle donc pas tout à coups de milliards, d'établissements et de postes. [...] Il est clair que l'approche purement quantitative du pro-

blème a conduit à un échec relatif [...]. »

Si on ne peut balayer les arguments relatifs au niveau structurel, ni ceux relevant du déficit socio-économique des familles, il faut reconnaître en effet qu'un traitement des problèmes de fonds, et notamment ceux relatifs à l'apprentissage du français, est nécessaire. Lorsqu'on se penche sur les choix faits en matière de maîtrise du langage, il est manifeste que la politique éducative prédominante actuellement, calquée sur le modèle métropolitain, n'a pas permis jusqu'à présent que la transmission pédagogique du médium d'enseignement se fasse de manière optimale pour une grande partie des enfants. Les conséquences à cela sont de taille puisque sans maîtrise du français, les probabilités de poursuite d'une scolarité "sans encombres" sont fortement réduites.

L'académie Réunion semble placer ses espoirs dans ce nouveau fer de lance. La "prévention de l'illettrisme" qui sous-tend la maîtrise de la langue française apparaît ainsi comme l'un de ses objectifs principaux (Rectorat de La Réunion, 2008).

Conjointement, la donne des spécificités linguistiques semble retenir l'attention. La volonté affichée d'inclure le créole dans l'apprentissage du français devient, en effet, manifeste. Dans son projet d'académie pour 2008-2011, le premier objectif cité pour pouvoir doter chaque élève réunionnais de « toutes les chances de réussite », est la maîtrise de la langue française et la prise en compte du créole. Nous ne pouvons ignorer, il est vrai, le flou que comporte la formulation exacte dans la description du projet académique même : « maîtriser la langue française et tenir compte du créole » (est-ce l'enseignant ou l'élève qui doit *maîtriser le français* et *tenir compte du créole*? Est-ce que l'un de ces objectifs doit permettre l'autre ou les deux sont-ils deux sous-objectifs parallèles d'un objectif plus grand?). On peut en outre voir sur le site qui présente la LCR, une mise au pluriel peu claire qui n'apparaît pas ailleurs : « langues et cultures réunionnaises » [sic]. On reviendra sur ce flou ultérieurement, mais pour l'instant, force est de constater que la solution semble judicieuse puisqu'elle constitue en réalité celle qui retient l'attention des scientifiques qui se sont penchés sur le système éducatif réunionnais. Tous les travaux ayant trait à l'apprentissage du français dans le système éducatif à La Réunion (ou plus largement dans les milieux créolophones rencontrant les mêmes problématiques<sup>5</sup>) convergent en effet vers une conclusion similaire : la non-

---

5. Ceux-ci concernent les travaux menés par Cellier, Chaudenson, Prudent, Wharton, Fioux, etc. que

prise en compte des spécificités sociolinguistiques de l'île, et plus précisément de la langue maternelle des enfants, dans les *curricula*, constitue un ingrédient significatif du terreau de l'échec scolaire local. Le problème tiendrait au fait qu'on applique une pédagogie scolaire conçue pour un public déjà francophone à des enfants qui auraient, en majorité, le créole comme langue première. On retrouve bien sûr sous ces hypothèses scientifiques, l'influence des thèses de Cummins dans *la Théorie des Seuils* ou *l'Hypothèse de l'Interdépendance*, et/ou celles de Hamers & Blanc (1983) dans *le Modèle Psychosociologique du Développement Bilingue*, qui prônent une prise en compte de la langue première de l'enfant pour développer ses capacités cognitives, linguistiques, et atteindre un équilibre identitaire dans sa bilingualité.

Ce dernier axe de travail s'avérerait donc *a priori* très prometteur, mais encore faudrait-il compter avec les aléas politiques qui ont jusqu'ici remporté la mise par rapport aux véritables besoins didactiques. Si le créole s'affiche désormais au grand jour, il n'est pas certain, en effet, qu'il puisse contribuer véritablement à aider l'élève réunionnais à conquérir le français.

### 1.3.2 Place au créole dans la politique linguistique actuelle

On remarque en effet que l'heure n'est plus dorénavant à défendre une politique en faveur du gommage des différences, comme ont pu le faire les principaux responsables politiques locaux à une époque où les autonomistes qui faisaient de la défense du créole et de la culture locale une priorité emblématique étaient perçus comme une menace. La préoccupation première des tenants de la départementalisation était en effet, jusqu'au début des années soixante, de montrer l'allégeance du département envers la France et comme le relève Gauvin (2002 : 74), d'« affirmer le caractère français de l'ancienne île Bourbon », à l'instar, constate-t-il, de Raymond Vergès, qui soutenait en mars 1946 : « Il n'y a, en effet, chez nous, aucun problème d'ordre linguistique, culturel ou national ». Ces arguments idéologiques touchaient également bien entendu l'enseignement du français. La tendance assimilationniste ne devait souffrir d'aucune exception à l'école. Il a même été d'ailleurs question, pour un inspecteur pédagogique, en 1972, de « fusiller le créole », comme le note Gauvin (2002 : 79). Ce dernier souligne que cette idée était au demeurant largement partagée :

---

nous détaillerons ultérieurement

« [...] L'élite intellectuelle, économique et politique de l'île, à l'image d'Henri Cornu, s'indigne de "l'emploi abusif du patois créole" que les enquêtes de l'Education Nationale relèvent, dès le milieu des années soixante, dans l'expression écrite des élèves. Pour Cornu, il y a en fait urgence à combler ce retard car "il y a entre la Réunion et la métropole unité d'essence, de vie, depuis trois siècles » (Gauvin, 2002 : 76)

Le chemin fut difficile dans ce contexte, on peut l'imaginer, pour les premiers créolistes tels que Chaudenson, Carayol ou encore Cellier, oeuvrant à la description du créole et à la vulgarisation de réflexions didactiques sur l'apprentissage du français grâce au créole. Il leur fallait se démarquer des revendications idéologiques qui s'affrontaient de part et d'autre et de l'étiquette d'autonomistes dont on les affublait. Ce fut pourtant grâce à la qualité de leurs travaux notamment, qui mêlaient souvent linguistique et didactique, que les arguments en faveur de l'utilisation du créole à l'école ont commencé à être entendus et les discours officiels à changer. L'arrivée des communistes (plus enclins à défendre les spécificités locales) petit à petit au pouvoir dans les années 1980 a bien entendu également participé à ces changements.

On commence timidement à reconnaître que le créole est la langue première, ou du moins le "parler", des enfants et qu'effectivement, cette donnée pouvait poser des difficultés pour l'apprentissage du français. C'est à cette époque qu'apparaît par exemple le premier outil pédagogique *Yolaine et Sully* (Calmy & Boyer, 1974) qui consiste en une "tropicalisation" des référents (Chaudenson, 2007a : 54). On peut aussi noter la déclaration de Calmy, la première inspectrice des Ecoles Maternelles à La Réunion, qui affirme dans *Apprendre à parler aux jeunes enfants réunionnais* que « les enfants réunionnais ont le droit et le devoir d'être bilingues » (Calmy, 1976 : 1). Pour autant, l'emballage reste mesuré. En effet, si la déclaration de Calmy peut, à l'époque, sembler révolutionnaire, dans le sens où le créole était complètement nié à l'école, elles sont à relativiser. On peut noter en effet qu'à l'époque, la conception que cette inspectrice se fait du "bilinguisme équilibré" entre les deux langues se restreint seulement à un apprentissage guidé du français au travers d'une immersion dans un bain de langage en français à l'école et à un apprentissage "naturel" du créole cantonné au hors-scolaire. En outre, pour elle, le créole ne constitue pas véritablement une langue. Elle ne manque pas ainsi de préciser en 1975, même si Chaudenson (2007b : 60) lui prête une méprise sur les propos qu'il avait tenus dans sa thèse, que le créole s'assimile en

réalité à un « français abâtardi » qui présenterait « une exagération des tendances à l'expressivité et à la brièveté » (Boyer, 1990 : 77).

En réalité, si les années 1980 sont riches en travaux divers tentant de tenir compte des réalités socioculturelles et sociolinguistiques, les milieux décisionnaires les ignorent dans l'ensemble. Il faudra en réalité attendre la fin des années 1990, avec l'arrivée d'un nouveau recteur, P. Geneste, pour que de véritables débats publics dégagés d'idéologies pro/anti-français s'engagent officiellement et qu'il ne soit plus de bon ton, du moins dans les discours officiels sur le système éducatif réunionnais, de honnir le créole. On verra se tenir ainsi un séminaire sur la maîtrise du langage en 1999, où la place du créole à l'école est centrale. Seront mis également en avant, avec la vulgarisation de vidéos et d'un ouvrage à destination des enseignants de maternelle, les résultats de la recherche-action menée à terme par Fioux & Marimoutou (1999) sur le développement de la compétence communicative à l'école en passant par le créole. Bientôt la Loi d'Orientation pour l'Outre-Mer, (2000) permettant au créole d'acquérir le statut de langue régionale<sup>6</sup> et la possibilité par là-même d'être enseigné de la maternelle à l'université, impulsera elle-aussi des initiatives à but "pédagogique", guidées par la Conseil Académique des langues et cultures régionales (LCR)<sup>7</sup>. Celle-ci prendront les premières dispositions permettant à des élèves du secondaire de suivre des cours optionnels de LCR. Suivront un CAPES de créole créé en 2002 et des ouvrages tels que *La grammaire du créole réunionnais* que Staudacher-Valliamée a voulu présenter dans un « souci pédagogique » (2004 : 14). Les conséquences à cette ouverture se font également sentir dans la formation des formateurs réunionnais. Comme le note Dupuis, qui dresse le bilan de la politique linguistique en faveur de la prise en compte du créole à l'école, l'offre pour les enseignants s'est élargie considérablement en ce qui concerne la formation initiale et continue et avec des contenus qui se sont par ailleurs précisés dans le temps. L'école normale n'offrait en effet aucune formation jusqu'en 1982, année à laquelle est créée l'option facultative "langue régionale" pour les candidats instituteurs. Celle-ci n'a été ouverte au concours qu'en 1991. Il s'agissait d'une épreuve de traduction d'un texte, du français au créole. Le référentiel d'évaluation a été complété en 1994, après le transfert de la gestion de la formation vers l'IUFM qui

6. et donc d'appliquer la Loi Deixonne régissant l'enseignement des langues régionales (1951)

7. Le Conseil LCR s'est substitué en 2001 à la Commission Académique LCR. Présidé par le Recteur, « ce conseil est composé de représentants de syndicats d'enseignants, des associations de parents d'élèves, des associations culturelles, des collectivités territoriales et d'experts consultants appartenant généralement au corps des enseignants chercheurs (université, IUFM) » (Dupuis, 2005 : 160)

s'était substituée à l'école normale. Les dernières mesures ont été adoptées en 2001. Si on y retrouve toujours la préparation à l'option facultative de "langue régionale" qui concerne 51 heures de la formation, y est adjointe désormais la possibilité de préparer le Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles spécial LCR. Dans ce derniers cas, les candidats ont au programme 60 heures de formation la première année. Une option LCR est également ouverte pour les stagiaires de deuxième année. Concernant la formation continue, si aucune formation relative au créole n'était dispensée avant les années 1990, les professeurs des écoles peuvent dorénavant suivre des stages sur des thématiques telles que l'enseignement du français en milieu créolophone ou la littérature de l'Océan Indien. Leur contenu est axé sur les problèmes relatifs aux interférences créole/français, à la diglossie et à la prise en compte de l'environnement socioculturel de l'enfant.

En apparence donc, la volte-face est bien impressionnante si on se réfère à l'époque des débuts de la départementalisation où l'emploi du créole, relativement libre à l'époque coloniale, était devenu "tabou" en classe (Fioux, 2001 : 195).

Cependant, tempère Dupuis, sous cette façade reluisante, plusieurs indices montrent en réalité que les instances décisionnelles en matière de formation ne semblent pas avoir engagé une réelle promotion en faveur du choix de l'option créole à l'IUFM. On peut relever par exemple que les aménagements d'emploi du temps ne sont guère pensés pour optimiser le suivi de la formation. Les étudiants inscrits en LCR doivent jongler entre les cours de créole et les autres cours de la bivalence<sup>8</sup> ou non optionnels, qui souvent se déroulent simultanément aux cours de créole. On remarque par ailleurs que les modalités de concours de CRPE, ne comptant pas la LCR comme une option à part entière, à égalité par exemple avec les arts plastiques, défavorisent les stagiaires qui ont pris l'option en première année. Dupuis souligne également les coupes dans les heures de formation. Ainsi, outre le fait que l'option LCR de deuxième année n'ait pour but que de sensibiliser et d'initier à la LCR, ne sont dorénavant prévues que 20 heures de formation contre 51 heures jusqu'en 2001, ce qui n'est assurément guère suffisant pour former convenablement des futurs enseignants n'ayant pour la plupart aucune connaissance de base en (socio)linguistique. Elle fait remarquer par ailleurs que l'académie ne s'est guère engagée sur la promotion de la nécessité que revêtent

---

8. Le capes de LCR est bivalent, c'est-à-dire qu'en plus du créole les candidats doivent aussi être formés pour l'enseignement d'une autre discipline

ces formations. En conséquence, elle note que l'option LCR doit faire face à une diminution croissante du nombre d'inscrits aussi bien pour le CRPE classique que le CRPE spécial en première année et que la non reprise de l'option facultative en deuxième année est éloquente (un seul stagiaire en 2002 et deux en 2003 ont poursuivi l'option sur deux ans). De même, toujours à cause du manque de promotion des actions pro-créoles, mais cette fois-ci en ce qui concerne la formation continue, les stages proposés, dépendant uniquement du volontariat des circonscriptions, sont peu suivis dans le premier degré.

En sus de ce manque d'appui de la part de l'IUFM et du rectorat, un autre problème de taille demeure. Comme Fioux, en 2001, au lendemain de la LOUM<sup>9</sup>, on peut encore aujourd'hui se poser la question des stratégies pédagogiques que sous-tendent toutes ces formations et les actions sur le terrain. Ainsi, demande Fioux :

« Mais quelles sont les options didactiques retenues pour la classe? D'une part, les stratégies d'enseignement et le choix des activités pédagogiques sont tout à fait autres selon qu'on vise la "prévention/remédiation" d'une interlangue considérée comme inéluctable sous la chape de plomb de la diglossie français/créole, ou la construction d'un bilinguisme heureux du sujet [...] » (Fioux, 2001 : 195)

En réalité, les décisions en faveur du créole à l'école semblent avoir été dictées jusqu'à présent davantage par des raisons politiques que par une réelle volonté d'amélioration des choses. La rapidité dans laquelle s'est faite par exemple la traduction de la LOUM en une mesure d'envergure telle que le CAPES, fait d'ailleurs dire aux chercheurs qu'il s'agit d'« une erreur stratégique » (Chaudenson, 2006 : 39) et que les mesures engagées relèvent plus d'« une réforme glottopolitique de surface et de circonstance » (Prudent, 2006). Pour Prudent, en effet :

« [...] cela indique bien que la reconnaissance des créoles dans les Départements d'Outre Mer obéissait à des signes politiques adressés à certaines fractions de l'opinion publique plus qu'à une analyse du système pédagogique en vue d'une amélioration des résultats.

Ce qui frappe donc à première vue, c'est la primauté accordée à l'idéologie de cette entrée du créole à l'école sur l'adéquation des mesures aux attentes du terrain, établies en liaison avec une analyse pédagogique et lin-

---

9. Loi d'Orientation pour l'Outre-Mer.

guistique. Quasiment personne ne s'est posé la question de la mesure de l'efficacité d'une introduction du créole dans les programmes et *curricula* à partir d'une situation de départ dûment décrite et d'évaluations régulières successives. A ce jour, pas une proposition raisonnable n'existe de plan de cours de créole en maternelle, au collège ou au lycée! Dans la dizaine d'ouvrages présentant la norme de la préparation au concours publiés par le Geric, pas un modèle de traduction, pas une dissertation, pas une leçon de grammaire simple, didactique, répétable, efficace! L'école en créole n'a jamais été réfléchi pour les maîtres et les élèves réels! » (Prudent, 2006 : 7)

Par conséquent, poursuit-il :

« La réforme des créoles provient essentiellement de la réponse politique apportée par un gouvernement socialiste à un activisme glottopolitique d'une nature particulière. Moins qu'un essai de solution apportée à des problèmes d'enseignement, moins qu'une volonté de prendre à bras le corps des questions linguistiques, pédagogiques et sociales, c'est le signe que donnent les gouvernants à une partie de l'intelligentsia domienne et d'une certaine petite bourgeoisie qu'il y a de la " réparation " dans l'air. »

Effectivement, l'organisation des services effectifs de LCR dans les collèges et les lycées réunionnais montre que l'idéologie a primé sur l'analyse des besoins. Comme le dénonce Dupuis (2005 : 152) : « Aujourd'hui, la demande dans les établissements étant faible, il est difficile de proposer un service convenable en LCR tant aux titulaires qu'aux stagiaires : faute de classe ayant choisi l'option, certaines se retrouvent à n'enseigner que dans leur seconde valence ». On y découvre également comme aux Antilles, une pénurie de supports adéquats :

« [...] rien ou pas grand-chose n'existe en matière de support pédagogique (tout au plus deux manuels de littérature, un pour le collège, l'autre pour le lycée; un manuel de LCR pour le collège non diffusé<sup>10</sup> et l'absence de toutes directives en ce qui concerne un programme et une progression pour la LCR créole, les stagiaires (mais aussi les formateurs) se retrouvent désemparés. » (Dupuis, 2005 : 151)

Elle insistera encore plus loin par ailleurs sur la question des stratégies didactiques et

10. « Il existe en effet des supports (documents, textes, livres en créole) mais les manuels organisant ces supports en unités pédagogiques sont rares » (Dupuis, 2005 : 151)

pédagogiques qui pèse sur les formateurs autant que sur les enseignants, alors que la formation existe depuis cinq ans déjà au moment où elle écrit :

« Une autre question encore et non des moindres : quelles méthodes pour l'apprentissage/enseignement du créole ? l'absence de manuels (reconnus par l'institution et diffusés dans les établissements scolaires) est sans doute corrélative de l'absence de programme. Il n'y a pas de directives ministérielles concernant les contenus, les objectifs, les compétences, les progressions pour chaque niveau. [...] L'enseignant de LCR doit à la fois innover, inventer, tester, analyser des outils, des méthodes, des théories, tout cela en même temps qu'il doit analyser et corriger ses pratiques de classe » (Dupuis, 2005 : 159)

Il serait effectivement temps de passer selon elle à « une réelle planification, d'anticiper les mouvements et les besoins » (Dupuis, 2005 : 160).

En effet, faute de cohérence, et donc de résultat, le risque est grand de voir reléguer cette expérience LCR aux oubliettes, comme le précise Prudent :

« La réforme du créole ne répond à aucun objectif pédagogique avoué. Elle embarrasse les recteurs, interroge les directeurs d'IUFM, suscite des débats stériles et passionnés dans quelques circonscriptions, place les malheureux enseignants prêts à oser les classes bilingues en délicatesse avec les collègues et les parents d'élèves. On ne sait pas pourquoi on doit enseigner le créole, ni à qui, ni comment, ni avec quels objectifs. Certains enseignants sont dans une vraie espérance de transformation des pratiques et des résultats, d'autres n'attendent rien de la création d'une nouvelle matière sans référent. Tous constatent l'absence de directives et d'instructions officielles et craignent surtout qu'une fois établi l'échec de cette aventure des LCR, qu'il ne reste plus qu'à justifier la réduction du nombre de postes au concours, le retour à une marginalisation du domaine, voire l'oubli de l'idée de se servir du créole pour améliorer le fonctionnement de l'école d'Outremer. » (Prudent, 2006 : 8)

### 1.3.3 Les débuts du premier degré : priorité et lacunes

Pour Chaudenson, l'enseignement du Capes a au moins permis de mettre en exergue l'importance de « l'identification des points sur lesquels doit porter en priorité, l'action

réformatrice ». Ainsi dénonce-t-il « la création d'un CAPES, qui concerne exclusivement les collèges et les lycées, n'apporte strictement rien au niveau de l'école primaire, où se situe le problème majeur dans les DOM [...] : l'appropriation du français » (Chaudenson, 2006 : 40). Si une priorité doit se dessiner en matière de programme, il serait souhaitable comme le fait également remarquer Dupuis, que le premier degré soit concerné. Effectivement, note-t-elle, « c'est à ce niveau que les enjeux dans la maîtrise des langues sont les plus cruciaux » (Dupuis, 2005 : 147).

En fait, d'autres échos provenant des professeurs des écoles du 1er degré viennent corroborer que le dysfonctionnement serait à enrayer plus précisément dès la maternelle<sup>11</sup> puisqu'il serait fort probable que les causes de l'illettrisme soient en partie liées à cette non maîtrise du français oral.

Comme nous avons pu en être témoin en 2003 lors d'un séminaire sur les langues régionales à l'école, à l'université de La Réunion, des plaintes d'enseignants insulaires qui prenaient part au débat ne manquaient pas de dénoncer le trop grand nombre d'enfants arrivant au cours préparatoire (CP) avec un déficit langagier. D'après ces acteurs de terrain, au terme de trois années de scolarisation intensive en français et de préparation à la littératie, les enfants qui seraient présentement majoritairement créolophones, maîtriseraient trop peu le français oral au moment du véritable "passage" à l'écrit pour pouvoir poursuivre une scolarité sans obstacle linguistique majeur.

Ces dires qui dénonçaient l'existence de problèmes qualitatifs liés à la non maîtrise du français, dès la maternelle, mettaient en lumière le besoin de réponses stratégiques afin d'améliorer l'enseignement et l'appropriation du médium d'enseignement.

Des voix positionnaient le débat dans le dyadique créole/français en maternelle et incriminaient la trop grande pression de la langue première de l'enfant, le créole, dans la situation d'apprentissage. Mais d'autres enseignants de CP, moins nombreux, il est vrai, laissaient entendre que si la démarche didactique actuelle ne permettait pas le

---

11. Comme en métropole, l'école primaire (c'est-à-dire la maternelle et l'élémentaire) réunionnaise, est divisée en trois cycles depuis la loi du 10 juillet 1989 sur l'éducation :

- le cycle 1 qui correspond au cycle des **apprentissages premiers**, s'étend de la petite section à la moyenne section de maternelle ;
- le cycle 2, le cycle des **apprentissages fondamentaux** va de la grande section de maternelle au cours élémentaire 1 ;
- le cycle 3, le cycle des **approfondissements**, commence au cours élémentaire 2 et se termine au cours moyen 2.

développement des compétences en français, elle avait également entraîné une limitation du développement des compétences en créole. Selon eux, en place du créole et à défaut du français, des enfants usaient dorénavant d'un code incertain, à mi-chemin entre le créole et le français, généralement pauvre, dont les enseignants ne savaient que faire.

Ce séminaire a vraisemblablement fait infléchir l'orientation de notre travail de thèse. Une question majeure s'imposait : au-delà des discours, disposait-on véritablement de données suffisantes sur les compétences actuelles des enfants en français certes, mais également en créole ?

- Avait-on déjà, de manière pertinente, identifié les besoins des enfants en français au sortir de la maternelle ?
- Existait-il un bilan des compétences en créole qui permettrait de confirmer ou d'infirmer que les enfants maîtrisaient effectivement le créole ?

Ces questions nous semblaient revêtir un intérêt majeur. Comment pourrait-on mettre en place une stratégie d'amélioration des compétences en français en s'appuyant sur une autre langue, sans avoir pris la mesure des compétences actuelles dans cette langue de départ et cette langue-cible ? Était-il raisonnable de proposer une quelconque pédagogie " bilingue " ou remédiation plus ou moins ponctuelle avec comme fer de lance le créole, sans disposer d'indicateurs fiables sur les acquis en l'état ?

En ces points, nous rejoignons assurément Chaudenson qui, s'interrogeant sur les « stratégies de prise en compte et de gestion du partenariat des langues en vue de l'amélioration de la diffusion du français », avance que s'il est un point de départ selon lequel aborder l'élaboration de telles stratégies, c'est bien de convenir auparavant *d'où on part*, afin de pouvoir définir *où on va* :

« La réflexion première doit donc s'établir à la fois sur les langues de départ (qu'on les nomme premières, vernaculaires, chtoniques, grégaires, de départ, nationales ou autrement encore) et la langue-cible, car les éléments à enseigner et la progression pédagogique à établir devront être déterminés en fonction de la langue première des enfants, étant entendu que les créoles résultent de l'appropriation et de la restructuration de variétés populaires et "ordinaires" des langues européennes. » (Chaudenson, 2006 : 77)

### 1.3.4 Didactique du français : quel point de départ et quel point d'arrivée ?

Lorsque nous avons commencé nos investigations en ce sens, nous n'avons trouvé aucun document de travail "officiel", relatif aux compétences des enfants réunionnais, qui permettent de poser un bilan langagier au sortir de la maternelle. Nous nous sommes alors tournée vers d'autres sources, notamment les travaux scientifiques menés à La Réunion, afin de circonscrire plus précisément les compétences des enfants. Nous les présentons dans la sous-section qui suit. Toutefois, récemment, au cours des derniers mois de rédaction de notre thèse, nous avons appris que l'académie de La Réunion avait mis en place, depuis fin 2007, des évaluations en français et en mathématiques concernant les grandes sections de maternelle sur toute l'île. Nous n'avons eu accès que très tardivement aux épreuves de ces évaluations dont les résultats sont mutualisés dans le dispositif informatisé EVASION. Nous avons jugé bien entendu intéressant de procéder à leur analyse, mais il nous semble que celle-ci gagnerait à être faite sous l'éclairage des apports de notre étude. Afin qu'elle apparaisse plus pertinente en effet, nous avons résolu de l'inclure dans l'annexe R que nous conseillons au lecteur de consulter après la quatrième partie. Si ces évaluations ont le mérite de recenser des résultats au niveau de toute l'île, nous verrons qu'en réalité l'examen du contenu de ces évaluations académiques appuieront nos conclusions générales.

#### 1.3.4.1 Les données *alternatives* sur les compétences linguistiques actuelles

##### Précisions

Par *données alternatives*, nous entendons toutes les données qualitatives et quantitatives n'étant pas accessibles par le biais du Rectorat.

Nous aurions pu traiter ces données en deux parties en présentant séparément celles concernant les compétences en créole et celles relatives aux compétences en français dans le pré-élémentaire. Toutefois, vu que certaines enquêtes ont concerné les deux codes, nous avons préféré décrire les données disponibles, indépendamment de ce critère. Nous commencerons par les grandes estimations qualitatives proposées par Reux et Fioux et décrirons ensuite les travaux, des plus récents aux plus anciens<sup>12</sup>, en

---

12. Nous noterons que certaines dates se chevauchent car les travaux ou les évaluations ont souvent été menés sur plusieurs années.

tendant d'aborder leurs apports et leurs limites. Un bilan de ces travaux sera effectué par la suite.

### Les grandes estimations qualitatives

Sur le plan quantitatif et global, on peut tout d'abord remarquer que lorsque des données chiffrées sont avancées, il s'agit généralement d'estimations qui, entre les unes et les autres, présentent des écarts éloquentes. Ainsi, selon un *Avis Officiel* présenté par Reux en 2000 par exemple, jusqu'à 95 % des enfants seraient créolophones à La Réunion (Reux, 2000 : 28). Pourtant deux enquêtes dirigées par Fioux et datant de 1996 et 1997, soit quelques années avant le rapport de Reux, avancent un taux plus bas de 35%. Selon Fioux (2005 : 437) en effet, « près de 60% des enfants scolarisés pour la première fois, à trois ans, ne parlent pas la langue de l'institution (le français) mais le créole (langue minorée) ». Comparés aux données de Reux, rapidement contestables car non inscrites dans un quelconque protocole d'évaluation consultable (voire existant), les chiffres de Fioux semblent *a priori* plus fiables. Même s'ils sont indicateurs de « tendances », ils relèvent en effet d'un « **protocole d'enquête dialectologique** » dans lequel « le dispositif de recherche a élaboré une grille d'observation commune pour recenser de **façon méthodique** les langues parlées par les enfants les premiers jours d'école, dans des situations informelles comme l'accueil du matin, individuellement, avec les parents, le maître ou d'autres enfants » (Fioux, 2005 : 439). Cette étude qui a concerné un total de 789 enfants donne par ailleurs des détails sur le profil linguistique des enfants constituant l'échantillon d'enquête lors de la première année :

- «
- créolophones unilingues : de 56 à 79 %
- francophones unilingues : de 9 à 16 %
- bilingues : français/créole : de 9 à 23 %
- bilingues : créoles/étranger : de 0,5 à 2,5 %
- étrangers unilingues : de 0,5 à 2,5%
- » (Fioux, 2005 : 440)

### Les évaluations des circonscriptions

Comme matériau pouvant renseigner sur les compétences en français des enfants au début du cycle 2, nous pourrions *a priori* disposer des résultats des évaluations

initiées par les circonscriptions académiques au début des années 2000<sup>13</sup>. Ce sont des évaluations diagnostiques réalisées par les enseignants, en début de grande section et de CP, à base d'un livret élaboré par les circonscriptions. Le contenu de celui-ci s'inspire des fiches diffusées par le Ministère de l'Éducation Nationale et réunies dans ce qui fut appelé "le livret vert"<sup>14</sup>.

Toutefois, nous considérons que plusieurs aspects n'encouragent pas l'exploitation de ces résultats en l'état. En effet, outre le fait que ces évaluations ne sont pas identiques d'une circonscription à l'autre, nous avons remarqué que le contenu de certaines d'entre elles est bien trop maigre pour pouvoir contribuer à prendre des décisions stratégiques en matière de didactique du français. On pourrait même d'ailleurs se demander si elles sont pertinentes au sein de la classe.

Nous avons analysé deux exemplaires de livret d'évaluation de grande section de maternelle de circonscriptions de l'ouest et de l'est de l'île (cf. annexe B). Si l'étude est loin d'être exhaustive, l'île comptant 20 inspections du premier degré (IEN), elle permet toutefois d'avoir un aperçu du type d'évaluation effectuée et de montrer que les indicateurs sont manifestement insuffisants pour juger des compétences des enfants ou pour définir une quelconque stratégie didactique, voire pédagogique, précise. A titre indicatif, il faut savoir que ces deux circonscriptions concernent à elles-seules un peu plus de 10% de la population de maternelle de toute l'île (4396 élèves sur un total de 42028 à la rentrée 2007 selon le service statistique du rectorat de La Réunion).

L'annexe B contient, en premier lieu, un extrait du livret d'évaluation du maître distribué par l'Inspection de l'Éducation Nationale aux écoles de la Circonscription de Saint-Benoît en 2006-2007. Cet extrait comporte toutes les fiches relatives au critère *Maîtrise du langage oral* (en français). Lorsque nous l'analysons, nous observons que pour ce dernier critère, l'évaluation prévoit uniquement trois épreuves pour trois sous-critères. Ainsi, pour le sous-critère "communiquer", l'indicateur est la compréhension de quatre consignes simples (ex : "colorie l'os dans l'assiette du chien"; "dessine un soleil"); pour le sous-critère "maîtrise du langage de l'évocation" (restitution d'une histoire lue à l'enfant), les indicateurs sont la description (sans aucun codage fourni) et le rangement de cinq images (dont une intruse) par ordre chrono-

13. La circonscription de Saint-Benoît par exemple a mis en place des évaluations communes à toutes ses écoles maternelle pour l'année 2006. Auparavant, les évaluations relevaient de chaque école et/ou de chaque maître.

14. <http://www.banqoutils.education.gouv.fr/>

logique, avec verbalisation du choix effectué (sans détail sur le système codique); enfin, pour le sous-critère " compréhension ", l'indicateur est la reconstitution de l'ordre chronologique de trois images séquentielles représentant un enfant qui s'habille.

Le livret d'évaluation de la circonscription de St-Paul 1 ne prévoit pas de supports. L'exemplaire que nous avons pu analyser a fait l'objet d'annotations de la part d'une enseignante de CP qui a utilisé une échelle de notation allant de A à D. Pour la grande section ou le CP, neuf mêmes critères sont retenus pour évaluer le langage oral (trois en communication et six pour le langage en situation). Comme dans le livret de la circonscription de Saint-Benoît, nous nous apercevons qu'il n'y a pas non plus de normes de référence ni de mentions spéciales relatives à la gérance des codes que l'enfant pourrait utiliser lors de l'évaluation. Sans nous étaler sur les critiques négatives, nombreuses, qui pourraient être portées sur ce livret, nous pouvons voir par exemple que le critère "utilise des phrases élaborées, des mots de liaison, des pronoms personnels", pour lequel la maîtresse a mis C, ne nous renseigne pas vraiment sur les détails des faiblesses de l'enfant, ni sur les indicateurs de réussite. Quels genres de phrases élaborées, quels mots de liaison, quels pronoms personnels attend-on? L'élève ne sait-il pas les utiliser du tout, ou spécifiquement en français? S'il n'en utilise pas en français, en utilise-t-il en créole? Cette évaluation n'est assurément pas pertinente pour La Réunion. Outre ce manque de précision, nous remarquons également que les critères ne sont pas non plus très nuancés. La note D qui est donnée pour le critère communicatif "prend la parole à bon escient et argumente" ne fait ainsi pas de différence entre l'adaptation pragmatique et sociolinguistique de la parole produite à la situation de communication et la maîtrise de l'argumentation (qui sous-tend cohésion et cohérence du discours).

Nous observons que les évaluations effectuées à partir de ces livrets ne sont guère contextualisées et comportent, d'un côté à l'autre de l'île, les mêmes travers. En réalité, les fiches-outils conçues au niveau national, ne permettent pas une évaluation fine des compétences des enfants, et de manière encore plus significative, des enfants réunionnais dont les spécificités linguistiques sont ignorées. Par là-même, non seulement ce type d'évaluation ne peut aider à concevoir des remédiations didactiques et pédagogiques précises dans la situation que nous avons décrite, mais il ne permet pas

non plus de poser un bilan pertinent des compétences langagières des petits écoliers réunionnais.

Or, il faut savoir que les évaluations de circonscription ont inspiré l'élaboration des très récentes épreuves des évaluations académiques que nous analyserons dans notre conclusion générale.

### **Les enquêtes dirigées par P. Fioux**

Outre les enquêtes sur les profils linguistiques des enfants que nous avons présentées plus haut, nous devons également à Fioux d'avoir distingué et évalué d'autres aspects des pratiques langagières qui entrent en ligne de compte dans la programmation d'une progression didactique à La Réunion, en dehors des dominances linguistiques, à savoir :

- la compétence linguistique au niveau de la structuration du langage : il s'agira de savoir si les enfants ont un langage structuré ou s'ils emploient « un langage bébé », c'est-à-dire s'ils ont seulement « recours à des phrases à "deux mots" » (Fioux, 2005 : 442)
- la compétence socioculturelle de communication qui est abordée ici sous l'angle uniquement quantitatif : le but est de définir si ce sont des enfants « mutiques à l'école », « petits parleurs » ou « grands parleurs »

La recherche-action qu'elle a dirigée et qui est axée sur la petite section, s'est penchée sur ces deux types de compétences. Ainsi, pour l'évaluation de la compétence socioculturelle de communication, elle posera au terme de son enquête que « à la Réunion, à la rentrée de 1996, les enseignants ont [...] noté que 3% des enfants étaient mutiques à l'école" et 26% des enfants avaient des comportements de "petits parleurs" » (Fioux, 2005 : 442).

Sur la compétence linguistique, elle soulignera que la dominance linguistique (créolophone, francophone, bilingue) n'influence pas la présence ou non d'un langage "bébé". Elle notera ainsi qu'« on relève à la rentrée 1997 sur les 325 élèves du dispositif parmi les enfants utilisant un langage "bébé", 31 créolophones unilingues, 2 francophones unilingues, 12 bilingues créolophone/francophone, 5 bilingues créolophones/étrangers et l'étranger unilingue » (Fioux, 2005 : 442).

Elle dirigera également une autre enquête sur l'année scolaire 2002-2003, cette fois-ci en grande section et dans le but de mener une évaluation symétrique des compétences linguistiques en créole et en français. Cette enquête a concerné six classes, et s'est déroulée dans la circonscription de Saint-Benoît<sup>15</sup>. Elle a porté sur 144 élèves représentatifs de la classe d'âge, âgés de 5 ans et qui "entrent dans l'année de leur 6 ans". Nous apprenons que dans le cadre de ce dispositif d'évaluation, les enfants "devaient réaliser quatre tâches ou activités langagières identiques en créole et en français" et une activité libre sur le plan codique, où les enfants étaient invités à jouer aux cartes. 72 enfants ont été évalués individuellement, en face-à-face avec une interlocutrice qui leur a parlé en créole et en français. Les premières conclusions montrent que les pratiques des enfants sont hétérogènes en qualité communicationnelles et structurelles :

« D'abord, parmi les enfants principalement ou exclusivement créolophones en famille, pour une même activité menée en créole, l'écart existe entre les enfants qu'on entend pratiquement pas, qui ne disent mot ou qui balbutient une réponse, et ceux qui font des discours, qui s'enflamment ou qui renversent la situation de l'entretien et se mettent à poser une ou des questions à leur interlocuteur. Ensuite [...] certains enfants recourent principalement à des réponses non verbales ou à des réponses à un mot, alors que d'autres nuancent leurs propos de modalisations fines ou formulent correctement des énoncés à déterminants multiples » (Fioux, 2005 : 445)

Dans le même article partageant ces résultats, elle rapportera également les résultats de l'enquête relative à l'évaluation, en créole et en français, de l'acquisition de dix notions courantes d'espace et de temps. Les fiches-outils conçues au niveau national par le Ministère de l'Éducation Nationale et destinées à l'évaluation des élèves de grande section, ont été utilisées pour construire les QCM. Les items choisis pour l'évaluation du créole en sont aussi totalement inspirés. Le postulat annoncé est que les enfants sont capables de faire « la distinction des codes entre français et créole ».

Si le travail dirigé par Fioux est conséquent, et s'avère *a priori* précieux en termes d'apports, nous ne pouvons manquer d'être interpellée par le nombre d'enfants décrits comme unilingues créolophones, tout en nous interrogeant sur ce que recouvrent les indicateurs de bilinguisme ou d'unilinguisme qui ne sont guère précisés. En effet,

15. Ceci a son importance car c'est dans cette circonscription que sera menée également notre enquête. Nous y reviendrons donc.

de nombreux autres acteurs travaillant dans le domaine sociolinguistique réunionnais ont avancé pour leur part qu'il n'existait quasiment plus d'unilingues créolophones à La Réunion, et encore moins chez les enfants. En fait, comme dans le rapport de Reux, il n'est nullement précisé ici ce qui est entendu sous le terme "francophone" ou "créolophone". Nous pouvons déplorer d'ailleurs que les normes de référence restent floues, tant en français qu'en créole. Concernant ces dernières, Fioux indique seulement :

« Aux "questions vives" de : comment traiter les variations du créole ? à quelles normes du créole souscrire ? la réponse est alors pragmatique : le créole à utiliser est celui que comprennent les enfants de la classe, de la circonscription » (Fioux, 2005 : 447)

Or selon nous, ces « questions vives » sont primordiales dans une réflexion sur un *curriculum* d'enseignement et nous ne pensons pas qu'on puisse les balayer de la sorte d'autant plus que nous nous trouvons dans un processus d'évaluation qui nécessitent des normes précises pour tendre au maximum vers l'objectivité. Elles méritent qu'on s'y attarde, tout comme celles relatives à la norme de référence en français (français oral, écrit, ordinaire, soutenu, régional, etc.). En outre, au-delà des variétés du créole, la frontière entre le créole et le français est problématique, contrairement à ce que laissent croire les propos de Fioux (cf. chapitre 5). Il nous semble par ailleurs que d'autres remarques sont à faire sur le plan des tests de repérage graphique, utilisés pour conclure ou non à la stabilisation de certaines notions temporelles et spatiales en créole et en français. On peut en effet s'étonner des écarts importants entre les résultats en français et les résultats en créole, alors que les items choisis sont phonétiquement identiques dans les deux langues. Les indicateurs pour l'évaluation de la maîtrise des notions temporelles, par exemple, sont APRÉ/après ; DEVAN/devant ; ANT/entre ; DE-SOU/dessous ; AVAN/avant ; KOMANS/commence ; LA FINE/fini (mais on peut aussi utiliser FINI en créole. Cf chapitre XXX), ANTRIN/en train de ; KOMPLÈT LE ZISTWAR/compléter l'histoire ; A LA FIN/à la fin. Si on prend l'item temporel [apre], transcrit APRÉ pour le créole et "après" pour le français, on constate que l'écart entre la réponse attendue (RA) en créole et la réponse attendue en français atteint 40% (75% de RA en créole et 30% de RA en français) (Fioux, 2005 : 448-449). Certes, Fioux (2005 : 452) mentionne à ce sujet l'existence d'hypothèses explicatives. Mais force est de constater qu'elle n'en dévoile pas la nature. Il semble selon elle, par ailleurs, que les tests n'aient pas été

tout à fait symétriques concernant les repères de la disposition spatiale et auraient de ce fait induit des biais quant au décodage graphique. Mais, en réalité, il faut reconnaître que même si les images avaient été identiques, les indicateurs n'en auraient pas été plus pertinents pour différencier les compétences en créole de celles en français. Le test aurait vraisemblablement mérité, selon nous, de s'étendre aussi à des signifiants distincts. De fait, les résultats les plus intéressants sont ceux relatifs aux enfants qui répondent de manière incorrecte plusieurs fois de suite (ici, peu importe dans quelle langue puisque les items traduisant les notions sont identiques).

### L'enquête du SORR

Parmi les enquêtes les plus récentes sur le langage de l'enfant réunionnais, nous trouvons celle effectuée entre avril et juin 1997 par le Syndicat des Orthophonistes de la Région Réunion (SORR), dans une perspective informative. L'objectif affichée de l'étude était « d'obtenir un premier portrait langagier d'un échantillon représentatif de l'ensemble de la population réunionnaise de 4 ans (plus ou moins 2 mois) » (Syndicat des Orthophonistes de la Région Réunion, 2001 : 67). Cette enquête, qui a été menée dans 20 écoles maternelles de toute l'île et qui a concerné 90 enfants, s'appuierait, selon les auteurs, sur des préalables théoriques et des modalités de passation non précisés dans l'article et que nous avons plusieurs fois demandés en vain.

Cependant, on ne peut pas véritablement parler d'évaluation en français ou en créole, mais plutôt d'évaluation du langage en général. Ainsi, comme le précisent les praticiens, les consignes ont toutes été données en français, « mais toutes les productions des enfants ont été retenues et prises en compte » (Syndicat des Orthophonistes de la Région Réunion, 2001 : 66). Certaines épreuves de compréhension peuvent s'avérer intéressantes pour tester la compréhension en français, même si de nombreuses activités portent plus sur la compétence cognitive (activités de sériation, d'encastrement, de catégorisation, d'orientation dans l'espace...) que sur la compétence linguistique de l'enfant. Les habiletés linguistiques évaluées concernent principalement la phonologie (logatomes, rythme, articulation) et les notions lexicales (taille, espace, couleur) dont de nombreux termes sont communs au français et au créole. Ceci confirme que le test est bien à prendre comme une photographie du langage en général et souligne de nouveau, comme pour l'étude menée par Fioux, qu'il est difficile de parler dans ce cas véritablement d'évaluation des compétences *en français*.

Certes les auteurs de l'enquête conçoivent qu'il aurait été intéressant d'utiliser des tests en créole pour les enfants créolophones afin de mieux cerner le langage de l'enfant, mais en ce qui nous concerne, telle qu'elle a été menée, cette évaluation qui ne sépare pas les compétences en français de celles en créole n'est guère pertinente pour définir des stratégies didactiques en vue d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement du français en s'appuyant sur le créole.

### Les travaux de P. Cellier

Cellier est l'auteur d'un *Rapport sur le langage de l'enfant réunionnais* (1985). Celui-ci a été fait suite à une brève enquête de terrain réalisée du 16 avril au 13 juillet 1985, dans cinq grandes sections et cinq classes préparatoires du Moufia, de Sainte-Clotilde et de Saint-André (Nord et Est de l'île). Elle a concerné 250 enfants de milieux socio-économiques défavorisés.

Cette étude s'est substituée en réalité à un projet de grande envergure qui a été stoppé au dernier moment par le recteur de l'époque sans que soient avancées de raisons particulières. A l'origine, ce projet devait selon Cellier (1985c : 3) « être une recherche, une formation et une action pédagogique. Il se serait déroulé sur cinq années dans trois écoles assez différentes par leur situation et leur population (Saint-André, Saint-Denis II et Saint-Leu dans les Hauts) ».

On peut déplorer que cette enquête n'ait pu s'effectuer, d'autant plus que Cellier semblait déjà en 1985 avoir les mêmes préoccupations que nous avons émises plus haut, à savoir la nécessité d'un bilan des compétences linguistiques des enfants. Même si le rapport met en avant seulement le français, un des buts de l'étude originelle était de savoir où en était l'enfant de 5, 6 ou 7 ans dans l'évolution de l'apprentissage du français (langue seconde), quel était le degré de maîtrise qu'il avait du français et **quels étaient les enchaînements à envisager jusqu'à cette maîtrise et à partir de cette maîtrise** (Cellier, 1985c : 4).

Les résultats partagés en 1985 sont loin de répondre à cette finalité. Dépité, Cellier reconnaît que du « sondage restreint » qu'il a été autorisé à faire n'a pu émerger qu'« une conclusion provisoire et très partielle ». En effet, si ce rapport final fait malgré tout part de remarques intéressantes sur le langage de l'enfant réunionnais de l'époque, on ne peut pas dire qu'il s'agisse d'un véritable bilan. En fait, on apprend

qu'aucune activité visant à recueillir des données n'a véritablement été menée et que l'analyse s'appuie uniquement sur des notes prises sur le vif lors d'observations de classes.

Privé de possibilité d'approfondissement de ce qu'il constatait, Cellier ne manquera pas de pointer du doigt la nécessité d'effectuer des évaluations formelles et ciblées des compétences langagières des enfants aussi bien en créole qu'en français, même s'il conclut que l'enfant possède en créole, mais non en français, les règles sous-jacentes (maîtrise de la langue) et les règles d'usage (maîtrise de la communication). Il cite par exemple le cas de cet enfant qui semble maintenir que sa mère a fait un gâteau au chocolat demain, alors qu'apparemment il sait faire la différence entre *demain*, *aujourd'hui* et *hier*. Nous reproduisons ici le dialogue tel qu'il est écrit par Cellier (1985c : 24) :

- *Ma maman fait des gâteaux chocolat (généralité)*
- *ta maman a fait un gâteau au chocolat ? (actualisation dans le passé : accompli par rapport au présent)*
- *oui demain (futur lexical) [...]*
- *quand ta maman a-t-elle fait un gâteau ? (actualisation dans le passé : accompli par rapport au présent)*
- *demain (futur lexical)*

Cellier se demande alors si l'erreur viendrait de la non maîtrise de la temporalité (de manière générale, en français ou en créole) ou de la non perception de l'auxiliaire "a" dans la question posée en français par l'enseignante. Seul un test de contrôle permettrait en fait selon lui de vérifier si avec d'autres formes de l'auxiliaire, telles que "avons" ou "ont", l'erreur se répéterait. De fait, note-t-il :

« Le travail de vérification, extrêmement long mais nécessaire, justifie pour la pédagogie préventive ou correctrice, une observation fine de l'emploi par l'enfant des marqueurs de temporalité en milieu créolophone, français et créole n'ayant pas le même type de fonctionnement temporel verbal »  
(Cellier, 1985c : 24)

Le travail de Cellier donne l'impression qu'il s'inscrit dans la mouvance de l'analyse des erreurs (*a posteriori*) en FLE. Celle-ci avait en effet pour objectif de ne pas stigmatiser les erreurs "utiles" et "normales" de l'interlangue, grâce auxquelles l'enseignant pouvait déduire les stratégies d'apprentissage des apprenants qui s'appuyaient

sur leur langue-source pour atteindre la langue-cible. Si nous n'entrons pas dans la description des soubassements théoriques de cette conception, nous en voyons ici une dérive manifeste. On peut en effet concevoir que certes les erreurs phonétiques, lexicales et syntaxiques trouvent souvent une explication satisfaisante en termes d'interférences, mais on peut certainement s'interroger sur la systématisation de la caractérisation de tous les écarts comme tels. On constate ainsi que Cellier ne considère en aucune façon que l'enfant puisse également être en phase de construction de son langage en créole, alors qu'il s'agit de jeunes enfants. Ainsi les formes : *Ousé il est renard ?* et *C'est ou qui la fé sa ?* (Cellier, 1985c : 31) qu'il relève dans une conversation spontanée en créole sont-elles analysées par rapport à la langue cible et ne sont guère envisagées comme des hypothèses en créole. Pourtant en créole sont admises des formes proches de celles produites par les enfants : *Ousa i lé renar* et *Sé ou k la fé sa ?*. Le mélange intersystémique que relève Cellier pourrait alors tout aussi bien s'interpréter comme un mélange intrasystémique entre *sé* et *sa*, et *ki* et *k*.

Enfin, même si ses observations n'ont permis qu'un « sondage restreint », on pourrait aussi s'étonner que Cellier (1985c : 30) conclut à l'instar d'un inspecteur de l'Éducation Nationale, que sous réserve d'une vérification par une étude longitudinale plus poussée, « les difficultés majeures semblent se cristalliser autour du CE2 vers 9 ans et ne paraissent pas actives jusque là ». Ceci n'est assurément pas le point de vue de Boyer qui a mené pourtant une autre enquête à la même époque et également en maternelle.

### Les travaux de C. Boyer

Boyer a soutenu en 1988 une thèse intitulée *L'enfant réunionnais à l'école maternelle* sous la direction de Chaudenson, qui a fait l'objet d'un ouvrage très complet du même titre, publié en 1990.

En faisant porter son enquête sur le pré-élémentaire, cette enseignante est tout à fait consciente du rôle capital des premières années de scolarisation en matière de développement langagier. Elle se donne pour première tâche de dresser le bilan des changements initiés par Calmy, la première inspectrice des écoles maternelle à La Réunion, presque une dizaine d'années après la prise de fonction de cette dernière. À la suite d'une longue enquête de terrain commencée en 1982, les conclusions de Boyer sont dans l'ensemble négatives quant aux compétences des enfants en français. Si elle ac-

corde en effet au crédit de Calmy l'impulsion vers des changements indéniables en matière d'infrastructures et de formation des enseignants, elle ne manque pas de noter que l'enseignement du français est inexistant. Sa critique porte principalement sur le manque d'une stratégie didactique et pédagogique définie et l'insuffisance manifeste du *bain de langage* tel qu'il est pratiqué dans les classes. En réalité, fait-elle remarquer, « ce n'est pas un " bain ", ni même une douche, à peine une ablution rapide » (Boyer, 1990 : 80). Suite au constat que les enfants ne sont véritablement exposés à un travail sur la langue que six minutes par jour, elle cherchera à analyser le langage d'enfants de maternelle afin de proposer des pistes pédagogiques pour mettre en place un enseignement du français productif. Dans la deuxième partie de sa recherche, Boyer se centrera sur diverses composantes de leur langage. Elle se penchera en priorité sur la description des difficultés que les élèves rencontrent dans l'appropriation du système phonologique français plus étendu que celui du créole. Elle s'attachera ensuite, à partir de quatre situations de communication (deux libres et deux plus contraignantes), à étudier si les énoncés du langage spontané sont acrolectaux, basilectaux, c'est-à-dire plus ou moins proches du français, ou font partie de l'interlangue. Une autre partie de son analyse cherchera à voir si dans des situations formelles les enfants visent le français ou continuent d'user du créole acrolectal ou du créole basilectal. Elle consacrera également une autre partie de cette analyse au traitement du système de la citation (discours rapporté indirect et direct) en étudiant les caractéristiques du passage du français au créole chez les enfants, d'une part par rapport au système utilisé par les adultes créolophones, et d'autre part par rapport au système relevé chez des enfants francophones du même âge. Elle prendra deux points de repères : la construction des propositions (absence/présence du " que " + constructions interrogatives) et le choix des pronoms (présence/absence, adéquation dans la transformation du discours direct en discours indirect rapporté). Enrichie de ses analyses, Boyer mènera une expérimentation pendant le dernier trimestre de l'année scolaire 82-83 avec quatre institutrices. La troisième partie de son ouvrage relate ce travail de terrain dont le but était de mener une réflexion « centrée sur ce que disent les enfants et sur la recherche d'exercices d'entraînement pour améliorer les productions langagières en français » (Boyer, 1990 : 197). Ce compte rendu sera suivi de celui portant sur la poursuite de l'expérimentation élargie auprès de dix autres institutrices. Au terme de ce travail fait d'analyses minutieuses d'activités et de feed-backs des enseignantes, elle listera des

« suggestions pédagogiques pour faciliter la pédagogie du français à l'école maternelle ». Selon elle, outre la nécessaire prise de conscience de la part des enseignantes que le français doit faire l'objet d'un enseignement spécifique, sa pédagogie doit principalement passer par :

- une prise en compte du créole à l'école, dans le but de développer les compétences métalinguistiques chez l'enfant, ce qui devrait lui permettre de discriminer les deux codes en présence,
- l'application d'un vrai bain de langage où les enfants peuvent s'exprimer, communiquer,
- et enfin une progression basée sur un vrai apprentissage du français et non sur le perfectionnement, à partir de séances de langage fondées sur les productions réelles (enregistrées et analysées) des enfants de la classe, dans diverses situations de communication.

La démarche proposée par Boyer paraît raisonnée et rigoureuse puisque son but est de partir effectivement des compétences réelles des enfants (analyse d'enregistrements) et de mener des activités selon un protocole d'évaluation complet qui sert de boussole dans les étapes de l'apprentissage (évaluation en début de séquence afin de connaître les points forts et faibles des apprenants et d'élaborer en conséquence des objectifs et des activités ; évaluation lors du processus d'enseignement/apprentissage pour ajuster les activités et les remédiations ; et enfin, évaluation en fin de séquence afin de vérifier les acquis et l'atteinte des objectifs).

Cependant, si les données qualitatives recueillies sont suffisamment fines pour permettre de proposer des remédiations pédagogiques pertinentes, on relève plusieurs ombres au tableau. La première porte sur le fait que les compétences en créole ne font pas l'objet d'une véritable évaluation, alors même qu'elles constituent selon elle l'élément essentiel des stratégies didactiques pour l'enseignement du français :

« [...] nous pensons qu'il serait bon de proposer en Grande Section l'apprentissage du français sous formes d'exercices d'entraînement fondés sur la conscience linguistique des enfants et sur les acquis (communs à L1 et L2) du système créole au lieu d'y voir des handicaps. » (Boyer, 1990 : 253)

Dans cette optique, Boyer part en fait du postulat que « l'enfant maîtrise toutes les règles importantes de sa langue maternelle [le créole] à 5 ans » (Boyer, 1988 : 253). Or

il est fort probable, comme en français, et comme Fioux l'a d'ailleurs relevé, que les enfants n'aient pas tous un niveau de créole également structuré. Une autre remarque tient également au fait que bien qu'elle mette en avant l'utilité de l'évaluation diagnostique, elle ne limite son travail, comme Cellier, qu'à un « sondage » (Boyer, 1990 : 124) dans la partie prospective relative à l'analyse de son corpus. De plus, si la prise en compte de plusieurs situations de communication est judicieuse pour définir ce que parlent les enfants réunionnais, on peut ici regretter, comme pour Fioux (cf. plus haut), qu'elle n'ait été plus précise quant aux références normatives qu'elle a choisies. Ainsi pour analyser les productions recueillies dans les deux premières situations (A et B) et les caractériser comme étant soit du créole basilectal, du créole acrolectal ou de " l'interlangue", outre la référence à son « sentiment linguistique » (Boyer, 1990 : 133), elle s'appuiera sur la « compétence moyenne d'enfants créolophones » et seulement deux variables morphosyntaxiques, le groupe verbal et la morphologie des pronoms sujets. Celles-ci feront l'objet d'une « description sommaire » (Boyer, 1990 : 125) fondées sur les travaux effectués par Chaudenson (1974) et Cellier (1985b) à partir de discours d'adultes. Les deux autres situations de production (C et D), plus formelles, seront évaluées selon des références vagues, puisqu'on apprend que cela se fera « par rapport au français ». Pour toutes ces raisons, l'analyse des productions enregistrées par les groupes de travail et quatre ans après ces premières enquêtes (analyse longitudinale) offre de notre point de vue, grâce à des références plus solides, des données plus intéressantes. Il en est de même des sections portant sur la conscience linguistique et sur la phonologie qui nous renseignent de manière plus précise sur le développement du système de la citation (directe, indirecte) de l'enfant en créole et en français et sur l'étendue de son système phonologique.

En conclusion, bien que l'étude de Boyer manque d'approfondissement dans certains aspects, elle reste selon nous la plus détaillée actuellement en matière de description des compétences langagières des enfants réunionnais du préscolaire. De fait, nous ne pouvons que déplorer que près de vingt cinq ans après cette première enquête, des données aussi pertinentes n'aient pas été réactualisées pour le français et élargies au créole. Si le degré de détail de son analyse peut en effet servir de modèle, au vu des remédiations ciblées et productives qu'elle permet d'apporter, nous doutons en effet que les données recueillies par Boyer puissent être réutilisées telles quelles à l'heure actuelle. En effet, il semble que des changements sociolinguistiques importants soient

depuis intervenus.

Nous avons déjà fait allusion précédemment aux dires de certains enseignants qui laissent entendre que le créole ne serait plus la langue première des enfants. D'autres indices, comme nous allons le voir ci-dessous, concernant les situations de communication ordinaire dans la société et la transmission de la langue aux enfants hors contexte scolaire, poussent à s'interroger de nouveau sur les réelles compétences linguistiques actuelles des enfants en français et en créole.

### 1.3.5 Pertinence de la prise en compte du créole à l'école

Contrairement à ce que laissent transparaître les enquêtes que nous avons mentionnées ci-dessus, des échos de diverses sources amènent à penser que le créole est en perte de vitesse non seulement dans la société réunionnaise, au profit d'un parler constitué de "mélanges", mais également dans le processus de transmission de la langue au sein des familles, au profit du français. Cette donnée remet certainement en question les stratégies didactiques qui prennent appui sur le créole en tant que langue maternelle. Pourquoi s'appuyer sur une langue que les enfants ne maîtriseraient plus ?

#### 1.3.5.1 Les phénomènes de mélanges

##### Exposé général

On a longtemps décrit les situations sociolinguistiques des DOM français comme *diglossiques*. Les deux langues, le français et le créole, étaient alors perçues comme des systèmes clairement délimités se partageant strictement la sphère communicative tout en maintenant entre elles une différence de statut (français langue haute, acrolecte/créole langue basse, basilecte). Mais les récentes études sociolinguistiques menées dans une perspective de contacts de langues, dépeignent des pratiques langagières tout autre que binarisées.

La remise en question prendra naissance dans un article écrit en 1981 par Prudent qui pose « les prolégomènes à une sociolinguistique des paroles antillaises ». Selon ce créoliste martiniquais, l'emploi du concept de diglossie tel qu'il a été vulgarisé par Ferguson (1959), pour décrire les situations où français et créole co-existent est réducteur. Le filtre diglossique présente le biais de cantonner en effet, selon lui, l'usage de

chacune des langues à des situations de communication respectives alors que celles-ci ne sont guère étanches dans la réalité. A cela s'ajoute le fait que tous les énoncés faits de mélanges qui ponctuent les discours des insulaires sont complètement ignorés. Le concept de *continuum*, mis en avant par Decamp, Bikerton et Bailey et repris pour décrire de manière implicationnelle les pratiques langagières réunionnaises par Chaudenson et Carayol, en 1974, ne lui semble pas davantage indiqué. En effet, poursuit-il, sous une apparente ouverture créée pour pallier la réductivité qu'engendrait la notion de diglossie, « l'échelle implicationnelle de grammaires superposées » (Prudent, 1981 : 25) qui sous-tend ce *continuum* n'apparaît selon lui guère plus opératoire car elle ne coïnciderait pas avec une sociogenèse réaliste de la société créole. Pour les tenants de l'approche continuiste, les formes mésolectales, intermédiaires au basilecte et à l'acrolecte, proviendraient de la désagrégation progressive du basilecte et de la tendance des locuteurs du basilecte à vouloir s'approprier les oripeaux langagiers de la classe dominante. Or selon Prudent :

« [...] le mur de soutènement sociologique de cette théorie se résume à une vision un peu simpliste des masses créolophones/colonisées se maintenant pendant des siècles dans leur ghetto basilectal, jusqu'au grand jour où la "mobilité sociale" se déclencherait et les mettrait en marche mésolectale vers le modèle acrolectal » (Prudent, 1981 : 26)

Ces arguments, qu'il reprendra dans une thèse d'état en 1993 (Prudent, 1993), le poussent alors à « refuser le binarisme mécaniste et à l'à-peu-près flagrant de ces divisions commodées ». Un des phénomènes saillants des enquêtes de terrain dont les témoins sont des insulaires décrits comme créolophones est selon lui l'alternance répétée du français et du créole, une alternance telle qu'il est difficile, vu la proche parenté génétique du créole et du français de démêler les codes. Il coiffera ces « énoncés extrêmement mélangés, étrangement métissés » (Prudent & Mérida, 1984 : 31) du terme d'*interlecte*<sup>16</sup>. Cette notion traversera une vingtaine d'années plus tard deux océans.

Les premiers travaux menés sur le terrain réunionnais qui se rapprochent de ceux de Prudent sont très récents. Simonin, en 2002, est en effet le premier à se risquer à poser un « parler réunionnais » (Simonin, 2002) qui engloberait les phénomènes d'« hybridation », de « mixage » qu'il perçoit. Les autres travaux qui suivront s'engageront

16. Nous reviendrons sur la définition de l'interlecte lorsque nous traiterons de la problématique de la délimitation de frontière entre créole et français dans le chapitre 4.

plus hardiment dans cette thématique, galvanisés vraisemblablement par l'arrivée de Prudent au sein du laboratoire LCF. Ainsi, si certains s'interrogent timidement sur l'« avènement possible de l'interlecte à La Réunion » (Ledegen, 2004b) en montrant les difficultés à délimiter créole basilectal, mésolectal, acrolectal et français régional dans les idiolectes de locuteurs réunionnais qui mélangent les traits appartenant *a priori* à toutes ses variétés, ils mentionneront ou attesteront de plus en plus fortement de la non réalité d'un répertoire langagier binarisé (créole/français) aussi bien dans les pratiques linguistiques des médias (Simonin, 2003; Idelson, 2004; Ledegen, 2004c), le parler ordinaire des adolescents (Ledegen, 2004a), comme celui des enfants de l'élémentaire (Rapanoël, 2007) ou du pré-élémentaire (Lebon-Eyquem, 2007). Pareillement au terrain martiniquais qui a fourni le terreau de ce concept, toutes les sphères communicatives réunionnaises, que ce soit dans l'« écrit oralisé », l'« oral spontané », l'« écrit réfléchi », l'« écrit social » ou l'« écrit pour l'oral », seraient touchées par les pratiques interlectales, comme l'avance Souprayen-Cavery (2007b : 365), auteure d'une récente thèse consacrée à l'interlecte réunionnais.

Face à pareil "déferlement" du thème du « MAYAJ des langues »<sup>17</sup> (Rapanoël, 2007 : 531) dans la littérature scientifique, on peut assurément s'interroger : est-ce le regard des linguistes qui a changé ou sont-ce les pratiques linguistiques de la société qui ont réellement évoluées ? A la première partie de la question, il semblerait qu'on puisse répondre par l'affirmative, du moins pour un certain nombre de sociolinguistes qui, dans la mouvance des grandes réinterrogations des bases théoriques de la linguistique moderne, tenteraient de s'affranchir des concepts saussuriens à l'origine de cette discipline. Pour les créolistes, nourris notamment de variationisme et d'interactionisme, l'écart se creuse avec le structuralisme moribond qui fondait les soubassements idéologiques sous-jacents au concept de diglossie et plus tard de *continuum*. Concernant les pratiques réelles, soit la deuxième partie de la question, la réponse doit aussi être nuancée. Même si les mélanges paraissent depuis peu plus présents, il ne s'agit pas, selon Prudent, d'un phénomène nouveau, contrairement à ce que laisse entendre Simonin en 2002 en mettant en avant la récente *émergence* d'un parler réunionnais. Dans sa thèse d'Etat axée sur la sociogenèse des créoles (Prudent, 1993), l'Antillais ramène en effet l'existence des pratiques interlectales au début des sociétés d'habitation, du

17. = « mélange de langues ». Notre système général de transcription du créole est expliqué dans l'annexe A, page 847.

temps où tous pionniers insulaires, les maîtres et leurs esclaves peu nombreux, partageaient intimement les dures réalités de la lutte pour leur survie et entremêlaient aussi bien leurs cultures, leurs corps que leurs langues d'origine. "Caché" par la vision réductrice de la diglossie dominante lors de l'envol des descriptions des créoles, l'interlecte, qu'on assimile souvent à un processus de "francisation" récent du créole, aurait en réalité, selon lui, toujours fait partie intégrante des pratiques linguistiques depuis les débuts de la créolisation. Ainsi défend-il son point de vue, au terme d'un travail minutieux de décortiquage d'écrits anciens :

« Parce que nous sommes partis de la genèse même du créole, c'est-à-dire de l'arrivée du français en Amérique, nous savons que l'interlecte a toujours été présent sous des formes diverses, et que baptiser décréolisation la production d'énoncés de ce type n'ajoute rien à la compréhension du problème » (Prudent, 1993 : 539)

Mufwene (2005), interrogeant le prétendu processus de débasilectation des créoles, autrement appelé *décréolisation*, semble souscrire à ce même point de vue. Il est fort probable selon lui qu'il n'y ait jamais eu, à aucune époque de l'histoire des sociétés créoles, de locuteurs du créole basilectal "pur". De ce fait, poursuit-il, il n'y aurait dès lors aucune raison d'appuyer une quelconque notion de débasilectalisation à partir d'une première notion de basilecte, idéalisée tout autant que celle de français standard dont aucun locuteur francophone natif n'use. De fait, s'il ne rejette pas l'idée d'un continuum langagier pour tenter de décrire la variation dans les sphères créolophones, ce dernier n'est selon lui en aucune façon à penser linéairement et de manière implicationnelle. Une conception sphérique non hiérarchisée conviendrait mieux, note-t-il, aux pratiques langagières qui tout en suivant des tendances dominantes plus ou moins proches de l'acrolecte ou du basilecte théoriques, vogueraient de part et d'autre du continuum, sans jamais se restreindre véritablement à aucune des variétés délimitées artificiellement par les linguistes. En effet, propose-t-il au sujet du continuum :

« Peut-être serait-il plus adéquat de le comparer à un espace sphérique dont le basilecte et l'acrolecte seraient les pôles extrêmes. Ceux-ci seraient alors comparables aux pôles "blanc" et au pôle "noir" dans l'espace des couleurs et représenteraient des points de repères pour situer les locuteurs créoles, selon qu'ils sont plus proches d'un pôle ou de l'autre. » (Mufwene,

2005 : 84)

Mais si ces pratiques ont existé depuis toujours, le créole est resté longtemps pour l'essentiel l'« idiome ordinaire » (Prudent, 2008 : 109) des bas et des hauts de l'île. Ce n'est en réalité que lorsque les modèles et les modes de vies de la société réunionnaise, comme celle des autres DOM, ont commencé à se "télescoper" (Simonin & Wolff, 1996 : 334) brutalement, après la départementalisation, que les mélanges ont commencé à marquer un perceptible développement. Les bouleversements apportés sous le joug de l'assimilation à la métropole n'ont pas manqué, en effet, de toucher la sphère des échanges langagiers. Le français empiétant de plus en plus sur les paroles entendues dans la vie quotidienne, au travers notamment de l'école et des médias (radio, télévision, internet, cinéma), les métissages linguistiques se sont fait sensiblement plus nombreux. Ainsi relève Prudent :

« Peu à peu le créole se met à reculer de ses fiefs de l'énonciation ordinaires, les champs de canne, la pêche côtière et les veillées funéraires qui disparaissent, les marchés et les réunions populaires qui subissent de nouvelles contraintes d'organisation. A cette décréolisation quantitative par réduction des lieux légitimes de profération, s'ajoute une autre "qualitative", qui préoccupe encore davantage les observateurs. Là où les structuralistes opposaient des tableaux phonématiques bien rigoureux, garantissaient des lexèmes basilectaux seulement "attestés" chez les unilingues et des tours grammaticaux radicaux préservés de toute altération, on n'entendra désormais que des sons, des mots et des formes mésolectales, corrompus par la fréquentation du français! » (Prudent, 2008 : 111)

Parallèlement aux travaux scientifiques dénonçant ce phénomène, il semblerait que la société elle-même prenne de plus en plus conscience de ces faits, même si les discours épilinguistiques restent souvent binarisés et diglossiques (Bavoux, 2003). Les mélanges semblent tout doucement connaître, depuis quelques années, un processus de décomplexification, tout en restant perçus de la population comme une désagrégation du créole et une perte de repère normatif. Selon Prudent (2006), en effet « se fait jour un sentiment progressif de décréolisation et d'anomie ».

### Les remaniements didactiques

Sur le plan didactique, ces faits ont amené certains créolistes à fustiger les tentatives d'enseignements alternatifs qui idéalisent une certaine norme créole et qui mettent en avant la production de discours « amidonnées en créole scolaire incompréhensible » (Prudent, 2005 : 374) empreints de « fondamentalisme créolitaire » (Prudent, 2006). Dans la même lignée, Wharton déplorera la surexploitation du concept de diglossie dans la littérature fournissant des outils didactiques à destination des enseignants et l'indifférence manifestée pour tous les travaux portant sur le contact des langues. Les ouvrages disponibles s'appuient tous en effet selon elle sur « des références structuralistes, normatives et monolingues, et les données macro-socio-linguistiques diglossiques participent de ce cadre de références » (Wharton, 2005a : 31). En fait, soulignera Lebon-Eyquem (2007 : 334) l'objectif de la plupart des chercheurs et praticiens ouverts à la nécessité de prendre en compte le créole a toujours été jusqu'à présent de préconiser, par un traitement normatif, la traque des mélanges. Après avoir analysé les travaux les plus connus depuis les années 1970 en matière d'approche alternative d'enseignement du français à La Réunion, elle relève ainsi que les mélanges sont perçus et décrits comme la manifestation d'interférences nocives entre le français et le créole. Ceci n'est bien entendu pas sans conséquence sur les pratiques actuelles des enseignants un tant soit peu ouverts au créole et conscients des rapports diglossiques de la société réunionnaise. Pour Rapanoël, certains d'entre eux, sans doute abreuvés par un sentiment humaniste de réparation, auraient développé une tendance à installer bien malgré eux ce qu'elle a appelé une « bi-diglossie » (Rapanoël, 2007 : 334). Ainsi note-t-elle, dans sa thèse consacrée à l'étude des représentations diglossiques d'élèves et d'enseignants du premier degré :

« [...] même si nos témoins [enseignants] ont eu un esprit d'observation aiguisé et ont tenu des discours métalinguistiques fort riches sur la variation, ils n'arrivent pas à penser la langue en dehors d'une conception homogène et développent alors une cécité et une surdité face aux pratiques qu'ils adoptent et qu'ils entendent. Pour eux, le contact dans l'usage social de ces deux systèmes provoquerait des productions interférentielles souvent jugées « corrompues », « fautives » et surtout disqualifiantes pour leurs producteurs. Ce mode de communication identifié comme de l'« interlangue » ou du « mélange » serait alors perçu comme la variété basse de la « bi-diglossie » qui s'opposerait non plus à une mais à deux variétés

hautes : le français et le créole » (Rapanoël, 2007 : 557)

Ainsi précise-t-elle, créole et français deviendraient dans la classe deux variétés légitimes d'un bilinguisme équilibré, aux dépens des mélanges :

« Dans le modèle de la « bi-diglossie », les enseignants ont dépassé le modèle classique de la diglossie en donnant une valeur symbolique égale au français et au créole. Cependant, ils continuent à établir une séparation radicale entre les deux « variétés hautes » : le français et le créole, deux systèmes autonomes, s'opposent aux usages ou aux « non-langues », - figurant au bas de l'échelle - que l'on utilise quotidiennement dans les communications ordinaires au sein de la famille, ou avec des amis. Ainsi la variété basse, l'« interlangue/mélange », est acceptée dans les situations informelles mais est exclue des situations formelles. La plupart des enseignants nient cette pratique qu'ils exercent au quotidien et se considèrent plutôt comme locuteurs de deux variétés homogènes : le français et le créole. » (Rapanoël, 2007 : 559)

Pour toutes ces raisons, avance Prudent, si une démarche didactique doit être suivie, celle-ci ne devrait ignorer les pratiques interlectales, tout aussi légitimes que le créole et le français dans la sphère communicative réunionnaise. Ainsi affirme-t-il :

« Il faut donc admettre que non seulement le créole (au sens large du mot) mais aussi les formes interlectales (c'est-à-dire les formes cristallisées et stigmatisées sous l'étiquette infamante de créolismes) devraient être entendues, écrites, étudiées, discutées, négociées, hiérarchisées à l'école. » (Prudent, 2005 : 372)

Pour mettre en place cette stratégie didactique, on pourrait faire appel selon lui, aux principes généraux d'une démarche pédagogique issus des travaux de Romani en Martinique, et regroupés sous l'étiquette *pédagogie de la variation*. Celle-ci, pose Prudent (2005), « fait le pari qu'on peut développer le français sans stigmatiser le créole ni les formes approximatives ». Dans cette démarche poursuit-il, « l'élève doit [...] recevoir un enseignement qui visera à la fois à l'encourager à parler, à reformuler les choses en créole, mais aussi à reformuler les choses en français standard et à entendre les réactions évaluatives de ces voisins » (Prudent, 2005 : 375). Si comme Boyer et bien d'autres avant lui, il préconise une approche communicative et une approche contrastive, en amenant les élèves à s'exprimer et à confronter les usages, l'expression et la

confrontation des lectures ne devront pas selon lui se restreindre au créole et au français mais prendre aussi en considération les formes mélangées.

Sous une autre appellation, Wharton (2005b) souscrit également aux mêmes principes généraux. S'inscrivant explicitement dans le courant de « la didactique intégrée des langues » qui repose sur « une vision holistique de l'enseignement » et « prend à bras le corps la complexité des situations d'apprentissage », elle propose comme objectif d'enseignement de « développer la compétence varilingue » des enfants (concept initialement lancé par Youssef). Sa proposition s'appuie sur une analyse préalable du contexte sociolinguistique réunionnais et des pistes didactiques offertes jusqu'à présent par les travaux portant sur le FLE, le FLS, la pédagogie convergente, l'enseignement bilingue, la didactique des langues voisines et le dispositif Evlang. Suite à un travail critique où Wharton note les apports et les limites de chacune de ces approches, elle posera des stratégies d'enseignement pour La Réunion en ne manquant pas de souligner le caractère basique des suggestions qu'elle émet puisque celle-ci devront « s'enrichir par la suite d'un travail sur l'élaboration d'un référentiel de compétences, ou sur la progression des apprentissages ». Nous avons relevé ci-dessous les stratégies qui sont censées « lancer les lignes de forces et [...] lancer le débat ». Certains termes ont été soulignés par nous :

- «
- Concevoir l'enseignement/apprentissage selon deux entrées : une entrée sociolinguistique, une entrée linguistique. Ces deux volets sont toujours concomitants.
  - pour l'entrée sociolinguistique (ES), valoriser
    - la parole de l'enfant
    - les langues de l'enfant
    - la culture de l'enfant
    - la diversité linguistique et culturelle (cf. "l'éveil aux langues")
  - pour l'entrée linguistique (EL)
    - distinguer les stratégies visant les compétences orales (CO) des stratégies visant les compétences écrites (CE)
    - pour les CO, envisager trois stades successifs :
      - 1) affirmation de la parole de l'enfant (qu'elle soit monolingue, bilingue ou interlectale), **travail de la compréhension orale (en créole et en français)**, développement de la conscience phonologique
      - 2)

analyse métalinguistique (AMO, prise de conscience du macrosystème et de la variation), 3) didactique de l'oral (**approche par genres formels, en créole et en français**). On conduit ainsi progressivement l'enfant d'une parole interlectale à une parole varialectale.

- Pour les CE, envisager trois stades successifs : 1) compréhension : **exposition fréquente et régulière à des écrits en créole et à des écrits en français**, 2) analyse métalinguistique (AME) : apprentissage de la lecture et observation raisonnée de la "langue" mais on entend ici "la langue" au sens macrosystémique), 3) production d'écrits contextualisés.
- L'AMO et l'AME ne se limitent pas au cadre de la linguistique structuraliste, mais intègre aussi le plan pragmatique de la linguistique de l'énonciation. Cela signifie que les productions "mêlées" des élèves font l'objet d'un travail de réflexion collectif dans ces deux directions dans la classe : on estime d'abord leur pertinence pragmatique (adéquation ou non à la situation) pour engager ou non (une reformulation).

» (Wharton, 2005b : 171-172)

Ces approches ne sont pas nouvelles en elles-mêmes. Wharton note que Dabène prônait elle-aussi, en 1990, une *didactique de la variation*. Cette didactique rappelle aussi pour ne citer que celle-là, l'approche qui a été empruntée dans les années 1980 sous le titre de *didactique plurinormaliste* par l'équipe VARIA dans le cadre de l'I.N.R.P. Selon Blanchet, en effet, la didactique plurinormaliste « pose comme finalité la maîtrise métalinguistique de la variation langagière au plan contextique. Elle donne des méthodes de gestion des situations et non des codes préfabriqués. En d'autres termes, elle enseigne l'usage des codes (des lectes) et pas uniquement les codes (les lectes) » (Blanchet, 2003 : 131).

Mais aussi intéressants que ces axes didactiques soient pour la situation réunionnaise, l'on remarque qu'en ajoutant la gestion des mélanges à celle du français et du créole à l'école, ils n'en reposent pas moins à La Réunion sur des pré-requis en créole de la part de l'enfant. Les stratégies que défend Wharton par exemple (cf les termes soulignés par nous ci-dessus), mettent en avant un travail en créole et en français sans que l'on connaisse la qualité des compétences des apprenants ni en créole, ni en français : d'où part-on, que vise-t-on ? Certains détails restent flous : on ne sait pas, ainsi, si

l'exposition à des textes créoles écrits consistera seulement en une lecture de ces textes de la part de l'enseignant ou en un travail formel sur leur compréhension. Affirmer la parole de l'enfant, que celle-ci soit monolingue, bilingue ou interlectale, permet-il de penser que tous les mélanges sont possibles en réunionnais? La reformulation éventuelle des énoncés se fera-t-elle en français ou/et en créole ou/et en "mêlé"? Envisage-t-on un apprentissage du créole?

Selon Georger (2005), en effet, l'enseignement explicite du créole devrait être visé. S'il s'agit bien pour ce praticien-chercheur, autre tenant d'une pédagogie de la variation réunionnaise, de partir du mode de discours réunionnais et de développer le raisonnement linguistique, la démarche qu'il préconise consiste notamment à faire « **maîtriser** les pôles français et créole » (Georger, 2005 : 143), par « **l'enseignement** du répertoire » (Georger, 2005 : 144), ce qui rejoint en réalité ce que posait Blanchet (2003 : 131), à savoir l'enseignement de l'usage des codes et des codes eux-mêmes.

Or, nous en revenons à notre questionnement : qu'il s'agisse d'enseigner les différentes réalisations, de les faire reformuler, de les faire contraster ou conscientiser, comment procéder, quels objectifs poser sans connaître les compétences préalables des enfants en créole et en français? Même avec cette approche variationniste "révolutionnaire" pour La Réunion, la question demeurera encore de savoir ce qu'il en est des compétences réelles et actuelles des enfants en créole et en français. Accepter leurs mélanges, et faire discriminer les lectures en présence n'enseignant en effet rien sur la qualité de leurs compétences linguistiques en créole et en français qu'on veut utiliser ou développer d'autre part. Si l'interlecte n'est pas l'interlangue, comme le précise Prudent (2005), ne serait-il pas intéressant pour le didacticien, comme pour l'enseignant de savoir si les mélanges que font les élèves ne traduisent pas des lacunes en français et/ou en créole?

### 1.3.5.2 La transmission de la langue

A l'instar des 439 mères créoles des milieux populaires du Lamentin (Martinique) que March (1993) a interrogées, il semblerait que les mères réunionnaises chercheraient de plus en plus à transmettre en priorité le français à leur enfants. En effet, d'après une enquête réalisée par l'INSEE en 1997 (Chevalier & Lallement, 2000) auprès de 4400 femmes réunionnaises de 15 à 64 ans, dont les trois quarts avaient moins

de 45 ans, une femme sur cinq qui déclarent avoir le créole comme langue maternelle dit choisir délibérément de ne pas employer le créole de manière habituelle avec ses enfants. En croisant différentes données, les auteurs de l'enquête expliquent le recul de la transmission de la langue créole à partir de trois facteurs :

- L'élévation du niveau d'étude. Ainsi les bachelières seraient-elles 88 % à avoir une pratique habituelle du français avec leurs enfants.
- L'accès au marché du travail. Les mères qui travaillent parleraient deux fois plus français que celles qui sont inactives. 12% des cadres seulement transmettraient le créole à leurs enfants, contre 84 % des ouvrières. Chez les employées, qui constituent la majorité des femmes de l'échantillon, presque la moitié (46 %) userait du français avec leurs enfants.
- Le fait d'avoir séjourné en métropole au moins six mois.

Outre ces études s'appuyant sur la dichotomie classique créole/français, il paraît fort probable que les pratiques interlectales que nous évoquions plus haut fassent aussi partie des modèles langagiers auxquels sont exposés les enfants, à l'exemple de ce dialogue entre des parents incluant leur enfant de 6 ans, cité par Lebon-Eyquem (2007) :

« M. Boyer : « ben on a déjà dit oui / on peu plus reculer »

Mme Boyer : « on a dit oui / pour le soir »

M. Boyer : « non moi / non / pour la cérémonie aussi »

Mme Boyer : « mais c'est pas obligé ? / si ? »

M. Boyer : « (bof) / ouè ! / ou fé kom ou ve / Thierry res frankil ! » (ouais ! / tu fais comme tu veux / Thierry reste tranquille !)

Mme Boyer : « emmène le plat là sur la table Thierry / fais attention quand tu portes »

M. Boyer : « oui fais attention / ne casse pas le plat ».

M. Boyer : « mèt la / (o milie) / la / koté moi / c'est tout pour moi / toi tu manges pas toi ! / tu aimes pas ça / toi non ? » (mets là / au milieu / là à côté de moi). » (Lebon-Eyquem, 2007 : 443)

Cependant il est vrai que, comme le note cette chercheuse, lorsque les inputs issus de la famille, des pairs ou de l'école restent majoritairement francophones, il y a de fortes chances pour que les enfants réunionnais développent le français comme langue première à La Réunion :

« Thierry ne possède que le français dans son répertoire verbal puisqu'il utilise uniquement cette variété pour s'exprimer, quelles que soient les situations et ses interlocuteurs. Comme chez les premiers témoins, c'est la concomitance de plusieurs facteurs qui tend à expliquer son développement langagier. - Il reçoit des énoncés français de la part de ses pairs préférés mais également de ses autres camarades. En outre, dans son espace familial, la variété la plus mobilisée par ses parents et sa soeur est également le français. Ainsi, l'importance du volume des inputs apparaît encore comme un facteur facilitant l'acquisition linguistique. Thierry est également en contact avec le créole et avec des « mélanges » par le biais de ses parents, certes dans une faible proportion, pourtant il ne produit aucune de ces formes qu'il indique toutefois comprendre. [...] De plus, aucun des pairs préférés de Thierry ne s'exprime en créole et nous n'avons pas relevé l'utilisation de cette variété par les autres camarades de sa classe, même loin de la vigilance des adultes, comme en récréation, par exemple. » (Lebon-Eyquem, 2007 : 0)

Toujours selon Lebon-Eyquem (2007), d'autres facteurs sont généralement en jeu, comme le volume des outputs. Il apparaît en effet que si une des langues est peu ou pas mobilisée par l'enfant, son acquisition ne sera pas favorisée. Cette mobilisation dépendrait par ailleurs des opinions concernant les langues en question dans l'entourage de l'enfant selon que celles-ci les légitiment et permettent de créer un climat favorable d'échanges ou au contraire freinent leur utilisation.

Il n'est bien entendu pas question ici d'entrer dans une quelconque perspective militante et déplorer que le créole se perd, ni de blâmer ces mères, ou plutôt ces parents, de vouloir doter leurs enfants d'un atout supplémentaire de réussite scolaire et sociale, alors que la langue de l'école est uniquement le français. La légitimité de leur choix de la langue à transmettre ne peut se trouver que renforcée, lorsque l'on considère, d'une part le fléau que représente l'échec scolaire à La Réunion, et d'autre part, les pics inquiétants qu'atteignent les taux de chômage (cf. plus haut). Les mères ne peuvent oublier que, comme le souligne Chaudenson (2000 : 19) : « [...] *un citoyen d'un Etat dont la langue officielle est le français se voit privé, s'il est "franco-aphone" de la majorité de ses droits à l'éducation, au travail, à la santé, etc.* », en plus de ses droits civiques. A La Réunion, le français qui est « largement assimilé à la réussite, à la modernité » (Bavoux, 2003) représente une clé sinon unique, du moins primordiale pour

ne pas être exclu socialement, aussi bien sur l'île qu'en métropole où de plus en plus de jeunes Réunionnais migrent pour trouver du travail. Les mères le perçoivent bien et développent des stratégies en conséquence. Les entretiens de Lebon-Eyquem (2007) le confirment encore. Ci-après, elle glose le discours de Mme Boyer qui ne veut pas que son fils parle créole et qui, à dessein, l'a inscrit dans une école où le créole est peu parlé par les élèves :

« [...] Mme Boyer se montre particulièrement vigilante quant à son apparition [le créole] au sein du foyer. Lorsqu'il surgit, elle demande fermement de l'évacuer : « je lui dis non / parle en français ! / je fais attention à sa façon de parler ». Pour réduire les contacts avec le basilecte, elle a inscrit ses enfants à l'école du centre-ville où les élèves ne s'expriment qu'en français, comme leurs parents. L'enjeu était tellement important qu'elle s'est démenée pour le faire scolariser dans cet établissement et n'a pas hésité à faire jouer ses relations. Et même s'il lui en coûte beaucoup, notamment au niveau des déplacements, elle ne regrette pas son choix. Elle reproduit ainsi le modèle de sa mère puisqu'en tant qu'enfant elle a appris le français dans cette école sur laquelle elle investit beaucoup et qu'elle gratifie de termes très valorisants. Elle loue l'encadrement et la qualité des activités proposées et attribue à cet établissement les progrès de son fils :

Mme Boyer : « il se tient mieux / il parle mieux /  
il sait faire plus de choses / je sais pas ».

» (Lebon-Eyquem, 2007 : 444)

Ces attitudes et ces représentations épilinguistiques sont encouragées par les discours empreints de minoration du créole que tiennent majoritairement encore les enseignants, à l'instar de la maîtresse du fils de Mme Boyer, sus citée. Le créole est perçu, décrit comme une sorte de "vice" qu'il faut éliminer :

« Maîtresse de CP : « oui / bien entendu / je ne tolère pas le créole dans la classe / mais je n'ai même pas à le dire parce qu'aucun des enfants parle créole / chez eux comme ici / ils parlent le français. [...] ils ne parlent pas créole / ils filent droit chez moi ». » (Lebon-Eyquem, 2007 : 454)

Pourtant, il semblerait que le fait que les enfants usent du français et du créole alternativement selon les situations ou mélangent les langues ne freine pas forcément le développement langagier. Telle est la conclusion de cette enquête longitudinale de 18 mois où Lebon-Eyquem a recueilli des interactions de trois jeunes témoins avec leur

entourage (entre pairs, avec les parents, en classe), dans le but de « présenter quelques aspects spécifiques, parcellaires, insuffisants sans doute mais réels et significatifs de l'activité d'acquisition et de transmission des langues » (Lebon-Eyquem, 2007 : 291).

En fait, l'augmentation des inputs et des outputs en français ne permettrait pas d'accélérer à elle seule l'enrichissement des compétences en français. Même quand l'enfant est francophone, si les aptitudes pragmatiques et cognitives (notamment métalinguistiques) ne sont développées ni à l'école, ni à la maison, le développement langagier stagne. Ainsi, note Lebon-Eyquem (2007) en comparant les progrès de Thierry arrivé au CP et ceux de deux autres témoins, Olivia et Cédric, qui usent du créole et du français :

- «
- [...] les productions de Thierry ont peu évolué en 18 mois, ce qui signifie qu'il ne suffit pas d'être en contact avec une seule variété, ni de s'en servir pour consolider son acquisition. Nous émettons l'hypothèse suivante : comme il n'a pas à utiliser d'autres variétés, il ne lui est pas nécessaire de se centrer sur leurs caractéristiques et d'établir leur fonctionnement par analogie. - En outre, ses formes approximatives ne font pas l'objet d'un traitement ni à l'école, ni à la maison et elles perdurent ce qui peut conduire à penser que
    - le phénomène d'attention conjointe favorise le traitement rapide de ces formes et permet à l'enfant de réguler ses essais linguistiques.
    - L'analyse des approximations qui permettent le développement des capacités d'abstraction facilite la prise en charge des ajustements.
  - Ses aptitudes métalinguistiques ne sont pas beaucoup sollicitées dans d'autres situations. Elles ne peuvent donc intervenir pour une meilleure saisie des règles de fonctionnement de la variété utilisée, ce qui nous amène à établir un lien entre leur présence et l'accélération du rythme d'apprentissage. En effet, à partir du moment où elles ont été développées chez Olivia et Cédric, leurs aptitudes langagières ont connu un bond qualitatif.
  - La mise en mots du récit chez Thierry a peu évolué. Or, il bénéficie peu de lectures partagées et ne fréquente que très rarement la médiathèque, contrairement à nos deux autres témoins mais également à ses pairs préférés. Par conséquent, nous pensons que les pratiques lectorales ont également une influence sur le développement de la compétence nar-

native.

» (Lebon-Eyquem, 2007 : 460)

Pour toutes ces raisons, Lebon-Eyquem se positionne favorablement en faveur d'un vrai travail sur la langue, et notamment d'un travail sollicitant le développement des capacités métalinguistiques des enfants, tout en légitimant toutes les productions du répertoire langagier. En cela, elle souscrit explicitement à toute stratégie didactique en ce sens, telle que celle de la pédagogie de la variation évoquée plus haut. Les remarques que nous avons alors effectuées au sujet de la nécessité d'une évaluation des compétences en français et en créole se réitèrent donc au terme de cette sous-section qui interrogeait sur la pertinence de la prise en compte du créole face à des indices qui montrent son recul sur le marché linguistique réunionnais, en concurrence avec les pratiques interlectales, et lors de la transmission langagière entre parents et enfants, au profit du français.

## 1.4 Perspectives

### 1.4.1 Bilan

Ce chapitre voulait présenter l'état global de la situation scolaire à La Réunion. Il permet de constater que si les investissements massifs apportés au développement de la charpente structurelle de l'école réunionnaise se sont avérés nécessaires, ceux-ci ne peuvent être pleinement rentabilisés qu'à travers un travail parallèle sur les apports qualitatifs que cette dernière est censée engendrer.

Dorénavant, la situation préoccupante de l'école réunionnaise ne tient pas, ou plutôt plus, tant au développement de ses infrastructures qu'à celui de la qualité des stratégies didactiques et pédagogiques.

Si de nombreux facteurs entrent en ligne de compte pour expliquer les résultats encore faibles des élèves, l'enseignement du français, dont la maîtrise est la clé de voûte de tout parcours scolaire, paraît être une cause significative. La nécessité de juguler ce problème d'envergure répond à des finalités qu'on pourrait certainement reprendre à Chaudenson :

« Les créoles co-existent, partout, avec des langues européennes, qui sont langues officielles et donc, par là, médiums éducatifs. L'accès des populations à ces langues est donc un objectif politique et social majeur. Ne serait-ce que par l'obligation que lui en fait la Charte des Nations Unis de 1948, un Etat signataire de ce texte, se doit de garantir à ses citoyens l'accès à la langue officielle qu'il s'est donnée. Il y a là aussi une nécessité économique absolue, puisque l'accès à l'éducation est la clé même du développement durable, dans la mesure où les seules richesses de ces Etats sont souvent leurs ressources humaines. Ce point est capital, pour le Nord comme pour le Sud » (Chaudenson, 2006 : 65)

Néanmoins, à côté de ces finalités, pour avoir subi en tant que Réunionnaise native et scolarisée à La Réunion tous les travers de l'assimilation dans une société diglossique, nous ne pouvons que souscrire également au souhait que l'accès à ce médium éducatif ne puisse se penser ni se faire au mépris du respect de l'intégrité identitaire des principaux intéressés.

Les ayant déjà largement développés dans notre mémoire de DEA (Adelin, 2001), nous n'allons pas chercher dans ce travail à démontrer plus en avant les avantages pour l'enfant réunionnais, sur les plans identitaire et psycholinguistique, d'une plus grande prise en considération de la langue de la maison, à l'école. Bien que nous continuons à y adhérer, nous nous bornerons à réitérer ici le postulat élaboré également avant nous, à savoir que la prise en compte des spécificités sociolinguistiques de la situation d'apprentissage est essentielle pour arriver à transmettre au mieux le français aux enfants réunionnais.

Toutes les données exposées nous ont amenée à la conclusion qu'il n'est pas inutile, comme d'autres chercheurs l'ont fait avant nous, de dénoncer l'impact de la non prise en compte du facteur linguistique sur le retard scolaire et de tenter d'apporter une pierre à la réflexion collégiale sur des solutions alternatives pour l'enseignements/apprentissage du français dès les débuts de la scolarisation.

Notre cheminement nous a poussée à voir que si la récente apparition officielle du créole dans la sphère scolaire laisse croire que les choses vont s'améliorer, la réalité du manque de stratégies didactiques et pédagogiques précises fait peser le risque de laisser passer cette possibilité. L'urgence est donc désormais de trouver le *curriculum* le plus adéquat. Mais où et comment agir ? Si certains voit en la maternelle le foyer principal des actions à mener, en dénonçant notamment les problèmes d'apprentissage de la lecture au CP, on constate que des données capitales dont il faudrait disposer pour appuyer ces dires et pour fonder une quelconque démarche adaptée aux apprenants manquent. Une importante interrogation demeure : après trois années de scolarisation en français, les enfants ont-ils suffisamment de compétences orales en français pour aborder la littéracie ? Au delà du déblocage de la parole, qui est depuis longtemps préconisé par Lentin *et al.* (1977 : 98) et que d'autres comme Fioux et Boyer ont mis en avant, quelle est la qualité de leur langage oral sur le plan qualitatif ? En effet, fait remarquer Boisseau (2005 : 171) à juste titre : « Et comment peut-on croire qu'on aide un enfant à apprendre la langue pour la lecture si on ne l'aide pas d'abord à devenir un bon locuteur ? Il est bien clair qu'il n'y a pas de bon lecteur sans bon locuteur ». Or le jeune locuteur réunionnais a des compétences pragmatiques et sociolinguistiques, mais également des compétences linguistiques, dont on ne possède que des connaissances partielles, non suffisantes pour l'instant, pour juger de sa capacité à être un bon

locuteur.

Le fait est qu'aujourd'hui, si le créole est explicitement sollicité dans la réflexion didactique, dans le cadre diglossique ou variationniste, ni en français, ni en créole, nous ne disposons de bilan détaillé de ce dont l'enfant réunionnais est actuellement capable de produire ou de comprendre, à l'oral. Mais alors, comment savoir où l'on va si on ne sait pas d'où l'on part? La question paraît d'autant plus pertinente qu'en sus de ce parcours sans boussole, des indices remettraient en question la pertinence de la prise en compte du créole comme "langue maternelle". Ces derniers laissent plutôt croire que les pratiques ordinaires actuelles des enfants sont "françaises" ou du moins majoritairement "panachées" à l'image de la société elle-même.

Quelles sont donc aujourd'hui les compétences en français mais aussi en créole des enfants? Serait-il véritablement encore pertinent de s'appuyer sur les compétences actuelles de l'enfant en créole pour l'enseignement du français? On ne sait pas dans quelles proportions les enfants qui ont de "faibles" compétences langagières en français ont de "bonnes" compétences langagières en créole. On ne sait pas d'ailleurs où se situe exactement la faiblesse de ces compétences en français. On ne sait pas dans quelles proportions la parole mélangée de l'enfant dont se plaignent les enseignants est le fruit d'une interlangue ou de l'interlecte. On ne sait pas dans quelles proportions la parole mélangée cache ou non des compétences en français ou/et en créole.

A défaut d'évaluation fiable portant sur les compétences en créole et en français des enfants, il est difficile de combler ces lacunes et de répondre à ces questions. Or le risque est grand de choisir une stratégie non adaptée en partant d'une langue support que les enfants maîtriseraient aussi peu, voire moins, que la langue cible.

Cela nous amène à avancer que si un travail approfondi doit être mené sur la progression du *curriculum* enseignant incluant le créole, il nécessiterait à un moment ou à un autre, mais si possible au plus tôt, qu'un bilan des compétences en l'état soit mené sur les compétences actuelles des enfants de maternelle. Pour ce faire, nous considérons qu'une évaluation fine des compétences langagières doit être réalisée. Par ce travail de recherche, nous nous sommes donnée pour tâche de contribuer à sa mise en place.

### 1.4.2 Notre objectif : poser les préalables essentiels à une évaluation-bilan

Nous coupons tout de suite court aux méprises éventuelles. Ce travail ne fournira pas, pour être caricaturale, d'étude quantitative ni de tableaux statistiques sur la proportion d'élèves sachant "bien/mal" parler créole et français.

La complexité des caractéristiques du terrain d'enquête nous a, en effet, amenée petit à petit à prendre conscience qu'il serait illusoire de penser pouvoir mener, seule, un processus d'évaluation à grande échelle jusqu'à son terme, soit jusqu'à l'interprétation des données, comme nous avons ambitieusement projeté de le faire dans nos objectifs de départ. Il s'est donc agi avant tout d'une recherche qualitative dans laquelle nous nous sommes attachée à essarter et baliser le terrain d'une évaluation linguistique chez de jeunes enfants réunionnais, un terrain qui s'est en fait révélé bien plus délicat et miné que ce que nous pensions lorsque nous avons entamé nos investigations.

Plus précisément, nous avons axé notre travail sur l'élaboration des soubassements à partir desquels le recueil et l'interprétation des données de l'évaluation pourront se réaliser de manière optimale. Bien que se trouvant en amont de l'acte d'évaluer, les délimitations que nous proposons d'établir font partie intégrante du processus d'évaluation (cf. chapitre 2). Le but visé est de fournir, au terme de ce travail de débroussaillage essentiel, des critères d'évaluation, des normes de références et des épreuves pré-testées auprès d'un échantillon d'enfants de grande section, en français et en créole.

Bien que destinés à des évaluateurs-chercheurs qui évalueront les enfants pour enrichir la réflexion sur des stratégies didactiques, les apports de cette recherche pourront bien entendu également être utilisés à plus petite échelle, en classe, par des enseignants soucieux de connaître les compétences de leurs élèves sur tel ou tel aspect de la langue française ou créole. En soulevant des questions d'ordre sociolinguistique et linguistique auxquelles sont confrontés quotidiennement les praticiens, et en proposant des outils concrets, ce travail veut s'inscrire dans le cadre d'une recherche "utilitaire". Si l'acte évaluatif n'est pas à proprement parler "concrétisé", nous verrons au fur et à mesure de cette étude que le processus de *référentialisation*, qui constitue la clé de voûte de toute évaluation, apportera des informations/éclairages non négligeables quant à certaines précautions à prendre pour définir des stratégies didactiques du français à

La Réunion.

Dans le chapitre qui suit (chapitre 2), nous nous proposons de présenter les paramètres généraux d'une évaluation. Nous verrons alors que cette dernière ne peut réellement être utile que si les principes qui la fondent ont été rigoureusement définis au préalable.



## Chapitre 2

# Les paramètres de l'évaluation

### Sommaire

---

<b>2.1 Regard épistémologique sur l'évaluation . . . . .</b>	<b>92</b>
2.1.1 Des conceptions à relativiser . . . . .	94
2.1.2 Vers une recherche de sens . . . . .	101
<b>2.2 La référentialisation . . . . .</b>	<b>102</b>
<b>2.3 Bilan pour la conceptualisation de notre évaluation . . . . .</b>	<b>108</b>
2.3.1 Notre posture dans l'évaluation . . . . .	109
2.3.2 Nos intentions dans l'évaluation . . . . .	111
2.3.3 Canevas de travail . . . . .	113

---

Dans ce chapitre, notre but n'est pas de soumettre une définition de l'évaluation. Nous ne pourrions de toute façon en poser une qui soit "universelle", tant les propositions sur ce plan sont nombreuses et variées. Mais surtout, nous pensons, à l'instar de Vial, que l'évaluation, pratique sociale, ne se définit que relativement à ses propres paramètres :

« Le travers de ceux qui veulent ainsi seulement rationaliser leurs pratiques, c'est qu'ils cherchent toujours la définition : ils sont possédés d'un démon qui leur fait croire que, quand ils ont la définition d'un mot, ils ont résolu le problème que pose le mot. Il n'y a pas une définition de l'évaluation ; parce que c'est le travail de l'évaluateur de se construire une "définition" : à vrai dire une caractérisation<sup>1</sup> dans laquelle il se reconnaît à un

---

1. On peut soutenir que dans les sciences de la nature existent des définitions (lesquelles se veulent hors du temps et vraies : des essences) alors que dans les sciences de l'humain ce ne sont que des caractérisations. Ces dernières sont soutenues par un point de vue particulier, inscrites dans l'histoire et pour

moment donné. » (Vial, 2001 : 14)

Nous avons évoqué dans le chapitre précédent pourquoi une évaluation était nécessaire à la fin de l'école maternelle. Nous tentons ici de découvrir comment nous pourrions *construire* cette évaluation, c'est-à-dire de voir selon quels paramètres nous pourrions bâtir une cohérence entre notre objet d'étude, nos objectifs et les données effectives qui seront récoltées, pour que cette évaluation soit utile et utilisable.

Pour ce faire, nous nous proposons dans un premier temps de comprendre ce que l'on fait lorsqu'on évalue (section 1). Cette prise de recul épistémologique s'attache notamment à relativiser le pouvoir qu'on attribue à l'évaluateur et plus largement à l'évaluation. Elle débouche sur la possibilité de concevoir l'évaluation comme recherche de sens, approche pour laquelle nous avons opté. Une deuxième section est consacrée à la méthodologie de la référentialisation, celle qui nous permet de charpenter la démarche que nous suivrons dans la suite de notre travail de recherche. Enfin, dans ce qui constitue un bilan de ce que nous aurons vu (section 3), nous livrons nos positions sur la posture de conceptrice que nous avons décidé d'endosser et les intentions qui sous-tendent notre évaluation. Nous le clôturons en proposant l'itinéraire que nous suivrons dans nos futures investigations.

## 2.1 Regard épistémologique sur l'évaluation

L'évaluation se conçoit avant tout comme « une réflexion sur les rapports aux valeurs » (Bonniol & Vial, 1997 : 16).

La littérature sur l'évaluation a dépeint globalement deux grandes approches de ces valeurs, que Bonniol & Vial (1997 : 13) qualifient de « postures épistémologiques » ou d'« épistémê ». On relève ainsi :

- l'évaluation comme *mesure*, donnant priorité aux produits. On cherche à situer la valeur du produit final sur une échelle de mesure, en tentant de répondre à la question « qu'est-ce que ça vaut? ».
- l'évaluation comme *gestion*, se focalisant sur les procédures. Dans cette optique, soulignent Bonniol et Vial, « évaluer c'est rationaliser...L'évaluation se

---

l'intelligibilité de la communication. La caractérisation est alors donnée à entendre. La définition, elle ne se discute pas.

doit d'apporter une "plus value" dans la pratique sur laquelle elle se greffe » (1997 : 106). L'objet à évaluer est ici conçu comme un dispositif, avec des objectifs partagés, contractualisés, à atteindre. L'évaluation sert alors de boussole pour tenter de situer les éventuels problèmes, de les comprendre pour pouvoir mettre en place des stratégies de remédiation.

Bonniol & Vial (1997) notent qu'à côté de ces deux grandes conceptions de l'évaluation, se fait jour une troisième, relativement timide, encore peu développée, l'évaluation « comme problématique du sens ». Celle-ci, attentive aux processus, tente de relever le défi de la complexité. Elle a pour soubassements les théories des systèmes complexes, de l'auto-organisation et de la Pensée complexe. Mais il semblerait que beaucoup de questions restent encore en suspens et qu'on ne puisse pas encore vraiment la circonscrire. Elle n'occupe d'ailleurs que deux pages dans leur ouvrage qui en compte trois cent soixante-huit.

Chez Hadji (1993), s'attachant plus précisément à l'évaluation scolaire, nous retrouvons les deux premières "épistémê" présentées par les précédents chercheurs, mais scindées en trois postures d'évaluateur :

- celle de l'*expert*, basée sur la mesure, la note vraie. Il s'agit d'une évaluation estimative qui tente de peser la valeur de l'objet d'évaluation.
- celle du *juge*, basée sur l'évaluation appréciative. Il s'agit de déterminer une valeur qualitative qui permette de situer l'évalué par rapport à un but. Le positionnement du juge contrairement à l'expert ne se base pas sur la mesure. Il ne tente pas de savoir combien vaut une performance, mais cherche à apprécier l'écart qui existe entre la performance et un critère-cible. Dans cette posture, écrit Hadji (1993 : 106), « la tentation de la mesure n'est plus guère à redouter, puisqu'à la limite un objectif est atteint ou non ».
- celle du *philosophe*, c'est à dire celle de l'enseignant qui cherche à comprendre les procédures mises en place par l'enfant pour l'aider à atteindre les objectifs fixés et partagés. La valeur, là-aussi qualitative, doit permettre d'expliquer les points forts et faibles de l'apprenant.

A dire laquelle de ces conceptions ou postures serait "supérieure", il semble que la réponse ne peut être catégorique.

### 2.1.1 Des conceptions à relativiser

Il n'est pas recommandé, selon Bonniol & Vial (1997), de faire preuve de dogmatisme et de rigidité concernant une "épistémê". Au contraire, soulignent-ils, il faudrait rejeter " « cette sorte d'absolutisme qui veut faire passer l'angle de prise de vue pour une saisie totale, ou du moins, pour l'approche la meilleure de l'Évaluation en entier » (Bonniol & Vial, 1997 : 16). En effet, selon eux, « l'épistémê devient doctrine, système momifié, rigide quand elle persiste à se présenter comme étant la seule valable et qu'elle finit par (vouloir) faire croire qu'elle est valable en tous temps, en tous lieux, éternellement » (Bonniol & Vial, 1997 : 17). De ce fait, une posture d'évaluateur ne peut se choisir qu'au terme d'un travail de *référenciation* (Bonniol & Vial, 1997 : 10), qui amène l'évaluateur à s'interroger sur ses propres modes de références et à opérer une prise de distance, un détachement par rapport à la conception qu'il a de l'évaluation.

#### 2.1.1.1 Les enjeux de l'évaluation

Ce travail épistémologique passe par une réflexion sur les tensions existantes autour de l'évaluateur et de son évaluation. Ainsi, pour de Ketele & Roegiers (1996 : 36), celui qui de manière générale *recueille* et celui qui *utilise* une information à valeur sociale, devrait s'interroger sur le pouvoir qu'il détient ou auquel il est soumis. Il faut en effet avoir conscience, selon Lecointe (1997) qu'en se positionnant sur le terrain des valeurs, l'évaluateur se trouve au centre de divers enjeux qu'il convient d'éclaircir. Ce dernier ne devrait ainsi ignorer les possibles effets sociaux de distorsion des résultats de l'évaluation, matérialisés par des notes ou/et des annotations qui peuvent servir à la hiérarchisation d'individus. Et pour cause, souligne ce chercheur :

« Les procédures sociales qui programment l'évaluation et qu'a mises en évidence Ph. Perrenoud ne fabriquent pas n'importe quoi : elles fabriquent de l'exclusion et de l'excellence c'est-à-dire qu'elles concourent à attribuer ou à dénier de la valeur sociale, même si les évaluateurs s'en défendent. »  
(Lecointe, 1997 : 40)

Le praticien devrait tout autant avoir conscience, par ailleurs, de l'impact de son évaluation sur les individus qu'il évalue. Dans nos sociétés, les résultats de l'évaluation

dont les objectifs profonds sont généralement flous pour l'évalué voire pour l'évaluateur, s'interprètent souvent comme un révélateur de l'image de soi. L'évaluation scolaire par exemple, amène souvent l'évalué à se définir par rapport à la note qui lui est donnée (*j'ai eu telle note, telle appréciation, je suis classé à tel rang, cela signifie donc que je suis bon/ je suis mauvais*). En fait, souligne Barlow, le terme même de "note" n'est pas neutre et marque bien comment l'évaluation est perçue :

« En latin, une note (*nota, notae*) évoque un signe, une marque distinctive au sens propre comme au sens figuré [...]. Étymologiquement, fantasmatiquement, les notes sont donc des marques plus ou moins indélébiles que l'on aurait envie de graver à l'avant des médailles, voire sur le corps des élèves pour défier le temps : un outil de mémoire qui, en outre, est fortement connoté moralement et socialement. Les notes désigneraient à vie les bons et les mauvais sujets aux yeux de la société. » (Barlow, 2003 : 97)

Outre les enjeux sociaux et individuels que nous venons d'évoquer, il semblerait, selon Lecointe (1997 : 41), qu'il ne soit pas négligeable non plus que l'évaluateur interroge son acte du point de vue éthique. Il pourrait se demander par exemple si les raisons qui le poussent à mener une évaluation de telle ou telle sorte ne sont pas inscrites dans un processus de reproduction de valeurs qui lui échappe plus ou moins ou/et qui serait éthiquement discutable. L'évaluateur ne peut en effet se dédouaner de ses responsabilités et se positionner en tant que simple exécutant sachant que son acte ne sera souvent pas sans impact sur d'autres individus.

Mais si l'évaluateur doit avancer éclairé de la connaissance des conséquences de son acte et de celles des fils théoriques et éthiques qui le sous-tendent, il ne peut se dispenser de mener par ailleurs une introspection sur sa propre "figure", en s'interrogeant sur le but profond qu'il poursuit.

### 2.1.1.2 Autopositionnement de l'évaluateur

Hadji (1993) distingue plusieurs grands discours définissant l'intention de l'évaluateur concernant l'évalué. Il se résume en quatre verbes :

- Parler vrai : « je vais te dire qui tu es afin que tu puisses devenir comme moi »
- Maîtriser : « c'est moi qui commande et qui possède le pouvoir »
- Aider : « ne t'inquiète pas, je suis là pour t'aider »

— Comprendre : « je vais m'efforcer de comprendre ce qui nous lie et nous délie »

A travers ces discours, on rencontre les deux "topos" (*topoi*) que Bonniol et Vial relèvent à propos de l'évaluation :

« [...] évaluer c'est monter vers la lumière, mûrir, faire éclore, grandir " (topos d'un monde plein, activation du mythe de la Rédemption) ou, au contraire, " évaluer c'est souffrir, sanctionner, corriger, quantifier " (topos d'un monde vidé, activation du mythe du Paradis perdu). » (Bonniol & Vial, 1997 : 41)

Ces *topoi* nourrissent d'ailleurs des conflits internes chez l'évaluateur, partagé entre pouvoir et culpabilité. Ainsi dénonce Barlow (2003 : 37), en prenant comme exemple l'évaluateur-enseignant, celui-ci peut avoir tendance à se laisser aller plus ou moins consciemment au sentiment de pouvoir du « détenteur de la norme du bien, du vrai, etc. ». Il ajoute d'ailleurs qu'« il y a quelque chose d'enivrant dans un tel rôle ! Et le garde-barrière des valeurs est d'autant plus ivre de sa puissance qu'il a lui-même créé ces normes de toutes pièces [...] » ! Cependant, il ne manque pas de souligner que ce plaisir ne se vivrait guère pleinement : « à supposer que ce soit un plaisir, il est vécu dans la mauvaise conscience et la culpabilité. Ce qui devrait suffire à dédouaner l'enseignant, ou du moins à le laver de tout soupçon de sadisme jubilant ou de voluptueuse tyrannie ».

En réalité note Hadji (1993), les trois postures de l'évaluateur (voir plus haut) comportent des travers dont l'évaluateur devrait avoir conscience pour mieux les combattre. Dans la posture d'expert, l'apparente "scientificité" de la mesure donne souvent à l'évaluateur outre un sentiment d'omnipotence, celui d'omniscience liée à la croyance qu'il connaît la "vraie" valeur du produit. De leur côté, juge et philosophe ne seraient pas épargnés : le premier pourrait en effet avoir tendance à s'enfermer dans de l'autoritarisme (en oubliant que son point de vue est relatif), tandis que le second se laisserait porter par son technicisme (en pensant que tout peut se décortiquer et s'expliquer). En fait, imbu de son infaillibilité, tout évaluateur pourrait à un moment ou à un autre oublier qu'il a affaire à des individus. Or nous fait part Hadji, avant de se retrancher derrière des "techniques", l'évaluateur devrait « avant tout mettre en avant des qualités humaines : il [devrait] aussi, et peut-être surtout, savoir rester à sa place, qui est celle d'un auxiliaire au service du bon déroulement d'un processus.

## 2.1 Regard épistémologique sur l'évaluation

C'est pourquoi, il a peut-être davantage besoin de vertus que de compétences :

- sobriété, pour se protéger de la griserie du pouvoir et de celle des mots ;
- humilité, et respect des autres ;
- modestie, pour se garder de toutes les prétentions : de savoir, de comprendre, de modeler à sa guise » (Hadji, 1993 : 184)

Cette prise de recul serait d'ailleurs d'autant plus nécessaire qu'on peut douter de la prétendue "technicité" de l'évaluateur, labélisant la non moins prétendue "objectivité" de son acte. A l'instar de Lecoïnte, on peut en effet s'interroger :

« Les actes d'évaluation sont de plus en plus souvent présentés comme des entreprises techniques dont la technicité même doit garantir la neutralité et un jugement objectif étayé sur des indicateurs incontestables. Qu'en est-il de cette objectivation ? L'opération sociale qu'est l'évaluation serait-elle en passe d'être maîtrisée parce que " métrisée " ? » (Lecoïnte, 1997 : 35)

La docimologie, proclamée "science des examens", apporte en ce sens des données précieuses.

### 2.1.1.3 Apports de la docimologie

*Docimologie*, qui étymologiquement vient du grec *dokimê* signifiant épreuve, examen et *logos*, parole, raison, est un terme créé par Piéron en 1922. La discipline du même nom se donne pour but la recherche de l'objectivité dans les pratiques d'évaluation. On se place bien entendu dans la conception de l'évaluation comme mesure, garante de la valeur du mérite des individus. Le contexte de l'époque s'y prête d'ailleurs parfaitement. La prise en compte de la mesure à cette période trouve ses sources dans l'approche positiviste et scientiste qui règne depuis le XIXe siècle et qui s'appuie alors, selon Parisot, sur plusieurs idéologies :

- «
- croyance en un déterminisme strict s'exprimant dans une causalité linéaire ;
  - croyance positiviste et scientiste où la mise en évidence des lois universelles est considérée comme un gage de maîtrise et de toute puissance pour l'homme ;
  - croyance en un déterminisme biogénétique ou organique qui explique les différences interindividuelles et les légitime ;

- fascination des techniques de quantification, du langage mathématiques et des statistiques en particulier.
- » (Parisot, 1988)

Les exploitations issues de ces idéologies sont de tous ordres mais intéressent particulièrement l'école publique. En effet, avec l'avènement de l'instruction obligatoire en 1881, les autorités en charge de l'éducation se rendent compte très vite qu'un certain nombre d'enfants n'a pas de capacités intellectuelles suffisantes pour suivre l'enseignement dispensé dans les classes "classiques". Le ministère de l'Instruction publique de l'époque décide alors à l'échelle nationale de prendre des mesures pour pouvoir détecter dès les débuts de la scolarité les élèves "non adaptés" afin de les orienter vers un enseignement spécial. On sollicitera à ce dessein Binet et Simon, deux psychologues qui élaboreront un test mesurant les capacités intellectuelles des enfants. En 1904, le test métrique d'intelligence Simon-Binet voit le jour. On entre pleinement dans l'époque que Meyer (1995) nomme *testing period*, centrée sur les tests standardisés de toutes sortes (développement, connaissances, aptitudes...). Le but des chercheurs est de caractériser l'individu de manière la plus objective et systématique et de le positionner dans un groupe de pairs, dans un souci de sélection et d'orientation.

Cette première période laissera la place petit à petit à la *measurement period*, pendant laquelle, si on continue de développer des tests, une poignée de savants se préoccupe de la pertinence des contenus des examens quant à leur rôle social. On s'interroge notamment sur le fait de savoir si la mesure est réellement garante d'équité. Le terrain d'étude s'étend à celui de tous les examens et concours "démocratiques" instaurés en 1808 par Napoléon qui voulait couper court au système héréditaire français de l'attribution des charges et des fonctions qui prévalait jusqu'alors. Si l'éthique républicaine de l'égalité des chances est en effet bien ancrée, il semble à ces précurseurs que le système éducatif de l'époque, censé être basé sur la méritocratie, ne reconnaisse pas "justement" les capacités et donc le mérite des enfants du peuple. C'est dans ce sens, et sur les traces de Binet qui dénonçait dès 1909 l'arbitrarité et la non adaptation des évaluations scolaires (Martin, 2002), que Piéron et Laugier, dans le courant de la psychologie appliquée, mènent leurs premières expériences qui remettent en question la justesse des procédés classiques de sélection fondés sur les examens et concours d'ordre scolaire. Ils dénonceront l'arbitrarité des examens, le caractère aléatoire de

l'obtention des concours, la subjectivité du correcteur, et la non fiabilité de l'utilisation de la notion de moyenne arithmétique due aux disparités des systèmes de références dans les corrections, d'un correcteur à l'autre. Ce faisant, ils poseront les premières pierres de la docimologie, discipline qui précisément, selon Martin (2002 : 177) qui en a tracé l'histoire, « se propose d'étudier l'organisation des examens, leurs contenus et leurs objectifs pédagogiques, les méthodes de correction des épreuves ainsi que le comportement des examinateurs et des examinés ».

Dès lors, et parfois sous d'autres étiquettes (édumétrie, docimastique, doxologie, docimonomie...), toutes les recherches qui suivront ne cesseront d'arriver au constat que les épreuves, les évalués tout autant que les évaluateurs sont susceptibles d'être des variables qui engendrent des biais dans l'évaluation. Parallèlement, la perspective de trouver la vraie note, celle qui rendrait compte sans faille de la valeur de l'individu deviendra au fil du temps de plus en plus illusoire. On continuera de mettre à jour en effet de multiples "effets", souvent non conscientisés de la part du correcteur, qui provoquent le gauchissement des résultats de l'évaluation. Parmi eux, (Guillon, 2004) :

- effet d'**ordre** : les copies corrigées à la fin d'une série sont notées moins sévèrement en général
- effet de **contraste** : on note un élève en fonction de celui qui précède.
- effet de **contamination** : le jugement de l'évaluateur est influencé par l'avis de ces collègues.
- effet de **stéréotypie** : la connaissance de l'élève par l'évaluateur au bout d'une certaine période influence les représentations de ce dernier sur les compétences de l'élève. Il y a une sorte de systématisation des appréciations.
- effet de **halo** : la correction peut être influencée par effet pygmalion. Un habillement, un langage, un comportement sont sources de préjugés positifs (ou négatifs) selon le système de valeur ordinaire de l'évaluateur.
- Effet de **tendance centrale** : l'évaluateur a tendance à mettre peu de notes extrêmes (courbe de Gauss)
- Effet de **relativisation** : l'élève est noté en fonction du repère personnel qu'il offre à l'évaluateur dans ses pratiques quotidiennes (suivre le cours, aller au tableau, répondre aux questions, etc).

On tentera tant bien que mal de trouver des moyens de neutraliser certains biais en

privilégiant, comme le note Parisot (1988) :

- la standardisation des épreuves par rapport à des objectifs et des modes de passation précis,
- les techniques de modération de correction (concertation des correcteurs, correction multiples...),
- l'utilisation de la statistique pour la centration des variables.

Mais en réalité, face à ces techniques souvent lourdes voire impossibles à appliquer sur le terrain, on ne pourra s'empêcher de constater, toujours à l'instar de Parisot (1988 : 37) que la docimologie « nous laisse relativement démunis quant aux solutions ».

Et pour cause, selon les détracteurs de l'évaluation-mesure, le fait est que l'objectivité ne peut être atteinte :

« La notion de biais, d'effet perturbateur ou parasite suppose qu'on cherche à expliquer l'écart entre la note donnée et la note méritée. Autrement dit, travaillant sur les déformations, on cautionne l'idée d'une note objective, même si c'est pour montrer que la note ne l'est pas. [...] c'est cette obsession de la " vérité docimologique " qu'accusent les détracteurs : la vraie note, la note juste, n'a plus grand intérêt quand on a compris qu'on arrivera jamais à neutraliser tous les biais possibles, que l'objectivité n'existe pas ; que ni les situations d'évaluation ne seront purifiées, ni les outils d'évaluation ne seront parfaits, ni l'évaluateur ne sera libéré de sa condition humaine. »  
(Bonniol & Vial, 1997 : 61)

Cependant que l'évaluation ne soit pas objective ne signifie pas forcément pour les chercheurs qu'il ne soit pas nécessaire de la rendre moins arbitraire. En fait, pose Hadji, puisqu'une part d'arbitrarité existe dans toute évaluation, on doit pouvoir expliciter en quoi elle consiste. En effet, souligne-t-il, « Y a-t-il pouvoir plus arbitraire que celui qui dissimule son caractère arbitraire en occultant soigneusement ce qui le rend arbitraire ? ». L'évaluation demeurant en elle-même toujours nécessaire, il faut donc selon lui « clarifier le jeu auquel on se livre » (Hadji, 1993 : 102). Cette clarification empêche d'ailleurs en partie de succomber à ce qu'il appelle, en l'empruntant à Ranjar, le « plaisir coupable » du despote (Hadji, 1993 : 109).

En ce sens, Lecointe s'inscrit dans la même lignée, en avançant la nécessaire "objectivisation" de l'évaluation malgré son objectivité utopique :

## 2.1 Regard épistémologique sur l'évaluation

« Puisque la mesure par la notation est et restera relative, tout effort pour la rationaliser est-il inutile? L'illusion de la maîtrise technique une fois constatée mais pas dissipée, faut-il se laisser aller à la célébration inverse du hasard et de la seule subjectivité? N'est-ce pas précisément le contraire qui devrait s'affirmer : c'est parce qu'il n'y a pas d'objectivité de la notation que l'effort d'objectivisation est nécessaire; c'est parce qu'on n'y atteint jamais et le sachant qu'il est indispensable d'affiner une mesure dont on pourra seulement dire qu'elle est, la moins fautive possible? La mesure ne se suffisant pas à elle-même, qu'est ce qui l'englobe et lui donne sens et direction? » (Lecointe, 1997 : 37)

De fait donc, si les travaux docimologiques n'ont pas cessé de démontrer que l'objectivité de la mesure physique est un leurre, les tentatives relatives à la maîtrise des paramètres de l'évaluation ne disparaissent pas pour autant. Toutefois, force est de constater que les hypothèses de travail se modifient sensiblement. Ainsi, aux travaux orientés vers la recherche de la note juste succéderont ceux dans lesquels l'évaluation est perçue comme « une pratique sociale en contexte » (Dauvisis, 2006 : 120) à laquelle il importe de donner du sens.

### 2.1.2 Vers une recherche de sens

Dans cette nouvelle optique, la priorité se déplacera de la justesse des résultats vers la logique et la transparence du processus amenant à un résultat utile, pertinent. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'au terme d'*objectivité*, chargé d'utopiques illusions, Hadji préférera le terme de « rigueur » (1993 : 49), qu'il traduit par le respect d'une cohérence dans la démarche d'évaluation qu'il faut pouvoir rendre communicable.

Pour tendre, selon lui, vers cette rigueur, définir exactement ce que vise l'évaluation est un point de départ essentiel. En effet, souligne Hadji (1993 : 106), « [...] pour être valide, une évaluation n'a pas avant tout à être " exacte ", mais à se construire en cohérence avec les intentions qui sont à son origine » . Ces intentions sous-entendent de clarifier les décisions possibles qui pourront être prises au terme de l'évaluation, par l'évalué, l'institution et/ou l'évaluateur. A partir de ces intentions pourra se construire le système de références servant à l'attribution/interprétation de valeurs. Celui-ci de-

vra être aussi transparent que possible (Hadji, 1993 : 109), afin de permettre de comprendre/situer/relativiser les résultats en fonction de la grille de lecture utilisée. Il devra d'une part montrer pourquoi il est plus approprié, en fonction de l'intention qui sous-tend l'évaluation, de choisir tels ou tels critères plutôt que tels autres, et d'autre part permettre de justifier la légitimité des repères par rapport auxquels on évalue.

On pourrait résumer que pour Hadji, toute évaluation se conceptualisera "dans l'intention de..." (mesurer, apprécier, comprendre) et "par rapport à un système de références". Le choix de ces références est centrale dans ce rapport hypothétique qui « relie deux jugements selon le modèle : "si...alors" » (Hadji, 1993 : 28). Celles-ci serviront autant à légitimer l'évaluation elle-même qu'à donner du sens à cette dernière. Ces deux rôles se retrouvent d'ailleurs dans la définition qu'en donne Ardoino dans la préface d'un ouvrage de Figari (1994) :

« La référence est une action, tantôt celle de se référer par rapport à quelque chose, à des coordonnées, à des repères, par exemple, pour **se situer**, tantôt celle de se rapporter à quelque chose de préexistant et d'extérieur à soi, **pour fonder, authentifier, assurer**, une opinion, un jugement, un témoignage, un récit. » (Figari, 1994 : 13)

Après analyse des nombreux ouvrages qui nous ont servi à appréhender l'évaluation, il semblerait que l'importance que revêt le choix du système de références soit largement admise par la communauté scientifique post-docimologique, que ce soit pour l'évaluation de dispositif ou l'évaluation d'individus. Aussi ne pensons-nous pas faire fausse route en nous servant de ces "références" pour construire la charpente d'une évaluation des compétences linguistiques des enfants réunionnais. Pour ce faire, nous proposons dans la section suivante de poser les jalons méthodologiques qui nous permettront d'élaborer au mieux notre système de référence.

## 2.2 La référentialisation

Pour Ardoino et Berger (1989) l'élaboration de ce système fait partie de l'évaluation elle-même : « [...] les systèmes de référence, auxquels on rapportera nécessairement les phénomènes considérés, s'élaborent et se construisent, au fur et à mesure, à travers le processus même de l'évaluation » (Ardoino & Berger, 1989 : 15). Cette élaboration

ration s'assimile à ce que Figari (1994) a nommé le *processus de référentialisation*. Cette notion a été utilisée notamment par ce dernier dans le cadre d'évaluation de dispositifs (établissements scolaires, dispositif de formation, curriculum...) qui n'entrent bien entendu pas dans notre propos. Cependant, selon Figari, il apparaît que l'évaluation concernant les dispositifs pose les mêmes problèmes que celle concernant les individus. On y retrouve selon lui l'approche normative qui va mesurer le taux de réussite ou d'échec ou l'approche critériée, qui s'attache à la perspective de progrès et de réussite individuelle. La première, dans laquelle l'évaluateur endosse plutôt les postures de juge ou d'expert définies par Hadji, s'entendra comme l'évaluation d'un objet, la seconde, plus portée par la posture du philosophe, comme l'évaluation d'un sujet ou d'un projet (nous y reviendrons ultérieurement).

Cette considération nous permet de choisir en connaissance de cause l'éclairage du processus de référentialisation comme une entrée en matière pour nous guider dans les différentes étapes d'une évaluation. Nous pensons que les principes qui le soutiennent sont suffisamment généraux pour poser la charpente de l'élaboration de nos références. Nous les présenterons ci-dessous, en les complétant au fur et à mesure par des apports d'autres auteurs.

Dans un premier temps, pour mieux saisir les contours de ce concept de référentialisation et permettre de comprendre la définition qu'en donne Figari, nous nous proposons de définir au préalable les notions qui lui sont afférentes, soit celle de *réfèrent*, *référé* et *référentiel*.

**Réfèrent** : les référents sont pour Figari (2006 : 103), des données qui constituent les « éléments de comparaison choisis pour attribuer du sens au fait observé (informations " faisant référence ", état souhaité de l'objet) ». Plus simplement, selon la formulation de Hadji, dans le champ de l'évaluation le réfèrent renvoie à « ce au nom de quoi il devient possible d'apprécier la réalité » (Hadji, 1993 : 24).

**Référé** : les référés constitueront, selon Figari (2006 : 103), ce qui est « de l'ordre des faits observés », soit en d'autres termes, ce qui sera retenu de l'objet d'évaluation à travers la grille de lecture (Hadji, 1993 : 25).

**Référentiel** : le référentiel enfin, renvoie à l'ensemble des référents qui permettent de décrire l'objet. Selon Figari (2006 : 104-105), on est certes « dans l'optique d'un instrument, d'un ensemble statique de catégories préformées », mais il faut comprendre

un référentiel d'abord comme « une conceptualisation : il s'agit de déterminer les éléments de la représentation que l'on construit d'un objet ».

**Référentialisation** : en prenant en considération les définitions énoncés ci-dessus, celle de référentialisation s'énonce ainsi pour Figari :

« On appellera donc " référentialisation " le processus d'élaboration du référent [...]. La référentialisation consiste à repérer un contexte et à construire, en le fondant sur des données, un corps de références relatif à un objet (ou une situation) par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations. La référentialisation veut être une méthode de délimitation d'un ensemble de référents et se distingue en cela du référentiel qui désigne, lui, un produit fini, et plus exactement, une formulation momentanée de la référentialisation. » (Figari, 1994 : 48)

Pour lui, la référentialisation a un triple statut :

- opératoire, dans le sens où le référentiel va servir en tant qu'appareil-étalon,
- méthodologique, puisqu'il s'agit d'un ensemble de procédures organisées et finalisées qui justifieront et nommeront les critères avec lesquels sera menée l'évaluation,
- scientifique, dans le sens où la construction du référentiel va éventuellement permettre d'élaborer un certain nombre d'hypothèses qui expliqueraient les résultats de l'évaluation.

Dans cette dynamique, il s'agira donc d'explicitier « l'ensemble des procédures consistant à modéliser l'évaluation et à élaborer un protocole qui établit un lien logique entre référents, critères et indicateurs de l'évaluation. » (Figari, 2006 : 104). La première étape, la modélisation passe par une phase de diagnostic, qui constitue une phase exploratoire, une « prise d'indices » qui devra permettre « une reconstruction abstraite et figurée de la réalité destinée à mieux comprendre cette dernière » (Figari, 1994 : 55). Celle-ci passe par la reconstitution de l'objet et la délimitation des catégories de cet objet qui seront soumises à des investigations spécifiques.

Selon Figari, il n'y a pas de méthode unique pour mener cette phase exploratoire. On peut utiliser divers démarches et matériaux et des instruments de lecture appropriés. Pour opérer cet état des lieux, on pourra par exemple s'appuyer sur des méthodes d'analyse des données existantes (analyses de documents, observations) mais

également des méthodes exploratoires du type entretiens, observations participatives ou questionnaires, qui vont permettre éventuellement de contrebalancer les informations précédentes. Toutefois, quelle que soit la méthode choisie, précise-t-il, l'évaluateur aura pour tâche de rester « ouvert aux informations existantes, de peur d'ignorer celles qui permettront de construire des représentations de l'évaluation qui suivra, et en même temps, trier dans la masse en fonction d'hypothèses qui détermineront des catégories d'informations en nombre suffisamment limité pour être traitables » Figari (2006). Ce n'est donc qu'au terme de cette première phase d'investigations, qui aura permis de rassembler des données provisoires et hypothétiques, que se déterminera le choix des *critères* et des *indicateurs*.

Sur ces deux derniers termes également, les définitions sont relativement similaires dans les champs de l'évaluation des individus et des dispositifs. Même si l'étymologie du terme critère n'est pas claire, pour Barlow (2003 : 19), il viendrait du grec *kritèrion* alors que pour Figari (1994), son origine *criterium* serait latine, les signifiés se rejoignent, puisqu'ils renvoient à l'aspect par lequel on choisit d'appréhender un objet. Pour le premier de ces deux chercheurs, il renverrait à « une règle pour choisir, distinguer, trier (en grec, *krino*, qui est aussi à l'origine du mot crise!) ». Figari de son côté étoffera cette définition, mais ne s'en écartera pas vraiment :

« Le mot désigne le principe qui permet de distinguer le vrai du faux, de juger, d'estimer (l'évidence est selon Descartes, le critère de la vérité). Sa première caractéristique est donc l'abstraction (l'évidence, la rapidité, la clarté, la rapidité, l'ordre, etc.); sa seconde caractéristique est la discrimination :

- entre les objets possédant ou ne possédant pas le critère : par exemple, en ce qui concerne le critère de clarté, il conviendra de fixer ce qui va discriminer une phrase claire et une phrase non claire ;
- à l'intérieur des objets possédant le critère : une phrase plus claire qu'une autre. Sa troisième caractéristique consiste à jouer le rôle, d' "interface entre, d'une part les visions du monde ... d'autre part, les indices, les indicateurs plus opératoires " (Ardoino, Berger, p215) " » (Figari, 1994 : 110)

C'est le caractère abstrait du critère qu'on met en avant pour le distinguer d'un indicateur. L'indicateur, en effet, est de l'ordre du sensoriel, du réel, de l'expérience. Il permet de savoir selon quoi on considère que le critère est rempli (normes de référé-

rences, indicateur de réussite) et de vérifier s'il est vraiment rempli (indices issus de l'évaluation). Cette dernière vérification ne peut se faire qu'à partir de preuves repérables par l'un des cinq sens : l'ouïe, l'odorat, le toucher...

Pour citer deux exemples simples : 1) si le critère de "poids" est pris en compte pour un combat, et que l'indicateur de référence est de "peser entre 70 et 80 kg", tous ceux qui, d'après le test du pèse-personne, pèseront "moins de 70kg" ou "plus de 80 kg" (indices réels) ne seront pas acceptés. 2) Si pour juger qu'une personne est apte à devenir professeur des écoles, est défini dans le critère "pratique sportive suffisante", le sous-critère "savoir nager", les indicateurs pourraient être, en termes opérationnels :

- parcourir 50 m,
- en utilisant le crawl,
- en moins d'une minute.

Chez certains auteurs, la notion d'indicateur de référence (ou de réussite) est confondue avec celle de critère qu'on nomme alors *critère de réussite*. En ce qui nous concerne, pour davantage de clarté, nous nous maintiendrons au terme d'*indicateur de référence* ou de *normes de référence* quand il s'agit de la norme ou d'une des normes qui fait office de référence pour délibérer de l'atteinte d'un critère dans l'évaluation. Nous utiliserons le terme *indices du réel* pour renvoyer aux observables liés à la compétence des évalués.

Ce qu'il faut retenir au terme de cette discussion, c'est surtout qu'en choisissant des critères pour évaluer un objet donné, en réduisant ce dernier à un ensemble de caractéristiques, le concepteur de l'évaluation construit ce que Bonniol (1981) appellera un « produit-norme », en piochant dans « l'ensemble des produits possibles ». Selon de Ketele & Roegiers (1996), cette construction ne devrait s'envisager qu'à partir d'un questionnement sur la validité des critères choisis : « mes critères permettent-ils de vérifier ce que je déclare vouloir vérifier? ». En d'autres termes, les critères que nous choisissons vont-ils être pertinents et/ou suffisants pour poser une conclusion sur l'atteinte ou non des objectifs fixés?

Du côté des indicateurs de référence, le choix devrait également s'effectuer de manière raisonnée, même s'il semblerait qu'il n'y ait pas véritablement de règle quand au nombre d'indicateurs minimum requis pour conclure à l'atteinte d'un critère. Comme

le note Guillon (2004 : 72), en citant Thélot (1993), pour certains chercheurs, il apparaît qu'il faudrait un petit nombre d'indicateurs : « L'évaluation doit être modeste, elle ne saurait prétendre saisir dans son entier un système, une action, une politique...il faut donc être simple et trouver de bons équilibres entre simplicité et complexité de la démarche ou des indicateurs. En particulier, et ceci doit être une règle impérative, il importe de se limiter à un petit nombre d'indicateurs [...] ». Au contraire, pour d'autres, un nombre élevé d'indicateurs devient gage d'une bonne évaluation. Ainsi, poursuit Guillon, de Peretti par exemple (*in Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, 1998), préconise cent vingt-cinq indicateurs et paramètres pour une évaluation positive d'un établissement scolaire.

En réalité, quel que soit le nombre d'indicateurs recueillis, il faudrait se garder selon Bonniol des généralisations abusives issus de mises en relation directe, linéaire et exclusive entre critère et indices du réel. Comme dans toute l'évaluation elle-même, la prise de recul est ici aussi nécessaire. Malgré toutes les précautions prises, la complexité inhérente à l'activité humaine obligera toujours en effet à concevoir le lien comme hypothétique. Ainsi souligne-t-il :

« [...] la performance d'élève peut être considérée par différents évaluateurs, et selon leurs objectifs, comme l'indice de "ce que vaut l'élève", de "ce que vaut la méthode pédagogique", adoptée par l'enseignant, ou de "ce que vaut le programme enseigné". Dans la mesure où la performance est effectivement une fonction composée de variables en interactions, dont les modalités ne sont pas toujours indépendantes, le choix qui est opéré d'un objet d'évaluation que représenterait la performance considérée est un choix arbitraire ; cela ne signifie pas qu'il est fortuit ou gratuit, cela signifie que la relation qui unit cette performance à cet objet doit être définie parmi d'autres relations, et non comme si elle était la seule possible, assimilée alors à une relation d'identité ou d'implication. » (Bonniol, 1981 : 490)

En outre, pour sa part, Hadji, note qu'il est indispensable de regarder tout lien entre critère et indicateur(s) comme ponctuel et dynamique étant donné que les paramètres de l'évaluation sont soumis à des changements inexorables. En effet, pose-t-il :

« Il n'y a pas [...] d'évaluation achevée, car un réseau de significations peut toujours être complété et déplacé, en fonction de l'évolution des choses

d'une part, et de la particularité du regard de l'irremplaçable sujet-évaluateur d'autre part. L'évaluation est un processus partiel, par essence inachevé. »  
(Hadjji, 1993 : 131-132)

En fait, selon lui, on pourrait comparer l'évaluation à une photographie, un arrêt sur image, à un instant T, regardée avec un "objectif" dans le sens d'un point de vue, d'une perspective particulière. C'est d'ailleurs au titre de cette relativité que Guillon avance la nécessaire acceptation de la criticabilité de toute évaluation, puisqu'il convient de « considérer d'abord comme un outil de positionnement intellectuel qui met en cause et peut à son tour être mis en cause, selon une dialectique féconde » (Guillon, 2004 : 8).

Une fois toutes ces considérations circonscrites, l'évaluation doit se poursuivre par l'étape du recueil des indices du réel. Cette étape doit selon de Ketele & Roegiers (1996) s'effectuer en étant guidé par trois questions essentielles sur lesquelles reposeront respectivement la *pertinence*, la *validité* et la *fiabilité* du recueil :

« Est-ce que je ne me trompe pas d'informations à recueillir ? »

« La stratégie mise en place me donne-t-elle toutes les garanties que l'information que je vais recueillir est bien celle que je déclare vouloir recueillir ? »

« La façon de recueillir l'information est-elle semblable d'une personne à l'autre, d'un endroit à l'autre, d'un moment à l'autre ? »

Nous y reviendrons de manière plus détaillée dans la dernière partie de notre thèse.

### 2.3 Bilan pour la conceptualisation de notre évaluation

Si nous faisons le point sur le protocole que nous pourrions suivre pour construire une référentialisation pertinente à partir de tout ce que nous avons vu jusqu'ici, nous pouvons retenir les étapes suivantes, qui se nourrissent les unes les autres :

1. explicitation de la posture d'évaluateur face aux enjeux divers et dans l'évaluation,
2. définition claire des intentions de l'évaluateur,
3. modélisation de l'objet d'évaluation,
4. choix des critères et des indicateurs de références,

#### 5. choix des outils de recueil des indices du réel.

Il nous semble qu'à ce stade, nous pouvons d'ores et déjà apporter des réponses aux deux premières étapes. A la suite de cette mise au point, nous esquisserons l'itinéraire que nous emprunterons dans les étapes suivantes.

### 2.3.1 Notre posture dans l'évaluation

Nous ne sommes pas à proprement parler évaluatrice puisqu'il est posé que nous n'irons pas jusqu'à l'acte institutionnel d'évaluer. Cependant, nous n'en portons pas moins les mêmes responsabilités en tant que conceptrice de l'évaluation, puisque nous construisons non seulement le système de référence mais nous ferons également passer des pré-tests afin de tester la solidité des épreuves que nous proposerons dans la "banque d'outils" (cf. partie 4). Nous pensons, de ce fait, qu'il est également nécessaire que nous explicitions nos repères personnels dans le cadre de cette évaluation.

Sur les enjeux sociaux et individuels, nous précisons que, pour notre part, les choses se posent clairement. Les résultats de l'évaluation devront être anonymes et rester à visée informative. Nous mentionnons de nouveau qu'il ne s'agit pas de louer les enfants qui parleraient "bien" français ou de dénigrer ceux qui parleraient "mal" créole ou *vice versa*. Chaque enfant possède des compétences langagières qui lui sont propres et dont aucune instance extérieure n'a légitimité à juger en fonction d'une normalité absolue. Il est hors de question, en ce qui nous concerne, de tirer quelque hiérarchisation que ce soit à partir des données issues de cette référentialisation ou de l'évaluation finale du langage, et il nous appartient également de veiller à ce que cet usage ne puisse être non plus fait par autrui.

Sur le plan éthique, nous sommes consciente que cette évaluation cherche à améliorer l'apprentissage du français que d'aucuns pensent être la langue colonisatrice, instrument d'une assimilation totale et malsaine. Nous soulignons que nous ne nous inscrivons dans aucun modèle revendicatif ou militant. Nous souscrivons à une perspective utilitaire qui nous apparaît urgente en regard de la situation scolaire que nous avons évoquée dans le premier chapitre. La Réunion est un département français, et à ce titre, nous pensons que les citoyens, que seront les enfants réunionnais, ont le droit, sinon le devoir, de maîtriser la langue officielle du pays, et le droit à l'insertion professionnelle qui exige des compétences en français. Au même titre, à ceux qui pensent,

dans le "clan" adverse, que la prise en compte du créole est assimilable à une démarche autonomiste et/ou empreinte de chauvinisme, nous répondrons que La Réunion est aussi un département d'*outre-mer* et qu'en tant que tel, elle présente des spécificités culturelles et locales indéniables, qui ne peuvent être écartées. La maîtrise du français que nous évoquons ne devrait, et de toute façon ne peut, s'effectuer en reniant la créolité inhérente de la société réunionnaise.

Nous n'effaçons pas dans cette posture bien entendu notre propre histoire. Selon de Robillard (2007), même avec les arguments scientifiques les plus solides, il ne saurait en effet, de toute manière, être question de recherches en sciences humaines sans référence au vécu du chercheur qui mène la recherche. En sorte que, sans entrer dans des confessions intimes, nous ne pouvons nier que nous avons, avant d'entreprendre ce travail, une représentation, que Bonniol & Vial (1997) qualifieraient peut-être de *topos* "optimiste" sur l'évaluation, sans doute contractée lors d'une année de Master professionnel (DESS) auprès d'une équipe d'enseignants grenoblois concevant l'évaluation des dispositifs de formation comme un processus de régulation nécessaire à toute action. Sans doute aussi est-ce ce passé qui nous a poussée à ne pas hésiter à centrer notre étude sur la référentialisation après une enquête exploratoire qui a fait ressortir toute la complexité de la démarche d'évaluation, et à vouloir rendre à cette étape, souvent escamotée, toute l'importance qui lui est, selon nous, due. Nous ne pensons pas non plus que notre qualité de Réunionnaise native soit neutre quant au choix de la perspective "bilingue" de cette évaluation. La prise de conscience de la négation de tout un pan de notre culture et de notre langue, qui s'est totalement révélée lors de notre année de Master recherche (DEA) "Langage et parole" suivie à l'Université d'Aix en Provence, n'a pu que contribuer à un souhait plus ou moins conscient d'enrayer le processus de dénigrement du créole encore à l'oeuvre aujourd'hui dans l'école réunionnaise.

Si ce travail qui touche aux sciences humaines n'est donc pas "objectif", et il ne peut assurément l'être si l'on se fie encore à de Robillard (2007), nous pensons néanmoins que nous devons mettre tout en oeuvre afin qu'il tende vers une certaine objectivité, ou du moins plus précisément, afin qu'il fasse sens pour d'autres, au-delà de notre subjectivité. Sans utopique prétention de résoudre tous les problèmes de l'école réunionnaise, il s'agit de tenter de construire une référentialisation qui se veut perti-

nente et qui devra permettre d'aider les chercheurs en didactique du français et éventuellement les praticiens, à prendre des décisions en s'appuyant sur des données du terrain.

Quant à savoir à laquelle des postures de l'évaluateur nous adhérons, la sous-section suivante y répondra, en mettant notre choix en perspective avec nos intentions dans l'évaluation.

### 2.3.2 Nos intentions dans l'évaluation

Comme nous l'avons mentionné au début de ce chapitre, l'évaluation pour laquelle nous concevons cette référentialisation servira à faire un bilan des compétences des enfants en fin de maternelle (nous affinerons ultérieurement ce que recouvrent ces compétences). Nous nous positionnons, ce faisant, dans l'évaluation dite *sommative*, c'est-à-dire que notre intention est de « contrôler la maîtrise des objectifs visés » (Cardinet, 1988 : 15), objectifs que nous détaillerons dans le chapitre 4.

Nous ne nous plaçons donc aucunement dans la position de l'enseignant qui, selon la posture du philosophe mise à nue par Hadji (cf. plus haut) vise à « réguler "les conditions" d'apprentissage » (Cardinet, 1988 : 15), dans une évaluation dite formative et/ou formatrice. Reste donc à déterminer si la priorité sera donnée à l'évaluation-appréciation (posture du juge) ou à l'évaluation-mesure (posture de l'expert). En fait, ce choix est lié selon nous à celui qui découle de l'interprétation visée au final : *critériée* ou *normative*.

Le cheminement que nous avons suivi depuis le début de ce chapitre pourrait laisser croire que toutes les évaluations se préoccupent de savoir si les critères délimités ont été remplis ou non. Mais tel n'est pas le cas dans l'évaluation des individus et notamment dans l'évaluation d'un enseignement donné. Ainsi, il existe certes l'interprétation *critériée*, dite aussi *critérielle*, c'est-à-dire celle où l'enseignant va exprimer les résultats de l'évaluation par rapport à des objectifs ciblés de la formation. Dans ce cas, on l'a vu, l'indicateur de référence va permettre de déterminer quand la performance est acceptable ou non. Dans l'exemple d'épreuves d'évaluation comportant plusieurs items ou d'évaluation d'un critère avec plusieurs indicateurs, on va définir ce qui est appelé un point de césure à partir duquel l'objectif est considéré comme atteint et en

deçà duquel il ne l'est pas. Généralement ce point de césure est situé à 80% de réussite de l'épreuve ou des items portant sur un critère. Si l'apprenant a réussi 80% de l'épreuve, on considère qu'il a atteint le critère visé ou plus généralement la compétence travaillée. L'enseignant peut aussi bien entendu décider d'affiner son appréciation en délimitant des paliers avant l'atteinte de l'objectif (par des lexèmes qualitatifs : objectif atteint, en voie d'acquisition, non maîtrisé ; par des pictogrammes de couleurs différentes : rouge, vert, orange ; par des niveaux chiffrés : de 0 à 5 = très insuffisant, de 5 à 10 = suffisant... ; etc.)

Mais il est courant que l'interprétation ne soit pas critériée, mais *normative* ou *normée*, c'est-à-dire qu'elle se fasse dans un but de hiérarchisation des évalués les uns par rapport aux autres ou de sélection en fonction d'un score global. Tel est le cas par exemple des évaluations où le résultat final, comportant la moyenne de tous les résultats obtenus à diverses épreuves, doit permettre de juger si tel candidat a suffisamment de points (le niveau) pour entrer dans tel ou tel grande école. Ce type d'évaluation se pratique également dans les évaluations qui fixent un *numerus clausus*. A ce moment-là, on sélectionnera un nombre de candidats fixé à l'avance, et peu importera que celui qui a une moyenne de 10 ait 3 sur 20 en français et 17 sur 20 en mathématiques, ou qu'il ait 10 sur 20 en français et en mathématiques. Le Baccalauréat ou certains examens universitaires peuvent s'assimiler à de telles évaluations normatives.

Même si nous sommes consciente que nous n'entrons pas totalement dans le domaine de la classe qui s'inscrit dans un tryptique enseignant/apprenant/contenu d'enseignement, nous pensons que l'évaluation-bilan des enfants réunionnais devrait pouvoir fournir une interprétation basée sur l'atteinte ou non de la maîtrise de différents critères et non pas fournir une mesure globale relative à l'atteinte d'un score. En ce sens, elle se rapproche plus de l'évaluation-appréciation menée par l'évaluateur tenant une posture de juge, plutôt que de l'évaluation-mesure, qu'on retrouve avec l'évaluateur dans la posture d'expert. Le choix de privilégier le qualitatif ne se fait pas, bien entendu, au détriment de données quantitatives que pourront fournir des statistiques si l'évaluation est faite à grande échelle (ex : tel pourcentage d'enfants ne maîtrise pas tel critère en français et tel critère en créole ou encore tel pourcentage d'enfants fournit moins de 5 réponses correctes sur 10 items au total à telle épreuve, etc.). Toutefois, l'essentiel restera de savoir si les critères sélectionnés auront été at-

teints ou non.

Suite aux délibérations sur les deux premières étapes de l'évaluation, nous sommes plus à même maintenant de rendre compte du plan de travail que nous décidons de suivre dans la suite de notre référentialisation.

### 2.3.3 Canevas de travail

Nous souhaitons nous pencher sur plusieurs aspects dans les chapitres et les parties qui suivront.

- Nous commencerons par circonscrire l'objet de l'évaluation en revenant au coeur des débats sur les pratiques langagières. Nous tenterons dans un premier temps de comprendre les enjeux de la polémique sur les frontières entre créole et français.
- Nous affinerons ensuite ces dimensions avec celles qui ressortent des travaux menés sur l'évaluation bilingue. Le but est de montrer les diverses conceptions relatives au traitement des mélanges.
- Nous chercherons par ailleurs, sur un autre plan, à délimiter ce que sous-entend être un "bon locuteur", ce qui, nous l'avons vu, est posé comme essentiel avant d'arriver à être un "bon lecteur". Nous nous attellerons à éclaircir notamment ce que recouvre le terme "compétences" et à exposer le débat de fond qui porte sur les compétences communicatives *vs* linguistiques.
- Afin de repérer plus précisément les dimensions langagières qui entrent généralement en ligne de compte dans la compétence générale du bon locuteur, et toujours dans le but de délimiter notre objet, nous proposons de nous référer également aux travaux existants concernant l'évaluation du langage en général et ceux de l'enfant en particulier.
- Bien entendu, nous projetons également de mener des investigations exploratoires sur le terrain de l'évaluation, afin d'enrichir les données "théoriques".
- A partir de toutes ces investigations, découleront les catégories spécifiques du langage. Celles-ci orienteront les recherches de normes de références et renverront à des critères plus précis.
- En fonction de ces derniers, nous élaborerons des outils de recueil de données adéquats que nous pré-testerons auprès d'un échantillon d'élèves. Nous ferons

part de nos critiques et de nos préconisations sur le contenu des épreuves proposées et leur passation.

## Chapitre 3

# Conclusion de la première partie

Nous avons exposé dans cette première partie les éléments qui nous semblent utiles à la compréhension de notre démarche. Nous avons notamment posé les intentions qui la sous-tendent.

Face aux divers facteurs avancés pour expliquer l'échec scolaire à La Réunion, nous avons vu que le problème de la transmission du français peut jouer un rôle non négligeable. Nous avons évoqué les diverses remédiations apportées en ce sens, dont l'option "créole". Nous avons surtout montré qu'il manque à ces dernières une volonté politique certes, mais également des données de terrain qui servent de boussole pour pouvoir adapter des mesures en réponse aux difficultés des enfants. Les besoins langagiers des élèves ne sont en effet pas connus mais la prise en compte du créole est avancée comme une solution. Or, en réalité, on ignore si les enfants maîtrisent réellement cette langue, dans une communauté où les pratiques interlectales se généralisent et où beaucoup de mère déclarent parler français à leurs enfants. Tout ceci nous a amenée à axer l'évaluation sommative que nous envisageons autour d'un volet créole et d'un volet français. Le constat que les données langagières apportées jusqu'à présent par différents sondages et "évaluations" sont trop vagues ou trop anciennes pour être exploitées, a achevé de nous convaincre de l'utilité d'une telle entreprise.

Restait à savoir comment aborder cette évaluation. Nous avons décidé d'adopter dans cette optique le concept de *référentialisation*, prôné par G. Figari, qui a fait ses preuves dans l'évaluation de projets éducatifs, mais qui demeure selon nous tout aussi valable dans le cas d'évaluation d'individus. Celui-ci nous a permis de poser un cadre

méthodologique qui est venu compléter les assises épistémologiques que nous avons esquissées pour la définition de notre posture de conceptrice d'évaluation.

Nantie de ce fil rouge, nous pouvons à présent tisser, tout autour, des repères issus des données spécifiques aux élèves réunionnais et nourrir ainsi notre référentialisation.

**Deuxième partie**

**La phase exploratoire**



Cette deuxième partie a pour but d'étudier dans le détail ce qui compose les spécificités de notre objet d'évaluation. Elle permettra de voir notamment s'il existe, ce que nous supposons, des particularités inhérentes à une évaluation du créole et du français, chez de jeunes enfants, et le cas échéant, de les mettre en lumière afin qu'elles puissent être prises en considération lors du recueil des données qui nourrira l'évaluation (partie 4).

Dans un premier temps, il nous faudra établir précisément les contours de notre objet d'évaluation. Pour ce faire, nous ne pouvons éluder la discussion plus large qui touche à l'identification des frontières des langues dans une communauté "bilingue". Le créole et le français sont avant tout deux langues proches, dont il conviendra de comprendre les liens intimes qui se sont tissés, depuis les débuts du peuplement de l'île. L'exploration des cadres théoriques qui permettent leur appréhension, tantôt dans un rapport conflictuel, où les frontières qui les séparent sont érigées de manière nette, tantôt dans un rapport de hiérarchisation ou de communion, avec des frontières plus ou moins floues, nous amènera à diriger notre attention vers les concepts de diglossie, de continuum et de macrosystème. Il est impossible de laisser cette problématique des frontières en suspens dans le cadre de notre référentialisation. Nous verrons en effet que les finalités de notre projet nous impose de trancher sur la question de l'osmotivité entre créole et français. D'autres options que nous retiendrons en matière d'approche de l'évaluation de bilingues et de composantes du langage continueront à affiner progressivement les marges de manoeuvre pour appréhender les éléments les plus pertinents pour notre étude.

Outillée de ce cadre théorique, c'est en éclaircissant que nous approcherons, dans une deuxième étape, notre terrain. Il s'agira de découvrir concrètement les défis et les limites que posent véritablement l'évaluation de petits écoliers évoluant dans la communauté réunionnaise.



## Chapitre 4

# Investigations théoriques

### Sommaire

---

<b>4.1</b>	<b>L'objet de l'évaluation : des systèmes linguistiques en "contact"</b>	<b>122</b>
4.1.1	Créole et français : une proche parenté linguistique	122
4.1.2	La problématique des frontières entre créole et français	130
<b>4.2</b>	<b>Evaluation et mélanges</b>	<b>143</b>
4.2.1	Trois principales approches	143
4.2.2	Choix binarisé	151
<b>4.3</b>	<b>Etre un "bon locuteur"</b>	<b>154</b>
4.3.1	Les compétences langagières	154
4.3.2	Choix de l'évaluation de la morphosyntaxe	157
4.3.3	Choix des items syntaxiques	160
<b>4.4</b>	<b>Conclusions sur la délimitation théorique de l'objet</b>	<b>166</b>

---

L'objectif de ce chapitre est de circonscrire plus précisément l'objet à évaluer à partir d'investigations théoriques autour de diverses notions ayant directement trait à notre évaluation. Dans la première section, notre attention sera retenue par les problèmes de délimitation de frontières entre créole et français, deux langues, comme nous le verrons, génétiquement très proches. En fait, si le français a en effet servi de base à la construction du créole, ce dernier continue encore à se nourrir de son matricule aujourd'hui. Il s'agira donc de nous positionner dans le débat sur le contact des langues qui oppose structuralistes et variationnistes, et même variationnistes entre eux. Nous poursuivrons ensuite nos recherches en nous orientant vers les grandes méthodologies appliquées dans l'évaluation des compétences d'individus gérant deux

langues. Nous verrons que les trois conceptions généralement retenues prennent différemment en considération les mélanges de langues. En les analysant à la lumière de nos objectifs, nous justifierons notre positionnement en faveur d'une approche binarisée, largement répandue dans l'évaluation du langage en milieu de contact de langues. Une troisième sous-section tentera de déterminer les différentes composantes de la compétence langagière d'un "bon locuteur" de créole et de français. Partant de la circonscription de cette notion en général, nous détaillerons les composantes du langage, avant de présenter l'option qui nous paraîtra la plus appropriée pour notre évaluation, c'est-à-dire celle d'axer notre travail sur la morphosyntaxe.

## 4.1 L'objet de l'évaluation : des systèmes linguistiques en "contact"

Dans cette première sous-section, nous nous proposons de caractériser les liens qui existent entre le français et le créole réunionnais, les deux langues que nous avons prises comme soubassements de notre référentialisation.

En dépeignant l'histoire imbriquée de ces deux langues, nous verrons en réalité que la délimitation de leur(s) frontière(s) est loin d'aller de soi. Mais une analyse des différentes conceptions qui sous-tendent leurs descriptions nous permettra de comprendre qu'en fin de compte, leur entremêlement se délie ou se maintient, voire se renforce, selon l'utilisation qu'on décide d'en faire.

### 4.1.1 Créole et français : une proche parenté linguistique

Nous nous référerons pour l'essentiel ici à Chaudenson (1984, 1989, 1992, 1995a, 2003a) dont les travaux très documentés en créolistique ont concouru à avancer une thèse pertinente sur la formation des créoles français, et en particulier du créole réunionnais. Notre postulat consiste donc à adopter sa théorie de la genèse de ce créole, qui souligne que les substrats non européens n'ont joué qu'un rôle mineur dans le processus qui lui a donné naissance, et à reconnaître trois strates importantes constitutives de l'évolution sociale et linguistique de La Réunion.

- la **société d'habitation** qui est comprise dans une période qui commence dès le peuplement de l'île (1665) et qui s'arrête au début de l'expansion de la culture industrielle du café et de la canne à sucre (vers 1725);

## 4.1 L'objet de l'évaluation : des systèmes linguistiques en "contact"

- la **société de plantation** qui s'étend de la fin de la société d'habitation, à la fin des immigrations massives de travailleurs engagés (vers 1925);
- la **société départementalisée** qui se développe après 1946, lorsque l'île devient un département français et s'étale jusqu'à aujourd'hui.

Comme nous allons le voir, les bases du spectre langagier réunionnais se sont forgées dès la première strate.

### 4.1.1.1 La société d'habitation

A l'origine, cette île volcanique de 2511  $km^2$  n'est autre qu'un territoire désert, du moins sans présence humaine autochtone. Pendant plusieurs siècles, elle sert de pied-à-terre aux marins de passage, le temps pour eux de se réapprovisionner en eau et en nourriture que sa nature luxuriante offre généreusement. Ce n'est qu'en 1640 que le royaume de France en prend officiellement possession au nom de son roi, Louis XIII, en l'honneur duquel d'ailleurs elle est baptisée Isle Bourbon. Cependant, quinze années s'écoulaient avant l'installation des premiers colons<sup>1</sup>, des Français, pour la plupart artisans, anciens marins ou soldats, accompagnés de quelques esclaves malgaches majoritairement de sexe féminin. Commence alors une période que Chaudenson nomme **société d'habitation**, en référence « à la dénomination locale ancienne de l'unité de production initiale des sociétés coloniales. "Habitation" et "habitant" sont en effet les termes dont on va user, dès les débuts de la colonisation française, pour désigner "l'unité de production agricole" et "l'exploitant agricole" » (Chaudenson, 2003a : 88). Ce premier demi-siècle de colonisation se définit comme une phase d'acclimatation. L'objectif des premiers colons est de s'adapter à ce territoire inconnu et de survivre dans des situations précaires, en cultivant les terres allouées par la Compagnie, qui gère l'île. Cette période se caractérise par deux traits particuliers :

- **Les nombreuses interactions entre les Blancs et les Noirs.** L'habitation vit en effet en autarcie dans un environnement souvent isolé, clos et structurellement réduit. Tous, esclaves comme maîtres, subissent les conditions de vie pénibles

1. Cette colonisation n'est pas à prendre, et cela à son importance dans le processus de créolisation, comme nous le verrons par la suite, au même titre que la colonisation européenne en Afrique ou en Asie par exemple, où il existait déjà, avant l'arrivée des Européens, un peuple (ou des peuples) autochtone(s) qui se sont plus ou moins "adaptés" à la langue et à la culture du colonisateur, mais dont la langue d'origine jouissait toujours d'un rôle véhiculaire et/ou vernaculaire relativement important.

et matériellement contraignantes. Forcés pour leur subsistance basée sur l'autosuffisance d'allier leurs forces au travail, les contacts sont favorisés et par ailleurs indispensables.

- **La domination des Blancs sur les Noirs.** Numériquement d'abord, puisque les Blancs sont relativement plus nombreux (on ne trouve que très rarement plus de quatre Noirs au sein d'une unité domestique), mais aussi une domination selon les statuts social (maître/esclave), économique (même si les biens matériels des Blancs étaient rares et les "richesses" toutes relatives) et sexuel (hommes blancs/femmes esclaves noires).

Paradoxalement, nonobstant cette suprématie statutaire des Blancs, les signes manifestes trahissant cette hiérarchie sociale sont relativement (encore) peu visibles, tant il n'existe guère de différences dans le mode de vie des Blancs et des Noirs. En effet, les Blancs sont très pauvres; ils manquent de tout, même des biens les plus usuels (couverts, vêtements, meubles...), et sont "logés à la même enseigne" que leurs esclaves. Par ailleurs, vu le faible nombre de femmes blanches et la nécessité vitale d'agrandir la colonie, les unions mixtes ne sont pas rares, et représentent même près de deux tiers des unions au début du XVIII<sup>e</sup> siècle :

« A Bourbon, [...] le recensement des familles de 1686 est très précis sur ce point; pour 36 familles dont le chef est un Français, on en trouve 10 où l'épouse est une Française (au total 53 personnes), 12 où elle est "Portugaise des Indes" c'est-à-dire "métisse indo-portugaise" (total 66 personnes) et 14 où elle est "Négresse de Madagascar" (78 personnes). Plus des deux tiers des "habitants" français sont donc "en ménage" avec des femmes non européennes et près d'une centaine d'enfants créoles (en l'occurrence métis même s'ils sont toujours classés dans les blancs) sont nés dans de telles familles, à peine plus de 20 ans après le début de la colonie. » (Chaudenson, 1992 : 96)

Au plan linguistique, l'époque voit s'exercer l'influence du parler des maîtres qui sont originaires de la zone d'Oïl. Leur parler atteste d'une relative homogénéité comparé à la diversité des idiomes employés par les esclaves.

En effet, si certains colons du XVII<sup>e</sup> siècle parlaient le dialecte de diverses régions de la zone d'Oïl, ils n'en usaient pas moins d'une "koïnè" proche du français ordi-

naire de l'époque. On pouvait d'ailleurs dans l'ensemble les considérer comme francophones :

« On s'accorde désormais à penser que, même si les traits dialectaux étaient sans doute fortement présents, la plupart des colons, par leur histoire personnelle et leur parcours inévitablement aventureux, étaient sans doute de quasi-francophones plutôt que des dialectophones unilingues. Pour reprendre une formulation canadienne, ils étaient, à tout le moins, "franco-dominants" et, en tout cas, ils ne peuvent être assimilés aux locuteurs "moyens", dont on se forge l'image à travers les témoignages ou les enquêtes du type de celles qui ont été conduites, très postérieurement par l'abbé Grégoire [...] » (Chaudenson, 2003a : 148)

Les esclaves, quant à eux, venaient de diverses régions de Madagascar, d'Inde, mais aussi d'Afrique de l'Est. A leur arrivée à Bourbon, ils se retrouvaient généralement mêlés à des pairs ethniquement et linguistiquement dissemblables. On trouvait en effet des dialectes du Sud-Est et de l'Est de Madagascar, des langues indiennes ou des langues bantoues de l'Est africain (Chaudenson, 2003a : 91). Isolés, et en quelque sorte en immersion dans ce milieu "étranger" dominé par des Blancs, ils n'avaient véritablement d'autre choix que d'acquérir le plus rapidement possible la langue de ces maîtres dont ils étaient tributaires et avec lesquels ils partageaient leurs journées de labeur.

Il s'effectua alors de leur côté une acquisition informelle de ce français ordinaire de l'époque qu'ils entendaient quotidiennement : ils développèrent en peu de temps un parler véhiculaire, qui du fait de sa formation non guidée et nécessairement accélérée, aboutit à une version certes "approchée" de la langue-cible, mais suffisante et essentielle pour leur permettre de communiquer avec les Blancs et avec les autres esclaves. Ainsi, on estime qu'à cette époque, un esclave était "francisé" au bout d'une année (Chaudenson, 2003a : 99). Il faut dire aussi que le degré d'ascension sociale se mesurait à l'aune du parler utilisé. Plus on était proche des maîtres blancs, plus on maniait leur langue et *vice-versa*. Le rôle joué par les mères esclaves de Bourbon unies à des hommes blancs ne fut donc pas négligeable dans l'accélération de l'appropriation du français. Eclairées, elles choisissaient à dessein de transmettre à leurs enfants métis non pas leur propre langue première, mais uniquement cette nouvelle forme de parler, très proche du français, pour faciliter la socialisation et l'ascension sociale de ces

derniers. Ainsi indique Chaudenson :

« Ces deux attitudes, le conformisme et la vertu exemplaire des Malgaches comme l'orgueil des Indo-portugaises, vont dans le même sens. Les unes et les autres visent d'abord à faire oublier leurs origines ethniques et à rompre tout lien avec leurs communautés d'origine. Comment imaginer dès lors que ces femmes puissent favoriser, en quoi que ce soit, chez elles ou chez les leurs, le maintien d'éléments, linguistiques ou culturels, qui rappellerait leur condition servile initiale? » (Chaudenson, 1995a : 62)

Cette époque de « robinsonnade » (Chaudenson, 2006 : 97) relativement courte verra donc, notamment par ce biais, s'ancrer la vulgarisation d'un parler basé sur des formes approchées du français dans les premières générations d'esclaves. Les germes du processus de créolisation étaient plantés. Celui-ci devait s'accélérer après le premier quart du XVIIIe, avec les changements radicaux que connut Bourbon.

#### 4.1.1.2 La société de plantation

Vers 1715, la métropole décide de mettre à profit les terres de l'île, en y développant la culture intensive de café et de canne à sucre. Toute la structure de la colonie va en être modifiée : d'une *société d'habitation*, on passe à une *société de plantation*. Il ne s'agit plus de l'exploitation de petites habitations closes et autonomes, dans un but d'acclimatation. Même si ces dernières n'ont pas disparu, la Compagnie décide de favoriser dorénavant le développement de grandes propriétés terriennes, cultivées dans une visée commerciale d'exportation. La traite massive des Noirs connaîtra là ses débuts dans l'Océan Indien. Des esclaves doivent en effet être importés en grand nombre pour constituer la main-d'oeuvre nécessaire aux nouvelles cultures. Dès les dix premières années de cette nouvelle politique, l'île verra ainsi tripler son nombre d'esclaves (Chaudenson, 2003a : 99).

#### Le bouleversement de l'organisation sociale

L'organisation sociale de la société d'habitation se métamorphose alors complètement. D'abord pour les Blancs. Les conditions socio-économiques des familles de colons lancés dans l'exploitation industrielle de café et de canne à sucre s'améliorent en effet significativement. Il n'est plus question pour ces grands propriétaires terriens

de se livrer aux travaux agraires que leurs pères avaient jadis l'habitude d'accomplir, en compagnie de leurs esclaves, pour survivre. Dans la nouvelle société de plantation, la distance sociale entre les Blancs dorénavant numériquement inférieurs et les nouveaux Noirs appelés "bossales" devient très marquée. Ces derniers, contrairement à leurs pairs de la société d'habitation, ont de moins en moins de contacts directs avec leurs propriétaires. Ce sont désormais les esclaves créoles (mulâtres notamment) de l'ancienne société d'habitation, les « Old hands » (Chaudenson, 1984 : 27), qui servent d'intermédiaires, entre les deux nouveaux pôles de la hiérarchie sociale. Ils assurent la maintenance du domaine (comme commandeurs ou domestiques) et constituent le groupe social médian, d'une part supérieur à celui des nouveaux arrivants, "les noirs de pioche" ou "noirs de bande" (Chaudenson, 1989 : 27), et d'autre part inférieur aux maîtres blancs avec lesquels ils continuent d'avoir des interactions verbales régulières.

### **L'évolution linguistique**

Cette hiérarchisation des contacts humains, couplée à un processus de déculturation organisé, influera directement sur le processus de créolisation.

Les Noirs dépassant rapidement le nombre de Blancs auxquels ils sont assujettis, les maîtres décident en effet de prendre plusieurs dispositions pour rendre les nouveaux arrivants malléables à une soumission totale. Afin de prévenir les complots et les révoltes, il devient ainsi d'usage de faire en sorte que les bossales ne puissent disposer d'un code linguistique compris d'eux seuls. On sépare donc, à leur arrivée à Bourbon, les pairs issus de mêmes communautés linguistiques. On cherche par ailleurs à importer de préférence des esclaves jeunes, afin de couper court aux transmissions transgénérationnelles des coutumes et des savoirs ancestraux. Dans le même objectif d'inféodation, toutes les manifestations culturelles et traditionnelles sont désormais interdites.

Séparés donc de leurs communautés linguistiques alors qu'ils sont encore enfants, ne pouvant utiliser leur langue d'origine avec des pairs et disposant de peu de connaissances sur leurs cultures ancestrales, les nouveaux esclaves subissent ainsi une déculturation rapide. Du reste, l'acculturation qui s'effectue simultanément, s'intensifie tout aussi vite. En effet, ces bossales, linguistiquement hétérogènes, sont tous en contact avec une langue commune : l'approximation de français "koinésé" parlé par leurs nouveaux « modèles sociaux » immédiats (Chaudenson, 1995a : 65) qui ne sont autres

que les Noirs créoles, leurs supérieurs hiérarchiques. Dès lors, le "scénario" d'appropriation linguistique expérimenté par les esclaves de la société d'habitation se réitère. Une « approximation d'approximation » ou « approximation au carré » (Chaudenson, 1992) deviendra très vite la langue maternelle des générations successives d'esclaves, et constituera les premières versions du créole réunionnais. En se référant à des textes de l'époque écrits en créole, documents relativement rares car la plupart étaient retranscrits en français, Chaudenson situe la forme "quasi-définitive" du créole au début du XVIII<sup>e</sup> siècle.

C'est donc dans la société de plantation que le créole gagne toute sa relative autonomie structurelle et devient la langue des esclaves les plus récemment arrivés. A l'abolition de l'esclavage (1848), l'arrivée des groupes de travailleurs engagés (chronologiquement, Malgaches et Africains, Indiens du sud de l'Inde, Chinois, puis Indiens musulmans du Gujerat), venus pour suppléer le manque de main d'oeuvre, ne changera pas la donne. Tous les nouveaux arrivants, généralement de conditions très modestes, trouvent intérêt à s'approprier cette langue pour s'intégrer à la société réunionnaise.

Cependant parallèlement, le français ne disparaît pas pour autant durant la société d'habitation. Le marché linguistique se scinde de ce côté en deux variétés, le *français régional* et le *français créolisé*. La première est décrite par Chaudenson & Carayol (1978) comme étant le français utilisé, dans un premier temps, par les riches propriétaires terriens blancs qui ont tiré fortune de l'exploitation industrielle de la terre, mais qui s'étendra à toute la bourgeoisie, même de couleur. En 1978, ces deux chercheurs estimaient le nombre de locuteurs du français régional à environ 120000 personnes, soit à l'époque au quart de la population (Chaudenson & Carayol, 1978 : 177). Le second lecte, le français créolisé, est décrit comme étant, à l'origine, celui d'un autre groupe social également blanc, mais socio-économiquement pauvre. La prospérité de Bourbon qui a attiré de plus en plus de candidats outre-mer vers l'exploitation agricole a en effet entraîné une prolétarianisation d'une partie de la population blanche à partir du milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle. Du fait de l'amenuisement des parcelles de terre disponibles, beaucoup de colons venus de métropole et de fils cadets des familles de colons déjà présentes n'ont plus accès à des terres cultivables suffisamment rentables. Ces laissés pour compte de plus en plus nombreux sont contraints alors, pour leur subsis-

tance, d'aller s'installer dans le Sud et les hauteurs intérieures de l'île (Salazie, Cilaos, Plaine des Cafres, Plaines des Palmistes...), des régions relativement isolées et difficiles d'accès. Ils constitueront la classe de ceux qu'on appellera, de manière quelque peu péjorative, les "yabs" ou les "petits blancs des hauts", par opposition aux "gros blancs", qui ne sont autres que les riches propriétaires terriens qui ont pu profiter de l'aubaine économique. Leurs conditions de vie précaires, qui perdurèrent jusqu'à peu, ne se démarquaient guère de celles des premiers colons en possession de quelques esclaves de la société d'habitation. Au plan linguistique, sans pression d'une norme institutionnelle et sous l'effet d'une « déculturation spécifique » leur sociolecte évoluera vers ce que Chaudenson & Carayol (1978 : 82) ont défini comme du "français créolisé" ou en d'autres termes, « comme un "créole acrolectal" c'est-à-dire un sous-système médian d'un continuum français régional-créole (entre koïné d'oïl des colons et le créole) » (Chaudenson & Carayol, 1978 : 76). Ce français créolisé, ou créole acrolectal, s'est transmis de générations en générations de Petits-Blancs, et a pu subsister jusqu'à aujourd'hui notamment pour des raisons de démarcation sociale. En effet, note Chaudenson (1992 : 112), « Ces petits blancs, par leur isolement et par leur paupérisation, ont conservé des formes initiales de français créolisé qui se sont d'autant plus maintenues au sein de ce groupe qu'elles demeuraient le seul marqueur social de ce qui avait été leur ancienne supériorité ethnique ». Mais force est de constater, comme le précisent Chaudenson & Carayol (1978 : 181), que « ce français créolisé peut également être parlé par des métis qui vivent dans des zones où cette population est majoritaire ».

#### 4.1.1.3 La société départementalisée

"Aux côtés" de ces "deux" variétés de français de la société de plantation, la société de *départementalisation* est venue ajouter le français *oral ordinaire* métropolitain, importé avec l'arrivée de nombreux fonctionnaires métropolitains, puis plus tard avec la vulgarisation de la radio et de la télévision. Mais on verra surtout le développement du français qu'on pourrait appeler *académique*, au travers de la démocratisation de la scolarisation. Nous avons évoqué les changements induits par la profonde évolution socio-économique et socio-culturelle de cette période, dans dans le chapitre 1, notamment en mentionnant l'augmentation des mélanges entre créole et français, nous n'y

reviendrons pas ici.

Ce qu'il faut retenir de cette description sommaire de la genèse du complexe linguistique réunionnais, c'est bien la proximité génétique des différents lectes actuels, qui n'est pas sans poser de problèmes à l'école si l'on en juge par toutes les propositions didactiques visant à contraster le créole du français. Les mélanges entre créole et français sont en effet actuellement la préoccupation des didacticiens tout autant que celles des sociolinguistes pour qui le débat sur la délimitation des frontières entre les lectes est ouvert. Où se situe la/les frontières entre créole et français? D'ailleurs, en existe-t-il? Deux réponses opposées s'entrechoquent. L'une conçoit qu'on peut, malgré la proche parenté des langues, situer des parlers selon qu'ils sont acrolectaux ou basilectaux et les étaler sur un *continuum* composé de plusieurs variétés du créole et du français qui entretiennent un rapport implicationnel. L'autre rejette ces structurations issues du structuralisme et met en avant une vision macrosystémique du parler des Réunionnais.

Nous avons quelque peu abordé ces deux approches dans le premier chapitre, sous l'angle adopté par le créoliste Prudent qui critiquait l'inadéquation du schéma diglossique de Ferguson (1959) aux aires créoles mais aussi celle du *continuum* qui lui a succédé. Nous allons à présent confronter les différents points de vue dans la perspective de la problématique des frontières entre créole et français.

## 4.1.2 La problématique des frontières entre créole et français

### 4.1.2.1 Les principes de la diglossie fergusonienne

Il n'est pas de notre propos ici d'entrer dans l'historique de la notion de diglossie, qui a été finement tracé par Prudent en 1981, ni de rapporter les polémiques qui ont suivi et qui font que cette dernière a été maintes fois revue, débattue et revisitée. Il s'agira d'en poser les principes fondamentaux qui permettront de mieux comprendre l'approche continuiste et celle des macrosystémistes.

Ferguson (1959) utilise le terme de diglossie en 1959 pour définir les sociétés « where two varieties of a language exist side by side throughout the community, with each having a definite role to play » [Où deux variétés d'une même langue co-existent

dans une même communauté, et où chacune d'elles tient un rôle défini.]<sup>2</sup> (Ferguson, 1959 : 232)<sup>3</sup>. Selon lui, les deux variétés de langues en contact (ex : un dialecte, et une langue nationale) remplissent des fonctions qui sont complémentaires au sein de la société. Ainsi, si l'une est la langue qu'on use exclusivement dans des situations informelles (ex : entre amis), l'autre sera utilisée dans des situations uniquement formelles (ex : en classe). La première constituera la variété *haute* et la seconde la variété *basse* :

« For convenience of reference the superposed variety in diglossia will be called the H ("High") variety or simply H, and the regional dialects will be called L ("Low") varieties or collectively, simply L. » (Ferguson, 1959 : 234)

« [La variété de langue superposée est appelée la variété H ("High"), ou tout simplement H et les dialectes régionaux seront appelés des variétés L (Low) ou prises toutes ensembles, simplement L.] »

Ferguson affirme qu'il n'existe donc aucune concurrence entre les variétés H et L puisque dans certaines situations, seule la variété L est appropriée, dans d'autres, uniquement la variété H (la variété haute étant en général réservée aux situations formelles et la variété basse aux situations informelles).

Cependant, selon lui, les différences entre H et L ne sont pas seulement d'ordre fonctionnel, mais également d'ordre représentationnel :

« In all the defining languages the speakers regard H as superior to L in a number of respects. Sometimes the feeling is so strong that H alone is regarded as real and L is reported "not to exist. Speakers of arabic, for example may say (in L) that so-and-so doesn't know Arabic. This normally means he doesn't know H, although he may be fluent, effective speaker of L. » (Ferguson, 1959 : 237)

« [Dans toutes les langues qui répondent à ces critères [*celles qui ont une variété H et une variété L*], les locuteurs considèrent que H est supérieure à L, sous plusieurs aspects. Parfois, ce sentiment est si fort que l'on considère que seule H est authentique et que L "n'existe pas". Par exemple, des locuteurs arabophones peuvent dire (en L) qu'untel ne parle pas l'arabe. Ceci

2. Pour cette traduction et les suivantes, il s'agit de notre traduction.

3. L'année de référence est notée ici 1959 mais nous utiliserons la version rééditée dans *Language and social context* en 1972

signifie normalement, qu'il ne connaît pas H, même s'il s'agit un locuteur qui parle couramment et effectivement L] »

La variété haute est ainsi perçue comme la plus prestigieuse :

« Even when the feeling of reality and superiority of H is not so strong, there is usually a belief that H is somehow more beautiful, more logical, better able to express important thoughts, and the like. » (Ferguson, 1959 : 237)

« [Même lorsque le sentiment d'authenticité et de supériorité de H n'est pas aussi fort, on considère généralement que H est d'une manière ou d'une autre plus belle, plus logique, plus appropriée pour décrire des pensées importantes et autres choses du même genre] »

Par ailleurs, Ferguson pose que grammaticalement parlant, L est une forme simplifiée de H. En outre, selon lui, L est plus "pauvre" lexicalement, moins instrumentalisée que H, et possède, lorsqu'elle est standardisée, un fond de références littéraires moins développé et moins prestigieux que celui de H. Mais, il peut également arriver, note-t-il, que parmi plusieurs variétés basses (qui "dépendent" d'une variété haute), une variété acquière un statut de standard par rapport aux autres et devienne, uniquement par rapport à celles-ci, une variété haute à son tour (bien que demeurant L pour H). C'est ce que d'autres chercheurs appelleront, plus tard, une diglossie "emboîtée". Enfin, une autre caractéristique de la diglossie, selon Ferguson, tient à sa durée :

« It might be supposed that diglossia is highly unstable, tending to change into a more stable language situation. This is not so. Diglossia typically persists at least several centuries, and evidence in some cases seems to show that it can last well over a thousand years » (Ferguson, 1959 : 240)

« [On pourrait supposer que la diglossie est très instable, et aurait tendance à évoluer vers une situation linguistique plus stable. Il n'en est rien. La diglossie perdure généralement au moins plusieurs siècles, et il semble même que dans certains cas, les faits montrent qu'elle peut perdurer pendant plus de mille ans] »

En résumé, la définition qu'il donnera globalement de la diglossie est la suivante :

« Diglossia is a very stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation. » (Ferguson, 1959 : 240)

« [La diglossie est une situation linguistique très stable, dans laquelle, en plus des premiers dialectes de la langue (ce qui peut inclure un standard ou une langue régionale standard), il existe une variété superposée, très différente et très codifiée (souvent plus complexe au niveau grammatical), qui est le véhicule d'un large fond de littérature écrite respecté, qui soit date d'une époque très ancienne, soit vient d'une autre communauté linguistique ; cette variété est apprise principalement à travers un enseignement formel, et elle est utilisée dans des fonctions qui nécessitent soit une forme écrite ou soit une forme orale formelle ; mais elle n'est guère utilisée par cette société dans aucun des secteurs de communication courante.] »

On retiendra donc que pour les défenseurs de la diglossie fergussonienne, la frontière entre créole et français reposerait avant tout sur une frontière fonctionnelle et représentationnelle.

#### 4.1.2.2 Les tenants du continuum implicationnel

Chaudenson et Carayol notent que le créole réunionnais et le français pourraient *a priori* bien être concernés par la diglossie telle que la définit Ferguson. On pourrait, selon eux, effectivement les considérer comme des variétés d'une même langue, puisqu'ils sont génétiquement apparentés et que les Réunionnais leur attribuent des valeurs marquées (créole = langue basse, français = langue haute). Cependant, ce cadre qui limite le spectre langagier de cette aire créole à une vision binarisée stricte leur paraît trop restrictif. Ils constatent non seulement que le français peut être employé dans des sphères privées et le créole dans des sphères publiques, mais en outre, que les pratiques langagières répondent à un découpage plus fin que celui du créole d'un côté et

du français de l'autre. Ferguson ne pose en effet que deux langues distinctes exclusives l'une de l'autre et s'en tient seulement à ces deux langues, en écartant les formes « non codifiées, instables et intermédiaires » qui les émaillent sporadiquement et « accidentellement » (Ferguson, 1959 : 240)<sup>4</sup>. Or, selon Chaudenson & Carayol (1978 : 181), ces formes sporadiques sont structurées et forment des variétés linguistiques du français et du créole. On peut les sous-catégoriser, pour le français, en français standard, français régional ou encore français créolisé, tandis que le créole peut se scinder en diverses variétés allant du créole basilectal au créole francisé qui se confondrait avec le français créolisé.

Dans ce schéma, ces chercheurs s'inscrivent dans la problématique des frontières linguistiques, en se demandant où se situe la scission entre les variétés relevant de l'acrolecte et celles reliées au basilecte. En effet, les limites entre les variétés de langues sont selon eux difficiles à déterminer et demeurent relativement subjectives, d'où l'utilisation du concept de "*continuum*" pour décrire les différentes strates linguistiques présentes sur l'île, comme l'avaient fait quelques années auparavant Allsopp ou Bickerton pour la Guyane et Bailey ou de Camp pour la Jamaïque. Ainsi précisera Chaudenson :

« Le mot [continuum] a été utilisé pour désigner l'ensemble des productions linguistiques qui se situent entre deux pôles, l'acrolecte et le basilecte, et qui ne relèvent pas strictement de l'un ou de l'autre, dans la mesure où un énoncé du mésolecte peut comporter des traits acrolectaux et basilectaux, mais aussi des variantes intermédiaires » (Chaudenson, 1997a : 100-101)

En se référant aux idiolectes des locuteurs réunionnais, il semble à Chaudenson et à Carayol que ce concept est plus à même de traduire les faits linguistiques réels de la société réunionnaise. Ils abandonnent donc l'hypothèse de la co-existence de plusieurs (sous)systèmes linguistiques stables et homogènes qu'ils auraient pu être tentés d'utiliser sans enquête de terrain. Il est en effet extrêmement rare, soulignent-ils, que des locuteurs usent exclusivement de traits linguistiques spécifiques à un (sous-) système clos et défini. Cependant, ils notent que ces mêmes locuteurs auraient tendance par contre à cantonner ordinairement leurs usages dans une partie du *continuum*.

Après avoir donc élargi le spectre langagier à des sous-variétés intermédiaires "lé-

---

4. Traduction de Chaudenson & Carayol (1978 : 181)

gitimes", Chaudenson & Carayol (1978 : 181) mettront également en avant la structuration implicationnelle du continuum tant pour ce qui touche à la distribution des variables que les énoncés des locuteurs. Ainsi, selon eux, le continuum répondrait à une structuration hiérarchisée, où il est impossible que deux variantes extrêmes coexistent seules :

« Pour une variable A, nous pouvons théoriquement avoir trois variantes a, a' et a'' pour l'acrolecte, le mésolecte et le basilecte, mais si nous constatons la présence de deux variantes seulement, nous aurons toujours (a = a') et a'' ou a et (a' = a''), mais jamais (a = a'') et a'. » (Chaudenson & Carayol, 1978 : 82)

En outre, ils tentent de prouver que la combinaison de différentes variables dans une même production linguistique n'est pas fortuite. Certes, notent-ils, les variations linguistiques qui génèrent le passage d'une variété à une autre peuvent paraître subtiles, comme en témoigneraient ces quelques phrases appartenant chacune à une variété (nous les avons ici laissées dans leur graphie d'origine) :

« Nous mangions un peu de morue chez notre oncle. (français acrolectal)  
 Nous mangions un peu la morue chez notre oncle.  
 Nous i mangeait un peu la morue chez not tonton.  
 Ni manzé in pé la mori sé not tonton.  
 Nou té ki manz in pé la mori la kaz nout tonton. (créole basilectal) » (Chaudenson, 1997a : 100-101)

Cependant, il leur paraît improbable en raison de la relation d'implication qui existe entre les variables, d'avoir dans une même phrase des traits phonétiques, lexicaux et morphosyntaxiques relevant explicitement du basilecte et d'autres de l'acrolecte, et donc d'entendre par exemple : \*[*Nou té ki manz in pé la morue chez notre oncle*]. En fait, posent-ils, plus un idiolecte se rapproche d'une des variétés extrêmes du continuum, plus il est teinté des traits spécifiques de cette variété, et perd des traits de l'autre :

« La zone intermédiaire ou mésolecte présente donc un pourcentage variable de formes basilectales apparaissant dans un contexte majoritairement basilectal, mais ce pourcentage tend à se réduire puis à s'inverser au fur et à mesure que l'on se rapproche du niveau acrolectal. » (Chaudenson & Carayol, 1978 : 83)

#### 4.1.2.3 La conception macrosystémique

Prenant comme point d'appui un article de Prudent en 1981, un autre courant de la créolistique, défenseur d'une conception de la langue qu'on pourrait qualifier de "macrosystémique", pourfend la théorie fergusonienne. Ses tenants reconnaissent en effet incontestablement que, dans les situations créoles, le créole est bien un basilecte dans le sens où il est socialement inférieurisé par rapport à l'acrolecte français. Cependant, ils fustigent la vision dualisée des pratiques langagières. En fait, dénonce Prudent, en se référant à la Martinique :

« Dès le départ la dichotomie raciale, sociale, linguistique et idéologique est abusive. Il existe des grands blancs et des petits blancs (*béké bitako, béké griyav*), il existe des nègres à talents et des nègres de houe; les mulâtres avec le cortège de problèmes anthropologiques, législatifs, symboliques qu'ils véhiculent sont présents dès le premier jour de la colonisation. En sorte que toute histoire, toute sociologie et toute linguistique qui veut binariser, dichotomiser ou polariser l'objet antillais nous paraît suspecte. » (Prudent, 1981 : 33)

Ce chercheur soutient qu'en réalité le créole présente aussi de la « variation sociolinguistique *comme toutes les langues* » (Prudent, 1981 : 33). Toutefois, si variation il y a, on ne se rapproche pas pour autant de l'approche des variationnistes du *continuum*. Au contraire, les critiques fusent au travers d'un autre article "fondateur" co-écrit en 1984 par Prudent et Mérida. Ces deux Martiniquais reprochent notamment aux continuistes d'être tombés dans les mêmes travers structuralistes qu'ils dénonçaient dans la diglossie :

« [...] il semble bien que les tenants du "nouveau paradigme dynamique" (Bailey, 1973) et de la révolutionnaire "métathéorie post-saussurienne" (Bickerton, 1973), tout en chantant les louanges du fameux "principe of accountability" de William Labov, montrent une regrettable tendance à réorganiser la chaîne parlée, n'hésitant pas à discipliner selon les exigences méthodologiques de leurs système d'analyse. » (Prudent & Mérida, 1984 : 31)

En fait, contrairement à l'approche des continuistes, cette deuxième génération de dissidents avance que la variation dans les idiolectes ne doit pas se décider *in vitro* et

selon un modèle pré-existant mais doit avant tout se décrire à partir d' « une "écoute exhaustive" des paroles réellement proférées » (Prudent & Mérida, 1984 : 31).

Ainsi donc, l'échelle implicationnelle tout comme les diverses variétés, créole basilectal/créole acrolectal/français créolisé/français régional, posées par exemple par Chaudenson & Carayol (1978) pour le cas réunionnais, ne leur semblent pas opératoires pour décrire les énoncés des insulaires, et encore moins des insulaires d'aujourd'hui qui mélangent souvent français et créole de manière ordinaire (cf. chapitre 1). Aux prévisions de toutes sortes et notamment scalaires qui reposent selon eux sur des indicateurs linguistiques ou encore ethniques trop réducteurs et très flous pour les locuteurs comme pour les linguistes eux-mêmes (Prudent & Mérida, 1984; Souprayen-Cavery, 2007a), ils opposent la réalité de macrosystèmes, le martiniquais, le guyanais, le réunionnais, etc., qu'ils fondent sur « une vision beaucoup plus dynamique, souple et fluide » des faits langagiers (de Robillard, 2002 : 38). En d'autres termes, alors que les continuistes tentaient de classer les phénomènes accidentels et sporadiques qu'écartaient Ferguson dans des sous-variétés du créole et du français, les tenants de l'approche macrosystémique revendiquent au contraire la prédominance des éléments turbulents et insaisissables de la parole émise, et la complexité des réalités linguistiques des aires dites créolophones. Font ainsi certes partie de ce macrosystème selon eux, des formes "prototypiques" du basilecte et de l'acrolecte, que les locuteurs emploient parfois de manière homogène dans certaines situations, mais on y trouvera surtout une zone interlectale qui se présente « comme l'ensemble des paroles qui ne peuvent être prédites par une grammaire de l'acrolecte ou du basilecte » (Prudent & Mérida, 1984 : 31). Cette dernière se compose de mélanges faits de bribes identifiables parfois comme français ou/et créole, mais également de créations linguistiques *ad hoc* qui n'appartiennent ni à l'un, ni à l'autre code ou pôle.

Du fait de son autonomie relative et de son propre marché communicatif dans la société créole, l'interlecte ne se conçoit guère, pour Prudent et Mérida, comme la manifestation d'une décréolisation au profit d'une francisation. Par ailleurs, il ne se confond, en raison d'un non "ciblage" clair et conscient d'une langue, ni avec une interlangue plus ou moins figée, sans volonté d'ascension sociale, ni avec le mésolecte, et enfin, il ne peut se réduire à du code-switching du fait de sa non prédictibilité. Les pratiques interlectales s'assimilent en réalité à de "simples" pratiques langagières,

sans frontières forcément détectables, ni souhaitables, des populations créoles d’hier et d’aujourd’hui.

#### 4.1.2.4 Bilan d’étape

Nous avons montré dans le chapitre 1 que notre évaluation voulait apporter des précisions sur les compétences en créole et en français des enfants de maternelle afin de savoir si les propositions actuelles qui prônent de s’appuyer sur les premières pour améliorer les secondes étaient pertinentes. Mais au terme de cet exposé montrant la difficulté, voire l’artificialité, de poser des frontières nettes entre ces langues qu’on pourrait qualifier, à l’instar de Eloy (2004 : 398), de langues *collatérales*, à « proximité-parenté proche »<sup>5</sup>, la question se pose bien entendu de savoir si une approche de l’évaluation par deux "langues" distinctes reste faisable : peut-on réellement parler de deux langues : créole et français ? Nous pensons avoir trouvé une réponse plausible à cette question dans le point de vue de de Robillard qui défend que l’utilisation du concept de langue joue un rôle plus important que sa définition systémique exacte, dans la recherche d’une frontière.

#### La thèse de D. de Robillard

Le point de vue de de Robillard (2002) tente de prendre en considération les trois conceptions qui sous-tendent les descriptions des spectres langagiers des créoles, à savoir :

- celle de la diglossie, qui pose une frontière nette entre deux langues, selon des fonctions plus ou moins valorisées ou selon l’existence de conflits (c’est créole, ce n’est pas français),
- celle des défenseurs de l’existence de (sous-)systèmes reliés de manière implicationnelle, qui reste empreinte d’une vision structuraliste de la langue même si les continuistes se défendent de poser de (sous-)systèmes clos et définis. Ceux-là s’attacheront à mettre de l’ordre dans les codes et, malgré tout, à tenter de délimiter non pas une mais plusieurs frontières pour pouvoir étiqueter les pratiques langagières, selon diverses variétés (créole basilectal, créole acrolectal,

5. Pour Eloy (2004 : 399), les "langues collatérales" se définissent comme : « des variétés *proches* - objectivement et subjectivement-, aux plans linguistique, sociolinguistique et historique, les variétés tendancieusement en contraste étant *historiquement liées* par les modalités de leur émergence et de leur développement. »

français créolisé, français régional, ou moins détaillé, acrolecte, basilecte et mésolecte),

- et celle que défendent les sociolinguistes post-structuralistes du macrosystème, qui font remarquer que les locuteurs transgressent les codes artificiellement émis par les linguistes, dans leurs pratiques ordinaires, et qu'on ne peut réduire ces pratiques à des sous-variétés implicationnelles délimitées, comme les continuistes ont tenté de le faire.

La difficulté de savoir s'il faut une ou plusieurs frontières entre créole et français, et de la/les tracer le cas échéant, ouvre selon de Robillard un débat plus grand, à savoir ce qu'est une langue. Ainsi questionne-t-il :

« On voit bien le débat scientifique : reconnaît-on une langue à ses moyens (sons définis socialement, puis combinés selon les règles en unités plus grandes à plusieurs niveaux hiérarchiques différents (mots, phrases, discours), ou à des fonctions et finalités (communiquer, marquer son identité, penser) ? » (de Robillard, 2002 : 47)

Sur le plan fonctionnel, on peut attester selon lui que le créole est, comme le français, une langue. Mais ceci se vérifie également sur le plan des moyens, poursuit-il, car même si, contrairement au français, le créole n'a pas d'instance institutionnelle pour légitimer ces composantes linguistiques, il existe des travaux de standardisation qui montrent qu'il peut aussi être systématisé comme n'importe quelle autre langue au prestige internationalement reconnu. On aurait donc bien, selon ces critères, deux langues séparées.

Or, une fois qu'on a répondu à ces questions, le chercheur en linguistique se rend bien compte que l'étanchéité "scientifiquement (ap)prouvée" de langues qui sont censées servir à des décisions didactiques importantes reste un leurre, une parfaite construction arbitraire. Pourtant, conçoit-il, chercheurs comme (inter(locuteurs) continuent à utiliser cette notion de langue qui reste opératoire dans tous les degrés d'osmotité. En fait, selon de Robillard, le débat sur le tracé des frontières de ce produit social ne peut admettre de réponse finale unique puisque, lance-t-il :

« A la limite, on peut considérer que l'homogénéité/l'hétérogénéité linguistique n'existe pour ainsi dire pas en soi : ce sont les locuteurs eux-mêmes qui la perçoivent ou non, les institutions qui la montrent ou l'oc-

cultent : l'homogénéité et l'hétérogénéité sont des constructions sociales, ce qui explique qu'une communauté peut manifester à la fois un continuum et une diglossie, qu'un locuteur peut tantôt se comporter comme s'il n'en existait pas, tantôt la déplacer ailleurs. » (de Robillard, 2002 : 51)

En définitive, pour reprendre les termes de de Robillard, on peut dire qu'il n'y a pas, pour la définition des frontières entre créole et français de « repère incontesté » (de Robillard, 2002 : 42). En fait, il compare la langue à un fluide qui se liquéfierait, se sublimerait ou se solidifierait au gré des acteurs sociaux et des conditions de son utilisation. Ainsi selon lui : « on peut proposer de considérer que, dans certaines situations, nous avons besoin de langues "solides", dans d'autres, de langues "fluides", et que les langues oscillent entre ces états, selon leurs fonctions, comme l'eau entre les états liquide et solide, voire gazeux. » (de Robillard, 2002 : 39-40). La langue pourra ainsi se concevoir "fluide" lorsqu'on plaisante ou qu'on discute librement, là où « tant qu'on peut comprendre, l'échange se poursuit » (de Robillard, 2002 : 40), et ce, même si certains mots sont imprécis ou empruntés à différents registres et à différentes langues (on retrouverait là, clairement, le point de vue macrosystémique). Au contraire, la langue se concevra "solide", avec des normes strictes qui ne souffrent pas d'équivoque dans d'autres situations formalisées. De Robillard donne l'exemple de l'utilisation de la langue à l'école ou pour les documents officiels, auxquels cas « [...] nous avons besoin d'une langue "solide", qui varie peu (un mot a toujours le même sens, par exemple) : il faut qu'il y ait le moins de doutes possibles sur le sens du message, pour que la communication soit efficace (même lorsque le temps, la distance, les contextes séparent émetteur et récepteur de message), pour que des évaluations de progrès scolaires soient possibles » (de Robillard, 2002 : 40). Si on projette cette dernière conception de la langue dans la sphère créole, c'est alors le point de vue diglossique, structural, qui prime pour délimiter le français du créole.

Le problème tient au fait que si l'on est contraint d'évoluer avec deux langues distinctes, on peut vite se rendre compte, que les outils du structuralisme ne suffisent pas dans la situation créole pour asseoir les contours des deux langues. En effet, note-t-il, « ce que les situations de contacts de langues montrent fréquemment, c'est qu'on manque d'arguments purement "linguistiques" (réduisant ce terme au sens de "systémistes") pour tracer la frontière entre français et créole : l'analyse phonétique, phonologique, grammaticale, sémantique ne confirme pas l'idée que la langue n'est qu'un

système » (de Robillard, 2002 : 47). En réalité, il pose que la frontière entre les deux langues (point de vue diglossique), voire entre les variétés de langues (point de vue des continuistes), se définit de manière subjective, selon les fonctions sociales qu'on lui/leur attribue dans la société. Ainsi, en schématisant, on voit que la présence d'une frontière marquerait la limite d'un "chez moi" selon lequel on se positionne et positionne le "chez toi" de l'autre. Ces frontières seront gommées lorsque, pour marquer son appartenance à la communauté créole, on conçoit un "chez nous", manifesté par des pratiques interlectales.

On parlera ainsi "binairement" de créole et de français, lorsque les langues sont vécues de manière conflictuelle ou contrastive en deux blocs. Les linguistes utiliseront dans leur jargon les termes de basilecte, d'acrolecte notamment pour les situer sur le plan des représentations diglossiques ou d'interlecte pour rendre compte des pratiques langagières. On exhumera parfois encore du spectre langagier des Réunionnais, du français créolisé, du français régional ou du créole francisé. Les locuteurs les étiquetteront d'après leurs systèmes de valeurs de français "makot", de français "cochon", de créole "kaf", de créole "malbar", de créole des "hauts", de "patois", etc. Il pourra également arriver qu'on ait affaire à des « cryptoglosses » (Bavoux, 2000), c'est-à-dire des lectes théoriquement décrits par des linguistes alors qu'ils ne présentent aucune réalité pour les locuteurs. Au contraire, certaines frontières inexistantes pour les linguistes pourront être érigées par les locuteurs eux-mêmes pour marquer leur identification à un groupe et/ou se démarquer de ce qui est perçu comme différent de soi (Le Page & Tabouret-Keller, 2006).

### Synthèse

En conclusion de cette section, nous pouvons convenir, à l'instar de de Robillard, que « [...] contrairement à ce qu'on pourrait penser spontanément, la notion de langue n'est pas simple, il n'y a pas une définition qui soit incontestée et qui convienne à toutes les situations que l'on puisse imaginée » (de Robillard, 2002 : 48). On comprendra en fait, à l'issue de ce débat qu'une frontière entre créole et français reste concevable mais dépendra du point de vue selon lequel le chercheur, comme le locuteur se situera. En ce qui nous concerne, nous poserons les choix suivants, tout en nous gardant de tout absolutisme : l'évaluation des compétences linguistiques que nous tentons de référentialiser se voulant être une aide à la réflexion didactique de l'ensei-

gnement du français, il nous semble que nous avons intérêt à concevoir les langues de manière solide. Si on se réfère au *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* de Cuq et Gruca, on retrouve en effet cette idée de solidification de l'objet d'enseignement et d'apprentissage, lorsqu'il s'agit d'**objectiver** didactiquement un idiome ou de « choisir la variété de français qui servira de référence au syllabus »<sup>6</sup> (Cuq & Gruca, 2005 : 81). Nous avons en outre vu que de nombreuses propositions didactiques actuelles pour améliorer la maîtrise du français à La Réunion, même celles des défenseurs de la notion de macrosystème, penchaient pour la nécessité, au moins conjoncturelle, d'un contraste clair entre français et créole, et étaient donc également en faveur de langues aux contours définis de manière polaire (cf. Chapitre 1).

Ceci étant posé, il ne nous paraît pas pertinent d'ignorer, du reste, la variation au sein de ces deux langues, d'autant moins lorsque l'évaluation porte sur des compétences orales et s'effectue auprès de très jeunes locuteurs. Toutefois nous précisons que nous ne retiendrons pas la variation dans les deux langues de manière continuiste et implicationnelle. Si nous pensons que l'évaluateur devra se restreindre à un créole et à un français qui ne soit pas "marqué" pour s'adresser aux enfants évalués, nous penchons pour l'acceptation des formes "implicationnellement déviantes", tant que celles-ci restent dans le cadre des normes que nous définirons pour le créole et le français (cf. partie suivante). Ainsi, en nous référant aux exemples du *continuum* réunionnais, donnés par Chaudenson (1997a : 100-101), nous considérerons l'énoncé suivant qui mêle des éléments du créole acrolectal et du créole basilectal, sans redondance de structures, comme acceptable :

NOU TÉ KI MANZ LA MORUE CHEZ NOT TONTON « On mangeait de la morue  
chez notre tonton »

En effet, il paraît utopique mais surtout inutile, selon nous, d'aller évaluer si ces enfants ont acquis la maîtrise du créole basilectal ou mésolectal ou acrolectal, dans le contexte largement interlectal de La Réunion d'aujourd'hui. Pour l'une ou l'autre langue, nous tenterons de poser des normes de références ouvertes au maximum à la variation, même si l'on sait qu'un tel travail présentera toujours une part d'imperfection, inhérente à toute objectivation d'un objet intangible et "vivant". Nous reviendrons sur ces considérations lorsqu'il s'agira de délibérer sur le choix des normes pour le créole et le français (cf. partie 3). Pour l'instant, tentons de voir comment les mélanges de

6. Pour Cuq & Gruca (2005 : 79), un syllabus s'entend comme la matérialisation d'« une série d'objectifs et de contenus idiomatique-culturels » à partir desquels l'enseignant va guider l'apprenant

langues sont traités dans l'évaluation.

## 4.2 Evaluation et mélanges

### 4.2.1 Trois principales approches

L'état des lieux des recherches axées sur la problématique des mélanges dans l'évaluation des compétences langagières permet de relever diverses manières de procéder pour évaluer les compétences bilingues. Nous précisons que nous entendrons le terme *bilingue* pour la suite de nos propos avec le sens délibérément ouvert de "relatif à deux langues", qualifiées de La et Lb.

Nous proposons dans cette sous-section de classer, en citant des exemples d'évaluation s'y rapportant, les trois principales approches qui prévalent dans les méthodologies suivies, à savoir :

- celle qui limite l'évaluation aux seules compétences en La et Lb,
- celle qui prend en compte les compétence en La et Lb, mais aussi les mélanges de codes,
- celle qui englobe d'un seul tenant La et Lb.

A partir de ces approches générales, nous essaierons de voir ce que nous pourrions retenir pour l'objectif que nous poursuivons, à savoir trouver le moyen le plus approprié de fournir des données sur la qualité des compétences en créole et en français par rapport à celle qu'on peut attendre d'un "bon locuteur" de créole et de français en fin de maternelle.

#### a - Uniquement La et Lb, ou alors La ou Lb.

Dans ce type d'évaluation calquée sur le modèle d'évaluations monolingues, on prend en compte La et Lb, isolément, et on ne mentionne pas de spécificités langagières dues aux contacts des deux langues.

Comme exemples de tests se rapportant au principe "1 bilingue = 2 monolingues", nous pouvons retenir l'évaluation de Tirvassen (2000) en créole mauricien et en français, centré sur la morphosyntaxe, ou encore celle de Genelot *et al.* (2005) en créole martiniquais et français, axée sur le lexique, la syntaxe et la morphologie.

Mais il arrive également, toujours en se référant à une conception des langues séparées et "sans contact", que les épreuves d'évaluation ne portent que sur une seule langue (généralement la langue dite "seconde" ou "étrangère"). C'est le cas des évaluations nationales en français à La Réunion, que nous avons mentionnées dans le chapitre 1, mais il en est de même des tests et certifications utilisés par exemple en français langue étrangère (DELF, DALF, TCF ...) ou en anglais langue étrangère (ex : TOEFL). On peut relever également l'exemple du "test d'Abidjan" (Chaudenson, 1997b). Pour ce dernier, Chaudenson et son équipe se sont penchés sur la conception d'épreuves qui visent l'évaluation des compétences orales et écrites en français de locuteurs de l'espace francophone du Sud. Ce test, à destination d'enfants et d'adultes scolarisés et non scolarisés, est basé sur l'atteinte ou non du SMIC francophone (Seuil Minimal Individuel de Compétence en français). Au-delà de ce seuil, l'individu testé est considéré comme francophone, et au contraire, en deçà de celui-ci, il est considéré comme non francophone.

**b - La et Lb + mélanges entre les deux langues.**

Ce point de vue part du principe que les compétences langagières des bilingues ne se résument pas à la somme de celles de deux monolingues, mais présentent des spécificités (dont font partie les mélanges), qui doivent être prises en compte dans l'évaluation. Si nous relevons dans cette approche deux représentations opposées de ces spécificités, à l'exemple de celle soutenue par Titone (1977) et celle soutenue par Moore (2006), nous remarquons cependant que celles-ci convergent sur un large pan au niveau de la méthodologie de l'évaluation des compétences.

S'appuyant sur les travaux sur le bilinguisme effectués par Mackey (1956), Titone (1977) avance en effet que la description et la mesure des caractéristiques d'un individu bilingue impliquent une observation et une analyse du " comportement bilingue ". Cette analyse typologique des traits caractéristiques du comportement bilingue comporterait quatre aspects fondamentaux :

- (a) une analyse du degré de perfectionnement dans les comportements,
- (b) une analyse de la fonction remplie par l'une ou l'autre langue,
- (c) **une analyse de l'emploi alternatif des langues,**

(d) et **une analyse de l'interférence entre l'une et l'autre langue dans le même sujet.**

Chacune de ces analyses permet, selon lui, de mesurer un des aspects du comportement bilingue, soit respectivement :

- la mesure du degré de bilinguisme qui comporte deux dimensions :
  - a - une dimension horizontale qui considère « le degré de capacité pour la langue A et la langue B »,
  - b - une dimension verticale qui considère « le degré de maîtrise de la langue comme système à chacun de ses niveaux constitutifs (niveau phonologique et graphique, niveau grammatical, lexical, sémantique, stylistique, de chaque langue) » (Titone, 1977 : 21).

En d'autres termes, précise-t-il : « il s'agirait alors d'un examen bi-dimensionnel, basé sur des tests spécifiques à l'aide desquels on vérifierait le degré de perfection des performances linguistiques de compréhension (orale, lecture) et d'expression (discours, écriture) pour les langues A et B, et pour chacun de ces quatre domaines on déterminerait le niveau phonologique, graphique, grammatical, lexical, sémantique et stylistique » (Titone, 1977 : 21),

- la mesure de la fonction,
- la mesure des modalités d'alternance,
- la mesure de l'interférence entre les langues que Titone définit comme un phénomène de confusion évidente dans le comportement du sujet bilingue. Selon lui, on peut détecter cette confusion au travers de l'étude de l'interlangue fossilisée et des erreurs commises par l'évalué (néologisme, création, etc.).

Comme nous le voyons, Titone positionne le comportement bilingue en fonction des compétences en La et Lb et même s'il ne parle pas clairement de mesure d'une "spécificité" bilingue, celle-ci transparaît au travers de la prise en compte des modalités d'alternance parallèlement à la mesure de l'interférence entre les langues. Cette dernière est considérée comme un "handicap" par rapport à la norme monolingue, ce qui s'oppose à la conception suivante.

Nous avons en effet aussi classé dans la catégorie b les recherches actuellement menées sur la didactique du plurilinguisme, même si *a priori*, comme le relate Moore (2006), les références à La et LB sont rejetées. Dans son ouvrage *Plurilinguismes et*

*école* qui propose des modes de gestions programmatiques du contact des langues à l'école basés sur la compétence bi- ou plurilingue, cette chercheuse avance en effet :

« Dans les efforts pour délimiter un champ définitoire autour des bi- et plurilinguismes, on continue souvent encore à chercher à comparer les compétences des bilingues selon les normes monolingues pour chacun des codes en question. Pourtant, dès lors que l'on commence à s'interroger à l'intérieur d'espaces résolument plurilingues, il devient de plus en plus difficile de confirmer une vision aussi étroite de la compétence en plusieurs langues. » (Moore, 2006 : 178)

En réalité, comme dans le point de vue précédant, la référence à La et Lb n'est pas totalement bannie. Cependant, ici la spécificité du parler bilingue, composé de mélanges des deux codes est largement plébiscitée et n'est pas frappée d'ostracisme dans l'évaluation. Selon Moore en effet, la conception de la compétence bilingue comme « compétence discursive **supplémentaire** [souligné par nous], obéissant à des règles d'apparition élaborées » (Moore, 2006 : 177) est avant tout un atout qui devrait être exploité et renforcé par l'école. L'apport des travaux sur le plurilinguisme se situe surtout dans la conception de la compétence bilingue qui ne se base plus sur la norme du locuteur monolingue idéal. Il n'est plus question, selon eux, de définir le bilinguisme comme « the native-like control of two or more languages »<sup>7</sup> tel qu'a pu le faire Bloomfield (1933). On revendique, au contraire, que la compétence du bilingue est la plupart du temps parcellaire, différente selon les habiletés, et dynamique, puisqu'elle évolue en diachronie et en synchronie et/ou selon les situations. En réalité même, ajoute Moore (2006 : 178), « il est peu fréquent, et rarement nécessaire, de développer des compétences équivalentes pour toutes les langues qui composent le répertoire plurilingue ». L'une et l'autre langues sont complémentaires et peuvent s'entremêler pour diverses raisons dans le répertoire du bilingue, ce qui fait que « la compétence plurilingue la plus courante est une compétence en déséquilibre, à la fois complexe et dynamique, qui laisse place à des phénomènes originaux, comme les parlers bilingues » (Moore, 2006 : 179).

---

7. [Celui qui maîtrise chacune ou plusieurs de ses langues tel un locuteur natif]

On reconnaît ici que les compétences des apprenants doivent être jugées à l'aune de descripteurs adaptés à leurs niveaux de compétences dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère (cf. par exemple les six niveaux du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) qui vise aussi le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles<sup>8</sup>). Mais force est de constater que les références normatives qui sont utilisées demeurent discrètes. En fait, si la démarche de Moore est différente de celle de Titone, elle n'abandonne pas pour autant l'objectif du développement de la pratique de deux langues. Ce qui est décrit concernant le modèle valdôtain, mis en avant par Moore, le confirme :

« Le modèle valdôtain se situe de ce point de vue comme un modèle parmi les plus originaux et les mieux aboutis sur le continuum des constructions curriculaires intégrées bi-/plurilingues. Le modèle est construit sur une alternance raisonnée des langues, pour favoriser didactiquement une compétence stratégique de **transfert, le développement de compétences linguistiques dans deux langues** [souligné par nous], et la mise en place des savoirs et concepts disciplinaires (Cavalli, 2005) » (Moore, 2006 : 214)

En résumé, nous remarquons que certes, dans cette conception, les mélanges des deux langues, appelées marques transcodiques<sup>9</sup>, ne sont pas traités négativement, à la manière de la représentation des interférences de Titone (1977) que nous avons décrite plus haut<sup>10</sup>. Au contraire, les travaux de didactique qui portent sur la valorisation d'approches plurilingues valorisent la stratégie de communication à partir de mélanges. La présence de ces derniers montre, selon eux, que l'appre-

8. On peut relever par ailleurs les tests standardisés tels que le TCF (Test de connaissances en français qui permet de situer les compétences des évalués sur une échelle allant du niveau A1 (Introductif ou découverte) à un niveau C2 (maîtrise)) ou encore les certifications telles que le DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) ou le DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) qui existent pour chacun des six niveaux du CECRL, en versions "adultes" et "junior" (pour le DELF). Ce genre de tests qui nécessitent de lourds étalonnages sur une grande population ou ce type de certifications qui ne ciblent qu'un niveau défini à l'avance ne sont pas de notre propos ici.

9. « Les marques transcodiques désignent toute trace discursive, perçue et traitée comme telle, de la présence d'une deuxième langue dans le répertoires verbal » Moore (2006 : 213)

10. Ce fut le cas par exemple de l'évaluation menée par André (1997) en Sardaigne. Il s'agissait d'une évaluation longitudinale (sur deux ans) de l'évolution des compétences langagières et cognitives d'enfants de 3-4 ans en sarde et en italien, ayant pour but de vérifier la portée des choix didactiques et pédagogiques de l'enseignement bilingue (sarde/italien) que la chercheuse avait mis en place. Concernant la partie du test portant sur la morphosyntaxe par exemple, les points qui ont été testés étaient :

- la complexité morphosyntaxique en sarde et en italien,
- les **fautes** morphosyntaxiques intrasystémiques en sarde et en italien,
- les **fautes** morphosyntaxiques intersystémiques.

nant sait utiliser à bon escient tout son répertoire langagier de bilingue. Toutefois, nous notons un point commun avec la conception monolingue de l'évaluation que nous avons décrite plus haut, dans le sens où la méthodologie évaluative reste largement binarisée. L'évaluation dirigée par l'équipe Billiez *et al.* (1997) au Val d'Aoste, qui repose sur une représentation positive des mélanges, en est un exemple. En effet, dans cette évaluation qui adopte une approche plurilingue, les grands principes annoncés dès le début sont bien de « porter une appréciation sur le système d'enseignement bilingue de la Vallée d'Aoste [le modèle valdôtain mis en avant par Moore] à partir d'une évaluation des compétences bilingues des élèves, à l'entrée et à la sortie de l'Ecole Moyenne. L'analyse porte à la fois **sur les compétences des élèves pour maîtriser les deux langues, français et italien** [souligné par nous], dans des situations de communication variées et sur leurs capacités à gérer des tâches complexes. Proposer à terme des orientations didactiques » (Billiez *et al.*, 1997 : 5). Pour cette évaluation, les conceptrices du test distinguent une composante linguistique (qui répondait à des normes monolingues), une composante pragmatique et des composantes sociolinguistique et cognitive (qui répondent aux stratégies bilingues). Concernant la composante linguistique, elles ont choisi trois unités d'analyse avec pour chacune d'elles un point de vue d'étude différent. Ainsi, elles adoptent :

- pour la situation de communication, un point de vue pragmatique (relation entre message et utilisateur)
- pour le texte, un point de vue sémantique (cohérence (emploi des connecteurs), relations entre signe et référents)
- pour la phrase, un point de vue morphosyntaxique (richesse et correction de la structure et des unités linguistiques (occurrences verbales, prépositions, pronoms, phrases simples et complexes...))

Concernant la composante sociolinguistique, en plus d'étudier les choix linguistiques des témoins, les auteures traitent des marques transcodiques qui comprennent, selon elles, l'alternance codique et les transferts (lexicaux, phonético-phonologiques, morphosyntaxiques, sémantiques). Enfin, le traitement des composantes cognitive et stratégique, qui s'appuie notamment sur les travaux de Cummins, s'attache à la description et à l'analyse des stratégies mises en oeuvre par ces locuteurs bilingues en contexte scolaire.

En résumé donc, nous voyons bien que si les mélanges restent ici *a priori* perçus comme un atout en plus des compétences développées en La et Lb, l'évaluation des compétences linguistiques pour les tenants de l'approche bi-/plurilinguiste s'effectue par rapport à La et Lb. On n'évalue pas la "teneur" linguistique globale du discours bilingue.

**c - Ni La, ni Lb, mais l'ensemble du parler bilingue**

De récents travaux anglosaxons tels que ceux de Stubbe & Peña (2002) vont plus loin que le dernier point de vue que nous venons de présenter. Impulsées par les critiques de Valdes & Figueroa (1994) sur les tests de langues standardisés aux Etats-Unis fréquemment utilisés dans un but diagnostique dans le cadre scolaire, les conclusions de ces travaux s'accordent sur le fait qu'il est nécessaire d'évaluer les compétences des bilingues uniquement par rapport à un étalon bilingue. Selon tous ces chercheurs en effet, ces dernières ne sont pas la somme de compétences monolingues surenchéries de compétences spécifiques. Les compétences bilingues s'assimileraient en fait à des compétences à part entière, plus complexes que celles des monolingues (Valdes & Figueroa, 1994 : 210) et surtout se construisant différemment. Pour ces raisons, selon Stubbe & Peña (2002), il faudrait abandonner le système actuel des tests :

« Two common practices in the language assessment of bilinguals are translations of tests and the use of tests designed for monolinguals of the child's native language and/or second language. However, evidence that different linguistic cues are prominent in different languages and that bilinguals likely use an amalgamated cue system, suggests that translated tests and tests normed on monolinguals are likely to yield invalid estimates of language ability in bilinguals. » (Stubbe & Peña, 2002 : 0)

« [Deux pratiques courantes dans l'évaluation du langage des bilingues consistent à évaluer la langue maternelle de l'enfant et/ou sa langue seconde à travers des tests de traduction et de l'utilisation de tests conçus pour les monolingues. Toutefois, le fait que certains traits linguistiques ne sont saillants que dans telle ou telle langue et qu'il y ait de fortes chances que les bilingues mélangent ces traits dans leur système, suggère que les tests de traduction et les tests normés sur les monolingues

entraînent certainement des estimations non valides des habiletés langagières des bilingues]. »

En s'appuyant sur des expériences visant à évaluer les compétences linguistiques de bilingues en anglais/espagnol aux Etats-Unis, ces deux chercheuses montrent ainsi que les tests bilingues " classiques " qui sont effectués par rapport à La et/ou Lb, auraient en fait tendance à sous-estimer la valeur des niveaux de compétences d'enfants bilingues. Des exemples de " contre-tests " permettent, selon elles, de voir que lorsqu'on prend en considération tout le répertoire langagier des bilingues dans les deux langues, les compétences des bilingues ne diffèrent pas de ceux des monolingues :

« When monolinguals and bilinguals are compared on measures of vocabulary, differences become more apparent. Pearson, Fernandez, and Oler (1993) used the Spanish and English versions of the MacArthur Communicative development Inventory (1989) to estimate bilingual toddler's vocabularies. They found that when compared to monolingual norms in either language, their scores were low. However, when they compared the total number of unique words they produced across the two languages, their scores were comparable to the monolingual norms. » (Stubbe & Peña, 2002)

« [Lorsqu'on compare des bilingues et des monolingues à partir de mesures faites sur le lexique, les différences deviennent plus évidentes. Pearson, Fernandez et Oler (1993) ont utilisé les versions hispanophone et anglophone du MacArthur Communicative development Inventory (1989) pour évaluer le vocabulaire de jeunes enfants bilingues. Ils ont trouvé que lorsqu'on prenait comme référence les normes monolingues, les scores étaient bas. Cependant, lorsqu'on prenait comme référence le nombre total de mots uniques qu'ils produisaient au travers des deux langues, leurs scores étaient comparables à ceux des normes monolingues.] »

En fait, ces chercheuses dénoncent que puisque les structures linguistiques en anglais et en espagnol sont aussi différentes que les contextes d'utilisation des deux langues (anglais à l'école et espagnol à la maison), de nombreux items évalués indifféremment dans une langue et dans l'autre ne répondent pas aux mêmes critères de fréquence ou d'importance dans leur utilisation effective par les locuteurs

de chaque langue. Administrer des épreuves traduites d'une langue à l'autre, ou des épreuves dans une seule langue, même dans la langue dominante, conduit donc, selon elles, à sous-estimer les compétences que les enfants auraient en commun dans les deux langues.

Mais le chantier de cette perspective s'ouvre à peine. Ainsi font-elles remarquer : « an important long-term goal is to better understand the development of language skills in bilinguals in order to develop language tests designed for, and normed on, bilinguals » « [Un but important à long-terme est de mieux comprendre le développement des compétences langagières des bilingues afin de développer des tests de langage conçus pour les bilingues, avec des normes calibrées sur celles des bilingues] ». Leurs premiers travaux ont porté sur l'évaluation du vocabulaire pour laquelle dénoncent-elles, la manière d'appréhender les compétences fait varier considérablement les scores obtenus. Pour rendre compte plus adéquatement des compétences lexicales bilingues, elles préconisent d'appliquer le principe de « conceptual scoring » (marquage conceptuel) développé par Pearson, Fernandez, and Oller, (1993). En effet, précisent-elles :

« The system, which entails counting the concepts demonstrated (either through constructed or selected responses) in both languages and correcting for concepts shared in the two languages, results in a more valid representation of bilingual child's knowledge of concepts. »

« [Le système qui consiste à comptabiliser les concepts montrés (au travers de réponses construites ou sélectionnées) dans les deux langues, permet une représentation plus valide de la connaissance que l'enfant bilingue a des concepts ] »

#### 4.2.2 Choix binarisé

Nous venons de passer en revue les trois principales approches de l'évaluation d'individus bilingues. Ce qui nous intéressait dans cet exposé était de voir comment les mélanges de langues sont traités dans la littérature sur l'évaluation, et à partir de là, ce que nous pourrions retenir de manière raisonnée pour la conception de notre propre évaluation.

Il n'est pas inutile de rappeler, à ce stade, que par rapport à notre objectif de départ (cf. chapitre 1), nous avons *a priori* choisi d'assumer que ce référentiel permette d'effectuer une évaluation selon les étalons normatifs de deux langues (cf. section précédente). Le but est en effet d'éprouver la pertinence d'une approche contrastive qui s'appuierait sur les prétendues compétences des enfants en **créole** pour atteindre le **français**.

De ce fait, lorsqu'on regarde ces conceptions avec le filtre de nos paramètres de départ, on peut tout de suite remarquer que bien que la troisième conception des références normatives (décrite dans le point (c)) soit intéressante quant à ses arguments en matière d'approche du langage des bilingues, elle ne semble pas répondre pour l'instant à notre propos. Visant une évaluation globale, indifférenciée sur le plan codique, elle ne permettra pas de connaître la teneur qualitative des compétences en français et en créole.

Les deux premières approches, qui restent dans une vision binarisée de l'évaluation, semblent correspondre davantage à ce que nous recherchons. Mais nous notons que si l'une est restrictive aux deux langues, l'autre tente de prendre en considération le parler bilingue, et notamment les mélanges de codes.

Or, nous l'avons également vu, les mélanges ne peuvent être occultés de notre terrain d'étude. Nous avons en effet évoqué dans le premier chapitre, mais aussi au début du présent chapitre, les difficultés d'appréhension des mélanges aussi bien pour les chercheurs que pour les enseignants réunionnais. Nous avons mentionné d'une part les nouvelles pistes didactiques qui préconisaient de prendre en considération l'interlecte composé, entre autres, de mélanges entre français et créole. Celles-ci se placent comme on peut le voir dans la conception "tolérante" des mélanges du point (b) que nous avons développé plus haut (soit celle qui considère que les mélanges doivent être exploités et valorisés dans le contexte scolaire, étant donné qu'ils font partie intégrante du parler réunionnais). Mais nous avons vu aussi, d'autre part, que pour les enseignants réunionnais, ces mélanges pratiqués par les élèves peuvent correspondre à un manque de maîtrise du français, voire du créole, ce qui pose des difficultés dans le cadre scolaire actuel qui marque son pas sur celui des directives nationales, en faisant de la maîtrise du français une priorité. Ces enseignants s'inscrivent donc plutôt dans la première conception du point b qui associe les mélanges à un frein dans le

processus d'apprentissage du français.

Il nous semble qu'en l'état actuel des choses, il ne serait guère judicieux d'ignorer l'une ou l'autre de ces deux approches au nom d'une quelconque perspective "pro" ou "anti" mélanges. Certes, il paraît opportun dans notre évaluation, comme dans les pratiques d'enseignement du français à La Réunion, de ne pas stigmatiser les mélanges qui font partie intégrante du parler des enfants réunionnais (Rapanoël, 2007). Cependant, dans le contexte scolaire que nous avons analysé, il semble qu'il ne serait pas inutile de se pencher sur la nature des mélanges de codes produits par les jeunes Réunionnais afin de mieux cerner les rapports que ces mélanges entretiennent avec le créole et le français, c'est-à-dire de voir s'ils peuvent être qualifiés plutôt de " négatifs " ou de " positifs ". Sans connotations péjoratives aucune, nous appelons " négatifs " les mélanges qui ont une fonction compensatoire, reflet de lacunes dans un code ou l'autre, ou qui sont le résultat d'une confusion entre les deux codes chez le locuteur. On trouverait également dans cette catégorie les locuteurs qui sont parfois qualifiés de " semi-lingues " et que l'on pourrait définir selon Baker (1996 : 9), comme : « un individu qui, comparé à des monolingues, présente des déficiences quantitatives et qualitatives dans ses deux langues ». Les mélanges seront au contraire qualifiés de " positifs ", là aussi, sans parti pris sur leur valeurs de notre part, quand ils répondent aux règles du parler bilingue. Ils sont alors, selon Lüdi & Py (2002 : 142) : « un phénomène communautaire, qui présuppose **une excellente maîtrise des langues impliquées** [souligné par nous] et représente ainsi l'indice d'une compétence bilingue ». Si cette dernière perspective nous paraît la plus intéressante d'un point de vue sociolinguistique, nous ne pouvons perdre de vue que la solution qui s'offre à nous pour déterminer si les mélanges produits par les enfants sont " négatifs " (compensatoires) ou " positifs " (de maîtrise des deux codes), implique nécessairement de déterminer si les enfants maîtrisent, dans chacune des deux langues, ce qu'ils produisent sous une forme mélangée. De fait, si les mélanges ne sont pas ignorés, ni stigmatisés de notre part, notre tâche consistera à baliser l'évaluation par rapport à La et Lb, afin de permettre de déterminer la teneur des compétences des enfants en fonction d'étalons normatifs en français et en créole. Mais reste à savoir à présent ce qui se cache derrière le terme "compétences". C'est ce que nous nous proposons de faire dans la section qui suit.

## 4.3 Etre un "bon locuteur"

### 4.3.1 Les compétences langagières

Nous ne tracerons pas ici l'historique du prolix débat sur la compétence, qui s'est cristallisé pendant très longtemps autour de la distinction performance/compétence. Nous situerons cependant ce débat entre les deux grands noms qui viennent immédiatement à l'esprit : Chomsky et Hymes (Castelloti, 2002 : 11). Comme le note Castelloti, « pour rappeler brièvement ce qui distingue les deux points de vue, on dira que leurs différences se focalisent principalement sur le passage d'une vision homogénéisante et qu'on pourrait appeler mentaliste de la langue à une vision variationniste et communicative de celle-ci ».

Ce débat prend en effet naissance avec une distinction de Chomsky, qui a longtemps nourri la polémique sur le lien entre la connaissance et la pratique de la langue. Pour ce chercheur, la compétence représente la connaissance intuitive du système des règles grammaticales de la langue par le locuteur, alors que la performance renvoie à l'utilisation concrète par ce dernier du système de règles en question (Chomsky, 1965 (trad. fr. 1971)).

Les critiques les plus virulentes à l'égard de Chomsky ont été celles des interactionnistes et des pragmaticiens. Parmi eux, Hymes (1984) lui reproche de ne pas prendre suffisamment en considération la situation extra-linguistique et de rester notamment trop ambigu en ce qui concerne la caractérisation de la performance. Pour Hymes, il est nécessaire de dépasser les notions de correction grammaticale et d'acceptabilité pour juger de la compétence d'un individu et prendre en compte le concept d'acte de parole à part entière, qui requiert l'adéquation de l'énoncé au contexte et l'efficacité de l'interaction. En fait, acquérir la compétence d'un bon locuteur pourrait se résumer pour Hymes à acquérir la capacité de gérer tout ce qui a trait à la pragmatique du langage c'est-à-dire de construire son discours en exprimant adéquatement une intention de communication par rapport à la situation (*hic* et *nunc*) et aux interlocuteurs. En réalité pose-t-il, la compétence n'est pas innée. C'est grâce aux échanges avec les membres de sa communauté linguistique que l'enfant acquiert une compétence communicative c'est-à-dire qu'il « acquiert la compétence de savoir quand parler, quand

se taire et quoi dire à qui, quand, où et comment » (Hymes, 1984 : 277).

C'est cette notion de compétence "élargie" qui prévaut actuellement dans les plus récentes approches didactiques (approche communicative, approche actionnelle), et plus précisément celle de Canale & Swain (1980). En effet, pour les besoins de la didactique des langues, ces derniers ont proposé de scinder par la suite cette compétence communicative en différentes composantes : une compétence grammaticale (avec les sous-composantes phonétique, syntaxique, lexicale, etc.), une compétence sociolinguistique (qui comprend les règles socioculturelles d'usage et règles de discours), et enfin une compétence stratégique (censée pallier les ruptures de communication dues à certaines lacunes langagières ou aux aléas de l'interaction).

Le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001), s'inscrit directement dans cette ligne. Pris, telle que sa dénomination l'indique, comme référence commune pour la didactique des langues en Europe et même au-delà des frontières européennes, on peut le considérer comme un condensé du reflet des recherches actuelles. Selon le Conseil de l'Europe, auteur de l'ouvrage, « les compétences communicatives langagières » ou « la compétence à communiquer langagièrément » (Conseil de l'Europe, 2001 : 17) ne peuvent s'acquérir qu'en travaillant sur les trois composantes du langage : linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

La compétence linguistique est celle qui « a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations » (Conseil de l'Europe, 2001 : 17). En effet, on part entre autres du principe que « connaître une langue, c'est savoir des mots, des expressions et leur sens, être capable de les réunir en des phrases correctes, percevoir et produire des combinaisons de sons de la langue et l'écrire selon les préceptes orthographiques en vigueur. » (Rosen, 2007 : 26).

La compétence pragmatique, plus restreinte que chez Hymes, se comprend comme la manière, plus ou moins adéquate, dont l'apprenant va organiser et structurer sa performance, ses actes de parole, par rapport à des normes de cohésion et de cohérence valables dans « des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels » en vigueur dans le contexte où la langue est utilisée (Conseil de l'Europe, 2001 : 18).

La compétence sociolinguistique, enfin, désignera la connaissance et le respect

que montrera l'apprenant des dimensions socio-culturelles de la langue utilisée en contexte réel (ex : règles de politesse, interjections, registres de langues, etc. ),

Cette parcellisation n'en reste pas moins pour certains interactionnistes, tels que Vasseur (2002), relativement artificielle et réductrice pour décrire et construire la *compétence en langue* qui demeure complexe. Pour d'autres, comme pour Beacco (2002), l'existence même de ces composantes serait mise en doute. Mais, comme le fait remarquer De Pietro, à l'instar de Beacco lui-même, les composantes permettent à l'action didactique d'avoir un cadre de travail fonctionnel :

« [...] d'un point de vue didactique avant tout, mais aussi d'un point de vue scientifique, il importe de se demander s'il est possible, et justifié, de travailler avec toute la complexité de l'interaction. La finalité de l'intervention didactique est d'ordre praxéologique et la question centrale me paraît dès lors plutôt d'examiner quelles sont les dimensions de l'interaction à retenir pour faciliter l'apprentissage.[...] Selon nous, une démarche fondée sur une modélisation, certes réductrice (par définition) mais aussi structurante est seule à même de rendre possible une intervention didactique relativement contrôlée et consciente de ses limites... » (de Pietro, 2002 : 57)

Mais cette modélisation permet également, et cela est de notre propos, de pouvoir effectuer une évaluation des savoir-faire langagiers et d'attester d'un niveau de maîtrise en fonction d'une norme pré-établie. Ainsi, souligne Beacco :

« Même si les caractéristiques internes des compétences langagières ne sont pas entièrement connues, les manifestations extériorisées des produits qui sont censés en relever suffisent à mesurer celles-ci, alors qu'il est tout à fait possible que la même efficacité contestable, comme le faisait remarquer Joaquim Dolz, ne corresponde pas aux mêmes ressources et aux mêmes stratégies » (Beacco, 2002 : 112)

En fait, outre l'indispensable découpage du langage en composantes, la didactique ajoute pour l'oral et l'écrit son découpage en *activités langagières*, appelées parfois aussi *habiletés*. Dans les recommandations du Conseil de l'Europe (2001 : 18) notamment, ces dernières ne relèvent plus uniquement du classique partage entre réception (compréhension) et production (expression), mais comprennent dorénavant également les activités d'interaction (échanges où alternent et se chevauchent production et réception) et de médiation (traduction, interprétariat).

Nous y reviendrons dans la partie 4.

#### 4.3.2 Choix de l'évaluation de la morphosyntaxe

Dans notre référentialisation, nous n'avons pas fait le choix de faire porter l'évaluation sur une compétence de communication "globale", basée sur des actes de parole. Si nous pensons que cette notion d'actes de parole (ou plus précisément d'acte *discursif*, *interactif* ou *communicatif* (Cuq, 2003 : 14)) peut être pertinente en termes d'objectifs d'apprentissage dans les séances de langage en maternelle, nous savons que les résultats d'une évaluation axée sur les actes de parole restent forcément peu généralisables puisque en elle-même, « la compétence de communication ne peut être envisagée que comme une action localisée, située, ancrée dans un cadre interactionnel et dialogique faisant intervenir un ensemble de variables » (Springer, 2002 : 63). De fait, nous pensons que notre évaluation gagnerait à prendre en compte des compétences générales, "pragmatiquement décontextualisées" pour les dépeindre à grands traits, puisqu'en réalité, toute évaluation reste liée à la situation de passation des épreuves, comme le fait remarquer Muller :

« [...] les psychologues s'aperçoivent que l'individu interrogé interprète la situation dans laquelle il est impliqué et choisit un type de réponse en fonction de ce qu'il juge adéquat! Quand on constate par exemple que des élèves de l'école enfantine ou primaire répondent de manière différente - donnent donc des réponses "cognitives" différentes - selon que c'est leur maîtresse d'école ou une "dame pour faire un jeu" qui leur pose une question ou leur demande de résoudre une tâche » (Muller, 2002 : 07)

Selon nous, les compétences qu'il serait souhaitable d'évaluer s'entendent en fait comme des compétences "minimales" pour la production et la compréhension d'énoncés, indépendamment de la situation de communication. En ce sens, la prise en compte de la dimension linguistique des compétences langagières nous a paru convenir à ce projet. Nous pensons, en effet, que l'urgence pour une évaluation-bilan en fin de grande section de maternelle, telle que nous l'avons présentée dans le chapitre 1, est de connaître avant tout l'état des compétences linguistiques des enfants, et que les critères de finesse sociolinguistique ou d'efficacité pragmatique qui présentent par ailleurs de grandes similitudes entre français et créole, bien que très importants, restent pour

l'instant secondaires et ont déjà été abordés ailleurs (cf. Lebon-Eyquem (2007), par exemple). En fait, à l'instar de Chaudenson (1995b), glosant le choix de cette même composante dans le test d'Abidjan visant à évaluer l'atteinte ou non du SMIC francophone chez les citoyens de pays francophones du Sud, nous croyons qu'il n'est pas déraisonnable de partir des dimensions internes de l'énoncé. Après s'être référé aux *Cahiers de l'évaluation* (n° 3-4, CIEP, 1992. P.21) qui pose que l'objectif essentiel des tests évaluant la compétence communicative est « de mesurer dans quelle proportion les apprenants sont capables de se tirer d'une situation de communication en utilisant leurs connaissances », Chaudenson met en effet en avant l'utilité pour le locuteur de disposer au moins de compétences linguistiques. Ainsi avance-t-il : « On voit mal, en effet, comment on peut " se tirer de situations de communication " dans une langue, si l'on n'y possède pas un minimum de compétences [linguistiques] » (Chaudenson, 1995b : 170), et de fait, ne manque-t-il pas de préciser, « [...] il ne peut être question de compétence de communication sans compétence linguistique sinon complète, du moins très étendue » (Chaudenson, 1995b : 171).

Cette priorité étant entendue en ce qui concerne notre référentialisation, la question était de dire si nous allions prendre en considération pour l'évaluation toutes les composantes de la "compétence linguistique". Nous avons répondu négativement à cette question. En effet, il nous a semblé peu judicieux, dans le cadre d'une thèse, de concevoir des normes et des pré-tests aussi bien pour la phonétique, le lexique que la syntaxe, sachant que selon Rondal (1997 : 17), « on doit nécessairement consacrer plusieurs heures à un examen relativement complet du langage chez une personne, idéalement en plusieurs séances, et en ayant recours à une batterie d'épreuves et à diverses tâches ». En effet, il faut noter que l'impératif temporel auquel Rondal fait référence ici renvoie à une évaluation monolingue, ce qui signifie qu'une évaluation bilingue requerrait davantage d'heures de passation et, en ce qui nous concerne, d'heures de pré-test, alors même qu'un lourd travail de construction de norme de référence (cf. partie 3) devait également être envisagé concernant le créole.

Nous avons de ce fait choisi de centrer notre évaluation sur une des dimensions de la composante linguistique, à savoir la compétence syntaxique. Nous devons notamment ce choix aux constats que fait Lentin en s'interrogeant sur ce qu'est la compétence " savoir parler " pour un jeune enfant. Pour cette grande spécialiste du langage des en-

fants, il apparaît que le niveau de développement de la syntaxe en représente un fort indicateur. Selon elle, en effet, « [...] même si les énoncés [ceux produits par les enfants lors des tests] sont équivalents quant à la communication assurée et à l'information transmise [...], ils ne le sont certainement pas si on les considère par rapport au niveau de langage de l'enfant » (Lentin, 1974 : 85). Elle pose en réalité qu'il y a « nécessité absolue pour le locuteur de disposer d'un langage syntaxiquement articulé pour accéder à la pensée abstraite, formelle, et à son expression », et ajoute enfin que « pour l'enfant qui à six ans va être mis en présence de la langue écrite, " savoir parler " suppose donc en particulier un niveau de langage oral maximum explicite et **syntactiquement structuré**<sup>11</sup> » (Lentin, 1974 : 86).

Il semblerait que la nécessité d'avoir au minimum une structuration syntaxique suffisamment étayée soit également partagée par Boisseau, qui dans son ouvrage *enseigner la langue orale en maternelle*, relève que « c'est la syntaxe qui doit être la priorité du pédagogue du langage, à la fois parce qu'elle joue à une fréquence considérable et parce qu'elle est souvent difficile à conquérir » (Boisseau, 2005 : 5). Ces conclusions proviennent de deux enquêtes massives durant lesquelles, écrit-il, son équipe « a scruté, dépouillé, évalué dans le détail des heures d'enregistrements [450 pages] réalisées dans de vraies classes, avec de vrais enfants de zones socialement contrastées [...] ».

En ce sens, Lentin et Boisseau rejoignent les remarques du CECR qui affirme que « la compétence grammaticale, ou capacité d'organiser des phrases pour transmettre du sens, est **au centre même de la compétence communicative** [souligné par nous] et la plupart de ceux (bien que pas tous) qui s'intéressent à la planification, à l'enseignement et à l'évaluation des langues s'attachent tout particulièrement à la gestion du processus d'apprentissage qui y conduit » (Conseil de l'Europe, 2001 : 115). Mais, ils s'inscrivent aussi dans la lignée des recommandations du Ministère de l'Education Nationale français qui suggère que des activités de langage doivent être mises en place pour développer la langue française de manière plus riche et plus finement structurée sur les plans morphosyntaxique et lexical. Et pour cause, avance-t-on : « même si le langage dont dispose l'élève lui permet, à l'issue du cycle 1, de communiquer avec une certaine aisance, cela est loin d'être suffisant pour répondre aux efforts intellectuels et aux acquisitions de connaissances que l'école exige de lui » (Ministère de l'Education

11. souligné par nous

Nationale et de la Culture - Direction des écoles, 1992 : 35). Or, là aussi, selon Boisseau, la priorité devrait être donnée à la syntaxe et ce, même si les enseignants ont tendance à mettre en avant la pauvreté du vocabulaire des élèves. En effet, insiste-t-il, arguant de son expérience de terrain, ce n'est que sur la base d'une syntaxe solide qu'un travail sur le vocabulaire devient efficace. Sa devise sur ce point est d'ailleurs clairement posée : « priorité à la syntaxe, qui rend possible l'enrichissement du vocabulaire dont la comparaison des mots permet d'aider l'enfant à perfectionner son articulation ».

Bien entendu, il ne s'agit pas ici de nier l'importance des autres compétences linguistiques, ni celle des compétences pragmatique et sociolinguistique ; nous pensons d'ailleurs que d'autres études devraient également porter sur ces diverses composantes et sous-composantes. Mais pour ce qui concerne notre contribution à la connaissance du langage de l'enfant réunionnais, nous pensons qu'il ne serait pas raisonnable de nous "éparpiller", bien que nous soyons consciente des limites que pose cette restriction à la syntaxe.

### 4.3.3 Choix des items syntaxiques

A présent que nous avons circonscrit l'évaluation à la morphosyntaxe, il nous faut délimiter ce qui constituera les items des épreuves. Pour ce faire, nous continuerons de nous appuyer sur les travaux de Boisseau, afin de bénéficier des détails qu'ils apportent sur l'apprentissage de l'oral en maternelle.

Dans le but d'illustrer les disparités dans les constructions syntaxiques d'énoncés des enfants, Boisseau cite un exemple de « contraste maximal » entre deux enfants de grande section d'une même classe. Ainsi écrit-il :

« Dans cette classe, une même situation (de correspondance inter-scolaire, les enfants échangent des messages sur bandes magnétiques avec leur correspondant) conduit une fillette, Nathalie, à dire :

*Moi, j'veux dire que quand on va aller chez les correspondants,  
j'veais pouvoir faire du vélo parce qu'è me dit sur la bande qu'è va  
m'prêter le sien, ma correspondante.*

Un autre enfant, Azim, tente d'exprimer le message en disant :

*Moi i faire du vélo. I dire ça*

(Boisseau, 2005 : 15)

»

Selon Boisseau, cet exemple condense les points de syntaxe névralgiques sur lesquels doit se concentrer l'apprentissage du français oral en grande section de maternelle. Il s'agit de :

- la diversification des pronoms sujets
- l'étendue du système aspecto-temporel
- la complexification de la syntaxe.

On peut en effet considérer, selon Boisseau, que 95% des énoncés des enfants se partagent entre des phrases du type *présentatif* + GN (ex : y'a un bonhomme, c'est le bonhomme) ou *pronom* + GV (ex : i répar ta voiture) et enfin celles comportant des détachements (ex : le bonhomme, i répare la voiture). Mais en réalité, la phrase enfantine de base en français est à 60% du type Pn + GV, où Pn = pronom personnel sujet et GV, le groupe verbal qui est généralement composé de : V + déterminant + nom.

La construction de la syntaxe s'opère à partir de cette structuration. Si l'enfant francophone emploie généralement un seul pronom *i*, de manière générique, il va au fur et à mesure de son appropriation de la langue différencier ses pronoms en fonction des référents auxquels ils renvoient, en passant par des nuances :

« Quand les enfants perçoivent que, dans la série de voyelles [i], [é], [è], [a], le masculin se fait en fermant le plus possible la bouche : [i], tandis que le féminin exige de l'ouvrir beaucoup, ils le font au début un peu trop ; [a] réajusté ensuite en [è] [...] » (Boisseau, 2005 : 182)

Ainsi, note Boisseau, l'appropriation des pronoms personnels (d'abord *moi*, puis *je*, *tu*, *toi*, *il*, *elle*, *ils*, *elles*, puis plus tard *nous* et *vous*) rend la séquence Pn + GV de plus en plus opérationnelle.

Cette opérationnalité se conquerra également avec l'appropriation des différentes nuances aspecto-temporelles. En jouant tout d'abord des structurations aspectuelles (en train de s'accomplir/accompli/à accomplir) et en développant au fur et à mesure un croisement avec la structuration temporelle (présent, passé, futur), l'enfant francophone "bon locuteur" possède ce que Boisseau appelle un système à neuf temps (présent, imparfait, futur, passé composé, plus-que parfait, futur antérieur, futur aller, futur aller dans l'imparfait, futur dans le futur), où le présent constitue la moitié des temps employés.

Cette structure de base, pour être encore plus efficace, doit progressivement s'enrichir d'une complexification par additions et enchâssements d'autres phrases de types  $Pn + GV$  notamment, pour affiner les relations temporelles (succession, simultanéité...), et créer des relations causales, de finalité, etc. Cette montée en complexité, doit selon Boisseau être amorcée dès la moyenne section, mais il note qu'à la fin du primaire, « cette complexification est loin d'être terminée » (Boisseau, 2005 : 194).

Nous pensons *a priori*, après avoir pris en compte des arguments avancés par Boisseau, que les deux premiers éléments de syntaxe présentés ci-dessus seraient intéressants à prendre en considération pour l'évaluation aussi bien des compétences en créole qu'en français en fin de grande section de maternelle. Cependant, étant consciente que le développement du langage présente des différences selon les langues de départ, il nous semble que des repères doivent être pris concernant de bons locuteurs du créole en fin de grande section de maternelle. Faut de travaux psycholinguistiques sur l'acquisition du langage en créole, nous ne pouvons réellement savoir si les systèmes des pronoms ou aspecto-temporel sont utilisés dans leur ensemble à ce stade de développement langagier. Il nous semble donc que nos investigations exploratoires sur le terrain devront s'engager dans ce sens à partir d'un échantillon d'enfants.

En revanche, nous sommes moins convaincue de l'utilité de faire porter l'évaluation sur les marqueurs de complexité de la phrase, soit sur le troisième aspect de la syntaxe qui, selon Boisseau, doit faire l'objet d'attention en grande section de maternelle. Nous avons vu en effet que contrairement au système des pronoms et ceux des aspects, les complexifications d'énoncés étaient relativement peu développées même après 6 années de primaire. D'autres arguments sur la non nécessité de la complexification de la syntaxe à l'oral, nous positionnent également en défaveur de son maintien dans notre évaluation. En effet, pour Gadet (1997), cette notion de complexification est trompeuse et ne marquerait pas plus de liens logiques de subordination et coordination que la parataxe (suite de segments, sans connecteur syntaxique) qui est d'ailleurs employée le plus "naturellement" à l'oral. Plusieurs idéologies sans véritables fondements scientifiques perpétueraient cette croyance en la plus grande complexité de la subordination, qui prend surtout comme référence un certain langage écrit. Gadet (1997) met en cause trois grandes figures de la sociolinguistique qui valorisent la subordination alors que, souligne-t-elle, celle-ci n'aurait pas en soi à être valorisée.

Elle commence par Bernstein. En effet, Gadet fait remarquer qu'on considère souvent que l'une des causes de l'échec scolaire serait la non (capacité d') utilisation de la subordination par les enfants de milieux sociaux défavorisés. Cette hypothèse a été cristallisée par Bernstein (1977) dans son célèbre ouvrage *Langage et classes sociales*, paru dans sa version anglaise originale au début des années 70. Celui-ci dénonce le conflit entre deux modes de codification des significations : d'une part le code restreint (utilisé notamment par les enfants "pauvres"), dans lequel les performances sont fortement prévisibles au niveau lexical et syntaxique, et d'autre part, le code élaboré (utilisé à l'école et par les enfants des milieux sociaux favorisés) qui présente une grande imprévisibilité de structuration. Le code restreint se composerait notamment des caractéristiques syntaxiques suivantes, résumées par Gadet :

- «
- phrases courtes, grammaticalement simples, souvent non terminées, à syntaxe pauvre;
  - usage simple et répétitif des conjonctions ou des locutions conjonctives;
  - usage rare des propositions subordonnées [...]
- » (Gadet, 1997 : 95)

Or, relève Gadet, chacun des termes utilisés par Bernstein demanderait à être clarifié et relativisé. En résumé, interroge-t-elle : « Qu'est-ce qu'une phrase courte? (est-ce en nombre de mots?); Qu'est-ce que la simplicité grammaticale? Qu'est-ce qu'une syntaxe pauvre? pourquoi est-il souhaitable de mettre des subordonnées? » (Gadet, 1997 : 94). Gadet poursuivra son argumentation en s'opposant également à la démarche utilisée par Lindenfeld (1969) qui hiérarchise « deux groupes sociaux en fonction du décompte des subordonnées présents dans les énoncés des individus : nombreuses et variées chez les uns et peu nombreuses et monotones chez les autres ». Or, nous dit Gadet, non seulement on peut reprocher à cette chercheuse de ne pas être entrée dans les détails des fonctionnements de la relative, de la complétive et de la circonstancielle, mais en outre, on peut conclure, au contraire de ce qu'elle affirme, que la non-utilisation de phrases "complexes" à l'oral ne signifie aucunement que les locuteurs ne savent pas en élaborer. En s'appuyant sur les travaux de Jeanjean (1983), Gadet (1997 : 95) avance ainsi que « si la situation leur semble l'exiger, même des enfants en difficulté scolaire peuvent faire usage de formes réputées complexes ». Elle contredira enfin, le critère de lien causal direct entre complexification syntaxique et

développement cognitif, défendu entre autres par Lentin. Si cette dernière note une correspondance entre la progression de l'explicitation du lien logique et le développement cognitif chez l'enfant, Gadet fait remarquer qu'une phrase présentant des liens logiques explicites (tel que dans l'exemple fourni par Lentin : « *j'mets pas mes sandales parce qu'i pleut* »), sera certes plus valorisée socialement (par rapport à « I PLEUT / J'METS PAS MES SANDALES »), mais ne signifiera aucunement que sur le plan cognitif, le rapport logique entre le temps qu'il fait et la façon dont va s'habiller le locuteur est mieux saisi. En fait, met en garde Gadet : « Ne valoriser que l'explicite segmental risque de conduire à négliger le rôle de l'intonation et à ne pas voir ce que la modification de structure a changé dans l'ordre des mots » (Gadet, 1997 : 95).

Elle déplorera par ailleurs que tous ces travaux présentent « plus ou moins implicitement, l'idée d'une complexification progressive entre parataxe, coordination et subordination » (Gadet, 1997 : 95). Or, d'après Auvigné & Monté (1982) qu'elle prend comme référence, de tels raisonnements ne fonctionnent pas pour la syntaxe de l'oral non-standard car « le caractère partiel de l'enchâssement rate quelque chose de la mise en discours » (Gadet, 1997 : 95).

Pour Gadet, il faut réfuter l'idée que la parataxe n'exprime aucune relation logique. En décrivant la parataxe comme expression d'« un lien de nature syntaxico-intonative, conjonction d'une absence segmentale et d'une forte réalisation suprasegmentale », présentant les mêmes caractéristiques que la subordination, elle conclura que : « Parataxe ou subordination explicite, le rapport exprimé peut tout autant être simple, subtil, plurivoque, ambigu » (Gadet, 1997 : 96).

De fait, si nous ne souhaitons pas prendre en compte la complexité syntaxique dans notre évaluation, nous préférons ouvrir, à l'instar de Gueunier (1995 : 159), la syntaxe à la morphologie, et évaluer plus exactement la compétence morphosyntaxique avec le sens de morphosyntaxe que donnent Dubois *et al.* (2002). Le but est en effet de chercher à savoir si les enfants lient « les règles de combinaisons des morphèmes grammaticaux pour former des mots, des syntagmes et des phrases » ayant du sens pour un énoncé donné.

Dans l'objectif de l'évaluation de la morphosyntaxe, Gueunier (1995) propose comme contenus grammaticaux de base à évaluer pour un test francophone un dispositif à double entrée qui repose :

- «
- d'une part sur les 6 structures de base de la "P simple" [...]
    1. N° V ê (N1. Adj)
    2. C'est/Il y a (N. Adj)
    3. N° V N1
    4. N° V Prep N1
    5. N° V N1 prep N2
  - d'autre part sur les cinq principales "transformations" (de surface) qui peuvent affecter chacun de leurs éléments, c'est-à-dire N°, N1 et N2, V :
    1. Pronominalisations diverses de N° en P Affirmative, Interrogative.
    2. Constructions pronominales et passives
    3. "Extrapolation (en il) ou détachement" (en ça) de N° [...]
    4. Réalisation de N1 et N2 en
      - pronoms (P affirmative/impérative; tu le dis/dis-le)
      - Vinf : il sait nager
      - P Que Ind : il sait que tu es venu
      - P Que subj : il veut que tu viennes
    5. Nominalisation de V : il vient/sa venue, il achète/ (son, ses) achat(s), etc...
- » (Gueunier, 1995 : 159-160)

Nous comprenons bien que certains de ces items n'ont pas à figurer dans une évaluation portant sur le langage d'enfants de maternelle, du fait de leur non maîtrise à cet âge (ex : constructions passives, constructions avec subjonctif, nominalisation de V). Cependant, force est de constater que ce dispositif demeure dans son ensemble pertinent pour affiner l'élaboration de critères d'évaluation. Gueunier (1995) qui précise que les croisements et les additions de plusieurs transformations avec différentes structures sont possibles, surenchéries notamment de notions circonstancielle, donne d'ailleurs quelques pistes en ce sens. Ainsi écrit-elle : « les deux premières structures pourraient servir à explorer, en morphologie nominale les questions du nombre et du genre (N. Dét. Adj. Pronoms personnels sujets et formes toniques des pronoms personnels, pronoms relatifs en qui/que : "c'est moi qui", "c'est lui que", etc...) » (Gueunier, 1995 : 160) Nous pourrions en effet les exploiter pour l'évaluation de la maîtrise des

pronoms personnels mise en avant par Boisseau (cf. plus haut). Elle note également qu'en morphologie verbale, ces structures peuvent naturellement être exploitées pour la vérification des formes des *V être* (copule et auxiliaire) et *avoir* : à l'indicatif présent, imparfait, passé composé, plus que parfait, futur et futur antérieur [...]. Nous retrouvons là les préconisations de Boisseau sur le système à neuf temps. La structure N° V, note-t-elle, pourrait inspirer l'élaboration d'épreuves portant sur les verbes intransitifs, etc.

Nous ne manquerons pas de débattre de la pertinence de la prise en compte de toutes ces pistes dans la partie consacrée au choix des critères, des indicateurs et des épreuves (Cf. parties 3 et 4).

#### 4.4 Conclusions sur la délimitation théorique de l'objet

En s'inscrivant dans l'étape de la référentialisation consacrée à la phase exploratoire, ce chapitre a tenté de délimiter l'objet de notre évaluation à partir d'investigations sur le plan théorique. Après un cheminement porté par l'intérêt pour les frontières entre créole et français, la prise en compte des mélanges dans les évaluations langagières et la circonscription de la compétence d'un "bon locuteur", nous en sommes arrivée à la conclusion qu'il ne serait pas déraisonnable de centrer notre évaluation sur celle des compétences morphosyntaxiques des enfants en créole et en français. Cette binarisation de l'évaluation devrait permettre de déterminer notamment si les mélanges entre créole et français (que plébiscitent les variationnistes et interactionistes, mais que de nombreux enseignants persistent à chasser), sont le fruit de compétences "lacunaires" en créole et/ou en français ou au contraire d'une bonne maîtrise du créole et du français.

Toutefois, il nous semble que ce cadre qui nous a paru le plus adéquat gagnerait à être éprouvé en contexte réel afin que nous puissions en saisir la portée et les limites. En effet, notre hypothèse est que si nous avons accepté, pour répondre aux objectifs de notre évaluation, de rigidifier les frontières entre créole et français et de poser comme postulat qu'il s'agit de deux lectes distincts, la proximité du français et du créole ne sera pas sans influence sur la portée d'une évaluation binarisée auprès de jeunes enfants.

Bien que l'autre versant de la phase exploratoire ne saurait être réduite à cela, c'est cette hypothèse qui selon nous devra la guider, afin que les résultats des investigations théoriques menées puissent être utilisés avec discernement. En sus de favoriser la connaissance plus approfondie du public en question, il s'agira notamment, grâce à nos investigations de terrain, de montrer en quoi consisterait l'éventuelle influence évoquée, et d'apprécier la faisabilité d'une évaluation avec la perspective binarisée définie plus haut.

En abordant les grands principes qui prévalent dans l'évaluation langagière en général, nous avons vu que les épreuves s'orientaient généralement vers quatre activités langagières à l'oral et à l'écrit : compréhension (réception), production (expression), interaction et médiation. Mais si l'on s'intéresse de nouveau aux travaux de Rondal (1997), on constate que celui-ci prône qu'une évaluation complète du langage exige idéalement que l'analyse des données se fasse à partir d'échantillons de langage provoqué (issus de situations de testing formel) et d'échantillons de langage spontané (issus des productions spontanées des sujets).

Tous ces paramètres devront, il nous semble, retenir également notre attention dans la prochaine étape.



## Chapitre 5

# Investigations de terrain

### Sommaire

---

<b>5.1</b>	<b>Présentation des lieux d'enquête . . . . .</b>	<b>170</b>
5.1.1	Centration sur Saint-Benoît . . . . .	171
5.1.2	Diverses priorités . . . . .	173
<b>5.2</b>	<b>L'échantillonnage . . . . .</b>	<b>174</b>
5.2.1	Choix des écoles . . . . .	174
5.2.2	Choix des classes . . . . .	178
5.2.3	Choix des enfants . . . . .	179
<b>5.3</b>	<b>Les moyens d'investigation . . . . .</b>	<b>179</b>
5.3.1	Démarche ethnologique . . . . .	179
5.3.2	Conservation des données recueillies . . . . .	182
5.3.3	Supports de recueil de données . . . . .	183
<b>5.4</b>	<b>Résultats . . . . .</b>	<b>188</b>
5.4.1	Remarques préliminaires . . . . .	189
5.4.2	Constats et implications . . . . .	203
<b>5.5</b>	<b>Bilan pour notre évaluation . . . . .</b>	<b>221</b>

---

L'enquête de terrain de notre phase exploratoire présente deux objectifs :

1. Elle doit nous permettre d'effectuer une première approche concrète du terrain, de nous plonger dans l'univers quotidien des enfants que nous allons évaluer et du pré-scolaire en général. Outre de savoir à qui et à quoi on a affaire, il nous importera de sonder ce qu'il nous serait possible d'effectuer au niveau des épreuves, de connaître et de gérer les réactions des enfants par rapport au recueil

de langage provoqué et spontané, et les difficultés d'ordres divers que nous aurons à surmonter.

2. Cette enquête est également censée nous permettre de répondre à l'hypothèse que nous avons émise dans le chapitre précédent et de déterminer, le cas échéant, en quoi la proximité des langues influencerait sur une évaluation effectuée à partir du cadre binaire dressé suite à nos investigations théoriques.

Ce chapitre tentera tout d'abord de rendre compte de la planification et de la mise en place de cette phase exploratoire. En ce sens, la première section s'attachera à présenter les lieux de notre enquête, la seconde, les paramètres qui ont guidé le choix de notre échantillon d'informateurs. Nous détaillerons ensuite dans une troisième section, l'approche pour laquelle nous avons opté concernant le recueil de données. Dans un deuxième temps, nous aborderons les constats que nous avons été amenée à faire lors de ces investigations et les implications qui en découlent pour notre référentialisation. Ceci constituera l'essentiel de la quatrième section. Enfin, au terme de ce cheminement, nous ferons un bilan de tout ce que cette phase exploratoire peut apporter à notre référentialisation, notamment en termes de portée de notre évaluation.

## 5.1 Présentation des lieux d'enquête

Si la perspective de répondre aux questions que nous avons posées à la fin de nos investigations théoriques a orienté certaines de nos observations, nous n'avons pas attendu d'arriver au terme de nos recherches théoriques pour commencer nos investigations exploratoires sur le terrain. En réalité, nous sommes allée dans les écoles maternelles dès le début de nos recherches afin de nous familiariser avec le public des "futurs" évalués.

Nos investigations se sont principalement axées autour des enfants de grande section, âgés de 5 à 6 ans en moyenne. Nous avons choisi majoritairement de les observer dans le cadre des écoles car l'endroit nous a paru le plus adéquat pour appréhender le maximum d'enfants sur une longue durée, dans une même journée et durant plusieurs jours ou semaines consécutifs. Ceci étant, nous avons également observé quatre enfants réunionnais de 4 à 6 ans, hors cadre scolaire et trois enfants non encore scola-

## 5.1 Présentation des lieux d'enquête

risés. Par ailleurs, pour avoir une plus grande vue d'ensemble, nos observations ont aussi concerné des petites sections (PS) et des moyennes sections (MS), soit des enfants âgés de 3 ans à 5 ans.

### 5.1.1 Centration sur Saint-Benoît

Vu le nombre d'établissements scolaires sur l'île, nous ne pouvions aller dans toutes les écoles. En fait, nous avons centré nos recherches sur une commune, celle de Saint-Benoît, située sur la côte est, à une quarantaine de kilomètres de Saint-Denis, le chef-lieu du département.

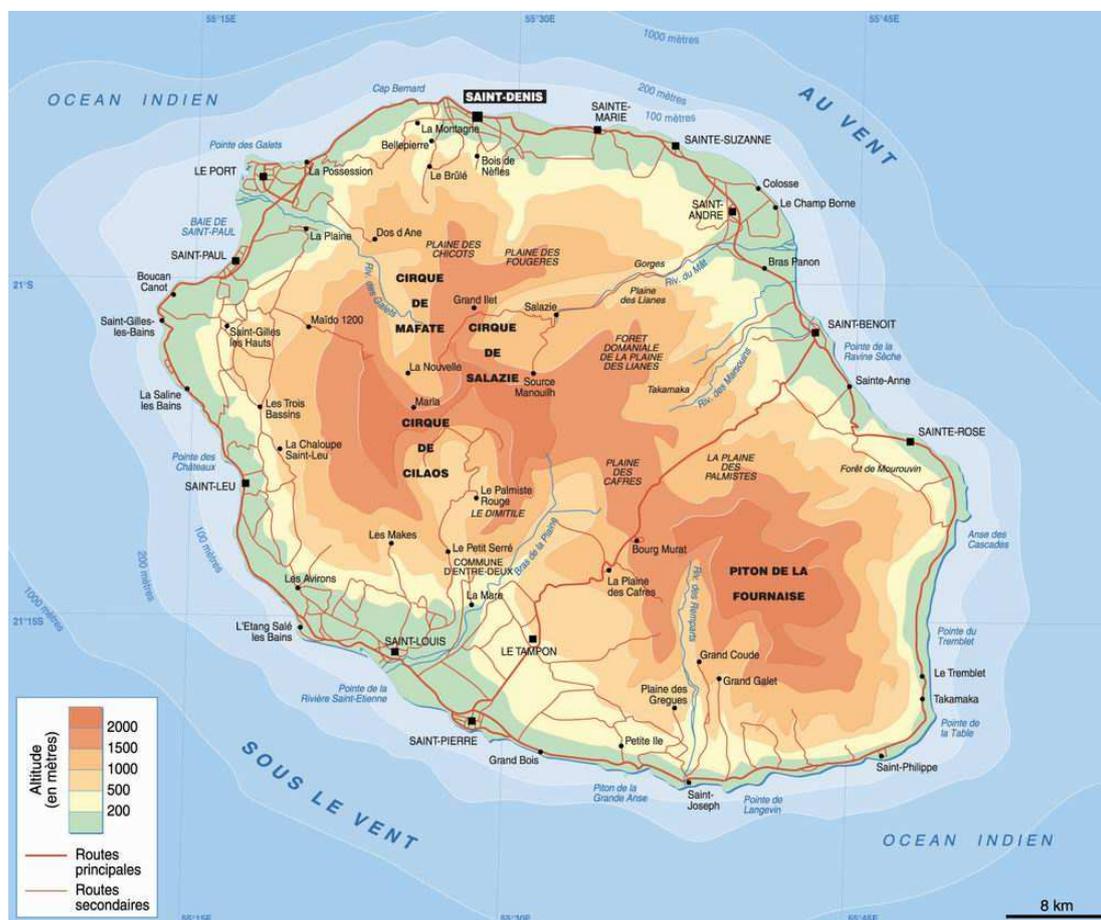


FIGURE 5.1 – Carte de l'île de La Réunion. Source : reunion.pref.gouv.fr

Saint-Benoît est la deuxième commune de l'île en superficie ( $230 \text{ km}^2$ ). Elle héberge l'une des trois sous-préfectures réunionnaises et compte environ 33 000 habitants. Sa population est jeune. On peut noter que le taux des moins de 19 ans correspond à 37 % de la population totale de cette commune semi-urbaine (estimations INSEE (2008)).

Cette dernière présente malheureusement un taux de chômage très élevé. En effet, seuls 32 % de la population des ménages de 14 ans ou plus ont un emploi et selon le contrat Urbain de Cohésion Sociale pour Saint-Benoît, daté du 27/03/2007, on apprend que « la commune connaît un taux de chômage de 48 %, supérieur à celui de l'ensemble de la Réunion (37 %) et [que] seulement 15,3 % des foyers fiscaux sont imposables sur le revenu ».

Si son économie est restée longtemps tournée vers l'agriculture (axée notamment vers la culture des fruits et de la canne à sucre), l'essentiel des emplois se concentre dans les services, comme sur la majorité de l'île.

Au niveau culturel, les infrastructures sont peu nombreuses : on y trouve un petit cinéma, réouvert depuis peu, qui accueille annuellement un festival du court-métrage, un conservatoire de musique, une médiathèque et un théâtre

Concernant l'enseignement supérieur, on recense une école d'ingénieurs (Supinfo). Le secondaire est doté de trois collèges publics, et quatre lycées publics (deux d'enseignement général et technologique et deux d'enseignement professionnel). Dans le primaire, la ville compte 7 écoles maternelles publiques, 11 écoles primaires publiques, 5 écoles élémentaires publiques et 2 écoles primaires privées.

Plusieurs raisons justifient le choix de ce territoire pour notre enquête :

- des raisons pratiques : logeant à Saint-Benoit et n'ayant pas encore obtenu notre permis de conduire à l'époque, il nous semblait plus aisé de choisir des écoles de cette circonscription pour être présente sur de longues périodes en leur sein, dès le matin (8h00 ou 8h30).
- des raisons pragmatiques : étant bénédictine d'origine, notre réseau de connaissances nous facilitait grandement l'entrée dans les écoles et l'accès à des informations "implicites". En outre, nous avions des connaissances communes sur les référents spatiaux, sociaux et culturels des enfants (ex : quartier d'habitation, manifestations locales...), ce qui facilitait les échanges avec eux.
- des raisons linguistiques : en choisissant une unité géographique, nous éliminions les biais éventuels à propos des normes langagières différentes entre "observateur" et "observés".

Cependant, dans un souci d'éviter des généralisations abusives sur la base de nos

## 5.1 Présentation des lieux d'enquête

constats, nous avons voulu faire déborder nos observations du cadre de cette circonscription en allant également dans des écoles maternelles paloises (Pau étant la ville du Sud-Ouest de la métropole où nous demeurions une partie de l'année) et une école maternelle d'une ville des Hauts du Sud de l'île, Le Tampon, où le créole est réputé être acrolectal (cf. 5.1 plus haut)<sup>1</sup>.

Nous rappelons que toutes les écoles maternelles de La Réunion suivent, comme celles de métropole, les grandes instructions des "programmes nationaux" pour les trois cycles de Maternelle. Dans les Bulletins Officiels et les ouvrages publiés par le Ministère de l'Éducation Nationale, la maîtrise de la langue figure comme fer de lance, depuis plusieurs années et encore en 2008 :

« L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2008 : 1)<sup>2</sup>

Les écoles réunionnaises dans lesquelles nous avons mené nos enquêtes n'appliquent pas de prise en compte spécifique de la langue créole et usent du français comme médium d'enseignement de la petite à la grande section.

### 5.1.2 Diverses priorités

Notre présence dans les écoles s'est étalée sur plusieurs périodes (où nous restions toute la journée, de l'entrée à la sortie des classes) répondant à des priorités différentes. Cependant, on peut considérer que l'attitude de veille que nous avons prise dès la première période a été constante. Nous avons privilégié trois grands axes et une période d'ajustements finaux :

*Prises de contact, immersion en maternelle, enquête exploratoire :*

- **Une dizaine de jours en novembre 2003** : à Saint-Benoît, dans diverses classes de maternelle de deux écoles bénédictines, ce qui nous a permis par ailleurs de présenter notre travail aux enseignantes et de préparer une période d'observa-

1. Nous concevons, bien entendu, que malgré ces précautions, nos référents pourraient être qualifiés de "est-centrés", notamment pour le créole exploité dans nos enquêtes. Mais nous assumons le fait que notre référentiel ne perdra pas de sa rigueur à être enrichi, après ce travail, grâce à des locuteurs natifs d'autres régions de l'île.

2. L'annexe P, page 1003 comprend l'extrait complet relatif à l'appropriation du langage.

tion plus longue prévue pour le dernier trimestre scolaire.

- **De janvier à début avril 04** : à Pau, quatre fois par semaine, alternativement dans une école primaire bilingue franco-occitane (observation de toutes les classes, de la petite section jusqu'au CM2) et dans une école maternelle située en ZEP.
- **De fin avril à début juillet 04** : à La Réunion, dans trois écoles de la circonscription de Saint-Benoît (périodes variables selon les écoles) et une semaine en continu dans une école du Tampon.

*Ajustements de la première partie des épreuves (priorité = pré-tests en français) :*

- **De janvier à mi-février 05** : à Pau, dans deux écoles classées en ZEP. Deux semaines dans une école située entre une zone pavillonnaire et une zone de HLM, et le reste du temps dans une école située au milieu de HLM.
- **D'avril à juin 05** : à Saint-Benoît dans une école maternelle.

*Ajustements de la deuxième partie des épreuves :*

- **De mars à juin 06** : à Saint-Benoît (priorité = pré-tests en créole).

*Ajustements finaux, en français et en créole :*

- **De mars à juin 2007** : à Saint-Benoît.

Dans ce chapitre, nous rendrons compte uniquement des résultats ayant trait aux investigations exploratoires sur le terrain. Même s'ils se sont parfois confondus avec ces dernières et si nous y ferons de temps en temps allusion, les aspects relatifs aux pré-tests des épreuves seront traités dans la troisième partie, consacrée aux paramètres de la conception des tâches d'évaluation.

## 5.2 L'échantillonnage

### 5.2.1 Choix des écoles

Le choix des écoles observées à Saint-Benoît ne s'est pas effectué de manière aléatoire. Nous souhaitons en effet que notre évaluation soit adaptée à tous les enfants, et donc que la passation des épreuves se fasse au mieux avec eux, quels que soient leurs

compétences langagières de départ. De ce fait, pour prendre en compte un maximum de facteurs, nous voulions composer un échantillon d'enfants présentant des profils langagiers les plus diversifiés.

Dans cet échantillon d'informateurs, peu nous importait donc de connaître le CSP des parents ou de prendre en considération le caractère plus ou moins urbain de leurs écoles, pour ne mentionner que des variables couramment mises en avant. De même, nous avons volontairement occulté le critère " pratique " d'enseignement qui ne nous était pas très utile. D'ailleurs, pour qu'il soit pertinent, il aurait fallu que nous suivions chaque enfant de manière longitudinale, tout au long de son apprentissage (durant trois années) en croisant les diverses pratiques des enseignants. Il était avant tout pertinent de faire porter nos recherches sur des enfants qui avaient des compétences bonnes, moyennes et faibles en français et en créole.

Pour effectuer notre choix, les seuls indices langagiers dont nous disposions *a priori* concernaient les résultats nationaux en français des écoles élémentaires, et les résultats individuels, toujours en français, auprès des maîtresses.

Pour Saint-Benoît, une première sélection s'est donc faite à partir des résultats obtenus sur quatre années aux Evaluations Nationales de CE2 en français. Nous sommes partie du principe que les élèves étant répartis dans les écoles élémentaires selon des critères géographiques (carte scolaire), les enfants présents en maternelle dans une école étaient en majorité affectés dans l'école élémentaire la plus proche de l'école maternelle.

Nous sommes bien entendu consciente du caractère quelque peu hasardeux de cette déduction, mais au moment où nous avons commencé nos enquêtes de terrain, la circonscription de Saint-Benoît n'avait aucune donnée statistique sur les évaluations en français dans ses écoles maternelles (le livret d'évaluation de circonscription n'a été distribué que pour l'année scolaire 2006-2007). Nous avons donc choisi, en concertation avec la conseillère pédagogique de l'Inspection Académique de l'époque, trois écoles maternelles qu'on pouvait "relier" à trois écoles élémentaires ayant obtenu pour l'une un niveau relativement bon en français, une autre un niveau moyen et enfin, une dernière un niveau faible pour les Evaluations Nationales de CE2.

L'école "liée" à un bon niveau général de français (Ecole primaire Julie Huet) se trouve à Sainte-Anne, "grand village" étant rattaché à la commune de Saint-Benoit.

Elle se situe dans un zone d'habitation tranquille composée en majorité de maisons individuelles de plein pied, dont les habitants ont des CSP diversifiés. Il s'agit d'une école primaire, on y comptait 139 enfants inscrits en pré-élémentaire. On peut la situer, au sud de Saint-Benoît, sur la carte répertoriant l'emplacement des trois écoles où nous sommes intervenue (cf. figure 5.2).

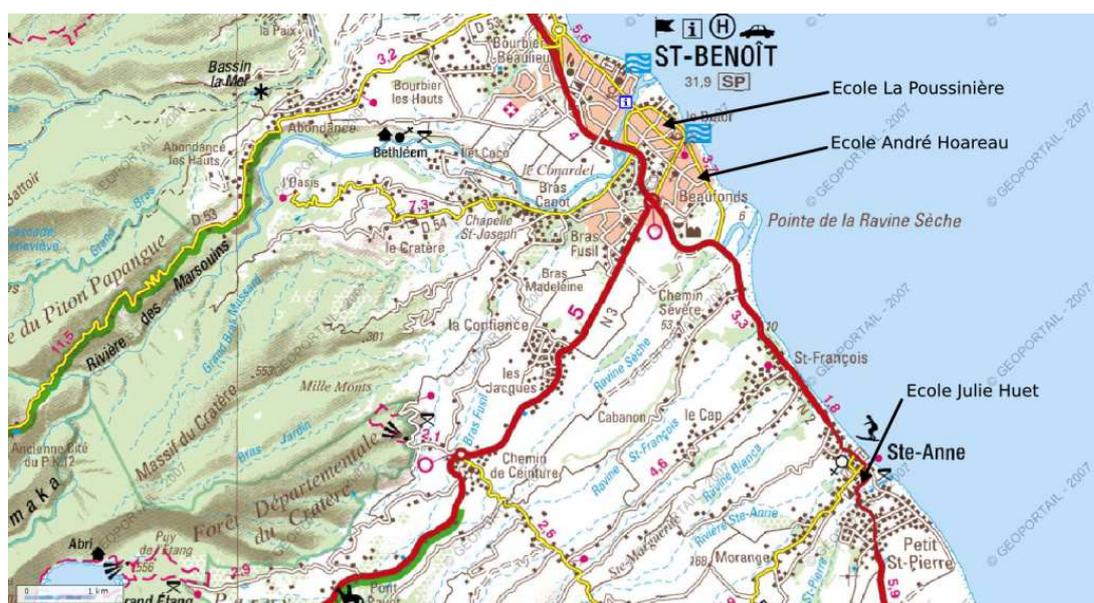


FIGURE 5.2 – Les trois écoles bénédictines. Source : Google maps

L'école "liée" à un niveau moyen général en français (Ecole maternelle La poussinière) est relativement proche du centre-ville de Saint-Benoît. Les enfants viennent en général des logements sociaux aux alentours, mais parfois aussi de maisons individuelles. On y dénombrait 230 élèves. Cette école est classée en ZEP/REP et fait partie dorénavant d'un RAR (Réseau "Ambition Réussite")<sup>3</sup>.

Enfin, la dernière école, celle qui était liée à un faible niveau général de français (Ecole maternelle André Hoareau) est située dans le quartier de Beaufonds, composé majoritairement de logements sociaux, construits autour de l'usine sucrière qui a été fermée en 1995. 168 enfants étaient inscrits dans cette école maternelle qui est également classée en ZEP/REP et fait aussi désormais partie d'un RAR.

A partir d'avril 2005, nos investigations ont concerné uniquement l'école La Poussinière. Comme dans toutes les écoles de notre échantillon, nous y gérons avec une grande liberté le temps que nous voulions consacrer à chaque enfant. Outre les bonnes

3. cf. chapitre 1

relations que nous entretenions avec les enseignantes, dont la directrice, et les Atsem, cette école présentait surtout de grands avantages pour nous au niveau "logistique". Nous disposions en effet de deux salles à part, l'une où nous jouissions d'un espace pour recevoir les enfants au calme (ce qui n'est pas le cas partout), et l'autre, moins silencieuse certes (la BCD située à l'entrée de l'école), mais équipée d'un téléviseur et d'une pièce attenante d'où nous pouvions observer discrètement les interactions langagières des enfants laissés entre eux, tout en menant des activités avec d'autres informateurs.

Pour Le Tampon, nous avons choisi une école maternelle dont l'école élémentaire attenante avait des résultats moyens en français aux Evaluations nationales, selon les mêmes paramètres, pour la circonscription concernée. Notre choix s'est porté sur l'École Terrain-Fleury (cf. figure 5.3).

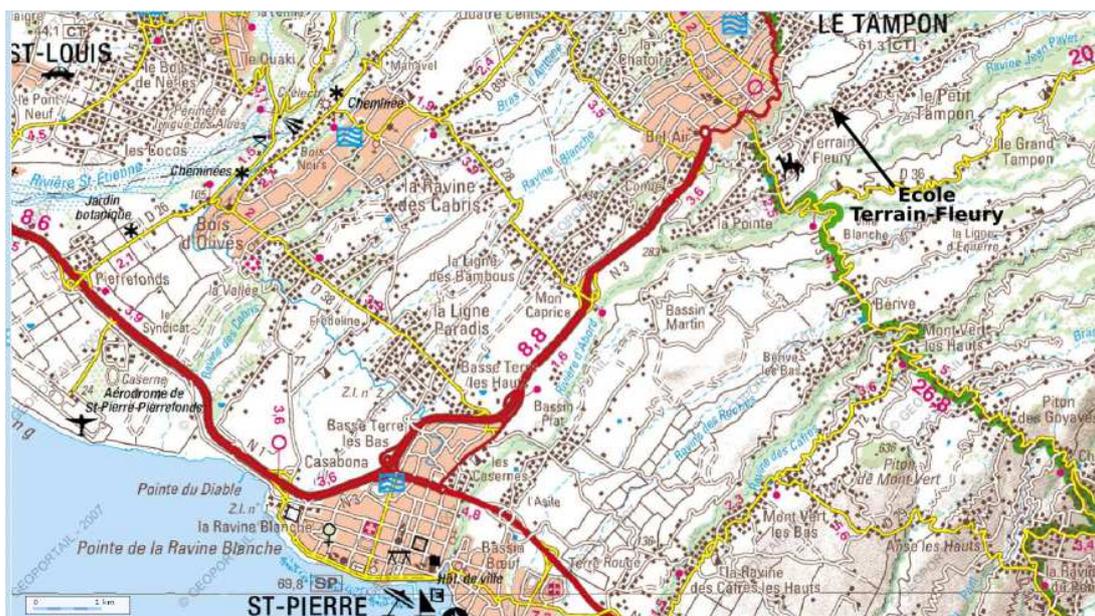


FIGURE 5.3 – L'école tamponnaise. Source : Google maps

Troisième commune de l'île par sa superficie (170 km<sup>2</sup>), Le tampon se situe dans le sud-ouest de l'île. Comme nous l'avons mentionné *supra*, dans cette région dite des Hauts, le créole est réputé être acrolectal, c'est-à-dire plus proche du français que les variétés parlées dans les Bas (sur les côtes).

Pour la métropole, nous sommes allée dans trois écoles relativement peu éloignées du centre-ville palois :

- une calendrète où est dispensé un enseignement privé bilingue français-occitan,

de la maternelle au CM2. Il nous semblait intéressant de voir comment évoluent les enfants avec deux autres langues proches enseignées à l'école. Ce ne fut que des observations non enregistrées. Nous n'avons pas eu d'entretiens individuels avec les enfants.

- une classe de grande section d'une école maternelle, à mi-chemin entre une zone pavillonnaire et une zone de HLM
- les deux classes de grande section d'une école maternelle située dans une zone de HLM (Ecole des Fleurs), classée en ZEP et une classe de moyenne section.

Remarque : pour les deux écoles publiques paloises, le choix a été fait par défaut. Seules ces deux écoles acceptaient de nous recevoir en début d'année (un IUFM étant implanté dans la ville, les écoles de la commune sont en fait submergées de demandes de stage de la part d'étudiants). Mais il s'est avéré qu'elles nous convenaient parfaitement, puisque les niveaux de français dans les classes observées étaient disparates.

### 5.2.2 Choix des classes

A Saint-Benoît, le choix des classes observées s'est effectué avec l'accord des enseignantes et de manière aléatoire lorsque toutes les enseignantes étaient d'accord pour nous accueillir au sein de leur classe, la seule condition étant que les niveaux des enfants en français au sein de ces classes soient le plus hétérogène possible (selon les dires des enseignantes). Les enseignantes ne se préoccupant généralement que du niveau de français de leurs élèves, elles étaient moins sûres de leurs niveaux en créole.

Le nombre d'enfants par classe de grande section était :

- à André Hoareau : 25 enfants. Nous avons également observé dans cette école une petite section et une moyenne section, sans entretiens individuels.
- à La Poussinière : 25 enfants en 2003-2004, 27 enfants en 2004-2005, 26 enfants en 2005-2006, 23 enfants en 2006-2007

Au Tampon, la classe à observer nous a été imposée par le directeur. Celle-ci comptait 27 élèves. Le niveau en français était relativement bon pour l'ensemble de la classe. Beaucoup d'enfants s'exprimaient en français, mais certains avec des difficultés plus grandes que d'autres. Les niveaux en créole n'était pas connu de l'enseignante.

A Pau, le choix de la classe de l'école Bouillerce a également été imposé par la

direction. Elle comprenait 23 élèves. A l'école Les Fleurs, en revanche, nous avons pu observer les deux classes de GS de l'école (l'une comptait 27 élèves et l'autre 25 élèves), mais aussi une classe de moyenne section et une classe de petite section.

### 5.2.3 Choix des enfants

Outre les observations des élèves de toutes ces classes (dans la classe, en récréation, entre pairs, individuellement ou dans les relations avec la maîtresse ou l'Atsem), nous avons établi un échantillon d'enfants avec lesquels nous avons mené des entretiens individuels. Les enfants qui ont participé à ces derniers ont été choisis en majorité en GS, en fonction de deux critères :

- le fait qu'ils étaient " grands ou moyens parleurs "
- leur niveau de français (bon-moyen-faible) selon les appréciations de leurs maîtresses.

Nous avons complété cette liste avec sept témoins bénédictins faisant partie de notre cercle familial, en dehors du cadre scolaire.

Durant toutes nos recherches, les entretiens individuels que nous avons effectués à La Réunion ont concerné près de 90 enfants : environ 80 en GS, 4 en MS, 3 en PS, et 3 enfants non encore scolarisables, c'est-à-dire qui avaient moins de trois ans (dont un a été réinterviewé en MS). Nous ne comptabilisons pas ici bien entendu toutes les interactions spontanées que nous avons pu avoir plus ou moins longuement avec chaque enfant de chacune des classes observées.

## 5.3 Les moyens d'investigation

### 5.3.1 Démarche ethnologique

Pour mener nos investigations exploratoires, nous avons emprunté en partie une démarche ethnologique au travers d'une observation participante au sein des classes et au sein de notre cercle familial pour obtenir des données hors cadre-scolaire.

Nous avons ainsi passé un précieux temps à observer les enfants, à les écouter, à interagir avec eux, autour de jeux, de conversations informelles, de tâches scolaires, etc., en classe et durant les récréations. Nous avons également mené auprès d'eux des

entretiens individuels, Il faut noter que dans tous nos lieux d'enquête, nous avons été parfaitement intégrée à la vie de la classe, voire de l'école. Les enseignantes<sup>4</sup> restaient toujours à l'écoute de nos questions et engageaient volontiers des discussions sur leurs démarches pédagogiques et les difficultés qu'elles pouvaient rencontrer. Les échanges furent très enrichissants, d'autant plus que nous avons pris soin de leur préciser que notre présence dans leur classe n'était aucunement liée à l'observation de leurs pratiques enseignantes, mais uniquement à la construction d'un outil d'évaluation des compétences des enfants. De fait, leur attitude à notre égard était très ouverte. Elles sollicitaient souvent notre point de vue sur les compétences de tel ou tel élève, en créole notamment, ou sur leur comportement lors des entretiens individuels, et ne refusaient jamais de nous faire part de leurs remarques et conseils concernant notre travail. Elles nous invitaient également à intervenir ponctuellement, parfois seules ou en leur présence, dans l'animation du groupe-classe. Nous avons ainsi pu vivre de nombreuses fois l'expérience de l'émerveillement des enfants devant des histoires qu'ils découvrent ou qu'ils réécotent, comme celle des tentatives de canalisation des énergies d'un groupe d'individus de 6 ans! Pour compléter nos connaissances sur la vie de la classe, les échanges avec certaines ATSEM expérimentées se sont également révélés très précieux.

Dès notre arrivée dans une classe, notre principal objectif restait d'instaurer avant tout une relation de convivialité avec nos jeunes informateurs. A l'instar de Blanchet & Gotman (1992 : 21), nous considérons en effet qu'« établir un rapport interpersonnel de confiance, élément moteur de l'entretien et condition de sa productivité » restait indispensable à toute démarche participative. Les deux premiers jours de notre arrivée dans une classe ne comportaient ainsi pas d'entretiens. Nous nous mettions en situation de totale immersion dans la vie de la classe, afin que les enfants s'habituent à notre présence et n'hésitent pas à interagir avec nous, en voyant que nous partageons leur quotidien. Présente dès l'accueil du matin, au moment où les parents venaient déposer leurs progénitures, nous commençons par entrer en contact avec les enfants en nous intéressant à ce qu'ils faisaient (les enfants sont autorisés à jouer pendant environ un quart d'heure, le temps que tous leurs petits camarades arrivent). S'ils posaient des questions, notamment sur notre identité et le but de notre présence en classe nous

---

4. Toutes les enseignantes étaient d'origine réunionnaise et créolophones à l'exception d'une seule, "zorey" installée à Saint-Benoît depuis une quinzaine d'années, qui faisait classe en alternance avec une autre enseignante détachée en tant que directrice, deux jours d'affilée par semaine.

leur répondions, soit en créole, soit en français, soit en alternant les deux langues avec le même enfant ou d'un enfant à l'autre.

Nous avons en réalité utilisé deux tactiques d'approche linguistique. Dans un premier temps nous avons décidé de nouer les premiers contacts en variant les codes afin de ne pas être identifiée uniquement comme créolophone ou comme francophone. Nous pensions ainsi que l'enfant serait plus libre dans sa parole avec nous.

Lors de notre dernière année sur le terrain, nous avons décidé de débiter notre entrée dans les classes en tentant de maintenir un code unique, tant pendant les entretiens que les interactions spontanées, en classe comme durant les récréations ou pour les saluer en dehors de l'école lorsque nous les croisions avec leurs parents. Nous avons ainsi choisi le créole pendant trois semaines, en axant les entretiens sur les pré-tests de créole et nous avons basculé en français, après une semaine de vacances scolaires où nous avons prétendu être allée en métropole et ne plus parler créole, pour nous centrer sur les pré-tests en français.

Nous n'avions pas eu de remarques de la part des enfants concernant nos changements de codes en empruntant la première tactique. Mais la deuxième tactique n'a pas manqué d'interpeller certains d'entre eux : dès les premiers jours de notre arrivée, une enfant nous a ainsi interrogée sur notre manière "bizarre" de parler "avec cette voix-là" sans arriver à dire explicitement qu'il s'agissait du créole.

Un autre ne semblait pas comprendre pourquoi nous ne répondions pas en français à ses questions et paraissait intimidé pour poursuivre la conversation avec nous. Cela prit un certain temps d'ailleurs pour qu'il consente à essayer de nous répondre en créole dans les entretiens polarisés (il nous faisait d'ailleurs très souvent remarquer par la suite qu'il utilisait du créole!). La partie des entretiens concernant le français se déroula dès le début avec beaucoup plus de facilité avec lui.

Enfin, nous avons constaté le cas d'une enfant pour laquelle l'unicité codique que nous avons empruntée posait également quelques difficultés pour l'évaluation. Cette enfant qui ne voulait en effet employer que du français lors des premiers entretiens s'était peu à peu libérée dans sa pratique langagière au créole qu'elle parlait fort bien, jusqu'à n'employer que du créole avec nous. Or, à notre retour fictif de métropole, alors que nous voulions qu'elle se mette à parler français dans les pré-tests, ce que nous savions qu'elle pouvait faire vu ce que nous avons entendu auparavant en ré-

création et en classe, cette enfant ne voulait plus démordre du créole avec nous.

Ces réactions, dont la dernière toutes proportions gardées, n'est le fait que de peu d'enfants, nous poussent à penser non seulement que l'évaluateur a beaucoup à gagner à passer du temps avec l'enfant afin que ce dernier consente à modifier, le temps des épreuves polarisées, ses pratiques langagières, mais aussi sans doute que l'évaluation pourrait s'avérer plus fertile si deux personnes différentes interprétaient chacune un code pour les deux parties de l'évaluation (créole/français).

### 5.3.2 Conservation des données recueillies

Pour permettre des analyses plus détaillées et à froid des productions des enfants et des actions que nous menions, nous avons gardé une trace des nombreuses interactions en les enregistrant à l'aide d'un caméscope.

Les enfants étaient habitués dès les premiers jours de notre présence dans leur classe à celle du caméscope parfois prétendument " éteint ". Ils pouvaient manipuler l'objet, le toucher ou jouer à se voir au travers de l'écran. Le but était alors qu'ils l'apprivoient d'entrée de jeu et qu'ils ne s'aperçoivent plus de sa présence lorsque nous filmions des conversations spontanées ou des entretiens individuels.

Notre objectif fut atteint. Les premiers élans de curiosité satisfaits, peu d'enfants étaient impressionnés par la présence de cet outil que nous portions en permanence. Les échanges se faisaient donc de manière naturelle, même s'ils étaient enregistrés. D'ailleurs, beaucoup croyaient que nous voulions les prendre en photo avec ce qu'ils pensaient être un appareil photo numérique (lorsque l'écran était déployé), à l'instar de Célia qui un jour nous désigna le caméscope en nous disant, « ben c'est ça! », alors que nous faisons remarquer que nous avons malheureusement oublié notre appareil photo et ne pouvions immortaliser l'oeuvre qu'elle avait construite avec des cubes. En outre, certains secrets partagés voire certains gestes "osés", lorsque nous laissions les enfants seuls en présence du caméscope posé de manière visible devant eux, témoignaient également qu'ils oubliaient très vite sa présence, alors même que nous les prévenions qu'ils allaient être filmés.

Anecdote : Samuel et Jenifer sont assis, seuls, autour d'une table dans le cadre d'un recueil de langage spontané autour d'un jeu de construction. Ils entendent l'ATSEM-stagiaire dire à quelqu'un d'autre de ne pas entrer dans la BCD parce que les enfants sont filmés.

Jenifer, dont l'agressivité verbale n'est pas rare envers ses camarades, fait remarquer à Samuel qu'il n'a pas intérêt à continuer à rire bêtement parce que leurs faits et gestes sont enregistrés (OU KONÉ KWA, NÉNA LA KAMÉRA, OU RI AN BÈT! « tu sais quoi, il y a la caméra, tu ris en idiot! »). Mais très vite, ses actions et ses paroles trahissent qu'elle a oublié cette donne. En effet, elle s'amuse peu de temps après à jeter des cubes par terre, dans tous les sens, en sommant Samuel de ne rien nous dire, sous peine de représailles dans la cour de récréation ([...] SINON MI LANGÈT AOU DAN LA KOUR « [...] sinon je te tabasse dans la cour »)!

Pour conclure, nous ne regrettons pas d'avoir utilisé cet outil, même si ce choix a pu s'avérer relativement coûteux (en termes d'achat de cassettes et de mini-DV et d'un nouveau camescope, l'ancien nous ayant "lâchée" en cours de phase exploratoire), et même si nous avons pu rencontrer parfois des problèmes d'enregistrement avec pour résultats des cassettes blanches en fin d'entretien.

Au total, nous avons utilisé presque une centaine de cassettes ou de mini-DV de 60 et 90 mn. Bien entendu, nous n'avons pas jugé nécessaire de les retranscrire dans leur intégralité. Les extraits que nous présenterons au fur et à mesure, et qui apparaîtront soit en annexe, soit dans le corps du texte, devront néanmoins suffire à illustrer nos propos.

### 5.3.3 Supports de recueil de données

Comme nous l'avons déjà évoqué, de nombreuses interactions filmées, auxquelles nous avons participées (en dyade ou en groupe) ou que nous avons observées, se sont déroulées de manière libre, fondues dans le cours des conversations spontanées du moment. D'autres données, concernant en revanche le langage provoqué, ont été re-

cueillies en faisant réaliser aux enfants des tâches langagières plus ou moins "contraignantes" (les principes de *contrainte* que nous avons suivis sont détaillés dans la quatrième partie de ce travail portant sur les paramètres du recueil de données. cf. chapitre 14).

Nous ferons remarquer que nous avons obtenu toutes les autorisations de filmer de la part des parents, des directeurs d'école et des enseignantes et que nous n'avons par ailleurs pas rencontré d'enfants qui n'étaient pas volontaires pour passer des entretiens. Au contraire, nous étions très souvent sollicitée pour des échanges individuels.

Concernant ces entretiens, nous avons utilisé :

- **Des interactions guidées** : en rapport avec les items définis au chapitre 3, nous posons aux enfants des questions en français et/ou en créole, sur des thèmes divers. Il leur était parfois demandé de répondre dans un des deux codes, ou alors nous ne mentionnions pas de code de réponse. En "support de fond", nous utilisions souvent un jeu de légos pour mettre en confiance les enfants en simulant une situation informelle.
- **Des rappels d'histoires**, à partir de supports différents afin de voir lesquels convenaient le mieux pour la tâche de restitution :
  - *Histoire racontée au préalable par nous* : cela concernait deux histoires différentes (l'une leur a été racontée en créole et l'autre en français). Pour la première année, les histoires étaient tirées de deux livres pour enfants :
    - En français, *Crotte de nez* de Mets (2000). Nous avons en réalité auparavant essayé *L'île aux calins* de Norac & Dubois (1998), mais ce dernier semblait moins plaire aux enfants.
    - En créole, n'ayant trouvé d'histoire courte et écrite en créole courant qui nous satisfasse, nous avons choisi de traduire et d'adapter une histoire du français au créole. Il s'agit de *Arthur et le chien anglais*, qui devenait *Artur ek le shyin i koz riyнк langlé*.

Nous avons parfois, dans certaines classes, inversé les codes des livres (nous racontions *Crotte de nez* en créole, qui devenait *Kakadné*, et *Arthur et le chien anglais* en français (cf. les paroles des histoires originales et traduites en an-

nexe C).

- *Histoire entendue et vue au travers du support DVD* : afin de rendre plus "authentique" la restitution d'histoire, durant la deuxième année, c'est-à-dire pour les enfants interrogés en 2005, nous avons choisi un support audiovisuel pour l'histoire en français. L'enfant regardait deux fois l'histoire qui durait 6 mn, et de notre côté nous ne la regardions pas. De ce fait, il leur paraissait probable que nous ne connaissions pas l'histoire qu'ils devaient nous raconter dans les détails, afin que nous puissions la comprendre.

Le choix de cette tactique ne fut pas possible en créole. Il n'existe en effet pas de dessins animés pour jeunes enfants en créole (du moins nous en avons cherché en vain, en sollicitant même l'Institut de l'Image de l'Océan Indien basé au Port). Nous avons dès lors repris le support livresque. Mais comme il s'avérait que les enfants de l'année précédente avaient préféré l'histoire *crotte de nez* à *Arthur et le chien anglais*, nous avons alors fait le choix de transcrire le livre *Crotte de nez* en créole.

- *Histoire "vue" au travers du support DVD* : nous avons eu l'idée lors de la dernière année d'utiliser des DVD musicaux, sans parole, aussi bien en français qu'en créole. Ce support permettait que les mêmes épreuves soient effectuées en créole et en français. Nous avons choisi deux dessins animés d'environ 5mn chacun, que l'enfant devait nous raconter en créole pour l'un et en français pour l'autre.
- *Histoire décryptée par l'enfant, seul, à l'aide d'images* : lors de la dernière année également, nous avons utilisé une histoire sans paroles, composée d'une succession d'images que l'enfant devait nous raconter après le laps de temps qu'il souhaitait pour feuilleter l'album. Nous avons choisi : *Le Voleur de poule* (Rodriguez, 2005).

Toutes les histoires respectaient des structures canoniques équivalentes et classiques : exposition, complication et résolution. Nous avons délibérément choisi de ne pas utiliser des histoires susceptibles d'être connues des enfants (ex : *Boucle d'Or*, *Le Petit Chaperon Rouge*, *Petit Ours Brun*, etc.) afin d'éviter les resti-

tutions basées sur des répétitions de pans entiers des récits mémorisés.

- **Le commentaire de dessins** : nous avons également tenté de voir ce qu'on pouvait exploiter indirectement des histoires entendues, par la voie du commentaire de dessin. L'enfant devait dessiner l'histoire que nous lui avions racontée en français (*L'île aux câlins* ou *Crotte de nez*) et nous présenter individuellement son dessin. Cette expérience ne se révéla pas très intéressante concernant l'exploitation des données (si chez certains enfants les énoncés étaient conséquents, chez la plupart d'entre eux, les énoncés étaient pauvres quantitativement parlant pour le temps dédié en classe à faire les dessins en question).
- **Le jeu de rôle** (à partir de l'histoire *Crotte de nez* ou *kakadné*) : le but poursuivi était de les conduire à produire des phrases dans la langue qu'ils n'avaient pas choisie pour faire le rappel d'histoire. Nous leur demandions de jouer un des protagonistes de l'histoire, tandis que nous jouions l'autre. Pour l'histoire d'*Arthur et le chien anglais*, nous posions des questions à l'enfant dans une des deux langues et la consigne était qu'il nous réponde dans cette langue non choisie (quelle que soit effectivement la langue utilisée dans le rappel d'histoire).
- **Des épreuves fermées et polarisées**, telles que l'évaluateur serait amené à utiliser lors de l'évaluation. Les consignes étaient données en français puis en créole (ou inversement), mais toujours de sorte que l'enfant comprenne ce qui lui était demandé.
- **Des épreuves sollicitant leur jugement épilinguistique** ou des **corrections métalinguistiques** sur tel ou tel énoncé.

Les protocoles de recueil de données suivis étaient relativement souples. Nous n'étions pas encore au stade des pré-tests. Le but était surtout de voir comment les enfants réagissaient face à diverses consignes et tâches et de tenter de caractériser leurs pratiques langagières en langage spontané et provoqué. Les entretiens avec nous duraient en moyenne 20 à 30 mn, mais avec certains enfants, seule une partie du protocole était suivie pour diverses raisons (heure de sortie, récréation, "hyperactivité", mutisme, ac-

tivités en cours en classe...). Nous avons noté ci-dessous quelques protocoles :

**Support DVD "avec paroles" en français :**

1. L'enfant visionne une histoire du DVD. Nous ne le regardons pas, prétextant devoir faire autre chose.
2. A la fin du DVD, nous jouons à un jeu de construction (Légo ou autre). En jouant, nous lui posons des questions sur des thématiques très diverses mais ayant trait à son quotidien, sur les faits passés, présents et à venir.
3. Il visionne une seconde fois le DVD. Pareillement, nous ne le regardons toujours pas.
4. Nous demandons à l'enfant de nous rappeler l'histoire qu'il vient de visionner (avec contrainte codique ou sans contrainte codique).
5. La conversation se poursuit sur un mode spontané pendant quelques minutes. Nous lui demandons par exemple s'il a envie de nous parler de quelque chose, ou nous engageons la conversation sur un sujet qui le touche (ceci était rendu plus facile puisque nous passions de longues périodes à les observer et à jouer avec eux (ex : en récréation). Il était important pour nous de tisser le maximum de liens avec l'enfant pour que l'entretien se passe au mieux par la suite.
6. Eventuellement, nous poursuivons par une ou deux tâches polarisées français ou créole.
7. Nous les ramenons en classe.

**Support histoire lue par nous :**

1. Nous commençons par des interactions spontanées, plus ou moins guidées, que nous tentons à chaque entretien d'instaurer pour que l'enfant se sente à l'aise en tête à tête avec nous et ne vive pas l'entretien comme un test formel. Nous lui parlons généralement dans le code dont il sera question par la suite.
2. Nous demandons à l'enfant de nous restituer l'histoire entendue trois fois en classe à des jours différents mais proches de celui de l'entretien, en posant une contrainte codique. S'il refuse cette dernière, même après que nous avons insisté, nous le laissons la raconter dans le code qu'il annonce explicitement. Nous lui laissons la possibilité de feuilleter les pages du livre pour s'appuyer sur les images s'il en ressent le besoin.

3. Nous lui posons ensuite des questions en français et en créole afin qu' :
  - il nous confirme le choix de la langue qu'il a fait, et éventuellement qu'il nous dise pourquoi il n'a pas voulu nous raconter l'histoire dans la langue que nous avons demandé dans la consigne.
  - il nous dise ce qu'il parle à la maison : créole ou français.
4. Nous entreprenons parfois ensuite un jeu de rôle sur l'histoire en prenant soin de jouer notre personnage dans la langue non choisie par l'enfant pour le rappel.
5. Nous finissons par des questions diverses posées en français suivies de questions différentes posées en créole (ou vice-versa) ou avec une ou deux tâches polarisées.

#### **Enregistrement de langage spontané entre pairs :**

Les enfants sont laissés pendant dix minutes à un quart d'heure "seuls" (avec surveillance discrète à partir d'une salle attenante), autour d'une table et d'un jeu de construction, avec la consigne de construire quelque chose ensemble. Le caméscope est posé sur un empilement de chaises, devant eux, à l'autre bout de la table.

Remarque : nous avons commencé par des groupes de quatre enfants, mais voyant que les échanges étaient souvent cacophoniques (notamment quand plusieurs garçons excités à l'idée qu'on leur permettent de jouer en parlant à voix haute étaient réunis), nous avons préféré réduire les groupes à des duos, puis de temps en temps à des trios. Outre la variable "entente entre les membres du groupe", très importante si nous ne souhaitions pas avoir 10 mn de silence complet sur la bande enregistrée, nous prenions en considération leurs profils langagiers, que nous avons été amenée à déceler en passant du temps à les observer et à interagir avec eux (cf. la sous-section 5.4.2.3).

## **5.4 Résultats**

Il serait fastidieux et sans doute inutile de décrire dans les moindres détails toutes les activités quotidiennes effectuées dans chacune des classes dans lesquelles nous sommes intervenue et de répertorier toutes les productions en spontané et en provoqué de chacun des enfants que nous avons filmé. Nous pensons qu'une analyse synthétique, illustrée de quelques exemples permettra de rendre compte de manière

plus pertinente des apports de ces investigations exploratoires.

### 5.4.1 Remarques préliminaires

#### 5.4.1.1 Nouvelles conventions de transcription

Deux grandes remarques préliminaires sont à faire. La première tient au fait que, dans la lignée des variationnistes de l'interlecte, nous avons effectivement relevé aussi bien des énoncés en créole, des énoncés en français que des énoncés interlectaux dans les discours spontanés.

Mais nous constatons que le système de transcription que nous avons emprunté jusque là, petites capitales pour les lexèmes créoles et casse "normale" pour le français semble très vite y trouver ses limites. S'il existe bien des lexèmes qu'on pourrait appeler prototypiques du créole d'un côté et du français de l'autre, et pour lesquels on peut garder le système de transcription suivi jusqu'ici, la transcription des lexèmes mélangés rejoint la problématique de la frontière entre créole et français. Le court exemple suivant, tiré du discours spontané de Jérôme, un enfant en MS, interrogé en dehors du cadre scolaire, peut illustrer en effet la complexité de la troncation entre créole et français :

« [naʃøvalnapwẽdʃøval//mezameõpɔpafersapaskønaʃøvalmeõnapadʃøval] »

Pour rendre la complexité de l'analyse visible différemment, transcrivons cet énoncé de manière aléatoire et spontanée, avec un système étymologique<sup>5</sup> :

« *N'a cheval, n'a point d cheval mais...jamais on peut pas faire ça parce que n'a cheval mais on n'a pas de cheval* »,

et tentons à présent de catégoriser chaque lexème :

*On* est un lexème<sup>6</sup> prototypique français, puisqu'il n'existe pas en créole. Il pourrait donc garder son système de transcription.

*Point*, existe aussi en français sous la forme « point » mais n'est plus usité comme terme négatif à l'oral, et encore moins chez de jeunes enfants, au contraire du créole. On peut donc supposer qu'il s'agit d'un lexème prototypique créole qu'on pourrait

5. Nous ne voulons entrer dans la polémique sur l'utilisation d'une graphie étymologisante que nous jugeons inadaptée pour nos transcriptions (cf. à ce sujet Gauvin (2004)). Nous la prenons ici comme transcription ponctuelle pour illustrer la complexité de l'analyse.

6. Nous utiliserons le terme "lexème" pour les morphèmes grammaticaux ou lexicaux.

transcrire par *PWIN*, et qui est employé à la place de *PA* « pas » avec *AVWAR* « avoir » à la négative.

*N'a* est problématique. S'agit-il d'un lexème ou de deux lexèmes? Nous voyons que *n'a* existe en français sous la forme de la troncation de l'adverbe de négation *ne* suivi de la forme conjuguée de *avoir* au présent à la troisième personne du singulier. Mais *n'a* existe aussi en créole et on pourrait le transcrire par *NA* puisque *AVWAR* peut en effet se trouver sous cette forme dans le sens de *il y a* au présent. Or ici, on peut supposer que par *na cheval*, Jérôme ait voulu dire « il y a un cheval » ou *IL Y A DES CHEVAUX*. En revêtant une position sans *a priori*, on peut se demander lequel des *na* employés par Jérôme est transcribable en « n'a » ou en *NA*.

Quant aux autres lexèmes, *cheval, d, mais, jamais, peut, faire, ça, parce que, pas, de*, qui sont en réalité des termes communs au français et au créole, on pourrait aussi bien les transcrire en créole par : *SHEVAL, D, MÉ, JAMÉ, PE, FÈR, SA, PASKE, PA, DE*, sans compter bien entendu les mélanges intra-lexèmes.

Ne sachant pas quand l'enfant use du français ou du créole dans son discours bilingue, il semble arbitraire de transcrire comme créole ou français un terme qui peut appartenir à l'un ou à l'autre quand on sait que le discours bilingue permet de passer d'un côté et de l'autre de la frontière tant que l'échange a un sens pour les interlocuteurs. Mais en même temps, se retrancher derrière une transcription phonétique ne nous est d'aucune aide pour l'évaluation binarisée.

En réalité, nous nous retrouvons là au coeur de la problématique des frontières entre langues proches. Comme l'ont fait remarquer Prudent & Mérida (1984) (Cf. Chapitre 4), si les pratiques interlectales ne posent pas de difficultés pour la communication orale, les membres de la communauté créole se jouant souvent des frontières entre les lectes du macrosystème et des zones indécises de la langue, lorsqu'il est question de catégoriser ces pratiques, de les normer de manière binaire, nous nous rendons compte que la tâche est très malaisée, même pour un linguiste natif de cette communauté.

Pour nous sortir de cet imbroglio, voici les conventions typographiques que nous proposons :

Lorsqu'un lexème est prototypique du créole, nous le noterons en petites capitales et le soulignerons d'un trait.

Lorsqu'un lexème est prototypique du français, nous le laisserons dans la police et dans la casse que nous avons adoptées jusqu'à présent, mais nous le mettrons en gras. Enfin, lorsque les termes sont communs au français et au créole, ou n'appartiennent ni au français ni au créole, ce qui est possible dans l'interlecte, nous opterons pour une transcription aléatoire, se partageant entre celle adoptée pour le créole (petites capitales, sans soulignage et système graphique décrit en annexe A) et celle adoptée pour le français (casse "classique", sans mise en gras).

On pourrait donc transcrire l'exemple précédent ainsi :

« NA cheval/ n'a PWIN d SHEVAL mais//jamais **on** peut pas faire ça PASKE NA cheval MÉ **on** (n')a pas de cheval. »

Autres exemples :

« OU NA IN ZIDÉ pour sortir de là? » (Tony, La poussinière, GS)

« Tu **aurais** dû pas **le** taper, TOUT I KAS » (Julien, hors cadre scolaire, GS)

« APRÉ SOLMAN MA LA PARTI JUDO jusqu'à l'école est finie, sans que **j'aille** à l'école parce que **y avait** pas école » (Julien, hors cadre scolaire, GS)

« MI s'en va MWIN » (Anthony, La Poussinière, MS)

Remarque : nous n'userons de ces conventions qui demandent une analyse minutieuse de chaque lexème que dans ce chapitre. Il ne sera pas nécessaire de les appliquer, comme nous le verrons, dans les autres chapitres.

Bien entendu, nos choix ne sont pas exempts de critiques et peuvent être discutés. OU, MI, LA, ou encore MWIN que nous avons étiquetés comme lexèmes prototypiques du créole ne le sont en réalité que dans le contexte discursif dans lequel ils sont employés. Pris isolément, on se rend assurément compte que ces signifiants existent également en français pour des signifiés différents, qui seraient incohérents dans les énoncés cités ci-dessus. Notre classement est donc fondé sur des pré-supposés que tout locuteur natif d'une langue construit dans n'importe quelle situation de communication. Quand cela sera possible donc, nous userons de notre compétence de locutrice native et du contexte supra-discursif et intradiscursif, pour établir la "prototypicité" des lexèmes. Et selon la connaissance que nous aurons du profil langagier de l'enfant qui parle (cf. section suivante), nous attribuerons certainement une part plus ou moins importante

de transcription des lexèmes « flottants » (Ledegen, à paraître : 1) à l'une des deux typographies. Mais nous garderons en tête que tant qu'un lexème n'est pas prototypique, il peut appartenir soit au créole, soit au français, quel que soit le système de transcription dans lequel il apparaît. En fait, de par la proche parenté génétique des deux langues, le discours des Réunionnais peut presque toujours apparaître mélangé par défaut. Il n'y a d'ailleurs en réalité que les lexèmes grammaticaux qui seront majoritairement amenés à être qualifiés de prototypiques tant les lexèmes lexicaux sont souvent communs au français et au créole. C'est d'ailleurs cette même raison qui poussera Ledegen (à paraître) à mener sa recherche des frontières entre français et créole acrolectal sur la base des *prédicats* flottants et non sur tous les mots flottants. Les facteurs diachroniques et sociologiques notamment rendent en effet selon elle l'analyse à partir du lexique délicate :

« Ainsi, il est souvent difficile d'établir clairement si un emprunt est ancien ou récent. Des termes comme [baro], souvent ressenti par les locuteurs comme emprunt au créole est attesté de longue date en français de la Réunion (*barreau*) (Beniamino, 1996). Il en est de même dans les recherches menées sur les "parlers jeunes" qui se caractérisent par le mélange linguistique (Ledegen 2002, 2004), où on atteste des termes comme *cafrine* ("fille", "petite amie") autant en français qu'en créole. » (Ledegen, à paraître : 4)

Le système de transcription que nous avons élaboré présente certes des limites, puisqu'il ne se base notamment que sur un lexème à la fois, et qui plus est, un indice écrit, et ne prend pas en considération la structure syntaxique des expressions et des syntagmes entiers. Ainsi dans l'extrait « jusqu'à l'école est finie » (cf. exemple de Julien *supra*), l'enchaînement de la finale de *école* et de l'auxiliaire *est* s'entend en fait [le]. La transcription de cet énoncé pourrait donc tout à fait se transcrire « l'école LÉ finie ». Dans ce contexte-ci, on ne peut par conséquent considérer ni *est* ni LÉ comme des lexèmes prototypiques respectivement du français et du créole, contrairement à dans « *ma mère est là* » ou « MON MOMON LÉ là », ce qui peut parfois occasionner une certaine confusion. De même dans un exemple comme « I FÉ KOUR AZOT », notre système ne permettra de marquer que la prototypicité du pronom AZOT et non celle de la structure de la phrase, alors que la postposition du pronom est également un marqueur prototypique de créolité par rapport au français. Nous assumons par ailleurs également le fait que prenant comme unité minimale d'analyse le lexème, nous igno-

rons délibérément les mélanges intra-lexémiques. Ainsi un verbe comme ARMÈT sera pour nous un lexème créole prototypique, mais on pourrait tout à fait le décomposer comme la juxtaposition "mélangée" du morphème lexical AR, qui est certes prototypique du créole pour marquer la redondance d'une action, et du verbe *mèt* qui peut être un verbe français (« mettre »), prononcé "à la créole".

Sur le plan phonétique et phonologique justement, nous sommes consciente par ailleurs que notre transcription demande une certaine souplesse. Ainsi, un lexème noté *jambe* en français peut tout à fait se prononcer à la créole par un francophone JANM, comme *comprendre* peut se prononcer CONPRANN ou *mettre*, MÈT. Si des tronctions comme GA(R)D contrairement à REGA(R)D ou ROGA(R)D sera jugé prototypique, nous ne considérerons pas la prononciation comme un critère de prototypicité, du moins pas dans tous les cas. Ainsi, la nasalisation de certaines finales consonantiques, précédées de voyelles nasalisées sera pour nous non discrète en français : [køprãn] pour « comprendre » ne sera pas ainsi un lexème prototypique du code créole. Un Réunionnais qui parle français peut le parler avec un accent particulier, son accent quotidien, que nous ne considérons pas comme discret pour la compréhension de l'énoncé. Ce verbe pourra donc se transcrire COMPRENDRE OU KONPRANN, sans sur-casse particulière. Il en sera de même par exemple pour des termes tels que « fenêtre/FENÈT », « ensemble/ANSANM », « chambre/SHANM », « ordre/ORD », « ventre/VANT » qui ne seront soulignés, ni n'apparaîtront en gras, sauf dans le cas suivant.

Exception : lorsque certains des lexèmes apparaissant dans la typographie française sont parfois mis en gras (ex : **comprendre**), alors que leur prononciation peut se faire "à la créole", cela signifiera que la prononciation française a été très accentuée par le locuteur.

D'autres phonèmes seront par contre considérés comme discrets : [i]/[y], [é]/[ø], [r] précédant une voyelle. [py] est par exemple possible en français (**je** veux p(l)us), comme en créole (MI VE PU). Mais [pi] n'est attesté qu'en créole. On transcrira donc MI VE PI. De même on transcrira : VE/VÉ; POUR/POU; SUR/SU/SIR/SI dans des exemples tels que :

OU VÉ PA

OU VE PA

LÉ SU LA TAB/

LÉ SUR LA TAB

LÉ SI(R) LA TAB<sup>7</sup>

Pour citer enfin un dernier exemple des limites de notre système, nous mentionnons qu'il est probable également que dans la dernière partie de l'énoncé [ɔnapad|fɸval], [pa] ne puisse se transcrire que par « pas », puisqu'en créole on aurait plus vraisemblablement dans cette phrase : PWIN. NOU NA PWIN D SHEVAL », ce qui donnerait dans le mélange avec « on » : **on** (n)a PWIN d sheval. Mais il s'avère que ces déductions restent aussi du domaine des hypothèses. D'ailleurs, si nous nous appuyons sur les conclusions des travaux de Ledegen (à paraître), qui utilise les modèles présentés par Myers-Scotton et Auer pour déterminer les logiques d'apparition des deux codes du bilingue à l'aide d'indices syntaxiques et pragmatiques, il semblerait qu'il n'existerait pour l'instant pas de possibilité de trancher objectivement au sujet de la délimitation de frontières entre créole et français.

En conclusion, nous posons que nous sommes parfaitement consciente des problèmes soulevés par notre choix de transcription, mais nous ne pensons pas qu'il faille pour autant chercher ici à le complexifier. En effet, ce système typographique, même imparfait, devrait suffire pour notre propos qui ne cherche pas à caractériser dans les détails les faits langagiers bilingues selon diverses catégories (calques, interférences, emprunts, code-switching, code-mixing, etc.). En fait, il est clair que si l'utilisation du langage spontané pose problème, l'évaluation à partir des épreuves portant sur diverses occurrences d'un même item devraient aider à déterminer si le mélange est positif ou non, c'est-à-dire s'il s'agit d'un mélange de "maîtrise" ou de "compensation", comme nous l'avons convenu dans notre cadre de départ.

Remarque : nous n'avons pas retenu les conventions de transcription présentées par Ledegen (à paraître) qui proposait de maintenir les deux graphies, celle utilisée pour le créole d'une part et celle pour le français d'autre part, l'une en dessous de l'autre pour les zones flottantes, comme dans cet exemple (Ledegen, à paraître : 6) :

7. Notons que lorsque SUR est adjectif le r final est obligatoire en créole. Ex : OU LÉ SUR/SIR LI VYIN ? « **Tu es** sûr(e) ? qu'il vient ». \*OU LÉ SU/SI LI VYIN

« [...] kan té fini ni anmené ché nou i di anou komsa [ i fo red()mandé a papa ou a  
 [ i(l) faut red(e)mander à papa ou à  
 [ maman in kayé/ ni sava d(e)mandé la di mon enfant na ankor la marge la [...] »  
 [ maman un cahier

Malgré l'ingéniosité de cette proposition, nous pensons qu'elle peut laisser croire non seulement que les éléments des deux lignes ne se mélangent pas à l'intérieur d'un prédicat flottant (c'est soit les éléments d'une ligne, soit ceux de l'autre), mais aussi que les autres zones qui ne bénéficient pas de double transcription ne sont pas flottantes. Par ailleurs, il nous apparaît qu'une transcription double, voire triple, alourdirait la tâche d'écriture et de lecture.

Nous compléterons nos conventions de transcription pour la suite de ce chapitre, en précisant que les pauses dans les productions seront matérialisées grâce à des barres obliques. Nous aurons ainsi : / = pause courte // = pause moyenne, /// = pause longue. Les hésitations explicites seront symbolisées par des points de suspension<sup>8</sup>.

Nous présenterons les enfants auteurs des productions que nous citerons par leur prénom, suivi du nom de leur école (ou de la mention hors-scolaire) et de leur niveau de classe (GS : grande section, MS = moyenne section et PS = petite section)

#### 5.4.1.2 Des niveaux langagiers *a priori* disparates

La deuxième grande remarque générale que nous pouvons faire au sujet de nos investigations de terrain est qu'*a priori*, si l'on se fie, sans entrer dans les détails, à une évaluation spontanée des productions des enfants, leurs niveaux langagiers sont très disparates aussi bien en français qu'en créole.

#### "Bon" niveau général en français

Des restitutions d'histoires laissent penser que certains enfants auraient un bon niveau en français, comme **Pascal (J. Huet, GS)**. Les emplois du passé simple montrent même une tentative pragmatique d'adaptation de son discours sur la base des traits distinctifs du récit en français (conte) :

8. Pour faciliter la lecture, nous avons préféré garder une ponctuation "classique" pour le reste de notre travail : la virgule "," = pause courte à moyenne, le point "." = pause longue.

« Le loup **sorta** derrière un gros chêne et **metta** Julie dans le gros sac rouge// Jules **coura** et le loup **l'attrapa le metta** dans un gros sac rouge/ Jules était très content d'être avec sa copine Julie/ le loup **les tira** dans le sac sans faire attention// Julie **lui demanda s'il** avait un plan et **lui il** avait toujours son sourire sur la lèvre// donc Julie...//non seulement **tu** pues /mais en plus//une nouille/ **t'es** stupide **t'es** une bête// le loup **ouvra** la porte et **disa je vais** commencer par Julie qui est la fille// Jules voulait commencer par lui/ Jules disait/ monsieur le loup vous pouvez commencer par **moi**// alors toute la cuisine **était** propre/ même le couteau// le loup **allait le** manger avec un grand couteau dans la bouche/ Jules **fouilla** dans son nez avec une grosse **crotte** de nez et **il metta** dans la bouche **du** loup/ **il fouilla** dans l'autre **narine** et **il** était énorme la **crotte** de nez et **il metta** dans la bouche **du** loup/ le loup **jeta** la couteau à terre et **il** était tout vert// le loup **disa je vais le** manger/ et Jules a pété et le loup est tombé **par terre**/ le loup **a ouvert** la porte et **il** a couru et Jules **allait se** baigner// chercher la salle de bain/ **il allait** ouvrir la porte de la prison/ et Julie **demanda** mais comment **t'as** fait ça?/ et Jules **le répondit j'ai mis** mon doigt dans le nez// Julie **le croyait** pas et elle a fait un gros bisou sur la joue/// »

C'est également le cas de **Mathilde (Ecole Terrain-Fleury, GS)** qui nous décrit son cahier de vie :

« Ça c'est l'empreinte de ma main// **J'ai** collé une mèche de mes cheveux/ quand **j'avais** 5 ans/ **J'ai** pas de frère et soeur/ c'est écrit papa mais **il** voulait pas mettre sa photo// la quand **j'ai** fêté mon anniversaire// ma copine quand elle **m'a** invitée à son anniversaire// **je me suis** pas déguisée en sorcière/ **je me suis** déguisée en clown/[pourquoi?]/ parce que // là c'est maman qui **a** photocopié à son bureau »

Notons que ce niveau relativement bon en français se retrouve également à l'école André Hoareau, quartier dont les familles sont réputées être socio-économiquement défavorisées et les enfants ne parler que le créole :

(Sophie, A. Hoareau, GS)

« **Il** était une fois tatie Emilie// Arthur dit **je suis** très content// Arthur dit **j'adore** les animaux// Arthur dit à Peter/ Emilie dit : Arthur/ tu peux surveiller Peter pendant que **je** pars au magasin?/ **il** dit que **il** est grand/ Le chien regarde la porte fermée/ Elle pense tante Emilie/ Arthur dit a

Peter, allons jouer DANN garage// **Il sait** pas qu'est-ce que Arthur dit// **zut il sait** pas causer en créole/ **il sait** causer en anglais/ **il** a dit comme ça **je vais** réfléchir comment **on** cause en anglais/ elle est rentrée dans le bus et le bus a déjà parti// **j'ai** un bon plan/ Peter/ **va** chercher le ballon!/ alors Arthur réfléchit longtemps comment causer en anglais// **il** a dit comme ça **je vais** pincer mon nez et **je vais** essayer de parler en anglais// Peter refait encore **une** dernière fois gnagnagnagna// Arthur **le** regarde avec des grands yeux/ **il** est en colère// Alors **il** a secoué son pied/ Arthur **il** a volé/ alors **il** a retombé// Arthur **il s'**assise/ **il** caresse doucement la tête de Peter/ Arthur dit / **j'ai** pas voulu **te** faire du mal/ **il** parle doucement dans l'oreille/ ensuite/ après/ Peter a ouvert grand les oreilles **on** dirait **il** a compris// Peter **se** balance la queue/ Arthur **il** est **ravi** parce que Peter **il** a compris une de ses mots qu'est ce qu'**il** a fait/ après Peter **il** a léché la figure de Arthur// Arthur **était** très **heureux**/ **il** a dit comme ça/ demain **je vais** essayer causer en l'indien/ ma cousine Chloé elle a un cochon qui cause en l'indien/ alors **moi je vais** essayer de causer aussi en l'indien. »

#### Niveau général "faible" à "moyen" en français

Mais on se rend vite compte que les niveaux linguistiques de la majorité des enfants se placent entre des niveaux qu'on pourrait qualifier de " faible " et " moyen " en français : cela part d'un niveau relativement bas, comme le cas de Tyler (voir ci-dessous) qui a fait le choix explicite de raconter en français l'histoire que nous avons lue en français. Dans son discours très émaillé de créole, nous relevons la présence de quelques indices "exclusivement " français (en gras dans la transcription) qui, n'apparaissant pas chez lui en situation de communication spontanée, laisse supposer qu'effectivement il fait des efforts pour parler français. Pour cette raison, et avec toutes les précautions de mise que nous avons évoquées dans la sous-section précédente, nous avons retranscrit son discours en adoptant la graphie française pour les lexèmes "flot-tants", en laissant telles quelles les "erreurs" de syntaxe.

**Tyler (A. Hoareau, GS) :**

« Parce que LI parle pas en créole// LI parle en anglais// **je** rappelle pu// [quelques encouragements de notre part] /**Il** bouche son nez et LI MÈT sa bouche comme ça/ LI LAPOU dit un mauvais ZAFÈR/le chien saute SU LI/ LI LA lance le chien après LI LA tombe **par terre** après LI TÈ crie/ après le ti garçon LA dit excuse parce que LI LA fait mal le chien/le ti garçon **le** caresse/ et

après LI remette son main SU son nez/ gnagnangagna [il imite un langage incompréhensible. Cf. l'histoire originale]/ le chien i lève son ZORÈY/ après LI comprend SAT i dit/ le chien saute SU LI, **il le** lèche/ et ASTÈR **il** gagnera parler en indien et i va voir la copine Chloé et **il** va parler en indien avec le cochon<sup>9</sup>. »

### "Bon" niveau général en créole

En ce qui concerne le créole, toujours en adoptant un jugement spontané, nous relevons que, de manière générale, la grande majorité des enfants semble avoir un "bon" niveau à l'exemple des productions d'Anne-Laure (Ecole A. Hoareau, GS), pour lesquelles les énoncés flottants ont été mis en typographie créole :

« TATI EMILI I VYIN VAKANS SHÉ LE PAPA D INN PTI GARSON É LE MOMAN D INN TI GARSON LE PTI GARSON I APÈL ARTUR / TATI EMILI I DEMANN ALI ÈSKE LI PE VÈY SONN TI SHYIN/ LI LA DI KOMSA K LI ÈM LE TI SHYIN/ MATANT EMILI I SAVA AN VIL // ARTUR I DI KOMSA... // MI RAPÈL PU KOMAN LE TI SHYIN I APÈL/[BOBI]/ LI DI BOBI VYIN OPYÉ // BOBI I BOUJ PA LI RÈT ASIZ // LI RÉFLÈSHI KOSA LI SAVA APRÉ LI SAVA/ LI KOUR VIT AKOTÉ LA PORT D ANTRÉ LI SA KRI TATI EMILI KOMAN MI SAR FÉ AVÈK OUT TI SHYIN ? / MI GINY PA SURVÈY OUT TI SHYIN MWIN/ APRÉ I DI KOMAN LI SA FÉ LA ? // LI RÉFLÈSHI/ LI PINS SON NÉ/ APRÉ LI FÉ NYANANNYANYA // LI AREPINS SON NÉ APRÉ NANYANANYA // LI DI KOMSA/ TÉ MI JUR ALI LA / APRÉ LI AREPINS SON NÉ I FÉ NYANYANNNYA // APRÉ LE TI SHYIN I SOT SU LI É I MORD LE BA DSON PANTALON // LASH MON PANTALON/ LASH MON PANTALON/ LA BÈZ LA TAP ALI KOUTPYÉ/ APRÉ LE TI SHYIN LA DI MI TÉ VE PA FÉ MAL AOU/ APRÉ KARÈS ALI DOUSMAN/ LI LA REDI/ LI LA DRÈS SON ZORÈY/ LI PINS SON NÉ/ I FÉ NANYANYAN // LI LA DRÈS SON KE/ APRÉ LI TÉ KONTAN/ LA LÈSH SON FIGUR É APRÉ LE TI SHYIN LÉTÉ KONTAN É // TÉ FASIL KOZ ANGLÉ ALOR // APRÉ LI LA DI MON KOUZINE I SORT MORIS/ MI SA APRANN KOZ INN TI KOU AN MORISYIN AVÈK LE LAPIN SA KOUZINE. »

Mais tous les enfants, même dans les écoles situées en ZEP, ne sont pas créolophones actifs. S'ils comprennent ce qu'on leur dit en créole, certains éprouvent de grandes difficultés à construire des phrases en créole.

9. Nous n'avons pas classé ici *i* qui apparaît devant les verbes parmi les lexèmes grammaticaux prototypique du créole vu qu'en français, *i* existe aussi, en tant que reprise du pronom (cf. les remarques de Boisseau sur les pronoms français dans le chapitre précédent.)

### Niveau général "moyen" à "faible" en créole

Il en est ainsi de **Cléry (La poussinière, GS)** à qui, dans un jeu de rôle, lorsque nous avons posé la question : « AKOZ LE LOU LA PA MANJ AOU ? », commence par répondre en adoptant une prononciation forcée, appuyant sur chaque mot et prenant une voix grave : « Ben/ moi/ la/ mou... ». Ses hésitations et sa manière de prolonger "mou" laissent supposer qu'il tente de trouver une alternative à *moi* en sujet. Mais n'y arrivant pas, il continue sa réponse en français : « Moi j'ai mis le doigt dans le nez... ». Nous insistons alors pour qu'il utilise le créole. Dans un dernier effort, en appuyant sur ses "ma", il poursuit : « Moi/ MA mis dans le doigt dans le nez/ MA mâché/ ben après le loup est parti/ non après j'ai fait une grosse crotte/ après le loup n'en pouvait plus [...] ».

Chez **Antoine (La poussinière, GS)**, cette difficulté est également manifeste. Dans une épreuve polarisée en créole, le jeu consiste à décrire ce qu'il a vu dans deux images que nous lui avons montrées pendant dix secondes puis cachées. Il commence sa réponse en français :

« **in**<sup>10</sup> **avait** in pinceau avec in carré et in rond/ et l'autre **avait** in pinceau in carré in rond et un carré ». Lorsque nous lui rappelons qu'il faut qu'il nous donne sa réponse en créole, voici ce qu'il nous dit, de manière hésitante : « PASKE/ MI/ **avais**/ DE PINSO/ É i/ **y'avait**... » Nous insistons de nouveau sur la contrainte du créole. Il nous répond : « LI **avait** IN KARÉ, LI **avait** UN RON É LOT **avait** ... ». La même chose se répète avec la description de deux autres images, dans la même épreuve. Sa première réponse est d'abord en français et assurée : « **in était** plus grand, et **in était** plus petit ». Puis la traduction en créole qui suivra reste hésitante et calquée sur celle du français, à l'exception du pronom sujet et de la manière de prononcer, scolaire et hésitante : « **in**/ LI/ **était**/ PLU GRAN// É **in**/ LI/ **était**/ PLU PTI ».

Autre exemple, au cours d'un mini jeu de rôle où elle était invitée à jouer le personnage de Jules et à s'exprimer en créole, alors que nous interprétons Julie qui lui demande comment il s'était débrouillé pour faire fuir le loup, **Marion C. (Ecole la Poussinière)** répond ainsi, hésitante :

« Paske MWIN MWIN LA tire des **crottes** de nez/ et le loup **est** venu tout vert//  
J'arrive pas à dire en créole ça / le loup **est** devenu tout rouge // [LA PA

10. Dans ce contexte, le lexème "in" que nous avons souligné en gras, renvoie au pronom numéral "un" en français. Le créole admettrait INN.

GRAV/APRÉ KOSA LA SPASÉ?]///té, té san mové té, MA LA FÉ IN KOUTPÈT. TÉ I SAN PA BON. LE LOU LAVÉ OREUR. LI TÉ ANVI DE VOMIR. LI LÉ PARTI DEOR. **Plus jamais on l'a revu dans les parages.** »

Une traduction en créole pourrait être en effet :

« MWIN/ MWIN LA TIR DE TRWA KAKADNÉ É LE LOU LA NU VÈR VÈR MÈM// MI GINY PA DI SA AN KRÉOL : LE LOU LA NU ROUJ ROUJ MÈM//[...]// TÉ/ TÉ SAN MOVÉ TÉ/ MA LA FÉ IN KOUTPÈT/ TÉ I SAN PA BON//LE LOU TÉ DÉGOUTÉ// LI LAVÉ IN LANVI DVOMI(R)/ LI LA PARTI DEOR/ JAMÉ PU NOU LA REVU ALI DAN LÉ ZALANTOUR »

En fait, notre impression générale est que ceux qui ont un "bon" niveau général en français éprouvent un certain malaise à parler en créole. Mais, cette correspondance n'est pas, il est vrai, systématique. Ainsi, alors que Marion, dont les parents sont des Réunionnais natifs (et créolophones), rechigne à parler créole et semble avoir quelques difficultés à structurer ces phrases en créole, tel n'est pas le cas de Sarah, arrivée depuis environ un an à La Réunion et dont les parents sont d'origine métropolitaine. Cette enfant s'est montrée très à l'aise pour produire une longue restitution en créole de l'histoire que nous lui avons racontée en créole. Son discours était en fait relativement peu émaillé de français et le ton employé n'était pas hésitant :

« TATIE EMILIE LÉTÉ AN VAKANS SHÉ ARTUR É SON PAPA// TATIE EMILIE DEMANN A ARTUR/ OU GINY VÈY MON SHYIN?// WI MI GINY MWIN/ É LE ZYE ARTUR TÉ BRIY/ BOBI **il avait un air**/ LI LAVÉ IN NÈR TRÉ MALERE// LI BOUJ PA LA PORT/ ALÉ VYIN BOBI NOU SA JWÉ DAN LA KOUR/ MÉ BOBI TÉ PA BOUJ MÈM/ LA PA BOUJÉ// MÉ SÉ VRÉ BOBI PARLE ANGLÉ É MWIN MI PARL ANGLÉ/ MI TÉ PA IN MO/ MI TÉ GINY PA DI IN MO AN ANGLÉ/ LI/ LI GINY PA DI IN MO AN FRANSE, E... AN KRÉOL. LI KOUR DÈRYÈR LA PORT E... DE ANTRÉ/ TATI EMILI/ TATI EMILI/ VYIN VÈY OUT SHYIN/ MÉ TATIE EMILIE VYIN JUST DE RANTRÉ DAN LE BOR LE BUS/ KOSA MI SA FÉ MINT...LA ÉSTEUR?/ BOBI O PYÉ/ MÉ BOBI I TÉ PA VENIR/ O LIE DE VENIR LI SAVA/ BOBI ALÉ SHÈRSH BALON MÉ BOBI TÉ I BOUJ PA MÈM/ É SI MI TÉ ÉSÈY PARL ANGLÉ// SÉTÉ/ SRA PETÈT PA FASIL../I BOUSH LE NÉ I GONF SA FIGUR/ TYIN/ REGARD ALI/ LI REKOMANS É **le chien il est, il était pas content**, LI REKOMANS SA É **puis** LE SHYIN MORD SON BA DPANTALON, **il tire il tire**/ É LASH AMWIN/ **il** MÈT IN GRAN KOUTPYÉ SHUR LE SHYIN É LE SHYIN FÉ IN VOL PLANÉ É RETONBÉ DAN LOT SAL// O PARDON BOBI MI TÉ VOULÉ PA FÈR EXPRÉ/ MI VOULÉ PA FÉ MAL AOU/ LI KARÈS UN PE LA TÈT BOBI É LI FÉ NYANYANYA É BOBI I LÈV I LÈV SA/ SON ZORÈY/ **il** REKOMANS SA É **puis** Bobi lève sa queue en **la bougeant**/ ARTUR LÉTÉ KONTAN/ LI GINY PARLÉ ANGLÉ /É BOBI FÉ IN GRANN LÈSH **pour le remercier sur**

la figure/ DEMIN MI SA ÉSÈY PARLÉ/ E...MORISYIN AVÈK LA SOURI DE MA KOPINE/ DE  
MON KOPINE KLOÉ/ »

Il n'est pas inintéressant de noter que les reprises qu'elle effectue pour trouver le terme qui lui paraît plus créole (« ma copine » MON copine; « il avait un air » LI LAVÉ IN NÈR ) et qui montrent qu'elle est pleinement consciente des différences entre les deux systèmes, se retrouvent également lorsqu'à notre demande, elle réitère son récit en français (la restitution complète se trouve dans l'annexe E) :

« Artur LÉTÉ content parce que// Artur **était** content parce qu'**il** adorait les animaux.

[...] Personne NAVÉ donne ALI euh..., personne l'avait donné un truc que des grands **faissent**, pour un petit garçon comme **lui** qui **sait** rien faire du tout »

#### Au-delà du code linguistique

Au delà du maintien d'une stabilité codique, nous remarquons que la différence entre enfants se fait également au niveau de la richesse informationnelle du discours. Si certains ponctuent leurs discours de liens logiques et de nombreux détails, d'autres s'en tiennent à des discours très peu développés, dont parfois la cohérence est difficilement saisissable. C'est le cas par exemple d'Audrey ou de Steven qui semblent déconnectés des étapes de l'histoire que nous leur avons racontée :

**Audrey (A.Hoareau, GS)**, nous racontant, *Arthur et le chien anglais* :

« LA LI LÉ ASIZ É ALI LÉ DEBOUT// APRÉ LE FOU I ARIV// LE SHYIN NA KOLYÉ DESU SON KOU/ ALI I MÈT SON MIN TÈRLA APRÉ LI FÉ/ MI KONÉ PU/ XXX/ ALI LI MÈT SON TÈT KOMSA/ APRÉ NA IN SHYIN I ASIZ/ APRÉ LI DEBOUT É APRÉ LI FÉ LE FOR/ XXX/ APRÉ LE SHYIN I TONM ATÈR/ LE PYÉ I TONM ATÈR KOMSA/ APRÉ LI LÉ MOR/ É LI ASIZ É LI KARÈS SON ZORÈY/ APRÉ SON KE I BOUJÉ/ APRÉ I DI XXX// »

**Steven (J. Huet, GS)**, nous narrant l'histoire de *Crotte de nez* :

« Elle vole/ elle tient in bouquet de fleur/ elle dit elle sent mauvais/ le fleur i SHAP ATÈR/ XXX/ et le renard elle court/ i court derrière LI/ APRÉ i ROD ATRAP ALI I DÉVID ALI dans le sac/ i MÈT ALI dans la prison/ i di i sent mauvais/ après LI SOUF dans son nez/ après elle mange/ et après le couteau lé dan son mainn/ elle a vomi/ après LI LA BÈZ in KOUTPÈT après le mouche LA volé/ elle court elle ri/ ÈL RANT dan son bassine et APRÉ elle fait un bisou. »

Le discours d'Aimée (A. Hoareau, GS, d'origine mahoraise), d'apparence un peu plus fourni lorsqu'elle nous raconte l'histoire *Arthur et le chien anglais*, reste opaque sur le plan informationnel, notamment par le fait qu'elle emploie indifféremment le même pronom quasiment pour tous les personnages :

« Elle LÉTÉ une fois/ **lui** sa chien/ elle améné dans sa sac, et la dit KOMSA/ **s'il** vous plaît, vous prend ma chien **s'appelle** MI KONÉ pu comment **s'appelle**/ [Peter]/ si peut prend ma chien Peter et a VÉYÉ chez ZOT in ti NINSTAN **moi** je va en ville/ et **puis** elle i ri/ LÉ content/ parce qué / elle/ Tatie la dit/ parce qué/ AKOZ elle/ MI tourne les pages/ PARSKÉ elle cause anglais/ elle cause créole/ c'est in chien elle LA parti avec sa tatie/ ensuite/ elle LA réfléchéchi/ elle LA appelle Peter/ elle réfléchit dans son tête/ elle dit Peter/ PI elle LA parti chez le voisin/ i comprend pas/ le chien elle LA RALÉ ses patalon/ elle LA FÉ comme ça/ après elle SA FÉ KOMSA/ èl SA caresse doucement/ après ÈL SA fé/ parské elle comprend pas/ i balance sa queue/ parské elle comprend pas/ elle comprend et elle i rit/ et elle i dit comme sa que elle trouvé in cochon / SA MI GINY PU LIR/ »

Nous n'aborderons pas davantage le problème que pose l'enseignement du français à des enfants mahorais. S'ils présentent entre eux également de grande disparités quant à la maîtrise du français (certains en ont acquis un excellent niveau), ils relèvent assurément selon nous d'autres propositions didactiques que celles qui ont trait à la dialectique créole/français. La maîtresse d'Aimée nous confiait ainsi son désarroi face à ce public car bien souvent les recours au français ou au créole ne permettaient de comprendre l'enfant, voire de se faire comprendre de lui. Nous fûmes d'ailleurs témoin d'une scène de ce genre. Lors de l'épreuve de commentaire de dessin que nous avions proposée à sa classe (épreuve que les enfants pratiquaient au moins une fois par semaine d'ordinaire), Aimée, qui avait dessiné des choses plus ou moins " abstraites " et " méconnaissables ", a longuement et en vain tenté de nous expliquer son dessin. Ni l'enseignante, ni l'Atsem, ni la stagiaire-Atsem, ni les autres enfants, ni nous-même ne sommes parvenus à comprendre ce qu'elle souhaitait nous communiquer. Nous étions bien entendu incapable par ailleurs de préciser si le problème venait de sa maîtrise partielle du français et du créole ou/et de l'influence du shimaoré et/ou d'un retard langagier. Or dans cette classe, il faut noter qu'Aimée était celle qui se " débrouillait " le mieux parmi les enfants d'origine mahoraise, qui représentaient presque un cinquième de l'effectif total...

## Bilan

En conclusion de ces remarques préliminaires, nous pouvons dire que les premières données des investigations exploratoires corroborent l'intérêt d'une évaluation détaillée des compétences des enfants réunionnais en créole comme en français, à partir notamment d'épreuves spécifiques. Nous n'avons pas analysé dans les détails morphosyntaxiques les extraits que nous avons recueillis, mais d'ores et déjà, nous pouvons confirmer de grandes disparités entre les niveaux linguistiques, même dans les quartiers qu'on pourrait qualifier de socio-économiquement défavorisés. Celles-ci permettent à première vue de s'interroger sur la proportion d'enfants réunionnais qui maîtrise le créole et le français, et surtout en ce qui nous concerne, sur la "qualité" des compétences dans les deux langues. Mais, cette enquête a été riche d'enseignements sur d'autres aspects. Elle présente en effet divers apports quant au contenu même de l'évaluation. Nous avons ainsi pu faire ressortir cinq constats saillants qui entraînent des implications conséquentes pour notre référentialisation. Nous proposons de les répertorier dans la section suivante.

### 5.4.2 Constats et implications

#### 5.4.2.1 Constat n°1 : la non discrimination codique

Nous nous sommes rapidement rendu compte, d'après les contradictions entre leurs pratiques et leurs discours, que la majorité des enfants ne comprenaient pas ce que nous attendions d'eux quand nous leur demandions explicitement de parler créole ou de parler français. Nous nous sommes ainsi très souvent entretenue avec des enfants qui après avoir confié explicitement s'exprimer dans un code, par exemple le français, employaient en réalité du créole, ou du "mélangé" sans que ces faits soient forcément un signe de compensation de lacunes.

En effet, il pouvait arriver que ces mêmes enfants s'expriment en français ultérieurement dans leur discours. En fait, pour la grande majorité des enfants, réaliser une tâche (en production) en français ou en créole, ne revêtait aucune signification, si ce n'est qu'il fallait réaliser la tâche en question. Ce constat nous a amenée à mettre en place une épreuve de discrimination codique qui a corroboré nos premières impressions. Nous leur avons demandé d'étiqueter verbalement comme créole, français ou

" mélangé " de courtes phrases qui comportaient pour chacune d'elles plusieurs indices grammaticaux , caractéristiques soit uniquement du créole, soit uniquement du français, soit "ostensiblement" d'un discours bilingue.

Les phrases en créole se différençaient des phrases en français selon certains points de morphosyntaxe " prototypiques " tels que : les marqueurs aspecto-temporels, la nature des pronoms personnels sujets et objets, l'absence possible de sujet, la nature des prépositions, la postposition des pronoms objets, etc. Ci-dessous quelques exemples dans lesquels nous piochions :

Réponse attendue = créole :

MI YÈM AOU.

AMWIN MA LA FINE MANJ EK BANNA.

KOSA OU LA FÉ YÈR.

MI SAR MON KAZ. MWIN LA PARTI SINÉMA.

KOSA SA ?

ZOT I PRÉFÈR MANJ BANN BANANE.

LE SOURI EK LE SHA LA TANN DANSÉ.

MI GINY ÉKRI OUT NON.

MA LA DI AOU SA TALEUR-LA.

KOSA MA LA FÉ AOU ?

MI VE OU DONE AMWIN IN NAFÈR ?

TÉ KOMAN SA LÉ JOLI!

MA LA DI BANNA MI VE PA D ZOT.

KOSA OU VE LA ?

NOU SAVA LÉKOL EK NOUT MOMON.

KOSA OU TANN FÉ OU LA ?

ZOT I MANJ PAREY TI KOSHON.

Réponse attendue = français :

**Je t'aime.**

**Qu'est-ce que tu aimes faire ?**

**Je suis allée au cinéma.**

**Qu'est-ce que tu dis, toi ?**

**Je me** marierai avec **toi** quand **je** serai grande.

**Lui**, il m'aime mais **moi je ne** l'aime pas.

**Je vais** à la maison.

**Qu'est-ce que** c'est joli!

**Je sais** écrire ton prénom.

**Moi j'ai** mangé avec **eux**.

**Qu'est-ce que** c'est que ça?

**Qu'est-ce que tu** fais?

**Je voudrais** venir chez toi.

Est-ce que **tu** aimes les pommes?

**Toi, tu manges de la purée froide**

**On** adore aller à la piscine avec notre **mère**

Réponse attendue = mélangé

AMWIN **je** SAVA **vers** mon lékol.

**Qu'est-ce que** OU donne à **moi**.

AMWIN **je** LÉ KONTAN SAT tu m'as donné.

**Lui, il m'aime** mais AMWIN MI YÈM PA LI.

AMWIN MI PRÉFÈR MANJ BANN FRUI É **lui, il** préfère manger **du** chocolat.

KOSA **tu** veux?

MI done AOU.

KOSA **je** t'ai dit?

KOSA **tu** veux **je** dis à toi?

**Qu'est-ce que** OU TANN FÉ?

KOSA **tu** TANN FÉ?

KOSA **tu** dis toi?

**Qu'est-ce que** OU DI OU?

**Je** voudrais que **tu me** donnes in ZAFÈR.

KOSA **tu** TANN DI à **moi**?

**Qu'est ce que tu** TANN DI AMWIN?

Remarque : le protocole qui a été suivi pour cette épreuve où les langues étaient matérialisées par des pastilles de deux couleurs différentes est le même que celui qui a été retenu dans la banque d'outils. Il est décrit dans la dernière partie de ce travail (cf. fiche 17.2, page 770).

Nous avons ainsi trouvé, dès les premiers tests effectués, que sur 21 enfants de GS interrogés sur la discrimination des codes, 2 seulement étaient des discriminants totaux, c'est-à-dire qu'ils savaient discriminer les phrases en créole, des phrases en français et en mélangé. 8 enfants étaient ce que nous avons appelé des discriminants partiels, c'est-à-dire des enfants qui raccordaient correctement les phrases monolingues aux codes créole et français, mais pour qui les phrases qui comportaient des indices mélangés étaient du créole (6 sur 8) ou alors indifféremment du créole ou du français (2 sur 8). Enfin, cette épreuve nous a appris que 11 enfants, soit un peu plus de la moitié des enfants interrogés, étaient incapables de distinguer le créole du français. Cette épreuve fut systématiquement ensuite étendue à tous les enfants que nous interviewions. La proportion des non-discriminants reste de loin la plus importante. Elle concernait d'après nos estimations les quatre cinquièmes du total des enfants de grande section interrogés.

**Implication** : de ce constat, survient selon nous une répercussion majeure pour la conception d'un outil d'évaluation des compétences linguistiques. Pour un certain nombre d'enfants (la majorité selon nous), aucune consigne de langue ne pourra être explicitement donnée. " Tu peux me raconter cette histoire en français? " ou alors " ou giny rakont amwin zistwar-la an kréol? ", entraînera certes la réalisation de la tâche (raconter une histoire), mais la spécificité codique de celle-ci ne sera pas comprise, ni bien souvent respectée, ou alors de manière aléatoire. De fait, si l'enfant n'est pas discriminant codique, s'il ne possède pas toutes les règles du " jeu " évaluatif, l'évaluation de la compétence linguistique en créole ou en français (et par là même en " mélangé ") devient impossible pour des épreuves de langage provoqué. En effet, comment exiger de la part d'un enfant qu'il réponde à la consigne dans un des deux codes, sachant qu'il ne les distingue pas, si ce n'est dans ses représentations linguistiques comme nous le voyons à présent dans le deuxième constat.

#### 5.4.2.2 Constat n°2 : attitude négative face à une des deux langues.

Chez certains enfants, nous avons noté que les représentations linguistiques et les discours épilinguistiques étaient très marqués par le refus d'une des langues et ce, dès la petite section. Nous avons en effet été confrontée à des situations où des enfants déclaraient leur refus de parler créole quand nous les y invitons explicitement, et cela même si leurs pratiques les contredisaient. Les raisons invoquées s'énonçaient souvent ainsi : MI GINY PA KOZ KRÉOL (« je ne sais pas parler créole »), " MA MAMAN I VE PA MI KOZ KRÉOL (« ma mère ne veut pas que je parle créole »), je ne sais pas parler avec cette voix là ". Mais il est également arrivé que des enfants refusent de parler français : " mi giny pa koz fransé " (« je ne sais pas parler français »). Nous avons réuni dans l'annexe D quelques-uns des discours d'enfants produits à ce sujet. Ce refus pouvait être catégorique au moment où nous les invitons à s'exprimer dans un code, mais il pouvait être annulé à un autre moment de l'épreuve, alors qu'aucune invitation à le faire n'avait été lancée. Par ailleurs, nous avons également rencontré des cas où, lorsque le témoin était invité à parler français, il refusait de le faire, alors qu'à un autre moment de l'entretien, où il était question de parler créole, il s'exprimait en français. Enfin, certains enfants pouvaient manifester des " blocages " tout au long de l'entretien pour des épreuves portant sur la langue " reniée " (généralement le créole).

Cet extrait d'entretien avec Cléry, un enfant discriminant, qui semble avoir lié sa représentation négative du créole à un énoncé, conformément aux représentations de ses parents, est là-dessus éloquent. Dans un premier discours de façade (sans doute dû à notre promotion involontaire du créole au travers des tâches que nous proposons), il déclare tout d'abord que sa mère apprécierait ses productions en créole. Mais très vite, il nous confie que celle-ci maintient une pression quant à l'utilisation du créole. Alors que nous insistons pour connaître son point de vue, il finit par concevoir que parfois il est bien de parler créole (sûrement à la demande d'un adulte), mais que parfois aussi, il n'est pas bien de le faire (sûrement dans le contexte familial ou à l'école), voire qu'il est bien de ne pas le faire ! Cette ambivalence dans ses représentations semble se traduire d'ailleurs dans la compétence qu'il avoue avoir (« je sais parler en créole mais parfois je sais pas parler »). En réalité, s'il a saisi les règles pragmatiques utilisées dans son entourage, nous avons vu que Cléry n'est pas très à l'aise en créole (cf. extrait page 199)

Cléry (C) : Il n'y a que moi et Alan et Quentin et papa et maman/ il y a que nous qui parlons français.

Nous (N) : Et à l'école tu parles comment avec tes copains ?

C : Français.

N : Français ? pas de créole du tout alors ?

C : Non. Parfois je sais parler en créole mais parfois je sais pas parler.

N : Et si un jour tu parles créole à la maison, maman, qu'est-ce que maman va dire ?

C : C'est bien.

N : C'est bien ? Maman elle comprend le créole ?

C : Non.

N : Elle comprend pas et elle parle pas ?

C : Non.

N : D'accord !

C : Elle aime pas !

N : Elle aime pas ! Pourquoi ?

C : Oui elle aime pas les créoles parce que, parce que c'est des bêtises créole !

N : Et toi qu'est ce que tu en penses ?

C : Je sais pas. Je sais pas qu'est-ce que j'en pense.

N : Tu crois que c'est des bêtises ?

C : Ben oui c'est des bêtises parler en créole. Quand je dis MI DI AOU LA, c'est des bêtises.

N : Pourquoi ?

C : Ben c'est pas bien de dire ça.

N : Qui t'as dit que c'était pas bien ?

C : Maman.

N : Et papa qu'est-ce qu'il a dit ?

C : C'est pas bien.

N : C'est pas bien non plus ?

C : Oui.

N : Et quand moi je dis MI DI AOU LA, c'est pas bien ?

C : [il ne répond pas]

N : Quand moi je dis par exemple RAKONT AMWIN LE ZISTWAR en créole...

C : Si!

N : Ben c'est en créole!

C : Oui mais quand tu dis raconte-moi une histoire, ben ça c'est en créole oui, mais ça on peut dire, mais quand je dis MI DI AOU LA, ça c'est pas bien là ces mots là.

N : Donc y'a des mots qui sont bien et des mots qui sont pas bien?

C : Voilà!

**Implication** : Pour les non discriminants, les contradictions entre les pratiques et les discours épilinguistiques viennent en fait confirmer le constat n°1 : ces témoins ont parfois conscientisé la présence de deux codes dans leur propre répertoire et intériorisé les représentations de leur entourage concernant ces codes, sans toutefois parvenir à les différencier à l'aide d'indices prototypiques manifestes.

De ce fait les implications qui en découlent sont similaires (invalidité des épreuves formelles). Mais le refus de s'exprimer dans un des deux codes peut également toucher des enfants discriminants codiques : nous l'avons mentionné, il peut en effet arriver que nous ne puissions, à cause de cela, obtenir aucune production de leur part dans le " code renié ", en situation formelle. Or, il serait subjectif et donc biaisé de conclure à une non maîtrise de ce code. Il en est de même, si dans une épreuve formelle qui vise à évaluer par exemple telle ou telle structure créole ou française, un témoin nous oppose qu'il ne sait pas comment " dire ça en créole " ou " dire ça en français ". En effet, cette ignorance peut cacher un rejet/blocage. L'enfant pourra d'ailleurs très bien énoncer la forme correcte à un autre moment (opportun ou non) de l'entretien, mais s'il ne le fait pas, on ne pourra toujours pas imputer son " silence " à une lacune dans son répertoire langagier.

#### 5.4.2.3 Constat n°3 : les limites imposées par les profils langagiers

En analysant les productions issues du langage spontané, nous avons recensé trois grands profils linguistiques, selon que les productions présentaient une dominance linguistique " française ", une dominance linguistique " créole " ou une " équidominance".

### La dominance

La dominance (créole ou française) se caractérise d'après nos critères par le fait que dans l'ensemble :

1. L'enfant emploie quasi exclusivement des indices grammaticaux caractéristiques du système linguistique dominant.
2. L'enfant manifeste une " résistance " au changement de code de l'interlocuteur. Il reste dans le code dominant, même si ce code n'est plus ou pas le code de son interlocuteur. D'ailleurs, s'il lui arrive de basculer dans le code faible, il reviendra très rapidement dans son code dominant.
3. Quand il bascule (éventuellement) dans le code faible, l'enfant se met à faire de manière significative beaucoup de mélanges, alors que dans le code fort son discours présente très peu de mélanges.

### L'équidominance

L'équidominance se caractérise par le fait que nous ne pouvons reconnaître ni attribuer une dominance codique précise à l'enfant. Il existe deux sous-profils d'équidominants :

1. Les " bi-lingues " (très rares dans notre échantillon) :
  - l'enfant peut passer d'un énoncé en créole à un énoncé en français en mélangeant peu les codes.
  - L'enfant manifeste dans son discours une relative stabilité codique lorsqu'il emploie un code ou l'autre.
  - L'enfant adopte généralement le code de son interlocuteur.
2. Les " mix-lingues " :
  - Les indices grammaticaux appartiennent tantôt à un code tantôt à l'autre. Et en réalité, il devient souvent malaisé d'étiqueter les structures grammaticales employées.
  - Les mélanges n'apparaissent pas (seulement) en fonction des changements de code de l'interlocuteur.
  - Les mélanges sont relativement fréquents.

Pour des exemples de ces trois profils, cf. annexes : E, F, G et H.

**Implication** : les répercussions pour l'évaluation touchent les non discriminants à dominance et mix-lingues.

De manière générale, nous avons vu que pour les non discriminants les épreuves fléchées créole ou français n'étaient guère exploitables parce qu'ils ne savaient pas ce que signifiait la consigne "dire en créole" ou "dire en français". Il fallait donc se tourner vers l'analyse du discours spontané.

A l'issue de cette description des profils langagiers, nous constatons que cette remarque est cependant à relativiser pour une catégorie de non discriminants. En effet, lorsque la non discriminance se double d'une dominance dans l'un ou l'autre code, l'exploitation du langage provoqué reste possible. Mais tout comme celle à partir de leur langage spontané, celle-ci ne pourra être que partielle puisqu'elle ne pourra porter que sur la langue dominante des enfants.

En outre, bien qu'ils soient décrits comme des enfants mélangeant peu, quand une structure "mêlée" sera décelée dans leurs productions, elle ne pourra généralement être comparée qu'à d'autres structures équivalentes qui seront uniquement produites dans la langue forte. Ne pouvant utiliser l'autre code, on ne pourra donc pas vraiment juger des mélanges "positifs" ou "négatifs".

Lorsque la non discriminance se double cette fois-ci d'un mix-linguisme, l'évaluation binarisée s'avère totalement impossible, tant à partir du langage spontané que provoqué.

On a vu, en abordant la problématique de la transcription, que les productions spontanées mélangées ne pouvaient servir à établir une évaluation des compétences langagières en créole et en français tant les langues étaient souvent indémêlables, et rendaient arbitraire toute délimitation de frontière. L'exemple de Pamela (La Poussinière, MS, non discriminante) peut d'ailleurs aisément nous le rappeler :

Paméla : « après mon papa i ASHTÉ des pizzas et ma maman i RÈS à la MÉZON. Elle a reposé(a)/ èl LA reposé(b)/ èl I' a reposé (c) dessus son lit »

Nous : « poukwa ? »

Paméla : « parce que elle la rivé (d)/ arrivé (e)/ I' a rivé(f) tard.

Quand elle est(g)/lé(h) fatiguée elle RANT chez elle »

*a, b, c* peuvent tout aussi bien se substituer entre eux que *d, e* et *f* d'une part ou *g* et *h* d'autre part, sans qu'on sache si l'enfant a employé du français ou du créole ou a mélangé les langues. En effet, dans son premier énoncé, Pamela veut dire que sa mère s'est reposée. Le traitement de la forme verbale selon deux codes distincts est délicat : En *a*, sa forme est erronée s'il s'agit du français (emploi de l'auxiliaire avoir alors qu'il faudrait l'auxiliaire être) mais bon nombre d'enfants francophones de son âge ne maîtrise guère cet emploi. Ce qui veut dire que la phrase peut être acceptable en français. Mais si on considère que c'est du créole, il n'y a pas non plus d'erreur puisque *A*, la forme tronquée de *LA*, est souvent attestée devant un pronom (cf. chapitre 9), et *b* est aussi possible.

En revanche, pour *c*, il s'agit d'une forme qui ne peut être attribuée au français ni au créole, mais on peut faire l'hypothèse qu'elle ait pu construire sa phrase sur le modèle *elle a reposé elle* » *elle l'a reposée*, où le COD *elle* serait pronominalisé en *l'*.

*d, e, f* peuvent jouir du même traitement. Concernant *g* et *h*, les deux possibilités sont respectivement correctes en français et en créole.

Si nous pensions pouvoir évaluer la négativité ou la positivité des mélanges à partir d'épreuves d'évaluation "formelles" plus ou moins contraignantes, qui polariseraient la langue-cible et permettrait ainsi de juger les productions à l'aune des normes de références du créole et du français, ceci n'est guère possible avec l'enfant qui ne discrimine pas les codes et qui passe souvent d'un code à l'autre.

Examinons l'impossibilité de cette tâche, à l'aide d'un court exemple qui provient de la restitution d'une histoire racontée par nous en français, mais qui pourrait tout aussi bien se retrouver comme réponse d'une question formelle posée en créole ou en français. Nous avons retranscrit phonétiquement la production de l'enfant :

[artyralãnsbalõ] (1)

ARTUR LA LANS BALON (a)

« Arthur a lancé un/le/des ballon(s) » (b)

Dans l'énoncé (1), aucun indice grammatical, ni pragmatique, ni lexical, ne prévaut pour déterminer si l'enfant vise (plus ou moins " consciemment ") le français ou le créole. Le choix d'une référence normative par l'évaluateur pour analyser la structure du passé accompli s'avère tout à fait subjectif. Certes, que nous choissions de nous référer à des normes grammaticales françaises ou des normes grammaticales créoles,

l'énoncé serait classé comme incorrect. Mais la nature de l'erreur variera. Si on compare l'énoncé (1) produit par un de nos témoins mix-lingues non discriminants de GS, avec l'énoncé de référence en créole (a), on pourrait penser que ce témoin n'a pas maîtrisé ici l'auxiliaire " avwar " en créole ou/et qu'il l'aurait confondu avec l'auxiliaire " avoir " en français, encore que, le marqueur de l'accompli créole LA se prononçant souvent [a] chez les enfants créolophones devant les pronoms sujets (ex : LI A MANJ TOUT, NOU A MANJ TOUT), nous puissions imaginer que ce témoin a produit A devant un nom propre, par analogie. Mais si on compare (1) à l'énoncé de référence en français (b), on pourrait considérer que l'erreur porte alors sur l'emploi du participe passé, l'auxiliaire " avoir " étant dans ce cas-là correctement conjugué. L'absence d'article devant le substantif " ballon " serait aussi considérée comme une erreur alors qu'elle ne l'était pas en créole.

Le cas de Dylan (GS), un non discriminant, constituera enfin un dernier exemple concernant la difficulté de voir la caractérisation des composantes du discours des mix-lingues. Dans le langage provoqué de Dylan (il s'agit d'une tâche de restitution d'une histoire que nous avons racontée en créole, en classe), on distingue certes des morceaux de discours d'apparence en français et en créole :

En français : « Après **on** va **s'amuser** comme des fous, **on** va **rigoler tous les deux**...le petit chien a l'air abandonné »

En créole : « APRÉ LI REKARÈS ALI DOUSMAN, DOUSMAN, APRÉ I BOUJ SON ZORÈY, I REKARÈS ANKOR, LI BOUJ SA KE. APRÉ LE SHYIN LA KONPRI, LI MÈT LE XXX »

Mais on relève également des morceaux de discours mélangés, où on " reconnaît " des indices prototypiques du créole (petites capitales + souligné) et du français (en gras) : Le chien **il** est/LÉ pas content PASKE le chien-la, **il** comprend pas, alors **il** saute dessus LI. Après, **il** MORD sa JANM **il**/i dit lâche **moi**, lâche **moi** après **il**..., après donne ALI in KOUDPYÉ et après LA vole dans la SHANM, après le chien LI TÉ FÉ pitié, **il** TÉ caresse ALI, doucement, DOUSMAN, après [...]"

Sans langue cible connue, ni déduite, le traitement des structures mélangées n'est guère aisée comme le montre l'analyse de cet autre extrait de l'énoncé de Dylan :

« APRÉ LI LA assis dessus l'**oreiller** »

En créole une traduction possible serait :

APRÉ LI LA ASIZ DESU LE ZORYÉ

Dans ce cas, seule la forme *ASI*, produite dans l'énoncé de Dylan s'écarterait de cette version. En français on pourrait avoir :

« il s'est assis sur l'oreiller »,

mais étant donné que l'enfant francophone ne maîtrise pas les auxiliaires *avoir* et *être*, ni les prépositions, on pourrait très bien avoir aussi :

« il a assis dessus l'oreiller ».

Dans ce dernier cas, la phrase de Dylan ne serait "erronée" que du point de vue du pronom.

Ces formes tout à fait acceptables dans le cours de la conversation spontanée, ne le sont certainement pas dans le cas d'épreuves polarisées, même si nous ne savons comment les traiter puisqu'il est impossible de s'accorder implicitement ou explicitement sur une langue cible avec l'enfant.

Remarque : d'aucuns nous opposeront sans doute que les enfants tentent de s'adresser généralement en français à leur maîtresse et que cela faciliterait donc les choses si les évaluateurs étaient les enseignantes puisqu'on connaîtrait ainsi la langue cible des enfants. En effet, les discours semblent généralement "viser" le français lorsqu'ils sont adressés à la maîtresse ou du moins, certains enfants ont tendance à lier les interactions avec la maîtresse à une structure de phrase plus contraignante que celle qu'ils utilisent généralement, à l'instar de Lorine (La Poussinière, GS) dans cette petite anecdote :

Durant notre deuxième jour dans une classe, nous passons de table en table afin d'avoir un aperçu des interactions en groupe. Nous demandons à Ludovic ce qu'il est en train de faire. Celui-ci nous répond : « la peinture ». Lorine, sa voisine de table, qui s'identifie souvent à une maîtresse d'école, le reprend alors vivement en détachant les mots de sa correction : « OU PE PA FÉ IN NÉFOR POU DI/ on/ fait/ la peinture! ». Cette intervention montre qu'elle use ici de compétences pragmatiques, acquises certainement sur les modèles de correction linguistiques de son entourage : *bien parler* signifie pour elle faire des phrases longues, en adoptant le "style" de la maîtresse, mais on peut y voir aussi le "modèle" de certains parents qui rappellent à leurs enfants en créole de se corriger en français et qui oppose le *mal dire* (en créole) au *bien dire* (en français).

Mais notre expérience sur le terrain montre que si les enfants peuvent user de compétences pragmatiques à certains moments, cela ne suffit pas à affirmer que leur langue-cible est le français dès qu'ils sont en interaction avec leur maîtresse. La personnalité et surtout l'attitude de l'enseignante face aux pratiques langagières jouent selon nous un rôle important. Le fait d'être relativement permissive sur l'utilisation du créole ou au contraire très fermée, comme nous avons pu en être témoin, influe sur les productions, notamment spontanées, mais pas seulement, de certains enfants.

La posture d'enseignante parlant français, que nous avons pu prendre au sein des classes n'a guère constitué par exemple un critère déterminant de changement de code de la part des enfants, alors que nous continuions de nous adresser à eux en français lors des entretiens. Certains enfants restaient dans leur code créole sans montrer d'indices prototypiques français qui auraient permis de dire qu'ils fléchaient codiquement leurs discours vers le français.

En fait, certes, nous l'avons évoqué plus haut, peut-être qu'un adulte qui tiendrait uniquement le rôle d'un francophone unilingue pourrait inciter certains enfants à employer le français plus volontairement ou inconsciemment comme les bi-lingues qui s'adaptent à leur interlocuteur. L'expérience serait à mener.

Mais nous sommes tentée de croire que cela ne donnerait aucune caution sur la langue cible visée par l'enfant non discriminant, d'autant plus s'il est mix-lingue et reste comme on l'a vu dans l'interlecte en changeant aléatoirement de code quel que soit le profil langagier de son interlocuteur. En fait, nous pensons que l'incapacité des enfants à se restreindre à un code est due à une incapacité linguistique pour la plupart, mais est doublée d'une incapacité métalinguistique de discrimination des codes. Si le principe de Grammont, préconisé dans les familles ou les classes officiellement bilingues (une langue symbolisée par une personne), peut éventuellement donner des résultats satisfaisants en didactique, une évaluation sommative des compétences en l'état, telle que la nôtre, ne peut trouver une solution valable pour tous les enfants, en changeant uniquement d'interlocuteur-évaluateur.

En outre, si on s'en tenait quand même au fait que certains enfants adaptent effectivement leurs codes en fonction de leurs interlocuteurs, une autre question est de savoir à partir de quand et de quoi on pourra juger qu'ils visent le français. Considérerait-on que s'ils énoncent une expression figée telle que : "madame tu sais", "madame, tu

connais" ou alors TÉ! suffit à dire qu'ils sont en train de parler respectivement français ou créole, et de juger le reste de leurs productions à l'aune d'un de ces codes?

#### 5.4.2.4 Constat n°4 : " le manque de repères psycholinguistiques et sociolinguistiques en créole "

Il est arrivé que dans un même discours d'enfants dominants en créole (qui font donc peu de mélanges "apparents" avec le français), nous rencontrions deux constructions différentes pour un même item grammatical. Prenons l'exemple de Luidgi qui est un enfant non encore scolarisé, dominant créolophone. Il a très peu de contacts avec le français dans son quotidien et mélange donc très peu. Un matin, Luigi nous demande :

" [kwa] ABIGAÈL TRANN FÉ LA ? " (" Qu'est ce qu'elle fait Abigaëlle? ")

Le lendemain il nous pose la question suivante :

" KOSA TATI NANA ? " (" Qu'est ce qu'elle a Tatie? ")

Nous avons également noté les deux constructions chez une enseignante, lors d'une séance de langage censée se dérouler en créole, même si la séance est improvisée. On peut supposer que l'enseignante surveille alors la " qualité " de son créole. Elle interroge les élèves et demande tout d'abord :

" KOSA ÈL (L)A DI ? " (" Qu'est ce qu'elle a dit ")

Puis réitère sa question :

" [kwa] ÈL (L)A DI ? " (id.)

En réalité, nous-même locutrice native du créole, évoluant dans cette communauté, entendons souvent la forme [kwa] employée par des réunionnais créolophones dominants, en concurrence avec KOSA. Nous la retrouvons par exemple dans des structures comme KWA I LÉ SA? ou avec la variante (créolisée?) KWÉ, dans KWÉ OU VE?, en concurrence avec KOSA I LÉ SA, KOSA OU VE. Or, selon *La grammaire du créole réunionnais* de Valiamée-Staudacher, qui est actuellement l'ouvrage le plus récent sur la description syntaxique du créole et qui revendique une prise en considération de la variation, seul le pronom interrogatif KOSA<sup>11</sup> (2004 :74) serait attesté en créole.

Une question se pose donc selon nous : comment analyser ces [kwa] qui émaillent les discours de créolophones dominants? Doit-on conclure qu'il s'agit d'une forme

11. Qu'elle transcrit par " kossa ".

du parler bilingue réunionnais avec mélange de français et de créole, ce qui ne serait pas très surprenant dans un contexte de contact de langue? Et devra-t-on arriver à la même conclusion dès lors qu'une forme ne serait pas répertoriée dans une grammaire? Que fera-t-on lorsqu'on rencontrera une forme qui est produite dans un discours d'un créolophone dominant et qui n'existe pas en français? Ne pourrait-il pas s'agir :

- de formes d'un créole " périphérique ", " non-standard " qui ne seraient pas prises en compte dans les grammaires?
- d'erreurs intrasystémiques, caractéristiques du processus d'acquisition du créole chez l'enfant (de la même manière qu'un enfant francophone " tâtonne " quand il acquiert progressivement les structures du français)?

Pour pouvoir répondre à ce genre de questions, il nous faudrait des " repères " syntaxiques, psycholinguistiques et sociolinguistiques concernant le jeune enfant créolophone. Or nous constatons que ces derniers font actuellement défaut.

**Implication** : en plus des descriptions grammaticales qui s'occupent surtout des formes du noyau dur du créole et qui n'évoquent que très superficiellement<sup>12</sup>, voire nullement la variation due au contact du créole avec le français actuel, pour mener à bien une évaluation en créole, nous aurions besoin d'une part de données psycholinguistiques sur les étapes d'acquisition du créole par les enfants réunionnais et d'autre part de données (socio)linguistiques sur la syntaxe du créole " non " standard " " d'aujourd'hui. Ces balises normatives s'avèrent indispensables pour toute évaluation des compétences linguistiques créoles des enfants. Elles devraient l'être également, nous le pensons, de manière plus large, pour toute proposition didactique ou pédagogique prenant en considération le créole. La construction de nos indicateurs de références (cf. partie 3) devra nécessairement en tenir compte.

12. Ainsi, bien que par exemple G.Valliamée-Staudacher proclame tenir compte des variantes stylistiques produites selon trois paramètres (créole des hommes/créole des femmes; l'exposition à d'autres langues en usage dans la communauté; l'âge des locuteurs), nous remarquons que curieusement, elle ne mentionne que très rarement les variantes dues au contact du créole avec le français. Elle évoquera tout juste vaguement quelques productions de " jeunes un peu branchés " (2004 : 70) ou encore, au niveau lexical, les " néologismes et emprunts qui traversent le troisième millénaire " (2004 : 14).

#### 5.4.2.5 Constats n° 5 : les automatismes scolaires

La comparaison d'échantillons de langage spontané et de langage provoqué a mis en lumière des phénomènes d'automatismes codiques saillants chez certains enfants créolophones dominants ou bilingues quand il s'agissait de passer des épreuves polarisées en créole. Ainsi dans le cadre par exemple des restitutions d'histoires en créole racontées en créole et/ou devant être restituées en créole, quels que soient les supports utilisés pour la présentation initiale (visuel : images sans texte, ou audio-visuels : album raconté par nous en créole, dessin animé musical sans parole), nous avons noté :

- une augmentation de mélanges divers qui n'apparaissent pas dans le langage spontané : l'irruption de lexèmes prototypiques français isolés (ex : pronoms personnels, emploi du passé simple, etc.) ou de séquences françaises plus ou moins figées (ex : " ils vécurent heureux ", " par un beau matin " ou encore " ils volèrent à sa poursuite " ),
- parfois, chez les bi-lingues discriminants, le choix du français pour toute la restitution.

Ces basculements en français sont d'autant plus marquants que les discours spontanés de ces témoins, avant ou juste après le récit, ou même lors de parenthèses pendant le récit, s'effectuent en créole (cf. annexe I)

Outre la restitution d'histoire, d'autres épreuves sont également concernées<sup>13</sup>. Ainsi, il n'est pas rare que lorsque nous présentons des phrases en créole pour un jugement d'acceptabilité grammaticale touchant au créole, des témoins nous répondent que l'énoncé soumis est incorrect et nous proposent une traduction plus ou moins correcte en français (par exemple, le stimulus \*MWIN LA MANJRA MON GOUTÉ est jugé incorrect et est corrigé par *moi, j'ai mangé mon goûter*). De même, lors d'une épreuve visant à évaluer la construction de phrases négatives, alors que nous leur soumettons des phrases en créole pour lesquelles ils doivent répondre par une négation, nous obtenons chez certains créolophones dominants, des phrases en français, ou du moins, comportant des indices grammaticaux français. Tel est le cas par exemple de Lorinda (5,6 ans), dominante créolophone dans le langage spontané :

13. Nous les retrouvons en détail parmi les fiches commentées de la banque d'outils, dans la partie 4.

Nous : AMWIN, MI MANJ POM

Lorinda : **Moi, je** mange pas pomme

Nous : AMWIN, MA LA PARTI AN FRANS

Lorinda : **Moi, j'ai** pas parti en France

Et même avec amorce de la réponse :

Nous : AMWIN, MWIN NA LARJAN. AOU? ...AMWIN...

Lorinda : AMWIN, **j'ai** pas l'argent ".

Enfin, nous avons également noté que des basculements en français s'effectuaient presque systématiquement pour le discours direct rapporté ou " imité " de personnages fictifs, et ce, même dans le langage spontané. Ainsi les créolophones dominants font-ils généralement parler les personnages fictifs de leurs jeux ou récits en français, comme le montrent les extraits suivants<sup>14</sup> :

(Extrait d'une restitution d'une histoire racontée par nous entièrement en créole)

« " [...] LE LOU NA IN GRO SAK ROUJ DESU SON DO. JULI : " **je** veux sortir, **je** veux sortir ". BÈZ IN KOUTPYÉ DAN LE SAK. JUL I VE RANT DEDAN, JULI I TONM ATÈR : " **tu** pues ". Jul i mèt le dwa...[...] " » (Belinda, La Poussinière, 5,8 ans, créolophone dominante)

(Extrait d'un entretien spontané en créole entre Henrina (La Poussinière, GS, 5,8 ans, créolophone dominante) avec nous, autour d'un jeu de construction, comprenant de petits personnages)

Nous : « ZOT TÉ MARSH AVÈK BÉKIY? »

Henrina : « BIN. ASTÈR I MARSH PA AVÈK BÉKIY ZOT, I MARSH AVÈK NAFÈR..., AVÈK ZOT MIN. ATAN, LA LÉ PA BON LA, I FO MI ARMÈT SA LATSI MWIN LA. MAN MAN MAN MAN! »

Nous : « FÉ ATANSYON OUT DWA IN! »

Henrina : « Deux places **messieurs dames, réservez** deux places! »  
[Elle fait parler les personnages du jeu] « BANNA? » [Elle fait référence à des bruits de voix d'enfants au loin]

Nous : « LÈS AZOT. OU LÉ PA LA ÈK ZOT OU! »

Henrina : « OU VWA, DAN IN NINSTAN, MADAM I KRI, I FÉ KOUR AZOT. » "

14. cf aussi annexe I pour des exemples plus longs

Plus loin dans son récit en créole, Henrina fait parler un autre personnage du jeu :

Henrina : « El i kri, èl sort par la tol, èl i kri : " les enfants, les enfants !  
 Oui, ouvre la porte. C'est l'heure **de se** réveiller. Prends le petit déjeuner pour l'école ". Vo mye tiré komsi i sa fé in fiy. Parèy Martine, èl na pwin d sheve. »

Bien que ces basculements codiques soient des automatismes qui n'apparaissent pas chez tous les créolophones dominants, ni chez tous les bi-lingues, il reste manifeste qu'il ne saurait être question de lacunes linguistiques en créole, ou de non compréhension de la tâche quand il s'agit d'épreuves formelles. Ce constat laisse en fait penser que certains enfants auraient intériorisé une norme du " bien parler " véhiculée par l'école, qui serait le français. Cette norme serait mise en veille dans le discours spontané des créolophones dominants mais s'activerait parfois lorsque ces derniers prêtent leur voix à des personnages fictifs. En situation de testing formel, certains bilingues et créolophones dominants viseraient inconsciemment et automatiquement cette norme scolaire. Ces automatismes dépendraient d'une part de la nature des épreuves et d'autre part du degré d'imprégnation de la norme scolaire par les enfants. En effet, certaines tâches comme le récit ou la correction de formes incorrectes sont récurrentes en classe et travaillées uniquement en français. Elles favoriseraient par conséquent ce changement codique. Même avec des consignes données en créole et des amorces de réponses en créole, ces automatismes se manifestent dès lors que l'épreuve est perçue par l'enfant comme formelle avec des enjeux scolaires (notes, appréciations implicites). Mais ce mécanisme n'est pas, rappelons-le, systématique, ni dans les épreuves formelles, ni dans le langage spontané (où nous pensons voir pour le discours direct rapporté ou " imité " une influence de la télévision). D'autres enfants n'y ont jamais ou que très rarement recours.

**Implication** : les épreuves polarisées en créole, effectuées par des créolophones dominants ou des bi-lingues, mêmes discriminants, ne peuvent toujours fournir des indicateurs absolus et fiables pour dépeindre les compétences des enfants en créole. Les productions dans ces cas peuvent en effet être soumises à des réflexes " pragmatiques " plus ou moins marqués, acquis notamment en classe. Leur nature aléatoire et erratique rend problématique le traitement des productions issues du langage provoqué,

d'un enfant à l'autre. En effet, si certains enfants respectent plus ou moins sciemment la consigne codique, d'autres, malgré leurs dominances ou/et parfois leurs capacités de discrimination, ne le font que partiellement tant ils sont imprégnés de la norme scolaire. Dans ces cas-là, seul le langage spontané peut refléter véritablement leurs compétences en créole.

Dans cette optique, et d'après ce que nous avons pu voir, il serait souhaitable donc dans notre évaluation :

- d'éviter de faire parler les enfants au travers de personnages fictifs (poupée, marionnette, robot, etc.) pour récolter du langage spontané en créole. Pour le langage provoqué, toujours en créole, ce procédé reste selon nous intéressant, mais il s'agit de prendre soin au préalable de préciser qu'untel a telle façon particulière de s'exprimer et d'insister tout au long de l'épreuve sur cette donnée. Pour les épreuves de français, au contraire, l'utilisation de personnages pourrait les amener à "viser" le français.
- d'éviter d'utiliser le rappel d'histoires pour l'analyse du langage provoqué en créole, même si les histoires dont il est question ont été racontées en créole. En effet, comme nous l'avons mentionné, si tous les enfants ne basculent pas dans des automatismes, les rappels d'histoires ont tendance à augmenter les passages en français, même pour les discriminants et/ou dominants créolophones, à un moment ou à un autre de la restitution. C'est donc une tâche à privilégier en français.

## 5.5 Bilan pour notre évaluation

La phase exploratoire avait pour but, rappelons-le, de nous amener, d'une part, à mieux connaître le terrain sur lequel doit porter l'évaluation et les partenaires avec lesquels elle va s'effectuer, et d'autre part, d'éprouver le cadre théorique binarisé que nous avons établi *a priori* à partir de nos investigations théoriques.

Nous avons mis en lumière cinq paramètres démontrant qu'il n'est pas aisé de recueillir ni d'analyser les données sur les compétences linguistiques de jeunes enfants dans l'île. Nous les rappelons ici :

1. la non-discrimination codique,

2. l'attitude négative face à l'une des langues, souvent le créole,
3. les limites imposées par les profils langagiers (dominance, équidominance dont mix-linguisme et bi-linguisme),
4. le manque de repères psycholinguistiques et sociolinguistiques en créole,
5. les automatismes scolaires.

Ces paramètres ne sont nullement pris en considération dans les évaluations qui ont été menées jusqu'à présent à La Réunion (cf. chapitre 1). Les évaluations nationales par exemple, qui ont inspiré celles des circonscriptions mais aussi les évaluations académiques que nous décrirons en conclusion, et qui évaluent les compétences des enfants en français, ne font pas des problèmes posés par les mélanges erratiques et la non discrimination des codes qui biaisent certainement les résultats. Ces mêmes remarques valent également d'ailleurs pour les évaluations dirigées par Fioux (2000), ou celles du Syndicat des Orthophonistes de la Région Réunion (2001). Quant aux "sondages" de Cellier (1985c) et Boyer (1990) également mentionnés *supra*, nous remarquons que les mélanges étaient relevés uniquement lorsque la "prétendue" langue cible était le français et étaient traités en conséquence négativement, par rapport à une norme française. Or, l'hypothèse que nous avons posée au terme des investigations théoriques se confirme. La proche parenté structurelle des langues influe sur la portée du cadre théorique binarisé. Celui-ci présente, selon nous, des limites qui restreignent son utilisation et qui montrent notamment la nécessité de son élargissement. Pour le moment, ces limites restent pour nous infranchissables et constitueront les bornes de notre étude.

Ne dépendent pas de nous en effet mais des enfants, le caractère partiel de l'évaluation des compétences productives en créole ou en français, dû à la dominance codique de certains non discriminants, et/ou au refus catégorique de s'exprimer dans une des deux langues, opposé par certains discriminants. De fait donc, avant même la réalisation de l'acte d'évaluation, notre référentialisation montre qu'une proposition en didactique du français qui voudrait prendre en compte le créole, devrait nécessairement envisager non seulement un travail qui amènerait un changement dans les représentations langagières des enfants, dès la petite section, mais également un important travail sur la discrimination codique.

Sur un autre plan, nous avons vu que l'objectif que nous nous sommes assigné, à savoir trouver un moyen d'évaluer les productions des enfants en créole et en français,

implique qu'une part non négligeable d'enfants reste inévaluable si ce n'est arbitrairement, par rapport à une langue cible désignée aléatoirement. Dépasser cette limite qui exclut de l'évaluation les non discriminants mix-lingues nécessiterait, d'après nous, d'arriver à dépasser le cadre théorique classique de l'évaluation des bilingues et d'évaluer les productions " mélangées " pour elles-mêmes et non par rapport à des normes monolingues. Cette remise en question est indispensable tant il nous semble que la réflexion didactique pour une alternative à l'enseignement actuel du français à La Réunion aurait beaucoup à perdre en ignorant ces compétences originales, caractéristiques de répertoires langagiers d'enfants réunionnais, mais aussi, à n'en pas douter, de ceux d'autres bilingues évoluant dans des communautés de contacts de langues proches. Nous avons évoqué dans le chapitre précédent les travaux menés sur cette piste par des chercheurs américains notamment, à partir de l'évaluation du vocabulaire des enfants bilingues anglo-hispaniques. Cette idée, qui dépasse les problèmes d'étiquetage des formes bilingues produites par rapport à ce qui appartient à l'une ou l'autre langue, paraît donc exploitable.

Toutefois, aussi alléchante soit cette piste, nous ne pouvons nous y engager. En effet, si notre travail ici dénonce cette limite, il ne peut être question pour nous de tenter d'approfondir des solutions et de devoir mener probablement par exemple la nécessaire réflexion parallèle sur la nécessité de normes de référence construites au moment de l'évaluation et les conséquences que cela aurait pour une évaluation qui demande à l'évaluateur de prendre de la distance par rapport à son objet d'évaluation. La construction d'un cadre d'évaluation supplémentaire exigerait sans doute par ailleurs une étude sur la nature des normes du parler bilingue. En effet, tous les mélanges ne nous paraissent pas également acceptables, même si les langues sont très proches. L'énoncé : « sa maman a partir fé les magasins » produit par Dylan (La Poussinière, GS) ne présente par exemple que des lexèmes communs au français et au créole<sup>15</sup>. Cependant, il est fort probable qu'aucun créolophone ni aucun francophone ne jugerait cet énoncé grammatical, ni acceptable, en créole comme en français, même dans un discours informel. En créole, cet énoncé se dirait plutôt : SON/SA MAMAN LA PARTI FÉ MAGAZIN, et en français : « sa maman est partie<sup>16</sup> faire les magasins » (on aurait pu avoir aussi « sa maman a parti faire les magasins », pour ceux qui ne maîtrisent pas l'em-

15. Il pourrait y avoir polémique sur l'article *les*, mais de nombreux créolophones l'emploient couramment.

16. En français parlé réunionnais, le verbe "partir" est couramment employé à la place du verbe "aller"

ploi des auxiliaires *être* et *avoir*). Mais l'énoncé est-il pour autant acceptable sur le plan interlectal? En réalité, si la créolophone native que nous sommes comprenons le sens du message produit par Dylan, nous ne pensons pas moins que ce mélange "sonne" curieusement à l'oreille, à l'instar d'autres exemples que nous pourrions créer à partir de ce modèle, même si la nuance sur les critères d'acceptabilité peut paraître ténue :

Sa maman a venir cherche son enfant

Son papa a finir manger son cari

En fait, le doute serait définitivement levé dans un exemple de mélange tel que : MI t'aime, qui ne nous semble guère attesté ni attestable en réunionnais.

De ce fait, il serait sans doute utile, si la piste de l'évaluation du parler bilingue était suivie, de mener également un travail sur l'acceptabilité des structures interlectales.

Mais nous ne nous aventurerons pas plus loin sur cette zone escarpée qui nous ferait supposer, par déduction, qu'une grammaire de l'interlecte serait dans ce cas envisageable, à côté de la description de l'interlangue de l'enfant réunionnais. De fait, concluons-nous sur ce sujet, si nous n'ignorons pas cette piste de travail qui s'ouvre sur des recherches sur l'évaluation des bilingues par rapport à des normes macrosystémiques, nous devons rester concentrée sur notre objectif qui est avant tout de trouver le moyen d'évaluer au mieux les compétences en français et en créole. Ceci comble suffisamment, comme nous pouvons assurément l'attester, le temps imparti pour une thèse.

## Chapitre 6

# Conclusion de la deuxième partie

Cette partie nous aura permis d'y voir beaucoup plus clair quant à ce que nous voulons évaluer et ce que nous pouvons espérer évaluer, dans le cadre de l'approche binarisée qui s'est imposée d'elle-même, en regard des intentions que nous poursuivons.

A propos de ce cadre, nous ferons remarquer que nous sommes consciente que le classement dualiste des lectes réunionnais s'inscrit dans la droite ligne de la vision structuraliste des langues, ce qui peut paraître aller à l'encontre de la posture de sociolinguiste, sans doute pro-macrosystémiste, qui nous anime. Mais nous devons rappeler que nous avons un objectif qui est de construire une référentialisation qui permettra de juger de l'état des compétences en français et en créole, langues dont l'une est perçue comme susceptible de servir de tremplin au développement de l'autre, au risque que cela ne soit pas le cas au final.

Notre propre jugement en fin de compte sur ces aspects n'a que peu d'importance dans cette référentialisation. Cela dit, comme nous l'avons expliqué, il semblerait que toutes les approches didactiques actuelles dans l'enseignement des langues, aussi ouvertes qu'elles sont à la promotion positive des mélanges (et nous le sommes également entièrement), considèrent bien les mélanges (au moins) par rapport à deux langues distinctes qui sont structurellement délimitées, objectivées lorsqu'elles sont enseignées. Il ne faut donc assurément pas analyser dans notre perspective binarisée un dénigrement des pratiques interlectales.

C'est sur un positionnement de notre thèse sans équivoque sur ce sujet, que nous

avons délimité l'objet de notre évaluation. En affinant notre définition du "bon locuteur", nous avons en effet circonscrit notre action à l'évaluation de la morphosyntaxe qui nous a paru la composante du langage à prendre prioritairement en considération dans des actions de remédiations didactiques futures. Dans le champ de la morphosyntaxe, nous avons retenu cinq grands items grammaticaux que nous analyserons dans la partie suivante.

Tout un pan de cette partie rendant compte de notre phase exploratoire, on l'a vu, s'est focalisé également sur nos investigations de terrain. Celles-ci ont permis de mettre en évidence cinq principaux constats qui remettent en question l'aspect "lissé" des évaluations qui ont pu être réalisées dans le contexte réunionnais, auprès de jeunes enfants. En effet, celles que nous avons relevées et décrites dans le chapitre 1 ne mentionnent aucunement la non discrimination codique, les difficultés pour poser des frontières entre créole et français, les rejets et refus d'expression dans les langues ou encore les spécificités des profils langagiers qui peuvent biaiser les résultats. Il nous semble peu probable que ces spécificités ne se soient pas révélées aux évaluateurs concernés. L'évaluation est abordée dans l'ignorance (volontaire ou non) de ces "problèmes" qui limitent fortement l'évaluation. Nous devons immanquablement en tenir compte lors de l'élaboration et de la passation des épreuves d'évaluation.

Dans la partie qui suit, nous aborderons une autre étape importante de la référentialisation, celle du choix des critères et des indicateurs.

## **Troisième partie**

# **Critères et normes de référence**



Dans le chapitre 2, nous avons établi que notre évaluation s'effectuerait sous l'angle de la morphosyntaxe. En délimitant notre objet, nous avons même précisé les grands items autour desquels il était intéressant d'axer notre travail : les pronoms personnels, le système aspecto-temporel, la négation, l'interrogation et la valence verbale.

Bien entendu, pris de manière brute, ces items sont inutilisables pour l'évaluation. Il nous faut les affiner. Cette troisième partie constitue donc une nouvelle étape dans notre référentialisation.

Notre objectif consiste en effet à nous plonger dans le système morphosyntaxique des deux codes, le créole et le français, afin de définir les critères à retenir pour chacun des items en question et d'établir les normes de référence qui permettront de juger, lors de l'évaluation, si ces critères sont remplis ou non par les enfants.

Nous ouvrons, pour ce faire, six chapitres.

Le premier (chapitre 7) se distingue des autres car il constitue un préambule indispensable sur les rapports de force en jeu dans l'activité normative. Nous y présentons notre positionnement par rapport à la notion de "norme(s)", souvent peu appréciée des sociolinguistes, et montrons la nécessité, pour notre évaluation, d'utiliser des références normatives.

Les chapitres 8, 9, 10, 11 et 12 permettent d'analyser la littérature concernant les divers items. Nous y émettons également notre propre avis avant de retenir des critères pour l'évaluation du français et du créole. Ces derniers serviront notamment de grille de lecture pour l'analyse de discours spontanés d'enfants en créole que nous réaliserons pour calibrer nos indicateurs de référence finaux dans cette langue.

Si nous avons déjà conscience de traiter là d'un sujet sensible en français, nous verrons que notre tâche de construction de référents normatifs est relativement balisée par les nombreux travaux portant sur le langage enfantin et le français parlé en général, même si on peut regretter que le français réunionnais soit encore si peu décrit.

Nous constaterons qu'un tel balisage n'est pas le lot du créole réunionnais. Les di-

---

verses descriptions syntaxiques qui existent n'ont jamais été centralisées. Elles sont par ailleurs peu vulgarisées, souvent contradictoires, et au moment où nous abordons ce travail, des études rigoureuses et récentes sur les caractéristiques morphosyntaxiques du langage des enfants font défaut. La tâche qui nous est due s'annonce donc très ardue : il s'agit en résumé de rassembler et synthétiser toutes les données éparpillées sur ladite norme, d'en extraire des repères pertinents pour l'évaluation en la délimitant par rapport au français et enfin, de l'enrichir des spécificités du langage des enfants. Les difficultés seront d'autant plus grandes qu'il nous faudra composer avec les divergences des descriptions syntaxiques existantes et évoluer en milieu de contacts de langues très proches, où les rubriques de *courriers des lecteurs* des journaux locaux font souvent l'écho de la "fièvre" qui s'empare des locuteurs réunionnais au moindre soupçon de standardisation du créole.

## Chapitre 7

# Préambule sur l'activité normative

### Sommaire

---

<b>7.1 Norme(s) et activité normative . . . . .</b>	<b>233</b>
7.1.1 Types de normes . . . . .	233
7.1.2 Positionnements par rapport à la norme . . . . .	235
7.1.3 Relativité et arbitraire de la norme . . . . .	238
<b>7.2 Créole, norme(s) et légitimité . . . . .</b>	<b>241</b>
<b>7.3 Nos référents . . . . .</b>	<b>246</b>
7.3.1 Référents théoriques . . . . .	246
7.3.2 Nos informateurs de référence . . . . .	247

---

Nous avons vu que nous avons besoin de critères et de normes de référence dans notre évaluation. Il s'agit maintenant de les établir.

Mais avant d'entrer dans les détails linguistiques, un détour selon nous sur notre positionnement par rapport à la norme en général est nécessaire. Ne pourrait-il paraître paradoxal en effet que nous revendiquions une allégeance à la variation, alors même que nous travaillons sur des compétences linguistiques qui se rapprochent plus du champ de recherche des structuralistes ? Des éclaircissements sur notre activité normative seraient d'autant plus bienvenus que beaucoup de questions peuvent nous être posées sur la légitimité de normativiser le créole réunionnais, voire même sur notre propre légitimité dans cet acte normatif.

Cela ne nous intéresse pas directement ici de décrire tous les recoins du vaste labyrinthe que constitue la norme linguistique. Nous perdrons non seulement le fil de

notre propos, mais en outre, comme le note Prudent (2008), la définition même de la norme reste sans doute impossible à poser tant le concept est pluriel :

« Des contributions avant-guerre du Cercle de Prague et de Louis Hjelmslev jusqu'à la somme d'Edith Bédard et Jacques Maurais (1983) en passant par Eugénio Coseriu (1952), Alain Rey (1972) et Nicole Gueunier (1978), nous avons affaire à un authentique chapitre de la littérature linguistique moderne, mais personne parmi ces fondateurs (ni parmi leurs plus célèbres successeurs) n'est parvenu à ce jour à circonscrire les méandres de la norme dans une définition simple et satisfaisante. Paradoxalement, malgré son rapport synonymique à la *loi* et à la *règle*, le terme manque de rigueur conceptuelle et conserve un flottement entre sa référence aux régularités les plus fréquentes de la langue (le *normal*), aux contraintes nécessaires à la transmission du système (le *normé*) et au respect dû aux autorités (le *normatif*). » (Prudent, 2008 : 101)

Ce chapitre tente donc d'aborder les aspects relatifs à la norme, et plus précisément l'activité normative, dans la perspective de notre projet.

Dans une première section, nous tentons ainsi de poser les différents rapports entretenus généralement avec l'activité normative. Nous verrons que notre positionnement exige que nous prenions du recul par rapport au discours sociolinguistique dominant actuellement. La deuxième section aborde les tensions auxquelles tous les descripteurs de langue, et notamment de langue orale stigmatisée dans un contexte diglossique, doivent se départir. Face aux *a priori* de toutes sortes, nous y affirmons notamment la légitimité de notre travail et notre propre légitimité à le mener. Enfin, dans une dernière section, nous faisons part de la démarche que nous adopterons dans la construction de nos critères et de nos références normatives. Celle-ci nécessite non seulement que nous nous intéressions aux normes descriptives existantes, mais également que nous menions une enquête sur certaines normes de fonctionnement de locuteurs du français et du créole en maternelle.

## 7.1 Norme(s) et activité normative

### 7.1.1 Types de normes

Il est classique, quand on parle de normes, d'en présenter les différents types traités dans la littérature, afin d'avoir une vue d'ensemble de ce qui est entendu par ce terme. Nous suivrons dans cette démarche les traces de Moreau (1997 : 218-223) qui, dans l'ouvrage de référence *Sociolinguistique, concepts de base*, a répertorié et commenté les cinq types de normes traités sous des terminologies différentes dans la littérature. Cela nous sera d'ailleurs utile pour user d'une terminologie cohérente dans la suite de notre argumentation.

1. **Les normes de fonctionnement** (qu'on appelle aussi normes de fréquence, normes ou règles statistiques, normes objectives ou constitutives).

On relie ces normes « aux habitudes linguistiques partagées par les membres d'une communauté ou d'un sous-groupe de celle-ci. » Ainsi, nous précise Moreau, « Observer les normes de fonctionnement revient à considérer un groupe d'individus et à examiner quelles unités ils utilisent, dans quelles combinaisons, avec quelles valeurs, dans quelles situations, etc. » (Moreau, 1997 : 218-219)

Selon Moreau, certaines normes de fonctionnement peuvent être concurrentes dans une même communauté alors que d'autres peuvent être d'ordre général. En français par exemple, le placement de l'auxiliaire avant le thème verbal peut être considéré comme une règle générale (*il est tombé, \*il tombé est*), alors que l'utilisation de l'auxiliaire *être* ou *avoir* devant un participe passé peut être une règle fluctuante d'un groupe à l'autre (*il est tombé vs il a tombé*).

Ces règles sont implicitement transmises par le groupe social dans lequel évolue l'individu. Mais la pression sociale conduisant à se conformer à ce groupe sera exercée plus ou moins fortement.

2. **Les normes descriptives** (appelées également normes ou règles constatatives ou objectives).

Ce sont celles qui « décrivent les normes de fonctionnement, qu'elles rendent donc explicites » (Moreau, 1997 : 219). Le but est de rester le plus neutre possible, sans émettre de jugements ni mentionner une quelconque hiérarchisation des formes concurrentes.

Bien entendu, note Moreau, ces normes sont quantitativement moins importantes que les normes de fonctionnement vu non seulement que les descripteurs font inmanquablement un tri dans le choix de leurs descriptions (« certaines variétés sont davantage décrites que d'autres » (Moreau, 1997 : 219)), mais aussi que certains traits échappent à leurs observations.

**3. Les normes prescriptives** (appelées aussi normes sélectives ou règles normatives.).

Elles « identifient un ensemble de normes de fonctionnement, une variété de la langue, comme étant le modèle à rejoindre, comme étant " la " norme » (Moreau, 1997 : 219).

Ce faisant, poser des normes prescriptives ne consistent donc pas seulement à observer les normes de fonctionnement concurrentes, mais également à les hiérarchiser. Cette hiérarchisation est dorénavant beaucoup plus subtile que ne l'étaient les règles du "bon usage" à l'époque classique (XVII et XVIII siècles) fait remarquer Moreau. En effet, souligne-t-elle, les normes prescriptives « prennent souvent les apparences des normes descriptives (elles ont souvent la forme *Le participe s'accorde avec l'objet que Il faut accorder le participe avec l'objet*), dans un discours méta- ou épilinguistique explicite » (Moreau, 1997 : 219).

**4. Les normes évaluatives (ou subjectives).**

Étant reliées aux attitudes et aux représentations, « elles consistent à attacher des valeurs esthétiques affectives ou morales aux formes » (Moreau, 1997 : 222).

Elles ont un rapport étroit avec les normes prescriptives étant donné que, comme dans un cercle vicieux, elles sont souvent certes les conséquences de ces dernières, mais en même temps elles nourrissent leur légitimité.

Implicites ou explicites, Moreau fait remarquer qu' « elles sont souvent le domaine de prédilection de diverses stéréotypes » (Moreau, 1997 : 222).

**5. Les normes fantasmées.**

Elles se situent également dans le domaine des représentations. Elles se détachent cependant des normes évaluatives, dans le sens où elles n'entrent pas dans le domaine de l'esthétisme, mais dans celui des croyances sur des faits de langues partagés par toute une communauté. Comme le note Moreau (1997 : 222), « Les membres de la communauté linguistique se forment un ensemble de conceptions sur la langue et son

fonctionnement social, qui ne présentent parfois qu'une faible zone d'adhérence avec le réel ». Ainsi, il est de croyance commune de penser que les Tourangeaux préservent le contraste é-è.

### 7.1.2 Positionnements par rapport à la norme

Une fois cette tâche typologique effectuée, il est généralement de bon ton, surtout lorsqu'on baigne, comme nous, dans les travaux sur le plurilinguisme, les contacts de langues et la variation, de se démarquer de l'activité normative des grammairiens, comme le note Le Priault (2006 : 110), citant Mounin :

« L'attitude grammairienne ordinaire est normative. Elle enseigne comment il faut dire, et sans doute plus encore comment il ne faut pas dire [...]. L'attitude linguistique au contraire consiste à s'imposer, justement, une observation du fonctionnement du système, [...] sans précipitation normative » (Mounin, 1975 : 18)

Mais mieux encore, il serait classique dans notre position gagnée à la cause de la sociolinguistique, de tenter de nous démarquer de ces linguistes structuralistes qui, sous l'apparence de grammaire descriptive, mènent une activité clandestine de prescription. En effet, cette division entre grammairiens et linguistes prétendument post-normatifs se révélerait souvent purement idéologique et ne se vérifierait pas dans les faits, ainsi que le souligne toujours Le Priault (2006 : 110), en citant Berrendonner (1982 : 13-15) :

« Derrière les professions de foi anti-normatives que [les textes "linguistiques"] exposent bruyamment, se dissimulent souvent, sous couvert de "descriptivisme", des procédés pragmatiques, et même des affirmations, tout aussi "normatifs" que ceux des grammaires traditionnelles » (Berrendonner, 1970 : 13-15)

Les seuls, les vrais, devrions-nous conclure, descripteurs de la langue ne se trouveraient que parmi les sociolinguistes !

Aussi, lorsqu'au XXI<sup>e</sup> siècle, nous prétendons travailler sur la norme du créole et du français dans le but d'évaluer les compétences linguistiques d'enfants de maternelle, nombreux sont les sociolinguistes dont on peut voir les poils se hérissier comme

si nous leur parlions du retour de l'Inquisition. Le sujet de notre thèse semble rassembler, à entendre nos interlocuteurs, non seulement la rigidité de point de vue des structuralistes qui ne s'attachent qu'à la langue au mépris de la parole et de l'usage, mais également celle des partisans du "bon usage", grammairiens normatifs à souhait, pour lesquels il est naturel de n'avoir que du mépris, vu l'héritage désastreux que la conception de la pureté de la langue a laissé à notre société et notamment à notre école.

C'est d'ailleurs ce même rejet de l'activité normative que nous pouvions lire dans de récents débats par courriels du Réseau Français de Sociolinguistique, où l'on s'interrogeait sur les conséquences d'une acceptation de "traiter" avec les responsables du groupe *Lettres* du SNES qui avait sollicité le RFS pour une collaboration à la discussion des nouveaux programmes de français. On semblait craindre par dessus tout la trahison des principes fondamentaux de sociolinguistique, dans une compromission avec les tenants du moule de la norme unique, monolithique, aux relents "jacobins", fermée à la pluralité linguistique et culturelle.

L'activité normative est en effet, notamment depuis l'ère des travaux sur les représentations, devenue suspecte. Comme le relève Kerbrat-Orecchioni, les sociolinguistes la critiquent bien souvent négativement :

« Reste la question tant débattue des effets et surtout des méfaits de la norme. Dans notre monde de linguistes, il est en effet de bon ton de pourfendre l'activité normative, en termes parfois radicaux : toute norme serait par essence "fasciste" [...] » (Kerbrat-Orecchioni, 2003 : 4)

Or à l'instar de cette chercheuse, nous ne sommes pas convaincue que la suppression définitive de la norme soit la panacée pour résoudre tous les problèmes représentationnels :

« Personnellement, je trouve bien démagogique de prétendre que l'on peut et doit se débarrasser de la norme, et bien naïf de croire que sa liquidation entraînerait automatiquement une démocratisation des pratiques langagières; en se faisant l'avocat du diable, on pourrait au contraire faire l'hypothèse que la suppression de toute norme explicite (laquelle peut au moins s'acquérir et servir de référence commune) ne ferait qu'aggraver la situation actuelle, c'est-à-dire la coexistence sauvage d'une multitude d'usages et de registres hiérarchisés, les uns étant valorisés et les autres plus ou moins fortement stigmatisés, et le seraient peut-être plus

que jamais en l'absence de tout étalonnage officiel. » (Kerbrat-Orecchioni, 2003 : 4)

En fait, si nous reconnaissons qu'il ne s'agit nullement d'adopter ni le modèle des règles du "bon usage", puisqu'il n'est pas de notre propos, à l'instar des grammairiens de l'époque classique, de définir comment il convient ou non de bien dire les choses en français et en créole, ni plus d'ailleurs d'adopter une attitude fermée au plurilinguisme, attitude dont on a vu les méfaits sur les représentations, il nous semble par contre concevable qu'on ne puisse se passer de normes "prescriptives" ni en français, ni en créole alors que ces langues sont mêlées dans les parcours scolaires. Menant un travail d'évaluation sommative, nous ne pouvons ignorer que l'activité normative, basée sur un **jugement** d'acceptabilité, de grammaticalité, est nécessaire, ne serait-ce que pour dire à l'élève "ce que tu dis là c'est du créole et là c'est du français", voire "ce n'est ni créole, ni français", ou pour répondre à la question de tel autre élève qui demanderait comment telle chose se dit en créole ou si elle se dit en créole. Nous avons par ailleurs mentionné à ce sujet déjà que les tenants de la pédagogie de la variation annoncent le besoin de clarifier les différentes variétés linguistiques du macrosystème réunionnais, et donc de les circonscrire. Cette tâche exige de (re)construire ces langues par la modélisation et d'en fixer des normes d'acceptabilité en créole ou en français pour pouvoir les comparer.

Enseignant ou non, l'évaluateur ne peut mesurer les résultats d'un enseignement ou d'un programme s'il n'a pas de normes de référence, qu'on peut qualifier de "prescriptives", pour juger du niveau de l'évalué. Ainsi que le décrit d'ailleurs Marquillo (1993) :

« Une des différences essentielles entre le linguiste et l'enseignant, c'est que le premier décrit, constate les phénomènes langagiers qu'il observe sans porter de jugement de valeur ; le second, de par son statut social, se doit de représenter une norme : il ne peut se limiter à observer sans prescrire. » (Marquillo, 1993 : 87)

Ce qui est certain, c'est que ce travail normatif ne devrait se faire sans recul, ni sans ouverture vers ce qui constitue la/les norme(s) utilisée(s).

### 7.1.3 Relativité et arbitraire de la norme

L'évaluateur, comme l'enseignant de manière générale, gagnerait à être conscient en effet qu'une norme n'a pas de légitimité intrinsèque et repose sur des fondements arbitraires. En effet, fait remarquer Moreau (1997), si parfois il peut arriver que les hiérarchisations soient internes à la langue (on se base sur des critères fonctionnels, logiques, etc. pour sélectionner une norme de fonctionnement comme étant " mieux que" / " supérieure à " l'autre), les arguments qui prévalent généralement dans le choix de la variété à privilégier restent majoritairement externes à la langue, « les formes valorisées se caractérisant essentiellement par une plus grande fréquence d'emploi dans un groupe social déterminé, identifié de manière variable selon les communautés et selon les circonstances ». Les choix de ce groupe social peuvent en réalité être guidés par la prévalence des sentiments de :

- **priorité au groupe** : « les normes prescriptives assimilent bonnes formes et formes du groupe » (Moreau, 1997 : 220), en rejetant les formes considérées comme " étrangères " à celles du groupe.

C'est cette priorité identitaire qu'on peut retrouver dans l'idéologie "une nation, une langue" qui a servi lors du v?u de purification de la langue turque de toute trace d'arabe et de persan émis par Mustapha Kémal Atatürk (Laroussi, 2003 : 5). Mais cette priorité est présente également dans le concept de la "déviance maximale", au travers de laquelle certains créolistes (ou) militants d'aujourd'hui prônent que le vrai créole serait un créole expurgé de toute ressemblance avec le français, au niveau graphique, lexical, grammatical :

« La théorie dite de la "déviance maximale" a été élaborée au milieu des années 70 par Jean Bernabé. Elle s'inscrit dans une volonté de construire une langue littéraire créole libérée de ses attaches avec la langue créole orale d'une part et non inféodée d'autre part à l'écrit français. En fait, il s'agit d'aboutir à une forme de créole la plus "déviant" par rapport au français, la plus différente de lui. [...] Mais la déviance maximale ne se limite pas à mettre ensemble des formes déviantes attestées dans la langue ni à privilégier des archaïsmes : elle consiste aussi à innover en créant des *néologismes* à partir de racines créoles déjà existantes. Et là se manifeste la volonté de se libérer de l'emprise du français écrit et le refus de lui emprunter des mots à tours de bras. Ainsi lorsque Bernabé invente

*Majolay* à partir de *majolè* (conteur) en utilisant le procédé de la suffixation ou *Larel-lidé* (idéologie) en utilisant le procédé de la juxtaposition, **il refuse du même coup la facilité de l'emprunt au français** qui aurait donné dans le premier cas *oraliti* et dans le second *idéoloji*. » (Confiant, 2008 : 27)

- **priorité à la tradition** : dans cette perspective, précise Moreau, certaines communautés « sensibles au mythe de l'âge d'or, localisent le bon langage dans le passé et le lient à la tradition constitutive du groupe. En conséquence de quoi, pour le présent, on aura une meilleure image de ce qu'est la bonne variété en écoutant les vieux plutôt que les jeunes, les gens qui habitent à la campagne plutôt que les citadins, les faiblement scolarisés plutôt que les fortement scolarisés, moins proches de la tradition et davantage soumis à l'influence du modernisme » (Moreau, 1997 : 220).

Il semble que ce soit là le sentiment qui a prédominé chez Priscien au VIIe, lorsqu'il décrétait que les textes des écrivains antiques de deux ou trois siècles auparavant étaient les seuls dignes d'être décrits et étudiés (Casevitz & Charpin, 1983). Mais au XXIe siècle, c'est encore cette priorité qui prévaut à La Réunion lorsqu'on considère que le créole des personnes âgées ou celui des Cirques (Mafate, Salazie, Cilaos), censé être préservé de toute influence du français, serait le créole authentique de l'île.

- **priorité au capital symbolique**. Les locuteurs ou prescripteurs qui sont inscrits dans cette priorité assimilent les modèles véritables de la langue à celles d'une classe socio-culturellement "dominante". Le "statut" de ces prétendus membres (artistes, médias, intellectuels, enseignants, etc) légitime d'office la détention des bonnes formes.

Cette priorité permettra par exemple à de Vaugelas au XVIIe siècle de justifier les règles du "bon usage", en prenant comme modèle le parler des nobles de la Cour de cette époque. *Bon usage* et *bons usagers* vont alors selon lui de pair :

« [...] 2. Il y a sans doute deux sortes d'Usages, un bon et un mauvais. Le mauvais se forme du plus grand nombre de personnes, qui presque en toutes choses n'est pas le meilleur, et le bon au contraire est composé non pas de la pluralité, mais de l'élite des voix, et c'est véritablement ce-

luy que l'on nomme le Maistre des langues, celuy qu'il faut suivre pour bien parler, et pour bien escrire en toutes sortes de stiles, si vous en exceptez le satyrique, le comique, en sa propre et ancienne signification, et le burlesque, qui sont d'aussi peu d'estenduë que peu de gens s'y adonnent. Voicy donc comme on définit le bon Usage. 3. C'est la façon de parler de la plus saine partie de la Cour, conformément à la façon d'escrire de la plus saine partie des Autheurs du temps. Quand je dis la Cour, j'y comprends les femmes comme les hommes, et plusieurs personnes de la ville où le Prince réside, qui par la communication qu'elles ont avec les gens de la Cour participent à sa politesse. Il est certain que la Cour est comme un magasin, d'où nostre langue tire quantité de beaux termes pour exprimer nos pensées, et que l'Eloquence de la chaire, ny du barreau n'auroit pas les grâces qu'elle demande, si elle ne les empruntoit presque toutes de la Cour. Je dis presque, parce que nous avons encore un grand nombre d'autres phrases, qui ne viennent pas de la Cour, mais qui sont prises de tous les meilleurs Autheurs Grecs et Latins, dont les despoüilles font une partie des richesses de nostre langue, et peut-estre ce qu'elle a de plus magnifique et de plus pompeux. (Préface des "Remarques sur la langue françoise", 1647, II, 3) »

Dans une moindre mesure, certaines figures "mythifiées" de La Réunion présenteraient selon nous le même capital symbolique. En effet, Danyèl Waro, Daniel Honoré, le Rwa Kaf, Firmin Viry, Axel Gauvin et bien d'autres écrivains et artistes que l'on retrouve depuis un certain nombre d'années sur la scène médiatique, culturelle et artistique réunionnaise, seraient porteurs pour nombre de Réunionnais de l'identité réunionnaise et des normes du "bon" créole (même s'ils ne respectent pas tous les mêmes règles lexicales ou syntaxiques, ni à l'oral, ni à l'écrit).

De fait, si l'évaluateur est conscient que le statut privilégié accordé à telle variante plutôt qu'à telle autre ne repose en fin de compte sur aucune supériorité d'ordre linguistique, le statut des écarts constatés par rapport à une norme prescrite ne devrait que se penser de manière relativisée. Leeman-Bouix (1994) le souligne d'ailleurs elle-aussi très bien en se délectant de l'absurdité de quelques célèbres diktats de l'Académie française :

« *Le cheval à mon père. C'est une des tristesses des grammairiens que, malgré leurs objurgations, on continue à marquer la possession par à aussi bien que par de. Ce chien est à moi, dirent des enfants. Ils autorisent : Ce cheval est à mon père ; ils défendent : Le cheval à mon père. Hélas ! cette faute remonte exactement au Ve siècle, puisqu'on lit sur un marbre de cette époque *Membra ad duos fratres*, pour *Membra duorum fratrum*. Voilà un solécisme qui a de belles lettres de noblesse (R. de Gourmont) » (Leeman-Bouix, 1994 : 28-29)*

Selon Frei (2003, 1ère édition 1931), il semblerait d'ailleurs qu'on puisse plus facilement trouver des justifications à la "faute"<sup>1</sup> qu'à la norme.

Mais alors une question se pose : si toute norme est arbitraire, cette arbitrarité ne risque-t-elle pas d'enlever du sens au travail évaluatif effectué ?

Tout autant qu'une évaluation en général (cf. chapitre 3), nous ne pensons pas que l'arbitrarité soit une limite au sens d'un travail à visée pragmatique, si elle est construite de manière raisonnée pour la tâche à laquelle elle sert. Il nous semble ainsi que le conseil prodigué par Rey (1972) ne nous contredira pas sur ce point :

« Il ne s'agit pas de refuser toute norme - aucune société ne s'en passe - mais bien d'en surveiller la construction par l'analyse scientifique, et de comprendre l'activité normative, c'est-à-dire de la modifier, comme un secteur de la pratique sociale moins innocent qu'il n'y paraît. » (Rey, 1972 : 0)

## 7.2 Créole, norme(s) et légitimité

Bien entendu, nous mesurons la responsabilité inhérente à cette lourde tâche qu'est l'établissement de cette norme de référence et les nombreux *a priori* qu'il nous incombe de dépasser, les nôtres, mais également ceux d'autrui, en proposant des points de repère normatifs notamment pour le créole, langue orale, stigmatisée, dans le cadre scolaire.

1. Ici, nous faisons, référence au terme de "faute", qu'emploie Frei (2003, 1ère édition 1931) dans *La grammaire des fautes*. Cependant, aux termes "faute" ou "erreur" que Corder (1980) n'a pas manqué de différencier selon que l'on se réfère à la performance ou à la compétence de l'apprenant, nous préférons dans nos propos le terme d'*écart*, qu'on devra entendre sur un plan général, comme la qualification d'une performance par rapport à une norme de référence donnée, qui reste critiquable.

Alors qu'avancer que des références en français sont nécessaires n'amène que peu de réactions hostiles, décréter qu'une norme du créole l'est également, soulève des désapprobations de toutes sortes et de la part des créolophones eux-mêmes.

En effet, bien mal nous en prend, lorsque nous précisons aux Réunionnais qui nous le demandent que nous travaillons à une évaluation qui exige le choix de normes en français certes, mais également en créole! Bien entendu, nous avons rencontré des échos positifs sur la pertinence de notre travail en général, semblables en grande partie à ceux qui apparaissent parfois dans le courrier des lecteurs du site web *Clicanoo*<sup>2</sup> (cf. l'annexe K.2) et qui revendiquent notamment l'importance de la prise en compte du créole pour l'équilibre identitaire des Réunionnais. Mais combien de fois n'avons nous entendu les discours de ceux qui déplorent la portée castratrice de l'élaboration d'une norme du créole! L'annexe K.1, comprenant également des extraits de la rubrique du courrier des lecteurs de *Clicanoo*, représente par exemple un panel représentatif de ce qui peut se dire à ce sujet. Ainsi, en gros, lorsqu'on ne cristallise pas le problème du créole autour de sa graphie, ces réactions peuvent se résumer parfois de la sorte :

*Comment osez-vous donc ligoter ce créole grâce auquel les Réunionnais (petits et grands) peuvent énoncer leur créolité sans joug, comme ils l'entendent !*

Il est vrai que jusqu'à présent, toute tentative de « cadrage » de la langue « minorée » n'a pas manqué de déchaîner des passions identitaires de toutes sortes. Les journalistes locaux ne sont pas en reste d'ailleurs sur le sujet, le pimentant souvent, comme l'atteste cet extrait du *JIR* du 19 octobre 2000 qui sonne le glas du créole libre, à la veille de la création d'un CAPES de créole :

« Le créole, langue maternelle, langue de révolte va **rentrer dans le rang et se figer** dans les cadres d'une grammaire établie, autorisée. [...] Le créole [...] vit donc **ses dernières heures de liberté** »

D'autres détracteurs soulèvent, eux, l'impossibilité de la tâche que nous nous sommes donnée : *vous savez bien qu'il y a dix mille façons de parler le créole...il y a notamment le créole des Hauts qui n'est pas du tout le même que celui des Bas, le créole LONTAN et le créole d'aujourd'hui, le créole KAF et le créole DANTÈL, voire le créole des hommes et le créole des femmes...*

2. Il s'agit de la version en ligne du quotidien *Le Journal de l'île* (<http://www.clicanoo.com/>). On y trouve le même contenu que la version papier, mais sur chaque article, les internautes peuvent laisser et échanger leurs points de vue. Les articles consacrés au créole ne manquent jamais de provoquer un flot de réactions, dépassant largement le taux de celles qui sont généralement laissées sur le site ordinairement.

*et puis, de toute façon, le créole n'a pas de grammaire ni d'orthographe, et ce n'est pas une langue.*

Il est relativement aisé de répondre à ceux-là qu'il existe aussi de multiples variétés dans ce qui est considéré comme une "vraie" langue, telle que le français, et que cela n'empêche pas de construire des grammaires du français ni d'enseigner le français, ni de développer la créativité linguistique des locuteurs francophones. Par ailleurs, nous pouvons avancer qu'il existe déjà également des dictionnaires et des ouvrages de grammaire en créole qui ne sont guère vulgarisés certes, mais qui montrent qu'il est possible de décrire le créole et de l'écrire. Reste bien entendu à ce que leurs contenus soient adaptés à l'âge des enfants qui seront évalués.

*Mais cela étant dit, peuvent ajouter les plus optimistes, même si vous arrivez à une norme, quelle légitimité aurez-vous à l'imposer, vous "simple" jeune doctorante, ni écrivaine, ni chanteuse de maloya, ni chroniqueuse à la radio, ni poétesse du créole reconnue par la population comme symbole de notre/votre créolitude ?*

Certes, une norme ne devient une règle à suivre que si elle est entérinée implicitement par tout un groupe ou une communauté linguistique (voir les priorités avancées par Moreau (1997), *supra*). Si le français est généralement légitimé de fait par tout le carcan normatif dont l'école est le plus fort transmetteur et représentant, la légitimité d'une norme créole est loin d'être reconnue comme en témoigne d'ailleurs tous les travaux de standardisation du créole ignorés dans les deux sens du terme par et de la population (nul doute que l'accessibilité de leur contenu y joue un rôle important d'ailleurs, mais ceci est un autre débat).

Mais en réalité, si nous sommes consciente de cela, nous n'ignorons pas que la légitimité qui entoure nos références normatives, nous la situons sur un autre plan. Nous la justifierons en effet d'abord par la nécessité de notre travail qui s'inscrit dans une visée pragmatique. Nous n'imposons pas une norme, mais en proposons une. Nous ne pensons pas qu'il appartienne au chercheur d'"imposer" quoi que ce soit en matière de norme. Dans notre cas, nous n'en aurions de toute façon ni le souhait ni le pouvoir décisionnel nécessaire. En fait, il faut rappeler que notre but n'est pas de décréter péremptoirement une norme unique en créole pour tous les petits Réunionnais, mais d'utiliser certaines références normatives, que nous tenterons de construire de manière la plus ouverte et la plus raisonnée possible, pour pouvoir arriver à des

conclusions, certes contextualisées, mais signifiantes, qu'il sera possible d'exploiter dans un projet didactique concret. Les références normatives que nous construirons répondront donc, contrairement aux autres travaux de standardisation et d'instrumentalisation du créole, à un but et certainement à un besoin. Il n'existe pas à ce jour de normes descriptivo-prescriptives du créole et du français sur lesquelles pourraient s'appuyer évaluateurs comme enseignants travaillant auprès de jeunes enfants pour les aider dans l'apprentissage du français. Dans cette optique, nous ne pensons pas qu'une légitimité symbolique soit essentielle pour élaborer des choix normatifs qui, s'ils resteront par essence arbitraires, doivent, rappelons-le, avant tout se construire de manière raisonnée.

La légitimité de conceptrice de ces références, nous la revendiquons. Nos compétences acquises lors de notre formation en sciences du langage sont en effet un atout précieux dans cette aventure. Elle vient non seulement s'enrichir de notre expérience de locutrice native, mais aussi du recul que nous avons su prendre pour rendre nos choix suffisamment détachés des priorités décrites plus haut et plus proches des règles d'usage réelles des enfants. Dans cette tâche, le détachement du descripteur/prescripteur de son objet revêt en effet, selon nous, une importance manifeste. Face à un "étranger" qui décrit une langue, nous pensons certes qu'un natif, à connaissances théoriques égales, apporte une dimension supérieure à la description linguistique, grâce à sa biographie langagière. Cependant, tout comme il ne suffit pas de parler français pour arriver à enseigner le français convenablement, nous ne pensons pas qu'il suffise de connaître le créole, ni de l'exploiter artistiquement pour être décrété d'office apte à le décrire ou à en proposer des références normatives, même en ayant les outils métalinguistiques pour l'effectuer. L'implication du descripteur natif dans la langue qu'il décrit, en tant que locuteur et membre social à part entière de sa communauté linguistique, peut l'amener très vite à s'engluer dans les priorités que nous évoquions, sans qu'il en soit généralement conscient.

Si nous n'allons pas jusqu'à prétendre n'être plus soumise à aucune des normes fantasmées ou subjectives véhiculées dans notre communauté, il nous semble que nous avons, de notre côté, largement entamé le chemin qui mène à la relativisation et au recul au sujet de nos langues.

Il est certain que nous avons beaucoup changé sur le plan des représentations in-

conscientes depuis cette époque adolescente où nous adoptions le français en toutes situations et où nous nous livrions corps et âme à l'assimilation en français, programmée par l'école certes, mais également par notre éducation familiale (que de fois n'avons nous entendu pendant l'enfance qu'il ne fallait pas dire *MWIN* ou qu'on ne disait pas *ALI*!)

Mais tout comme nous ne pouvons ni ne voulons blâmer ces prescripteurs formels et informels qui font que nous sommes devenue aujourd'hui quelqu'un en capacité de soutenir une thèse de doctorat, nous ne croyons pas qu'il soit honnête, en nous targuant de notre "détachement", de vitupérer ces attitudes ni ces questions qui nous sont (op)posées sur l'intérêt à normer le créole. Au contraire, nous ne pouvons qu'en être d'autant plus compréhensive que nous les avons nous-mêmes un temps partagées et devons notre recul à des circonstances sans doute aléatoires. Nous pouvons en effet nous interroger. Qu'est-ce qui nous a amené à changer nos représentations autour du créole et du français? Aurions-nous pu envisager cette ouverture au créole sans avoir été confrontée par l'éloignement géographique et la confrontation avec d'autres cultures, d'autres langues, à ce qui faisait, de manière refoulée, partie intégrante de nous-même? Que ce serait-il passé sans cette remise en question informelle paloise, ou alors sans ce cours de maîtrise de FLE, abordant très brièvement la variation linguistique? Aurions-nous eu cette "révélation" sur le sort du créole chez "nous", en "nous" et cette volonté de l'approfondir pour en être au point ou nous en sommes aujourd'hui? Sans avoir rencontré un autre bilinguisme au sein du foyer que nous avons fondé, aurions-nous envisagé de transmettre le créole un jour à notre éventuelle progéniture, comme un atout, un présent pour la vie? Nous ne le pensons pas.

C'est donc armée de cette conception de notre légitimité et, sans partisanerie, de la légitimité de toutes les variétés linguistiques de La Réunion, que nous affirmons que nous sommes suffisamment apte aujourd'hui à fournir des repères normatifs dénués tout autant des excès du natif acceptant, de manière militante, uniquement la part "profondément" créolophone de son langage, que d'une allégeance sans bornes au système qui nous a formée et au travers duquel nous exprimons ces propos aujourd'hui.

Cet important détachement étant conscientisé, il s'agira maintenant de déterminer les normes descriptives que nous prendrons concrètement en considération pour

construire nos normes de référence "prescriptives" et nos critères d'évaluation.

## 7.3 Nos référents

### 7.3.1 Référents théoriques

Si nous avons décidé d'évaluer les mêmes grands items grammaticaux en français et en créole (cf. chapitre 3), il s'agit à présent de voir ce qui constitue les critères et les indicateurs de chacune des deux langues. En effet, en nous référant au chapitre 3, nous savons qu'il n'est guère pertinent d'évaluer les deux langues selon les mêmes critères, sachant que certains aspects qui sont importants dans une des langues ne le sont pas forcément dans l'autre. En ce sens, il nous a semblé nécessaire de cibler séparément ce qui était central en créole et en français.

Pour ce faire, nous avons décidé de commencer nos investigations en nous appuyant sur les normes descriptives répertoriées, en français d'un côté, en créole de l'autre. Pour chaque item grammatical abordé, nous dressons ainsi une revue de la littérature le concernant, en prenant appui sur les sources que nous jugeons les plus pertinentes.

En français, nous établissons nos choix de références normatives après avoir analysé les normes de fonctionnement décrites dans les travaux portant sur :

- le français qualifié de *standard* ou *académique* que cherche à transmettre l'école. Nous trouverons ces normes dans les grammaires générales du français (ex : Riegel *et al.* (2002), Arrivé *et al.* (1992), Wagner & Pinchon (1983), Genouvrier & Gruwez (1987), etc.),
- le français *parlé* en général (ex : Blanche-Benveniste (2000), Gadet (1997), Sauvageot (1972), etc.),
- le français *régional*, parlé à La Réunion. Nous sommes consciente que le terme *français régional* est sujet à polémique à La Réunion (s'agit-il d'une norme "endogène" au sens ou l'entend Manessy (1997 : 223), c'est-à-dire réellement consciencisée par les locuteurs réunionnais et en concurrence avec le français de "France" ou n'est-ce qu'un « cryptoglosse » (Bavoux, 2000) déterré par quelques chercheurs en sociolinguistique ? S'agit-t-il de français créolisé ou de créole fran-

cisé?). En fait, depuis les premiers travaux de Chaudenson ou Carayol, il y a une trentaine d'années (Chaudenson & Carayol, 1978), on n'a pas réussi à régler les questions de sa délimitation. Le français régional (appelé aussi français réunionnais) a notamment été abordé par la littérature, sous l'angle lexical (cf. Carayol (1984) ou Bavoux *et al.* (2000 : 334) par exemple) et phonologique (Carayol, 1977). Sur le plan de la morphosyntaxe, plus proche de nos propos, les travaux sont rares (Ex : Carayol (1973), Beniamino & Baggioni (1993) et plus récemment Ledegen (2007a)). Selon Beniamino & Baggioni (1993), cette variété de français présenterait peu de différences avec ce que Véronique (1995 : 30) nomme le « français commun », c'est-à-dire le « « noyau dur » invariable » et « les variantes à caractère non régional »,

- le français parlé par les enfants (ex : Florin (1999), Boisseau (2005), Comblain (2005), etc.)

En créole, la liste des références est beaucoup plus restreinte. Nous nous appuyons, en effet, sur les travaux universitaires de Chaudenson (1974), Cellier (1985b), Ramassamy (1985), Armand (1987), Caïd (2000), Watbled (2003) et Staudacher-Valliamée (2004).

A toutes ces descriptions des usages, nous ajoutons notre propre point de vue de locutrice native du français et du créole. Nous proposons ensuite les critères et les indicateurs qui nous ont paru les plus adéquats dans chacune des langues. Pour le créole, ces derniers sont dans un premier temps provisoires car, à la fin de chaque chapitre, nous les complétons avec les résultats de l'analyse du discours spontané d'enfants créolophones qui constituent nos informateurs de référence.

### 7.3.2 Nos informateurs de référence

L'analyse des discours spontanés des informateurs de référence sont censés nous renseigner sur les règles d'usage en application chez des enfants réunionnais créolophones en fin de grande section de maternelle, concernant les critères que nous aurons sélectionnés.

Bien entendu, une étude longitudinale sur l'acquisition des compétences en production et en compréhension de tous les items grammaticaux qui nous intéressent

nous aurait été d'une aide précieuse. Cependant, ce projet ne pouvant s'effectuer dans le cadre de notre thèse en plus des préoccupations qui nous ont tenue jusque-là, nous avons décidé de nous baser uniquement sur des échantillons de langage spontané d'informateurs de grande section que nous avons jugés aptes à représenter la norme de fonctionnement qui servira de référence.

Le problème ne s'est pas posé de savoir si nous devions, à ce dessein, choisir des bilingues ou des monolingues. Nous n'avons, en d'autres termes, pas eu à débattre ici pour déterminer s'il était pertinent que les normes du créole soient à calibrer à partir de discours de monolingues non "parasités" par les mélanges.

En fait, s'il est d'usage de choisir des monolingues pour représenter la norme d'un code linguistique, selon Moreau (1997) cette pratique serait uniquement fondée sur la prévalence de la priorité de l'appartenance au groupe que nous avons décrite plus haut. Ainsi dénonce-t-elle : « c'est sans doute aussi à cette conception qu'il faut rattacher la valorisation de la " pureté " linguistique et la stigmatisation associée aux emprunts, qui conduisent à considérer les monolingues comme de meilleurs témoins du bon langage que les bilingues, parce que les premiers sont davantage préservés des influences extérieures » (Moreau, 1997 : 220).

Cette discrimination n'a pas non plus échappé à Valdes et Figueroa (1994) qui déplorent également que lors des évaluations langagières, les bilingues ne sont généralement pas considérés comme détenteurs légitimes de la norme, pour aucune de leurs deux langues, au contraire de leurs pairs "natifs" monolingues. Ainsi notent-ils, très souvent, « by insisting on "nativeness" the linguist guarantees that the data he acquires is not distorted by possible interference from another language » [en insistant sur le caractère "natif", le linguiste garantit que les données qu'il recueille ne sont pas entachées par de possibles interférences dues à une autre langue] (Valdes & Figueroa, 1994 : 35). Les propos de Ballmer (1981) qu'ils rapportent sont là-dessus également éloquentes : « We may conjecture that every speaking human is a native speaker of a language. This is not true either, as results from bilingualism-studies show. The typical case is that bilinguals are not native speakers of either language [...] » [on peut croire que tous les locuteurs sont des locuteurs natifs d'une langue. Ceci n'est pas vrai non plus, comme les conclusions des études sur les bilingues l'ont montré. Le cas typique est que les bilingues ne sont locuteurs natifs d'aucune de leurs deux langues (Valdes

& Figueroa, 1994 : 35).

Ce débat aurait nourri à juste titre le choix de notre échantillon si nous avions affaire à un public où les enfants bilingues avaient représenté l'exception par rapport au reste de leurs petits camarades ou à la communauté. Mais notre phase exploratoire a confirmé le fait que les enfants scolarisés à La Réunion ne peuvent être considérés comme des monolingues. Tous ont au moins une compétence de compréhension plus ou moins étendue en créole et en français, et tous, même les dominants (cf. chapitre 4), émaillent leur parole de mélanges divers, à un moment ou à un autre, dans des contextes plus ou moins formels, en fonction parfois des interlocuteurs et surtout d'autres paramètres qui nous échappent encore, confirmant par-là le concept de macrosystème qu'a décrit Prudent (cf. chapitre 4).

Cependant, si nous n'avons trouvé aucun témoin dont le discours restait " pur " d'un point de vue codique, il nous est apparu que les mélanges étaient plus fréquents chez certains enfants que chez d'autres, avec des écarts très sensibles (ex : entre un dominant et un mix-lingue) (cf. chapitre 5).

La parole d'un enfant qui fait usage de nombreux mélanges reste pour nous aussi légitime que celui qui mélange peu. Toutefois, nous avons pu noter que les mélanges posaient des problèmes de délimitation codique lors de l'analyse des énoncés.

Aussi, pour le calibrage des normes de chaque langue à partir des discours d'informateurs de référence, avons-nous pris le parti d'exploiter les discours d'enfants où les mélanges étaient peu fréquents, ou du moins, en tous cas, peu apparents d'un point de vue morphosyntaxique. L'aisance interactionnelle a constitué également un autre des critères dans nos choix.

Notre corpus total s'est constitué de quatre corpus d'enfants dominants créolophones que nous avons pu filmer entre 2004 et 2007 (nous présentons les détails des conditions d'obtention de ces corpus dans l'annexe J).

Trois d'entre eux ont été enregistrés en contexte scolaire, à l'école La Poussinière, à Saint-Benoît (Thomas, Anaëlle et Henrina). Le quatrième (Anthony) est un membre de notre famille et a été enregistré dans le cadre de notre maison familiale, également à Saint-Benoît. Tous, inscrits en grande section, sont d'un caractère extraverti. Ils sont âgés entre 5;5 ans et 6;2 ans au moment des entretiens.

Concernant les occurrences de leur discours qui s'écartaient des normes de référence provisoires, nous avons tenté de savoir s'il s'agissait de mélanges entre créole et français, de formes *émergentes* du créole, ou de résultats d'hypothèses d'acquisition du langage. Nous entendons par formes *émergentes* les structures grammaticales qui ne sont pas décrites dans les grammaires que nous aurons analysées. Par *résultats d'hypothèses d'acquisition*, nous comprenons les formes issues de tâtonnements que tout enfant fait en phase d'appropriation du langage. Les conclusions de ces analyses seront données à la fin de chaque chapitre.

## Chapitre 8

# L'actualisation du thème verbal

### Sommaire

---

<b>8.1 Le groupe verbal créole</b> . . . . .	<b>252</b>
8.1.1 Présentation générale . . . . .	252
8.1.2 Le système flexionnel . . . . .	263
8.1.3 Le système analytique . . . . .	289
<b>8.2 Le groupe verbal français</b> . . . . .	<b>353</b>
<b>8.3 L'indice I</b> . . . . .	<b>356</b>
8.3.1 Présentation générale . . . . .	356
8.3.2 Les règles d'emploi de l'indice I . . . . .	359
8.3.3 L'indice I avec ÈT et AVWAR . . . . .	362
8.3.4 La combinatoire de l'indice I dans le système aspecto-temporel.368	
8.3.5 Indicateurs provisoires . . . . .	373
<b>8.4 Les règles de troncation</b> . . . . .	<b>375</b>
8.4.1 Présentation générale . . . . .	375
8.4.2 Indicateurs provisoires . . . . .	384
<b>8.5 Les critères d'évaluation</b> . . . . .	<b>386</b>
<b>8.6 Analyse du langage spontané des locuteurs-témoins et normes de référence retenues</b> . . . . .	<b>388</b>

---

Plutôt que de débiter, comme nous le faisons pour les chapitres suivants, par une revue de littérature sur les normes descriptives du français pour poursuivre sur celles du créole, nous préférons emprunter dans ce huitième chapitre un tracé inverse. Ce choix s'explique par le fait que le groupe verbal créole a fait l'objet de descriptions très

riches et controversées qui nécessitent de présenter dans le détail les points de vue de chaque grammairien créoliste qui s'y est intéressé. Cette analyse approfondie, qui fait en réalité transparaître les normes du français, telles un négatif, occupe notre première section. L'approche pour laquelle nous optons nous permet, dans la deuxième section, et sans alourdir ce chapitre déjà très fourni, de nous concentrer sur l'essentiel des traits qui nous préoccupent sur la conjugaison du thème verbal français, à savoir, ceux du français parlé et du langage des enfants. Les troisième et quatrième sections mettent l'accent sur deux aspects relatifs au groupe verbal créole qui ne concernent pas le français. Nous prendrons la résolution de décrire séparément, respectivement l'indice pré-verbal  $\text{I}$  et les règles de troncation des formes non finies. Enfin, la cinquième section, relative à l'analyse du langage spontané des enfants-témoins, clôture notre revue de littérature en statuant sur les critères et les indicateurs que nous proposons.

## 8.1 Le groupe verbal créole

### 8.1.1 Présentation générale

Les travaux de Ramassamy (1985) et ceux de Cellier (1985a et 1985b) constituent à notre sens les descriptions les plus développées sur l'actualisation du verbe en créole réunionnais. Aussi commencerons-nous notre revue de littérature sur ce sujet en nous référant à leurs études qui se recoupent malgré des orientations théoriques et des terminologies différentes.

L'approche de Ramassamy (1985), d'obédience fonctionnaliste, place au centre de l'énoncé le prédicat, qu'elle définit de la sorte :

« Le noyau par rapport auquel tous les autres éléments de l'énoncé marquent leur fonction » (Ramassamy, 1985 : 46).

Ce prédicat sert de support à des éléments satellites dont les fonctions sont *primaires* ou *non-primaires*. Ainsi écrit-elle :

« Sont en fonction primaire les éléments qui sont rattachés directement au prédicat, tels que ceux qui assument les fonctions sujet, objet et circonstant » (Ramassamy, 1985 : 47).

tandis que :

« Sont en fonction non primaire les éléments qui se rattachent indirectement au prédicat, c'est-à-dire à un segment de l'énoncé. C'est le cas de tous les éléments en fonction de détermination » (Ramassamy, 1985 : 48).

En ce sens, poursuit Ramassamy (1985) en empruntant sa définition à Bureau<sup>1</sup> (1974 : 267), on peut poser que :

« Est prédicat celui des éléments :

1. qui ne dépend syntaxiquement d'aucun élément
2. par rapport auquel la phrase (dans le sens d'énoncé dans notre optique) s'organise, et
3. dont la disparition détruit l'énoncé.

Le prédicat se reconnaît donc à trois caractères : il est indépendant, central et obligatoire » (Ramassamy, 1985 : 48)

En fait, la définition que Ramassamy (1985) retient du prédicat est à rapprocher de celle que donne Gardes-Tamine (1998) du verbe. Pour cette dernière en effet, le noyau syntaxique de la proposition par rapport auquel se déterminent les fonctions des syntagmes nominaux est le *verbe* :

« On définira ainsi le verbe comme le noyau syntaxique et sémantique de la proposition, qui lui donne un ancrage pragmatique par les marques morphologiques de personnes, de temps, de mode et d'aspect » (Gardes-Tamine, 1998 : 84)

Il faut reconnaître que cette créoliste adopte là une définition restrictive du prédicat. En effet, il n'est pas inutile de noter que la notion de prédicat ne recouvre pas uniquement celle de verbe. Ainsi, comme le précise Bureau (2004), le prédicat peut renvoyer effectivement à un verbe (ex : « viens ici »), mais il peut également renvoyer à un nom (ex : « pitié pour lui »), ou à un adverbe, à l'exemple de cet énoncé de Proust : « Chercher ? Pas seulement : créer » (Bureau, 2004 : 267). En fait, dans la littérature, la notion de prédicat n'est guère univoque. Elle peut en effet se superposer, comme nous l'avons vu, à certaines parties du discours. Cependant, comme le fait si justement remarquer Bureau (2004), mais aussi Le Goffic (1993), si l'on se place du point de vue logico-grammatical d'héritage gréco-latin, le prédicat peut également renvoyer à

1. in *Dictionnaire de la linguistique*, Mounin G (dir.), 1974, PUF, Paris, p.267

ce qui est dit à propos du sujet. Parallèlement, si l'on adopte une perspective thématique, il peut se confondre avec le rhème (ou propos), s'opposant cette fois-ci au thème (ou topique). Dans ces cas-là donc, le prédicat peut s'associer au syntagme verbal tout entier.

En ce qui concerne notre travail, nous nous référerons au prédicat en retenant la définition fournie par Ramassamy (1985), soit celle de noyau dur supportant des satellites. Nous la confondrons donc avec le verbe et plus précisément avec le thème verbal. Ce dernier représente le groupe verbal amputé des marqueurs aspecto-temporels ou des modalisateurs (Chaudenson, 2003a).

Pour Ramassamy (1985), tout énoncé comportant un prédicat peut être classé dans l'une des deux grandes catégories sémantiques suivantes :

1. les contenus prédicatifs processifs (où le sujet est un agent) et,
2. les contenus prédicatifs non processifs (où le sujet est un support d'attributs).

Dans les travaux de Cellier (1985b), s'inscrivant dans la lignée des grammairiens générativistes, il n'est aucunement question de l'approche sémantico-fonctionnelle<sup>2</sup> empruntée par Ramassamy (1985). Il ne prend pas en effet en compte le prédicat mais s'appuie sur deux composantes de la phrase : le syntagme nominal et le syntagme verbal (SN + SV). En dépit de cette divergence d'approche, nous pouvons noter que la bi-polarisation des contenus prédicatifs de Ramassamy (1985) est distribuée chez Cellier (1985b) en trois catégories. En effet, ce dernier avance que le discours évoque une situation, généralement portée par les caractéristiques lexicales d'un verbe, qui peut être :

1. un procès (une action dont le sens exige une durée)
2. un évènement (une vue globale)

---

2. Nous entendons le terme « sémantico-fonctionnelle » au sens d'une coordination des approches fonctionnelle et sémantique. Si nous nous en tenons à Le Goffic (1993 : 16), nous pouvons les définir respectivement ainsi :

- l'approche sémantique repose sur l'analyse des relations actanciennes. L'interprétation en terme d'actants (patient et agent) tient à des facteurs lexicaux et structurels. Ainsi, nous dit Le Goffic : « Pour chaque fonction syntaxique, on cherchera quelle est la relation fondamentale induite, et quels sont les principaux paramètres qui modulent cette relation fondamentale [...] »
- l'approche fonctionnelle se fonde sur l'analyse des relations syntaxiques (sujet verbe- (éventuellement) **compléments essentiels du verbe** – (éventuellement) **compléments accessoires** (du verbe et de la phrase)).

## 3. un état (une vue statique et continue).

Il est clair que nous pouvons rapprocher les « situations-procès » et les « situations-événement », mentionnées par Cellier (1985b), des contenus prédicatifs processifs et les situations-état des contenus prédicatifs non processifs, défendus par Ramassamy (1985). Mais quelles que soient la terminologie et l'approche grammaticale retenues, il apparaît que, pour ces deux grammairiens, le thème verbal (exprimant un procès, un état ou un événement, donc qu'il soit processif ou non processif) peut être actualisé grâce notamment à des marques ou marqueurs grammaticaux qui forment, selon Cellier (1985a), *l'auxiliarité* du verbe :

« L'auxiliarité du verbe (Aux.) est l'ensemble des éléments grammaticaux qui se structurent pour actualiser le verbe c'est-à-dire pour donner à cet élément lexical une valeur temporelle, aspectuelle ou modale » (Cellier, 1985a : 77).

Ces éléments grammaticaux peuvent être, comme vient de le préciser Cellier, des marqueurs temporels, aspectuels ou modaux. Ramassamy (1985 : 102) les définit ainsi en citant Bentolila (1977 : 70) :

« "Les marques d'aspect indiquent le point de vue du locuteur sur le rôle central de l'expérience". "Les marques de temps . . . situent l'expérience toute entière d'une part et de l'autre d'un intervalle la séparant de l'acte de parole". Quant aux marques de modalisation, elles "distancient le participant principal de son rôle, informent l'auditeur sur la position de l'un par rapport à l'autre" »

En créole, seule l'auxiliarisation par le temps est obligatoire, selon Cellier (1985b). Mais des combinaisons sont généralement possibles entre marqueurs de types différents (aspect-temps-(modalisation); (aspect)-modalisation-temps) ou entre marqueurs de même type (uniquement aspect-aspect-temps). Concrètement, un locuteur peut par exemple décider à la fois d'ancrer son énoncé dans le passé (marquage temporel) et de reconstruire la situation dans laquelle se déroulait l'expérience racontée (en employant un marquage aspectuel à valeur d'accompli ou de progressif) :

*je mange* (présent) vs *J'ai mangé* (passé)

*J'étais en train de manger* (inaccompli) vs *J'ai mangé* (accompli)

Cellier (1985a) conçoit le premier marquage comme étant *l'aspectivité* et le second comme étant *l'aspectualité*. Par marquage d'aspectivité, il entend que le locuteur peut

inclure une perspective dans son énoncé, en choisissant d'exprimer des moments relatifs les uns par rapport aux autres. Par conséquent :

« Suivant les informations données par les modalités, l'expérience à reconstruire sera soit antérieure, soit postérieure à l'acte d'émission linguistique qui représente le point de référence de l'axe temporel » (Cellier, 1985a : 108).

En référence à la temporalité principale (T1) qui situe le procès ou l'événement principal, la temporalité relative (T2) peut donc exprimer :

1. l'antériorité (retrospectif)
2. la postériorité (prospectif)
3. la simultanéité (respectif)

Ce marquage s'effectue à partir de marqueurs temporels.

L'*aspectualité*, quant à elle, apporte selon Cellier (1985a) une précision sur la temporalité (la situation est en train de, sur le point de se dérouler ; elle vient de se dérouler, etc.). Celle-ci peut se réaliser de manière facultative, grâce à des marqueurs aspectuels et/ou des modaux qui apportent une nuance logique. Il considère que les deux marquages, soit les deux manières d'actualiser un contenu prédicatif sont complémentaires :

« Aspectivité et aspectualité forment un système relatif à l'énonciateur et lui permettent d'exprimer une perspective, un point de vue sur la temporalité de la situation (procès, événement ou état) » (Cellier, 1985b : 65).

Il note que si le système français de l'auxiliarité est surtout d'ordre temporel, et basé sur la flexion du thème verbal, celui du créole fait davantage appel à des marqueurs aspectuels pré-verbaux et n'utilise que très peu les variations morphologiques du thème verbal. Il oppose ainsi le GV (mais aussi le GN) français qui repose sur une structure régressive, c'est-à-dire où l'information lexicale est préposée à l'information grammaticale, à la structure progressive du GV (et GN) créole, où l'information lexicale est postposée à l'information grammaticale.

Nous tenterons ci-dessous d'adopter une approche descriptive "mixte" du point de vue de l'approche théorique générale. Nous ferons dans un premier temps une présentation de l'auxiliarité créole en distinguant les contenus prédicatifs processifs et les contenus prédicatifs non-processifs. Nous détaillerons ces derniers par la suite.

## 8.1 Le groupe verbal créole

Notons cependant déjà que, pour Ramassamy (1985), les marqueurs d'aspect et de modalisation ne se retrouvent que dans des prédicats processifs. Les marques de temps, quant à elles, s'associent aussi bien aux prédicats processifs qu'aux prédicats non processifs.

### 8.1.1.1 Les contenus prédictifs

Parmi les deux grands contenus prédictifs généraux, Ramassamy (1985) distinguera sept sous-groupes prédictifs en créole. Ainsi, parmi les processifs, elle repère :

1. le procès exocentrique
2. le procès endocentrique

Parmi les contenus prédictifs non processifs, elle relève :

3. la caractérisation résultative,
4. la caractérisation qualificative,
5. l'identification,
6. le situatif,
7. l'existential.

Nous citerons pour chacun d'eux les définitions qu'elle leur attribue, illustrées de quelques exemples de son cru<sup>3</sup>, pour ensuite nous pencher sur les spécificités d'actualisation de ces contenus.

### Les contenus prédictifs processifs

#### Les sous-groupes processifs

##### a - Le procès exocentrique

« Nous appelons exocentrique, un procès orienté vers un objet, mettant en jeu les notions d'agent et de patient- c'est l'expression du concept de la transitivité – soit comme s'exerçant sur un lieu patient » (Ramassamy, 1985 : 71).

ZAN I PRAN IN LIV POU LIR DANN KAR

MARMAY LA I BWAR INBONPÉ LO RONM

DONE, MI TIENBO OUT ZANFAN

ZAN LAPO PINN SON KAZ

3. Nous avons supprimé le signe  $\emptyset$  de tous les exemples de Ramassamy (1985).

## b - Le procès endocentrique

« Nous appelons endocentrique un procès qui est orienté vers un seul actant en fonction sujet. C'est l'expression de l'intransitivité » (Ramassamy, 1985 : 75).

MARI I MARYÉ DOMIN

MOMON I DOR DÉPI DÉ ZÈR

BOUG LA I RONF LA NUIT

ZAN LAPO ASIZ

FIG LA MIR SI LO PIÉ

**L'actualisation des contenus prédicatifs processifs**

## a - L'aspectualité en créole réunionnais.

Nous avons mentionné qu'en créole réunionnais le marquage de l'*aspectualité* s'effectue au moyen de marqueurs aspectuels et/ou modaux. Ramassamy (1985) note que toutes les modalités aspectuelles sont compatibles avec les contextes exocentrique et endocentrique. Elle inventorie au total trois marqueurs (LA, LAPOU et ISA) qui permettent de distinguer l'accompli de l'inaccompli. Ainsi écrit-elle :

« L'aspect s'organise, donc, selon une bipartition :

(a) l'accompli représenté par la modalité LA

(b) le non-accompli exprimé par la dichotomie suivante :

— LAPOU modalité du hic et du nune [sic], du progressif

— ISA modalité du prospectif

» (Ramassamy, 1985 : 118).

Mais en sus de ces trois modalités, elle note que l'aspectualité peut également se marquer grâce à des verbes *para-aspectuels* appelés encore *auxiliaires prédicatifs*. Il s'agit de lexèmes verbaux « qui perdent leur indépendance initiale pour être réduits à déterminer aspectuellement le noyau prédicatif » (Ramassamy, 1985 : 106) et qui « se combinent avec les modalités de façon diverse en apportant « un découpage plus précis dans le continuum aspecto-temporel » » (Ramassamy, 1985 : 119). Ces marqueurs peuvent ainsi se combiner à des marqueurs aspectuels pour leur apporter une plus grande précision et élargir le champ sémantique de l'aspect, et/ou à des marqueurs temporels. Ils peuvent exprimer entre autres :

- l'inchoatif
- le terminatif
- l'accompli proche
- le directionnel
- le cessatif
- le duratif.

Les marqueurs de la modélisation peuvent quant à eux exprimer entre autres :

- le volontif
- le capacitif
- le décisif
- l'obligatif

b - L'aspectivité en créole réunionnais.

Pour Cellier (1985b) comme pour Ramassamy (1985), les marqueurs temporels de l'aspectivité sont, comme ceux de l'aspectualité, également caractérisés par une bipartition. Sur la nature de cette dernière cependant, les deux grammairiens ne s'accordent guère. En effet comme nous le verrons, pour Cellier (1985b) cette bipartition s'établit entre le passé et le présent (avec les marqueurs *LA* et *TÉ VS Ø*) tandis que pour Ramassamy (1985), celle-ci s'appuie sur l'opposition passé et futur (*TÉ VS I SA*)

c - Combinaison aspectivité et aspectualité.

Il est également attesté en créole des possibilités de combinaisons entre certains de ces marqueurs d'aspectivité et d'aspectualité, tel cet exemple qui combine un marqueur de temps et un marqueur d'aspect progressif :

MWIN TÉ SA MANJÉ « j'allais manger »

## Les contenus prédicatifs non processifs

(Dans cette présentation, tous les exemples sont ceux fournis par Ramassamy (1985))

### Les sous-groupes non processifs

#### a - La caractérisation résultative

« Il implique que le participant actualisant le prédicat est caractérisé par l'état résultant d'un procès accompli au préalable. » (Ramassamy, 1985 : 85)

MARMIT LA FINE LAVÉ ZORDI

MON BANN ROB LA FINE KOUD

TI MARMAY LA LA FINE GRAN KOMÉLA

Remarque : Nous notons ici une petite contradiction chez Ramassamy (1985). En citant *LE ZARDIN LA FINE ÉKLÉRÉ*, elle fait en effet remarquer que « la modalité de l'accompli *LA* est éliminable à volonté » (Ramassamy, 1985 : 70). Mais paradoxalement, elle soutient plus loin que « les modalités aspectuelles sont incompatibles avec le contenu prédicatif de caractérisation résultative » (Ramassamy, 1985 : 87). Or, *LA* en tant que marqueur de l'accompli est défini comme une modalité aspectuelle.

Par ailleurs elle note que *LA FINE* peut également s'inscrire dans des procès exocentriques et endocentriques, en leur conférant une valeur d'accompli terminatif, tel l'exemple qu'elle cite : *ZAN LA FINE MANJÉ*). Dans ce cas-là, le sujet est agent du procès, contrairement à la caractérisation résultative où le sujet (participant) n'était pas agent "actif" du procès (En effet, soit l'agent est non exprimé (ex : *lékol la la fine pinn* « cette école est déjà peinte » (Ramassamy, 1985 : 86), soit le participant n'a pas le contrôle du procès qui les concerne (ex : *mon momon la fine vyé* « ma maman est devenue vieille » (Ramassamy, 1985 : 86)).

#### b - La caractérisation qualificative.

« [Elle] infère que le participant est caractérisé par une qualité, une couleur, un comportement, un état, etc. . . assortis du trait (+durable) » (Ramassamy, 1985 : 88)

MARI LÉ MARYÉ ÈK ZAN

MWIN LÉ FATIGÉ ASTÈR

MON KOUZIN LÉ MASON

### c - L'identification

« Les unités prédicatives, ici, sont toujours déterminées par une modalité nominale » (Ramassamy, 1985 : 93).

RWA SÉ (SA/Ø) MON NON GATÉ « Roi est mon surnom »

MON PAPA SÉ (SA/Ø) BOUG LA « Mon papa est cet homme »

### d - Le situatif.

« Le contenu prédicatif a la même marque que le précédent. Mais il révèle un participant posé comme localisé dans l'espace ou dans le temps » (Ramassamy, 1985 : 94).

#### *Exemples de situatif spatial :*

LI LÉ LAO LA KRÉSONYÈR « il (elle) est là-haut à la Crésonnière »

MWIN LÉ LA « je suis là »

MAYA LÉ LÉKOL « Maya est à l'école »

#### *Exemple de situatif temporel :*

ASTÈR NOU LÉ AN IVÈR « maintenant nous sommes en hiver »

### e - L'existentiel

Il n'y a, contrairement aux autres contenus, ni agent, ni patient, ni participant support de caractérisation.

« C'est un contenu prédicatif très particulier marqué par NA en variation libre avec NANA « il y a » qui pose le prédicat comme existant, non actualisé par un participant » (Ramassamy, 1985 : 95).

NA MWIN, AOU. . . « il y a moi, toi »

NA EN KAR KOURANDÈR SINT ROZ « il y a un car courant d'air à Ste Rose »

### L'actualisation des contenus prédicatifs non processifs créoles

Comme nous l'avions mentionné *supra*, selon Ramassamy (1985), il n'y a pas de possibilité de combinaisons entre contenus prédicatifs non processifs et marqueurs aspectuels. En fait, souligne-t-elle :

« Les unités non processives ne se combinent qu'avec des modalités temporelles. Leur inventaire se répartit ainsi :

— TÉ

— SRA

» (Ramassamy, 1985 : 152)

Pour elle, ces marqueurs de base expriment respectivement une valeur de passé révolu et de futur.

#### 8.1.1.2 Bilan

Aussi intéressants soient les travaux de Cellier (1985b) et de Ramassamy (1985) pour avoir une vue d'ensemble plus ou moins étendue du GV créole<sup>4</sup>, nous préférons à leurs approches, le cadre descriptif plus récent et sans doute moins opaque par rapport à l'usage "pragmatique" que nous voulons en faire, proposé par Watbled (2003). Ce dernier prend également en compte les marques de temps, d'aspect et de modalisation, mais selon un découpage en système flexionnel et périphrastique. Outre le fait qu'elle nous paraisse relativement "ouverte" puisqu'elle ne considère pas uniquement des faits de langues dits basilectaux, cette ossature présente l'avantage d'établir un classement plus "classique", facilement comparable avec le français. Il s'agit bien entendu d'une charpente générale dans laquelle nous intégrerons les apports de Ramassamy et Cellier et que nous étayerons par les travaux d'autres grammairiens créolistes.

Cependant, si nous nous inspirons du cadre utilisé par Watbled (2003), au terme *périphrastique*, nous choisissons le terme *analytique* qui nous semble plus approprié pour parler des structures verbales créoles.

4. Nous relativisons l'étendue de la vue d'ensemble étant donné que Ramassamy (1985) n'inclut dans son analyse que les formes traditionnellement dites « basilectales » du créole. Celles-ci constituent selon elle la variété de langue « typiquement, structurellement créole » (Ramassamy, 1985 : 68). Son étude est amputée de fait d'une grande partie des formes verbales synthétiques du créole, ces dernières étant perçues comme appartenant au système acrolectal.

## 8.1.2 Le système flexionnel

### 8.1.2.1 Les marqueurs du système flexionnel

La caractéristique du système verbal réunionnais, quand on le compare avec celui du français, se trouve dans le fait que le créole repose sur une organisation plus régulière. En effet, en se créolisant, sans pression normative prescriptive, la langue a suivi plus ou moins les principes « naturels » d'économie et de régularité linguistiques (cf. Chaudenson (2003a) et Mufwene (2005) sur la créolisation linguistique<sup>5</sup>). Au contraire du français « standard », académique actuel, le système flexionnel du créole ne reproduit pas les flexions verbales résultant de l'accord en personne et en nombre avec le sujet :

MI VE « je veux »

OU VE « tu veux »

MARI I VE « Marie veut »

NOU VE « nous voulons »

ZOT I VE « vous voulez »

ZOT/BANNA I VE « ils/elles veulent »

BANN POLINE I VE « Pauline et les autres (ses ami(e)s) en/le veulent ».

Les flexions, puisque nous avons annoncé en titre l'existence d'un système flexionnel, sont donc d'un autre ordre. En fait, dans ce qu'il appelle « système flexionnel » du créole, Watbled (2003) distingue deux grands ensembles : les formes verbales finies et les formes verbales non-finies.

Les formes **finies** se caractérisent par le fait qu'elles « peuvent être précédées d'un sujet exprimé dans une proposition indépendante » (Watbled, 2003 : 69). Sont relevées parmi ces formes :

- la forme de base (= [Vbase]). Ex : MANJ.
- la forme à désinence *é* (= [V + *é*]). Ex : MANJ-*é*
- la forme à désinence *R-é* (= [V + *r-é*]). Ex : MANJ-*R-é*
- la forme à désinence *RA* (= [V + *ra*]). Ex : MANJ-*RA*

Il s'avère, pour Watbled (2003), que les formes finies sont composées de deux mar-

5. A titre de comparaison, on pourra également se reporter à l'ouvrage *Français écrit, français parlé* de Sauvageot (1962) qui analyse les traits caractéristiques du français parlé « populaire », selon le principe d'économie linguistique qui fait tendre les langues libres de toute contrainte normative prescriptive vers la régularité.

queurs flexionnels qui sont  $R(A)$  et  $\acute{E}$ . Il note ainsi comme suit le paradigme flexionnel du verbe ayant une forme finie :  $\{V + r(a) + \acute{e}\}$ , où seul  $[V]$  est obligatoire. Ce paradigme s'applique à tous les verbes (réguliers ou non<sup>6</sup>). Ces formes finies portent en elles une valeur temporelle que Watbled (2003) compare aux tiroirs verbaux<sup>7</sup> du français :

- La forme **[Vbase]** correspond au présent de l'indicatif français, soit aux thèmes verbaux finissant par *-e, -es, -e, -ons, -ez, -ent* (verbes du premier groupe), *-is, -is, -it, -issons, -issez, -issent* (verbes du deuxième groupe), et par les terminaisons irrégulières des verbes du troisième groupe.

Remarque : nous préférons à la notation  $[Vbase]$  pour les verbes au présent, celle plus univoque de  $[V-\emptyset]$ . En effet, la forme qualifiée « de base » par Watbled (2003) ne constitue pas forcément la base verbale qui sert à définir les types de thèmes verbaux (Cf à ce sujet la section 8.4, traitant de la troncation des finales vocaliques des thèmes verbaux).

- La forme **[V +  $\acute{e}$ ]**, qui exprime le passé imperfectif, correspond au tiroir verbal de l'imparfait français, qui compte les terminaisons *-ais, -ais, -ait, -iez -ions, -aient* (verbes du premier groupe). Nous la noterons désormais  $[V-\acute{e}]$ .

Watbled souligne qu'elle n'est très souvent pas la seule manière d'exprimer l'imparfait en créole. Certes, note-il :

« Pour les verbes  $L\acute{E}$  (« être ») et  $LA, NA$  (« avoir »), cette forme  $V+\acute{e}$  est la seule expression possible de ces valeurs » (Watbled, 2003 : 72).

Mais d'autres marqueurs du passé imperfectif sont également largement employés :

« [...] pour tous les autres verbes [autres que  $\acute{E}T$  et  $AVWAR$ ], la forme  $V+\acute{e}$  est acrolectale et elle est en concurrence avec une forme périphrastique basilectale. Ainsi, (12), avec la forme  $T\acute{E}$  et optionnellement, l'indice  $I$ , sera plus courant que (8), tout en étant paraphrase de cette dernière.

(8)  $ZOT I MANJ\acute{E}$  « ils mangeaient »

(12)  $ZOT T\acute{E} (I) MANJ$  « ils mangeaient »

»

6. Pour les verbes réguliers,  $[V] = [Vbase]$  (ex :  $[Vbase] = MANJ$ ,  $[V + ra] = [Vbase + ra] = MANJRA$ ) tandis que pour les verbes irréguliers,  $[V]$  ne prend pas toujours la forme de  $[Vbase]$  (ex :  $[Vbase] = PE$ , alors que  $[V + ra] = POUA$ ). Pour plus de détails, se reporter à la section 8.4, traitant de la troncation des thèmes verbaux.

7. Le terme *tiroir verbal* est selon Gardes-Tamine (1998 : 85) largement accepté et utilisé pour qualifier la forme verbale du temps.

(Watbled, 2003 : 72)

- La forme [V + ra] exprime une valeur chronologique de référence à un avenir, ce qui le fait correspondre au tiroir du futur français et à ses terminaisons *-rai, -ras, -ra, -rons, -rez, -ront*. Nous la noterons dorénavant [V-ra].  
Watbled souligne que la forme [V + ra], exprimant le futur, est en « concurrence » avec les formes périphrastiques construites avec [VA + V à l’infinitif] ou [SAVA + V à l’infinitif]. En fait, pour certains grammairiens, les locuteurs du créole n’emploieraient la forme flexionnelle du futur qu’avec des énoncés négatifs, utilisant les formes analytiques pour les énoncés affirmatifs (à l’exception des verbes ÈT (« être ») et AVWAR (« avoir »)). Nous reviendrons sur ce sujet de manière plus détaillée dans la description que nous ferons des formes analytiques du prospectif.
- La forme [V + ré] exprime la valeur aspecto-temporelle du conditionnel français dont les terminaisons sont *-rais, -rais, -rait, -rions, -riez, -raient*. Nous la noterons désormais [V-ré]. En réalité, précise Watbled, on ne peut pas traduire systématiquement le conditionnel français par cette forme créole puisque : « l’interprétation exacte dépend du contexte syntaxique et situationnel » (Watbled, 2003 : 72). Ainsi, il est à noter que, concernant l’emploi du futur dans le passé, le créole ne suit pas la même règle de concordance des temps que le français. Pour l’exprimer, on n’emploie donc pas uniquement [V-ré] comme en français, mais on peut utiliser soit la forme [V-ra], soit la forme analytique VA + thème verbal de forme non finie.

Remarque : certains grammairiens nient ces formes prédicatives synthétiques perçues comme acrolectales, qui portent des marques de temps au travers de leurs désinences et non pas au travers de marqueurs pré-verbaux (structures analytiques).

Ainsi, chez Ramassamy (1985), seules les formes basilectales du créole comptent. Concernant Cellier (1985b), relayé par Armand (1987) à l'époque, si ces formes à désinences ne sont pas complètement niées, elles ne présentent apparemment que peu d'intérêt puisqu'elles seraient des formes figées, héritées du système désinentiel français.

Les formes non-finies sont caractéristiques du fait qu'elles ne sont pas directement précédées d'un sujet. Watbled recense parmi elles :

- [Vinf] (Ex : SERVIR, VOULWAR, MANJÉ)
- [Vpp] (Ex : SERVI, VOULU, MANJ(É))

Watbled avance que [Vinf] et [Vpp], ont respectivement les mêmes emplois que l'infinitif et le participe passé français. Il note que si parfois les formes [Vinf] et [Vpp] ne se distinguent pas sur le plan phonétique (ex : LI LA MANJÉ et LI SAVA MANJÉ), elles appartiennent bien à deux catégories distinctes, comme en témoignent les deux formes des verbes irréguliers dans LI LA VOULU et LI VA VOULWAR<sup>8</sup>. Parce que nous pensons que la distinction entre ces deux formes est à faire pour certaines structures verbales qui admettent des bases différentes dans les deux fonctions (ex : \*MWIN LA VWAR VS MWIN LA VU, MI VE VWAR VS \*MI VE VU), nous adhérons à ces étiquettes qui, nous en sommes consciente, vont à l'encontre de toute une tradition de créolistes qui ne reconnaissent pas d'infinitif ni de participe passé en créole<sup>9</sup>.

#### Notre point de vue.

Nous souscrivons aux descriptions qui ont été présentées ci-dessus. Cependant, si nous notons qu'il est normal que le subjonctif n'apparaisse pas dans ce recensement, ce mode n'existant pas en créole, nous trouvons curieux que Watbled (2003) ignore les formes verbales de l'impératif. Peut-être est-ce dû au fait que la morphologie des verbes à l'impératif est irrégulière, contrairement au français qui admet les terminaisons *e* (avec une liaison en *z*, devant *en* et *y*), *ons*, *et ez*, pour respectivement les personnes 2 du singulier et 1 et 2 du pluriel. En effet, nous pouvons constater qu'en créole,

8. Caïd (2000 : 119) avait également cette position.

9. Nous n'ignorons pas que certains thèmes verbaux peuvent présenter deux formes pour une fonction, comme par exemple : MWIN LA BWAR, MWIN LA BU pour ce que nous appelons alors Vpp et MI VE BWAR pour Vinf.

## 8.1 Le groupe verbal créole

les thèmes verbaux à l'impératif prennent généralement la forme de [V-ø] (ex : MANJ, ATANN, FINI), mais peuvent également, certes dans une moindre mesure, soit revêtir des formes particulières figées (ALON, ou sa variante ANON), soit se manifester sous une double forme (ex : VID-VIDÉ<sup>10</sup>). Elles ne sont pas classables parmi les formes finies, puisque si une forme finie créole peut, selon Watbled, être précédée d'un sujet, les formes à l'impératif sont potentiellement **suivies** et non **précédées** d'un sujet pronom personnel (sous sa forme longue).

ÉKOUT AOU « écoute ! » ?

VYIN AOU ISI « viens ici »

On pourrait penser que ces pronoms s'apparentent à une sorte de vocatif ou à un terme emphatique, « écoute, *toi!* », « viens ici, *toi!* », mais il se trouve qu'on peut aussi avoir AOU, ÉKOUT AOU! ; AOU, VYIN AOU ISI! où ce sont les premiers pronoms qui jouent ces rôles (cf. le chapitre 9, traitant des pronoms personnels). L'impératif créole ne peut admettre que la structure analytique avec ALON pour exprimer grammaticalement l'impératif à la personne 1 du pluriel : ALON MANJÉ! « allons manger ! ».

### 8.1.2.2 ÈT et AVWAR dans le système flexionnel

En raison de leur forte fréquence dans le système verbal créole, nous avons consacré à ÈT et AVWAR, une présentation plus détaillée. Nous traiterons d'abord des formes de AVWAR puis celles de ÈT :

#### Les formes de AVWAR

#### Distribution

Watbled (2003) relève quatre emplois de AVWAR (« avoir ») qui sont communs au français et au créole. Nous les illustrons ci-après par ses propres exemples :

1. *auxiliaire du perfectif* (qui existe également en français devant un participe passé),

ZOT LA MANJÉ « ils ont mangé »,

10. Chacune de ces deux formes peut par exemple se rencontrer en réponse à la question

- OU VEU ANKOR D VIN ? « tu veux encore du vin ? »

- VID AOU! (vas-y,) verses-en ou - VIDÉ! « (vas-y,) verses-en » (injonction dite plutôt sur un ton enjoué, indiquant que la personne est susceptible de boire beaucoup).

Selon Staudacher-Valliamée (2004), il s'agit de formes « figées dans l'emploi injonctif (ex : ANVWAYÉ, LARGÉ, SOFÉ, ROULÉ. « Vas-y! Chauffe, Marcel! ) », mais qui se plieraient à la règle de troncation des formes verbales en fonction de leurs valences (ex : « KASS TOUT! KASSÉ »).

2. *verbe support* (qu'on retrouve en français par exemple dans « avoir faim »),

ZOT LA FIN « ils ont faim »,

3. *structure existentielle* (équivalente au français « il y a »)<sup>11</sup>,

NA IN LIV SU LA TAB « il y a un livre sur la table »,

4. *verbe ordinaire* (valeur de possession, relevée aussi en français),

ZOT NA IN JOLI KAZ « ils ont une jolie maison ».

## Inventaire

Les formes finies de AVWAR présentent les mêmes équivalents français quant à leurs valeurs temporelles que celles de [V] que nous avons décrites précédemment. Cependant, à la différence de ces dernières, à un tiroir verbal donné, peuvent correspondre plusieurs formes flexionnelles de AVWAR. A l'instar de Watbled (2003 : 79), nous présentons ci-dessous ces formes en fonction des quatre valeurs précédemment citées. Elles ont généralement été référencées par les autres grammairiens de notre bibliographie. Certaines cependant n'ont été relevées que par Watbled (2003). Nous l'indiquerons et mentionnerons également avec un commentaire celles qui ont été relevées par d'autres et qui ne figurent pas sur la liste de ce dernier. De même, si nous mentionnons parfois les marqueurs possibles à la négative, cette description sera développée dans le chapitre 12 :

### 1. Les formes de AVWAR verbe ordinaire

- [V-ø]<sup>12</sup> :

— NA,

— NANA.

Chaudenson (1974 : 343) relève aussi ÉNA qui, nous semble-t-il, est à rapprocher de NÉNA recensé par Staudacher-Valliamée (2004 : 85) comme variante libre de NANA.

— LA, mais seulement suivi d'un élément marquant la négation (PU, PA, PWIN, JAMÉ...).

11. Ramassamy (1985) souligne la zone actancielle particulière de cet emploi de AVWAR :

« C'est un contenu prédicatif très particulier marqué par NA en variation libre avec NANA « il y a » qui pose le prédicat comme existant, non actualisé par un participant » (Ramassamy, 1985 : 95).

Contrairement aux autres contenus, poursuit-elle, il n'y a dans ce contenu prédicatif ni agent, ni patient, ni participant support de caractérisation.

12. En français : *ai, as, a, avons, avez, ont.*

Nous notons que Chaudenson (1974 : 343) répertorie *LA* qu'il écrit être une forme rare de *AVWAR*, avec l'exemple suivant, à vrai dire peu explicite quant à l'emploi effectif de *AVWAR* : « *MWIN LA* « j'ai ». »

Selon Staudacher-Valliamée (2004 : 85), seuls *LA* et *NA* peuvent être suivis d'un élément marquant la négation.

- [V-é]<sup>13</sup> :

- *NAVÉ*
- *LAVÉ*

- [V-ra]<sup>14</sup> :

- *NORA*

Comme Watbled (2003), Staudacher-Valliamée (2004 : 85) ne relève que la forme *NORA*.

Cellier recense auprès de *NORA*, la forme *LORA* :

« *MWIN NORA LA PÈN*  
*MWIN LORA 23 ZAN* » (Cellier, 1985b : 425),

tandis que Chaudenson (1974 : 344) ne liste pour cet emploi de *AVWAR* au futur ni *NORA*, ni *LORA*. Il use systématiquement d'un tour analytique (par exemple avec le thème verbal *GAY/GINY* précédé de *A*, comme dans l'exemple qu'il donne : « *MA GAY IN MAKATYA AVEK MON MOMON* « ma mère me donnera un pain doux » » (Chaudenson, 1974 : 344)).

- [V-ré]<sup>15</sup> :

- *NORÉ*

## 2. Les formes de *AVWAR* structure existentielle

13. En français : *avais, avais, avait, avions, aviez, avaient.*

14. En français : *aurai, auras, aura, aurons, aurez, auront.*

15. En français : *aurais, aurais, aurait, aurions, auriez, auraient.*

- [V-∅]<sup>16</sup> :

- NA

- NANA

Chaudenson (1974 : 343) liste aussi ÉNA pour AVWAR au présent, qu'il traduit par « il y a ». Nous pouvons rapprocher cette forme que relève également Cellier (1985b : 383), de la variante NÉNA repertoriée par Staudacher (cf. *supra*).

- [V-é]<sup>17</sup> :

- NAVÉ

- LAVÉ

- [V-ra]<sup>18</sup> :

- NORA

- [V-ré]<sup>19</sup> :

- NORÉ

### 3. Les formes de AVWAR verbe support<sup>20</sup>

- [V-∅] :

- LA.

Nous noterons que Watbled (2003), précédé de Chaudenson (1974), sont les seuls à recenser LA au présent à l'affirmative. La tendance générale chez les autres grammairiens est en effet d'attribuer à la forme LA uniquement un rôle d'auxiliaire ou celui d'une variante de NA/NANA à la négative. Nous avons vu que l'exemple fourni par Chaudenson qui ne dis-

16. En français : *il y a*.

17. En français : *il y avait*.

18. En français : *il y aura*.

19. En français : *il y aurait*.

20. Le français utilise les mêmes formes que *avoir* verbe ordinaire.

tingue pas les emplois de AVWAR verbe support et AVWAR verbe ordinaire (cf. *supra* dans les remarques sur AVWAR verbe ordinaire) est peu explicite. Selon lui, cet emploi serait rare (Chaudenson, 1974 : 343).

— NA.

Nous noterons que cet emploi est exclusivement listé par Watbled (2003).

— A.

Cellier (1985b : 344) mentionne l'exemple : « MWA A PA PEUR DU TOUT « je n'ai pas peur du tout » ». En l'absence de commentaires de sa part, nous ne pouvons savoir s'il s'agit d'une coquille ou s'il recense A comme variante de AVWAR dans ce cas, avec la première personne du singulier. Nous n'en tiendrons pas compte.

- [V-é] :

- LAVÉ

- NAVÉ (emploi non retrouvé chez d'autres grammairiens).

- [V-ra] :

- NORA

- [V-ré] :

- NORÉ

#### 4. Les formes de AVWAR auxiliaire<sup>21</sup> :

- [V-∅] :

- LA. Nous notons qu'à l'instar de Ramassamy (1985) , Caïd (2000) puis Staudacher-Valliamée (2004), relèveront A comme variante de LA devant

MWIN :

---

21. Le français utilise les mêmes formes que *avoir* verbe ordinaire.

MA LA PA SUIV LAKAZ LABA MÉ MAA SUIV ISI

« je ne l'ai pas suivi à la maison, là-bas. Mais je l'ai suivi, ici ». (Caïd, 2000 : 300)

- [V-é] :

- LAVÉ

- NAVÉ (seulement relevé par Watbled (2003)).

- [V-ra] :

- NORA.

D'autres linguistes recensent aux côtés de NORA la forme LORA. Chaudenson (1974 : 975), par exemple, définit ainsi cette dernière :

« [lora] [lora fini d] Morphèmes marquant un procès achevé situé dans l'avenir (var. [nora] [...]) »

Chez Cellier (1985b : 386), on relève :

« ZOT LORA MANJÉ  
« ils auront mangé » »

- [V-ré] :

- NORÉ.

A côté de cette structure également, d'autres linguistes recensent la forme LORÉ que Chaudenson (1974 : 975) définit de la sorte :

« [loré] Morphème qui sert à marquer, dans le passé, le caractère éventuel d'un procès soumis à une condition : ZOT LORÉ TUÉ AZOT SI ZOT TÉ I REST ANSANM « ils se seraient entretués s'ils étaient restés ensemble. »

Chez Cellier (1985b : 425), on relève :

« LORÉ PTÈT PA FÉ BYIN « ça n'aurait peut-être pas été bien ». »

Caïd (2000 : 637) également le répertorie :

« SI OU LÉTÉ MALAD OU LORÉ U BEZWIN ALÉ KABINÉ « Si vous étiez malade, vous auriez eu besoin d'aller aux toilettes ». »

En ne précisant pas s'il s'agit de variantes libres, Staudacher-Valliamée (2004 : 88) note que NAR TÉ serait, avec LORÉ, le second marqueur du conditionnel passé (ex : « SI MON KOUZIN LAVÉ PRÈT AMWIN SON LOTO, MWIN NAR TÉ PRAN MWIN! » qu'elle traduit par « si mon cousin m'avait passé sa voiture, je l'aurai prise! ». Nous remarquons que cette construction se rapproche beaucoup de NORÉ TÉ FINE avec le marqueur du terminatif FINE précédé d'une forme auxiliarisée de ÈT au conditionnel passé : MWIN NAR TÉ (FINE) MOR SI OU LAVÉ PA NU SOV AMWIN = « j'aurais été mort si tu n'étais pas venu me sauver ».

Nous notons que NAR est également traduit chez Staudacher-Valliamée (2004 : 36) par « aurait, serait ».

- [Vpp] :

- GINY/ GINY(É) (variante = GAY/GANYÉ)

- u (variante i)

Nous constatons que Caïd (2000) et Watbled (2003) semblent les seuls à relever la forme u dans l'emploi [Vpp]. Chez Cellier (1985b), le participe passé est traduit par le lexème GINGN(É), attesté aussi chez Armand (1987) (avec les variantes GAGN et GINGN). De même, lorsque Chaudenson (1974 : 768-770) trace l'étymologie et donne les significations du lexème GAGNÉ/GINGNÉ, il ne mentionne guère la variante u/i lorsque le signifié est « obtenir, avoir ». Dans son index d'ailleurs, l'entrée u n'existe pas et l'entrée i ne renvoie qu'à l'indice préverbal (morphème) i.

- [Vinf] :

- AVWAR

— GINY/ GINY(É)

### Notre point de vue

Nous souscrivons dans l'ensemble aux formes de *AVWAR* qui ont été retenues par les grammairiens. Mais, en nous référant à notre expérience et nos compétences de locutrice native, nous marquons avec certains d'entre eux quelques divergences qui concernent :

- l'emploi de *NA* et *NAVÉ* en tant que verbe support en variance libre respectivement avec *LA* et *LAVÉ*.

Il nous semble que les formes *NA* et *NAVÉ* listées uniquement par Watbled (2003) ne sont pas utilisées dans cet emploi de verbe support. L'exemple *MARI NA(VÉ) FIN* que tolérerait dans ce cas Watbled, est en effet pour nous non acceptable.

- l'emploi de *LORA* en tant que verbe ordinaire.

Contrairement à Cellier (1985b) qui est le seul à accepter *LORA*, nous pensons que seul *NORA* est acceptable dans ce cas. Nous accepterions donc *MWIN NORA 6 ZAN* ou encore *NOU NORA INN KAZ*, et non *MWIN LORA 6 ZAN* ou *MWIN LORA INN KAZ*.

- l'emploi de *LA*, verbe ordinaire, au présent, à l'affirmative.

Il nous semble que cette forme que Chaudenson (1974) disait rare en 1974 n'est plus guère employée trente ans après, si ce n'est à la négative. Mais nous retenons que ce dernier n'avait pas mentionné, s'il l'entendait en tant que verbe support ou verbe ordinaire. Dans le premier cas, elle nous paraît tout à fait acceptable.

- l'emploi de *NAVÉ* en tant qu'auxiliaire éventuel de l'accompli en variance libre avec *LAVÉ*.

Contrairement à Watbled, nous pensons que dans ce rôle, seul *LAVÉ* est possible et non *NAVÉ*. D'ailleurs, nous n'avons relevé aucune forme avec *NAVÉ* dans le rôle d'auxiliaire chez les autres grammairiens. Nous accepterions donc *SAMI LAVÉ MANJ TOUT* et non *SAMI NAVÉ MANJ TOUT* pour traduire « Sami avait tout mangé ».

Le tableau 8.1 résume les normes de référence que nous proposons de retenir pour

l'évaluation<sup>22</sup>. Elles restent provisoires car elles seront enrichies des apports de l'analyse du langage spontané des enfants-témoins.

<i>Les formes finies de AVWAR</i>				
	verbe ordinaire	verbe support	structure existentielle	auxiliaire
[V-∅]	NA NANA (N)ÉNA LA + nég. oblig.	LA	NA NANA (N)ÉNA LA + nég. oblig.	LA + Vpp A(devant M-) + Vpp
[V-é]	LAVÉ NAVÉ	LAVÉ	LAVÉ NAVÉ	LAVÉ + VPP
[V-ra]	NORA	NORA	NORA	NORA + Vpp LORA + Vpp
[V-ré]	NORÉ	NORÉ	NORÉ + Vpp	NORÉ LORÉ + Vpp NAR + Vpp

TABLE 8.1 – Les formes finies de AVWAR (normes provisoires).

Remarques :

- Rappelons que lorsque AVWAR est au présent et qu'il est précédé d'un complément qu'il gouverne, seul NANA (ou (n)éna) est possible.
- lorsque AVWAR auxiliaire est analysé dans le système flexionnel, c'est la morphologie de l'auxiliaire seul qui est mis en avant en contraste notamment avec les autres formes de AVWAR disponibles (ex : LAVÉ Vs NAVÉ, NA Vs LA. Quand il est analysé comme marqueur de l'accompli, c'est sa combinaison avec le thème verbal qui le suit qui est analysée, ainsi que sa valeur, en contraste avec celles des autres marqueurs aspectuels (ex : LA de l'accompli Vs. TÉ I de l'inaccompli). Le tableau 5 liste les formes non finies de AVWAR qui servent notamment d'indicateurs au critère n°3.

<i>Les formes non finies de AVWAR</i>	
[V-pp]	GINY/GINYÉ/GAY/GANYÉ U/I
[Vinf]	GINY/GINYÉ/GAY/GANYÉ AVWAR

TABLE 8.2 – Les formes non finies de AVWAR (normes provisoires).

22. nég. oblig. = la forme AVWAR doit obligatoirement être suivie d'un marqueur de négation.

## Les formes de ÈT

### Distribution

Selon Ramassamy (1985), trois contenus prédicatifs non-processifs nécessitent l'emploi de ÈT. Nous les avons déjà définis *supra*, et nous les rappelons brièvement ici en reprenant les mêmes exemples proposés par cette grammairienne (1985 : 88). Il s'agit de :

#### 1. *La caractérisation qualitative*

MARI LÉ MARYÉ EK ZAN « Marie est mariée à Jean ».

#### 2. *Le situatif*

Ex de situatif spatial :

MAYA LÉ LÉKOL « Maya est à l'école ».

Ex de situatif temporel :

ASTÈR NOU LÉ AN IVÈR « maintenant nous sommes en hiver ».

#### 3. *L'identification*

MON PAPA SÉ (SA/Ø) BOUG LA « mon papa est cet homme ».

D'après Ramassamy (1985), ces trois contenus ont en commun leur incompatibilité de combinaison avec les modalités aspectuelles et les modaux, et le fait de ne pas avoir d'équivalents analytiques<sup>23</sup>.

### Inventaire

Nous remarquons qu'il existe chez Ramassamy (1985) une bipartition des formes de ÈT selon qu'elles se trouvent dans un contenu prédicatif exprimant le situatif ou la caractérisation qualificative d'une part, ou alors dans un contenu exprimant l'identification d'autre part. Nous proposons de procéder à leur inventaire suivant cette bipartition.

Concernant tout d'abord les formes de ÈT liées au situatif et à la caractérisation, parmi **les formes finies**, nous avons relevé dans la littérature :

[V-Ø]<sup>24</sup> :

— LÉ.

23. Ce dernier point n'est semble-t-il pas partagé par Watbled (2003 : 73) qui donne comme exemple : ZOT VA ÈT KONTAN « ils seront contents » et ZOT I SAVA ÈT MALAD « ils vont être malades ».

24. En français, nous relevons : *suis, es, est, sommes, êtes, sont*.

— LA, uniquement suivi d'un élément marqueur de négation (PA, PU, PWIN, etc.).

Nous notons qu'il existe une divergence entre les linguistes quant à l'obligation d'emploi de LA à la négative, à la place de LÉ. Pour Ramassamy (1985) en effet :

« [...] LÉ devient **variante libre** [souligné par nous] de LA lorsque l'énoncé est négatif » (Ramassamy, 1985 : 88).

« MWIN LÉ PA FATIGÉ ASTÈR = MWIN LA PA FATIGÉ ASTÈR

« je ne suis pas fatigué maintenant »

LI LÉ PA GROKÈR = LI LA PA GROKÈR

« il n'est pas jaloux ».

MWIN LÉ PA MALAD = MWIN LA PA MALAD

« je ne suis pas malade » » (Ramassamy, 1985 : 113).

Au contraire, selon Cellier (1985b : 473), la variante LA est « systématiquement » de mise avec PA, et présente donc un caractère obligatoire.

[V-é]<sup>25</sup> :

— LÉTÉ, et sa variante TÉ (aphérèse) :

ZOT LÉTÉ KONTAN (forme pleine)

ZOT TÉ KONTAN (variante)

— LATÉ, uniquement relevé par Chaudenson (1974 : 971) et Cellier (1985b).

[V-ra]<sup>26</sup> :

— SRA et la métathèse SAR.

[V-ré]<sup>27</sup> :

— SRÉ (conditionnel)

Nous remarquons que pour Chaudenson (1974) existe aussi la forme LORÉ TÉ qu'il traduit dans son exemple par le conditionnel passé « aurait été ». Nous la classerions plutôt parmi les structures analytiques de l'accompli LA + VPP, où Vpp = TÉ (aphérèse de la forme ÉTÉ, attestée dans le dictionnaire d'Armand (1987)). Mais nous notons que Staudacher-Valliamée (2004 : 86) traduit « LORÉ

25. En français : *étais, étais, était, étions, étiez, étaient.*

26. En français : *serai, seras, sera, serons, serez, seront.*

TÉ POU MANJÉ » par « **serait en train de manger** », donc par un conditionnel présent).

Concernant à présent les formes non finies, nous relevons :

[V-pp] :

- ÉTÉ. Cette forme est attestée dans le dictionnaire d'Armand (1987 : XXXI), à l'entrée LÉ et dans le précis grammatical.

[V-inf] :

- ÈT

[V-ppr] :

- ÉTAN (adverbialisation de l'état).

Passons à présent aux formes de ÈT dans les contenus d'**identification**. Contrairement au contenu prédicatif non processif de qualification qui se contruit au présent avec LÉ suivi directement de la caractérisation du participant (voir *supra*), le contenu prédicatif non processif d'identification nécessite selon Ramassamy (1985) une détermination nominale et le marqueur SÉ (en variation libre avec SA et Ø), comme dans les exemples qu'elle cite :

« MARI MON FANM SA. « Marie (c')est ma femme »

MARI SÉ (SA/Ø) FANM-LA « Marie c'est cette femme » » (Ramassamy, 1985 : 93).

La chercheuse note que, dans ce cas-là, le thème (ce dont on parle) et le propos (ce qu'on en dit) peuvent permuter : A=B et B=A (où A = sujet ou objet et B = sujet ou objet). Elle souligne par ailleurs que si A ou B est un nom propre, « celui-ci ne nécessite pas la présence d'un déterminant, car par définition, il intègre en lui-même sa spécificité » (Ramassamy, 1985 : 94).

Toutefois, cette règle présente des exceptions, poursuit Ramassamy (1985), puisque la permutation est parfois impossible « en raison du déséquilibre dans les marques de détermination » (Ramassamy, 1985 : 94). Ainsi en est-il lorsque A est affecté d'un déictique ou d'un possessif ou lorsque A est un nom propre ou un référentiel et B est associé à une marque d'indétermination.

« MON KOUZIN SÉ (SA/ Ø) IN PLANTÈR « mon cousin est un planteur »

ZAN SÉ (SA/Ø) IN DOKTÈR « Jean est un docteur » »(Ramassamy, 1985 : 94).

Mais, souligne-t-elle, si les contenus prédicatifs non processifs de qualification et d'identification diffèrent, ils peuvent également être des variantes les uns des autres. En effet, elle explique que contrairement à ce qui se passe à l'affirmative, à la négative on peut indifféremment employer LÉ PA (ou sa variante LA PA) et SÉ PA car les caractéristiques des contenus prédicatifs d'identification et de caractérisation sont neutralisées.

« MON PAPA SÉ PA IN PLANTÈR/ BOUG-LA

MON PAPA LÉ PA IN PLANTÈR/ BOUG-LA(Ramassamy, 1985 : 314) ».

Nous constatons que cette distinction spécifiée par Ramassamy (1985), entre LÉ directement suivi de la caractérisation et SÉ nécessitant une modalité nominale à l'affirmative, n'est pas partagée par Cellier (1985b). En effet, celui-ci, ne relève pas la forme SÉ quand il liste les types de phrases attributives, et retient uniquement LÉ pour tout marqueur. Ainsi, que la copule marque l'identification, l'appartenance à une classe, l'inclusion dans un ensemble ou le générique, seul LÉ est utilisé comme nous pouvons le voir dans les exemples suivants (Cellier, 1985b : 478) :

Pour l'identification :

« BOUG-LA LÉ MORIS « ce type est Maurice » »

Ramassamy (1985) n'accepterait que BOUG-LA SÉ MORIS (identification)<sup>28</sup>.

Pour l'appartenance à une classe :

« BOUG-LA LÉ IN DOKTÈR « ce type est médecin » »

Ramassamy (1985) opterait pour BOUG-LA LÉ DOKTÈR (caractérisation qualificative) ou BOUG-LA SÉ IN DOKTÈR (identification).

Pour l'inclusion dans un ensemble :

« ZARAB LÉ REYONÉ « les "zarabes" sont réunionnais » »

Ramassamy (1985) dirait, nous semble-t-il, la même chose pour une caractérisation qualitative, mais ZARAB SÉ REYONÉ pour une identification.

28. Remarque : selon nous, la traduction française serait plutôt une emphase du genre « ce type, c'est Maurice ».

Pour un générique :

« TANG LÉ IN ZANIMO « le « tangué » est un animal » »

Ramassamy (1985) choisirait TANG SÉ IN ZANIMO (identification), voire

(?) TANG LÉ ZANIMO (caractérisation qualitative)

Nous retenons donc que presque tous les exemples que donne Cellier (1985b) seraient pour Ramassamy (1985) « agrammaticaux ».

Nous remarquons également que Staudacher-Valliamée (2004), dans le sillage de Cellier (1985b), retient indifféremment « LÉ, SA, ZÉRO, SÉ » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 87) comme marqueurs des contenus prédicatifs exprimant l'identification. Néanmoins, les exemples que cette dernière fournit semblent aller dans le sens de Ramassamy (1985) puisqu'ils ne font pas suivre LÉ d'une modalité nominale, contrairement à SÉ) : « MON FRÈR LÉ DOKTÈR. MON FRÈR IN DOKTÈR. MON FRÈR, SA IN DOKÈR. MON FRÈR SÉ IN DOKTÈR. », qu'elle traduit par « mon frère est médecin » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 87). Toutefois, à défaut de disposer explicitement d'une quelconque règle, on ne peut déduire s'il s'agit d'une coïncidence fortuite.

Nous n'avons pas relevé de formes non finies pour ce contenu.

Penchons-nous maintenant sur une autre fonction de SÉ, qui n'a en fait été relevée explicitement comme telle que par Cellier (1985b) : celle de présentatif<sup>29</sup>. SÉ peut en effet revêtir selon lui le rôle de présentatif simple, non seulement au présent, mais aussi au passé :

« SA SÉ IN OM DE LUMYÈR... « c'est quelqu'un en qui on peut avoir confiance »

SÉTÉ LE MWA D LA VYÈRJ « c'était le mois de la vierge » » (Cellier, 1985b : 469).

En outre, il peut également, toujours comme le présentatif « c'est » français, permettre la mise en relief d'un élément, lorsqu'il entre en corrélation avec des outils relatifs (présents ou effacés) :

« SÉ MWIN KI DWA KOZ AVEK LU « c'est moi qui doit lui parler » » (Cellier, 1985b : 469).

29. Armand (1987) mentionne SÉ uniquement comme entrée avec la traduction « c'est », sans le reprendre comme forme de ÈT dans son précis grammatical.

## 8.1 Le groupe verbal créole

Il partagerait ce rôle avec NA/NANA/NAVÉ ou LA + NÉG<sup>30</sup> :

« NA DMOUN I KOZ-KOZ IN BON PEU « Il y a des gens qui bavardent beaucoup »  
 LA PA TOUT KI FÉ PAREY « Ce n'est pas tous qui font de la même façon » »  
 (Cellier, 1985b : 469).

Si Cellier ne mentionne pas SA comme variante de SÉ, c'est que pour lui, SA devrait être considéré « comme un déictif sujet facultatif », ce qui expliquerait en fait, la copule étant facultative, que SA peut parfois se retrouver seul dans des énoncés au présent ou au passé, tels que respectivement :

« SA IN LIÈV, SA ! « c'est un malin, lui ! »  
 SA MINM KARLON « c'était justement ça un « karlon » »<sup>31</sup> » (Cellier, 1985b : 469).

### Notre point de vue

Le fait que le créole dispose de SÉ et de LÉ pour marquer ÈT nous semble important. SÉ joue selon nous le même rôle que le présentatif « c'est » en français lorsque ÈT est copule. En effet, le rôle conféré à SÉ par Cellier (1985b) ne diffère pas du rôle de « c'est » que décrivent Riegel *et al.* (2002) comme suit :

« Les présentatifs servent à présenter un groupe nominal ou un constituant équivalent qui fonctionne comme leur complément. » (Riegel *et al.*, 2002 : 453)

Par ailleurs, les présentatifs français, tout autant que SÉ, peuvent être employés dans des phrases simples (souvent du genre [présentatif + GN]), ou dans des structures emphatiques, par *extraction* d'un constituant de la phrase (ils sont alors associés à *qui* ou à *que*). En outre, pareillement, il nous semble également que le rôle joué, selon Ramassamy (1985), par ÈT lorsqu'il permet l'identification, est identique à celui de « c'est » :

« Le présentatif *c'est* permet de décliner l'identité d'un élément déjà présent dans la situation d'énonciation ou présent dans le contexte : le pronom

30. Cellier fait remarquer que seules les formes SÉ et LÉ (et sa variante LA), qui appartiennent à la copule, peuvent être suivies d'un syntagme adjectival. Ceci n'est pas le cas des présentatifs NA/NANA/NAVÉ qui n'admettent que des syntagmes nominaux (ou leurs substituts ou équivalents). Cette règle n'est guère surprenante si l'on considère que NA/NANA et NAVÉ équivalent les présentatifs « il y a » ou « il y avait » en français (qui ne peuvent être suivis d'un syntagme adjectival) et que SÉ/LÉ/LA et SÉTÉ/TÉ s'assimilent aux présentatifs « c'est » et « c'était » (qui eux, peuvent être suivis d'un syntagme adjectival).

31. « En tête, marchent des fidèles qui portent sur la tête des « pyramides de fleurs » SAPO D FLEUR KARLON » (Chaudenson, 1974 : 143).

démonstratif *ce*, élidé dans la locution, a pour rôle de reprendre ou d'annoncer cet élément afin d'en permettre l'identification » (Denis & Sancier-Château, 2003 : 452).

Examinons à présent l'exemple suivant :

« Marie, c'est cette femme ».

Dans ce procédé emphatique de dislocation de la phrase, relevé entre autres par Riegel *et al.* (2002 : 428), l'élément "identifié" (« Marie ») est *détaché* pour être mis en relief, et est repris par le pronom démonstratif qui compose le présentatif. Sa traduction en créole serait :

MARI SÉ FANM-LA

sé semble ici remplir la même fonction que « c'est », même si en créole, à la différence du présentatif français, composé du pronom démonstratif « c' » et de ÈT, cette fonction est remplie par une forme figée<sup>32</sup>. Dans les exemples donnés par Ramassamy (1985), le parallèle sémantique est également manifeste, même si dans ses traductions elle persiste à ignorer « c'est », malgré (ou justement à cause de) l'homophonie des deux formes en créole et en français :

« MON KOUZIN SÉ (SA/Ø) IN PLANTEUR « Mon cousin est un planteur »

ZAN SÉ (SA/Ø) IN DOKTÈR « Jean est un docteur »

MON PAPA SÉ (SA/Ø) BOUG-LA « Mon papa est cet homme »

RWA SÉ (SA/Ø) MON NON GATÉ « Roi est mon surnom » » (Ramassamy, 1985 : 93-95).

Or, selon nous, les traductions devraient plutôt être (d'autant plus que ce sont les formes d'expression qui semblent privilégiées à l'oral) respectivement : « Mon cousin, c'est un planteur », « Jean, c'est un docteur », « Mon papa, c'est cet homme », « Roi, c'est mon surnom », soit des structures avec présentatif.

Toutefois, si dans la plupart des emplois de ÈT copule, nous notons que SÉ peut être traduit par « c'est », l'inverse n'est pas systématique. Aussi, ne pouvons-nous guère toujours associer LÉ aux emplois de EST et SÉ à ceux de C'EST. En fait, pour avoir un panel plus complet des emplois de ÈT, il nous semble nécessaire de croiser les apports de

32. Dans l'exemple donné, le constituant MARI « Marie » est détaché en prolepse, c'est-à-dire qu'il est disloqué à gauche. Toutefois, il aurait pu également se trouver en rappel, soit disloqué à droite (Riegel *et al.*, 2002 : 427) :

MARI SÉ FANM-LA « Marie, c'est cette femme »  
SÉ FANM-LA MARI « c'est cette femme, Marie »

Ramassamy (1985) et ceux de Cellier (1985b), mais d’y ajouter également des éléments supplémentaires.

Nous proposons ainsi un classement provisoire des formes finies de ÈT selon que ÈT est auxiliaire ou copule.

Lorsqu’il est auxiliaire, il entre dans les structures verbales suivantes<sup>33</sup> :

		Structures (préd. non proc. + marq de tps)	Exemples
[V-ø]	LÉ	[LÉ Vpp]	OU LÉ (PA) MARYÉ
[V-é]	(LÉ)TÉ LATÉ (anc.)	[(lé)té Vpp]	OU (LÉ)TÉ MARYÉ
[V-ra]	SRA SAR	[(i) sra Vpp]	OU (I) SRA MARYÉ
[V-ré]	SRÉ	[(i) sré Vpp]	OU (I) SRÉ MARYÉ

TABLE 8.3: Les formes finies de ÈT (normes provisoires).

Dans le cas où ÈT est copule, nous le classons selon qu’il est :

- copule simple,
- présentatif sans emphase
- ou enfin, présentatif avec emphase par extraction

Pour chacun des emplois de ÈT copule, nous proposons également de distinguer les types de caractérisation indiqués par l’élément qui suit la copule, sur le modèle adopté par Ramassamy (1985). Ce dernier reflète en fait les types de caractérisation avec l’attribut en français que relèvent Riegel *et al.* (2002) (dont nous citerons les descriptions à chaque fois). Ce faisant, nous ne nous éloignons pas ici de ce qu’écrit Cellier (1985b) qui signale au sujet du créole :

« La structure du prédicat (GV) contenant une copule peut être décrite selon une règle où les éléments post-posés à la forme copulative sont en position d’attribut du sujet, attribués au sujet, d’où la dénomination donnée aux phrases qui les contiennent de phrases attributives. » (Cellier, 1985b : 473).

Nous distinguerons donc pour les emplois de ÈT copule :

- **la caractérisation qualitative** qui est généralement indiquée par un adjectif, un adverbe qualitatif, un adverbe + un adjectif ou un substantif (ou GN) sans mo-

33. anc. = ancien (est rare actuellement.)

dalité nominale. Dans ce cas, écrivent Riegel *et al.* (2002), « l'attribut indique une propriété inhérente, l'état ou le statut du sujet ».

- **l'identification.** Contrairement à Ramassamy (1985) qui les traitait indifféremment, nous distinguerons sous cette étiquette deux sortes d'identification :
  - nous noterons la première « **identification (+ art indéfini)** », où « l'attribut nominal précédé de l'article indéfini identifie le sujet comme une occurrence du type dénoté par le nom » (Riegel *et al.*, 2002). L'élément qui suit *ET* est donc un substantif ou un GN précédé d'un article indéfini.
  - la seconde sera notée « **identification (+ art défini)** ». L'identification porte alors sur un élément déjà connu des interlocuteurs ou identifiable dans le contexte. La structure en question peut caractériser « une relation d'équivalence référentielle entre l'attribut nominal et le sujet » qui peut être explicite ou implicite (lorsque l'élément identifié est non présent dans l'énoncé) (Riegel *et al.*, 2002). L'élément qui suit *ET* est un substantif ou tout élément assimilé comme tel (pronom, nom propre, GN) précédé ou suivi d'un article qui le définit.
  
- **le situatif**, que Riegel *et al.* (2002 : 238) qualifient dans une définition certes vague, mais plus large que les caractérisations temporelles et spatiales relevées par Ramassamy (1985) et Cellier (1985b), de « divers types de localisations ». Pour Riegel *et al.* (2002), celles-ci comportent en effet la localisation spatiale, la localisation temporelle, la matière, l'appartenance et ce qu'ils classent sous le terme « diverses relations » (accompagnement, orientation affective ...)

La distribution que nous retiendrons comme norme *a priori* est résumée dans les tableaux suivants :

- Tableau 8.4 : la caractérisation qualitative
- Tableau 8.5 : le situatif
- Tableau 8.6 : l'identification + article indéfini
- Tableau 8.7 : l'identification + article défini

Ils concernent tous [V-ø]. Les formes de [V-é], soit *LÉTÉ* et *SÉTÉ*, qui se neutralisent sou-

## 8.1 Le groupe verbal créole

vent en TÉ, se calquent sur celles-ci. Les formes SRA (SAR) et SRÉ restent invariables dans les différentes situations que nous décrivons. Nous avons élaboré trois colonnes afin de séparer les situations qui ne requièrent que LÉ de celles qui ne requièrent que SÉ, et enfin, de celles qui admettent SÉ ou LÉ.

Caract. qualit.	LÉ seul = possible	SÉ seul = possible	SÉ ou LÉ possible
Copule simple	(MARI) LÉ DOKTEUR (LI) LÉ JOLI (SON MONMON) LÉ AN KO-LÈR		
Présentatif sans extraction	LÉ RAR LÉ BYIN LÉ GAYAR LÉ MYE K RIYIN		
Présentatif avec extraction	LÉ RAR K ÈL I VYIN ISI LÉ GAYAR (K) ZOT LÉ LA	SÉ AN GRINN K OU LÉ DABITUD SÉ DANTIS K ÈL I VE FÉ	LA PA DANTIS (K) ÈL I VE FÉ LÉ/SÉ PA DANTIS (K) ÈL I VE FÉ

TABLE 8.4 – ET : « caractérisation qualitative » (normes provisoires)

Nous n'avons pas beaucoup exploité la dernière colonne (SÉ OU LÉ POSSIBLE) si ce n'est pour montrer qu'à la négative, cette double possibilité est offerte en créole. Mais en réalité, exception faite pour l'identification, nous avons constaté que les adverbes et les adjectifs ont tendance de plus en plus à être employés, dans une zone de flottement, tantôt avec SÉ, tantôt avec LÉ lorsque ÈT est présentatif. Reste à savoir s'il s'agit d'un mélange avec le français et/ou d'un processus auto-régulateur du créole. Cette tendance se manifeste beaucoup plus rarement selon nous quand la caractérisation qualitative ou le situatif employés avec le présentatif (avec ou sans extraction) concernent le statut et le lieu. Dans ce cas, on notera plutôt l'emploi de la préposition. Ainsi, à la question OU SA I LÉ OUT LIV? « Il est où ton livre? », la réponse sera plutôt LÉ SIN-BENWA voire LÉ (A) SIN-BENWA « Il est à Saint-Benoît » que SÉ (A) SIN-BENWA, alors que SÉ MYE K RIYIN passerait selon nous plus inaperçu, en alternance avec LÉ MYE KE RIYIN pour dire « C'est mieux que rien ». En réalité, nous pensons que cette tendance devrait aller en s'amplifiant car, pour les interlocuteurs, l'utilisation de SÉ semble présenter l'avantage d'aider à faire la distinction entre la forme LÉ copule-présentatif sans emphase et la

Situatif	LÉ seul = possible	SÉ seul = possible	SÉ ou LÉ possibles
Copule simple	SA KAZ LÉ SIN-JO ÈL LÉ LA SA SHÈZ LÉ AN BWA		
Présentatif sans extraction	LÉ LA PLÈN LÉ TAN LÉ LWIN LA PA LWIN LÉ LA MÈM LÉ LEUR SON BIBRON LA PA LEUR SON BIBRON		
Présentatif avec extraction		SÉ SIN-BENWA (K) ZOT I ABIT SÉ DEMIN SOLMAN (K) ÈL I VYIN SÉ LA-MÈM ÈL LA GINY SON LAKSIDAN	

TABLE 8.5 – ET : « situatif » (normes provisoires)

Identification (+ art. indéfini)	LÉ seul = possible	SÉ seul = possible	SÉ ou LÉ possibles
Copule simple	MARYO LÉ IN BOUG  MARYO LA PA IN BOUG MARYO LÉ PA IN BOUG		
Présentatif sans extraction	MARYO SÉ IN BOUG  SÉ IN VOLÈR KABRI		MARYO LÉ PA (LA PA) IN BOUG MARYO SÉ PA (SA PA) IN BOUG
Présentatif avec extraction		SÉ IN BON MARI (K) MI VE  SÉ IN KAYÉ (K) MA LA BEZ-WIN SÉ INN KOUZINE (K) MI KONÉ	SÉ PA IN ZOZO K MI VE LA PA IN ZOZO (K) MI VE LÉ PA IN ZOZO MI VE

TABLE 8.6 – ET : « identification + art. indéfini » (normes provisoires)

Identifica- tion (+ art défini)	LÉ seul = possible	SÉ seul = possible	SÉ ou LÉ possibles
Copule simple			
Présentatif sans extraction		BIN SÉ LI MÈM ALI SÉ MARYO MARYO SÉ LI SOFI SÉ MA KOUZINE MA KOUZINE SÉ SOFI SÉ SAT-LA LA SYÈN SÉ MARMIT-LA	LA PA LI SÉ PA LI LÉ PA LI
Présentatif avec extraction		SÈ ZOT (K) VA NIR VWAR ANOU SÉ ALI MÈM (K) MA LA VU  SÉ SON PAPA (K) MA LA BEZ-WIN SÉ ZOT (K) LA KOMANSÉ	LA PA ÈL (K) VA NIR VWAR AOU SÉ PA ÈL (K) VA NIR VWAR AOU LÉ PA ÈL (K) VA NIR VWAR AOU

TABLE 8.7 – ET : « identification + art. défini » (normes provisoires)

copule-simple sans sujet. En effet, LÉ pouvant renvoyer aussi bien à l'un ou à l'autre emploi, l'absence possible de sujet en créole rend subjectif le classement de la forme de ÈT : LÉ JOLI peut se comprendre par « c'est joli » ou « Marie est jolie » par exemple, mais SÉ JOLI ne pourra se traduire que par « c'est joli », même si dans d'autres situation, le présentatif SÉ est impossible car LÉ est forcément copule simple :

- KOMAN I LÉ ? - LÉ FAY-FAY « Comment vas-tu ? - je ne vais pas bien/ça ne va pas très bien/je suis un peu malade » et non « c'est pas bien/c'est malade »

LÉ FOL VS \*SÉ FOL

LÉ DOKTEUR VS \*SÉ DOKTEUR

La distinction n'est également guère évidente entre SA et SÉ. Si pour Cellier (1985b) SA est un sujet déictique facultatif, pour Ramassamy (1985) SA est une variante morphophonologique de SÉ. Nous notons qu'en adoptant le point de vue de cette dernière, nous pouvons d'ores et déjà prévoir que le marqueur SA posera un problème « d'éti-quetage » pour l'évaluateur qui le prendrait en considération, vu que SA est effectivement aussi utilisé comme déictique et que la copule peut être effacée. Ainsi SA MARI LA NU DI AMWIN SA pourrait se traduire soit par « Ça, (c'est) Marie (qui) est venue me le dire » (SA est alors un déictique placé devant le présentatif avec emphase par extraction « effacé »), soit par « C'est Marie qui est venue me le dire » (SA=C'EST).

Ci-dessous, nous recensons les formes non finies de ÈT que nous retenons provisoi-

rement :

	<i>Les formes non finies de ÈT</i>
[V-pp]	ÉTÉ
[Vinf]	ÈT
[Vppr]	ÉTAN

TABLE 8.8: Les formes non finies de ÈT (normes provisoires).

### 8.1.3 Le système analytique

Selon Watbled (2003), même si le système flexionnel du créole ne tend pas à disparaître, « Le créole montre [...], dans l'ensemble, une préférence pour l'expression périphrastique du temps et de l'aspect. » (Watbled, 2003 : 81). Si nous prenons en considération que les structures analytiques prévalent également dans le système de l'enfant francophone (cf. section ), nous pensons que nous avons tout intérêt à étudier les marqueurs aspecto-temporels du système analytique qui, par opposition aux désinences verbales du système flexionnel (synthétique), ne sont pas affixés au thème verbal mais le précèdent. Nous distinguons parmi eux :

- les marqueurs temporels,
- les marqueurs aspectuels,
- les marqueurs de modalité.

#### 8.1.3.1 Les marqueurs temporels du créole.

Les marqueurs temporels permettent de situer le contenu prédicatif en référence à la situation de parole, contrairement aux marqueurs aspectuels et modaux. Cette distance temporelle par rapport au moment de l'énonciation peut être précisée par des syntagmes lexicaux (Ex : NA TRWA ZAN ou encore LANÉ PASÉ) et grammaticaux. Nous ne nous intéresserons ici qu'aux marqueurs grammaticaux, en distinguant ceux du présent, passé, futur et conditionnel.

#### Le présent

Dans les contenus prédicatifs processifs, on ne distingue guère le marqueur analytique du présent de celui du système flexionnel que nous avons noté  $\emptyset$ . Si la valeur du marqueur est la même, c'est-à-dire celle de non-passé et de non-futur, la différence réside dans le fait que dans le système analytique, celui-ci n'est pas employé seul, mais combiné à un ou plusieurs marqueurs aspectuels ou para-aspectuels analytiques que nous détaillerons ultérieurement.

MI MANJ « je mange » (présent flexionnel)

MI SAR MANJÉ « je vais manger » (prospectif + présent)

### Le passé.

Le premier marqueur recensé pour le passé est *TÉ*, noté souvent *TÉ I*. Certains grammairiens l'opposent sémantiquement au marqueur *I* (appelé aussi indice préverbal) ou au marqueur *TÉ FINI*, d'autres au marqueur *VA* et enfin, d'autres encore, au marqueur *LA*.

En effet, les rôles que Chaudenson (1974) attribue à *TÉ I* sont celui de marqueur du passé et celui de marqueur de l'irréel du présent, qu'il oppose respectivement à celui de marqueur de présent et à celui de marqueur de l'irréel du passé. Ainsi écrit-il, *TÉ I* :

1. « sert à évoquer, dans le passé, un procès comme [i] permet de l'évoquer dans le présent. ([té i] = [té] indice de passé + [i]) ».

L'exemple qu'il cite est :

« MWIN *TÉ I* PLANT ZARIKO « je cultivais les haricots » »

2. « marque le caractère impossible d'une éventualité ([té i] irréel du présent s'oppose à [té fini] irréel du passé). On le trouve également dans la subordonnée dont le contenu est exclu du présent ».

L'exemple qu'il donne est :

« SI LA KAZ *TÉ PA O*, MWIN *TÉ I* MONT AN LÈR

« si la maison n'était pas loin, je monterais là-haut » » (Chaudenson, 1974 : 341).

Pour Ramassamy (1985), la valeur de *TÉ*, considéré comme l'unique marqueur analytique et temporel du passé, se révèle par son opposition à celle du marqueur du futur périphrastique *VA* :

« La modalité *TÉ* s'oppose à *VA* en ce sens qu'elle ancre le procès qu'elle détermine dans le temps passé, c'est-à-dire que le cadre de compréhension est situé antérieurement à l'acte de parole, point de repère de l'axe temporel. » (Ramassamy, 1985 : 12).

Pour sa part, Cellier (1985b) préférera mettre l'accent sur l'opposition qui existe entre *TÉ* et *LA*. Comme Ramassamy (1985), il conçoit *TÉ* comme un marqueur temporel et non aspectuel. Ainsi note-t-il que dans le récit, la mise en relief est exprimée par l'opposition entre deux passés :

1. Le passé 1 qui exprime le premier plan et qui a une valeur perfective (le procès est présenté dans sa globalité, ponctuellement).
2. Le passé 2 qui exprime l'arrière-plan et qui a une valeur imperfective (le procès est présenté dans son déroulement.).

Ces deux valeurs sont exprimées dans le système périphrastique, soit par le marqueur pré-verbal TÉ (imperfectif-passé 2) soit par le marqueur pré-verbal LA » (perfectif – passé 1).

$$\text{Passé} \longrightarrow \left\{ \begin{array}{c} \text{TÉ} \\ \\ \text{LA} \end{array} \right\} \quad \text{marqueurs de} \longrightarrow \left\{ \begin{array}{c} \text{passé 2} \\ \\ \text{passé 1} \end{array} \right\}$$

Passé 2 = l'arrière plan du récit. Passé 1 = le premier plan du récit<sup>34</sup>.

Outre cet électisme quant aux marqueurs choisis par opposition à TÉ, nous comptons également une division dans les points de vue des linguistes concernant les éléments accompagnant ce marqueur temporel. La polémique a trait à la présence obligatoire ou à l'absence éventuelle de *l* après TÉ. D'un côté, se classe en effet Chaudenson (1974), qui semble pencher pour une absence de *l* uniquement sous conditions bien précises. Il soutient ainsi une première fois que TÉ serait très rarement employé seul, si ce n'est dans des expressions comme « LI TÉ FÉ MAL IN PÉ « ça faisait un peu mal » » (1974 : 336). Mais en fait, il insistera sur ce point un peu plus loin dans son ouvrage (1974 : 337) en écrivant cette fois-ci que le morphème TÉ n'est « jamais » employé seul. Il nous le rappellera de nouveau à la page 339 : « ce dernier morphème TÉ n'est jamais directement antéposé à la base et n'apparaît qu'en combinaison avec d'autres morphèmes ». Pour lui, certes, il peut y avoir contraction de TÉ « si l'initiale du thème est vocalique », comme dans l'exemple qu'il donne : « MWIN TYOKIP LA RAP « je m'occupais de la rape » » (Chaudenson, 1974 : 336), mais c'est la forme de TÉ accompagnée de l'indice *l* (ou d'un autre morphème tel que fine/fini) qui est la principale règle de fonctionnement. C'est un point de vue rejeté par la plupart des autres grammairiens. TÉ *l* est ainsi, selon Ramassamy (1985), une variante libre de TÉ modalité temporelle du passé pour les contenus prédicatifs processifs. Rappelons que suivant son argumentation, TÉ, en tant que variante de LÉTÉ, peut aussi se combiner avec les prédicats

34. Remarque : nous traiterons ultérieurement du marqueur LA (Cf. la section 8.1.3.2).

non processifs pour exprimer une caractérisation révolue (cf. les formes flexionnelles de *ÊT*). *TÉ I* est impossible avec les prédicats non-processifs, qui ne se rencontrent pas dans le système analytique. Quant à Cellier (1985b), nous notons que s'il n'évoque pas directement la possibilité que *TÉ* ne soit pas suivi de *I*, il écrira cependant que cet indice verbal aurait tendance à disparaître aujourd'hui, à l'oral comme à l'écrit. Ce qui nous laisse penser que pour lui *TÉ* est une variante acceptable de *TÉ I*. Pour Caïd (2000 : 213-214), la disparition de *I* serait due à « des raisons de sonorité qui n'affectent aucunement la valeur sémantique d'un ensemble donnant une unité de sens ». Enfin, pour Watbled (2003), le paradigme du passé imperfectif s'écrit : [té (i) Vbase], donc avec un indice verbal *I* facultatif<sup>35</sup>. Nous n'avons pas relevé chez Staudacher d'indices permettant de déduire sa position à ce sujet<sup>36</sup>.

Nous continuons cette présentation des marqueurs du passé, en notant qu'à côté de *TÉ I*, Chaudenson (1974) inventorie également les formes *TÉ KI* et *TÉKI* qui, note-t-il, « apparaissent surtout dans les formes écrites du créole et témoignent d'un effort de normalisation dans le cadre du système français (« était qui ») du tour *TÉ I* de la langue parlée. » (Chaudenson, 1974 : 336). D'autres variantes existent, telles que *LÉTÉ I*, *LÉTÉ KI* et *LATÉ I* (Chaudenson, 1974 : 974 et 981). *LÉTÉ KI*, et même plus rarement *ÉTÉ I*, apparaissent également chez Cellier (1985b : 378) et plus récemment chez Staudacher-Valliamée (2004 : 86) qui, pour la traduction de « je mangeais » propose *MWIN TÉ KI MANJ*. Elle listera également *LÉTÉ KI MANJ* et *LÉTÉ I MANJ*. Nous ferons remarquer que ces formes mêlant *LÉTÉ* et *I* s'opposent manifestement aux normes décrites par Ramasamy. En effet, pour elle, *LÉTÉ*, variante de *TÉ* uniquement dans les contenus prédicatifs non processifs ne peut se rencontrer avec *I*.

Concernant sa combinaison avec le thème verbal, au-delà des positions sur *I*, presque tous les grammairiens s'accordent sur le fait que *V* prend une forme identique que celle employée pour [V-∅].

ÈL *TÉ I* MANJ RIYINK BONBON « Elle ne mangeait que des biscuits. »

ÈL *I* MANJ RIYINK BONBON « elle ne mange que de biscuits. »

35. Remarque : pour ce dernier également, le tour périphrastique *TÉ (I)* est la variante basilectale de l'imperfectif, en concurrence avec la forme flexionnelle acrolectale *V+Ê* que Cellier nomme la variante *b* du passé 2.

ZOT *I* MANJÉ « ils mangeaient ».

ZOT *TÉ I* MANJ « ils mangeaient »

36. Nous reviendrons sur l'emploi de l'indice *I*, plus en détail ultérieurement, dans le chapitre 8.3

## 8.1 Le groupe verbal créole

Pour Ramassamy (1985 : 69) par exemple, si TÉ et TÉ I sont suivis d'une forme longue, l'énoncé est agrammatical, mélange d'acrolecte et de basilecte. (\*LA KAZ TÉ/TÉ I ÉKLÉRÉ « la maison s'éclairait »). Or une chercheuse marque sa dissidence avec cette règle. En effet, pour Caïd (2000), le marqueur TÉ peut tout à fait être suivi d'un thème verbal de forme [V-é] comme dans l'exemple : « LE TI MONÉ OU TÉ GINJ, TÉ FALÉ PAPA TÉ I PRAN » qu'elle décompose en « la petite monnaie qu'on gagnait | était-fallait | papa prenait » (Caïd, 2000 : 634). Elle considère qu'il ne s'agit aucunement d'« un effet de style dans le CR, langue orale », mais de l'« insistance sur la rupture entre le présent et le passé, de la coupure nette entre les deux périodes, en ce qui concerne les procès énoncés » (Caïd, 2000 : 634).

### Notre point de vue

Nous retiendrons de TÉ (I) une valeur globale d'inaccompli (passé imperfectif ou irréel du présent, opposés au passé accompli marqué par LA ou à l'irréel du passé marqué par (NORÉ) TÉ FINE OU (NORÉ) TÉ FINI). Concernant sa construction dans le groupe verbal, nous penchons également pour le paradigme comprenant un I facultatif. La structure que nous prendrons comme référence sera donc : [té (i) V]. Nous proposons d'adhérer au fait que [V] soit employé sous la forme de [V-ø], même si nous reconnaissons que TÉ n'est pas pour nous inacceptable de prime abord avec FALÉ. Avec d'autres thèmes verbaux, cette structure nous semble cependant curieuse à l'oreille. Concernant la forme (LÉ)TÉ KI et ses variantes LÉTÉ I et LATÉ I ou encore ÉTÉ I : selon des témoignages recueillis auprès d'adultes créolophones âgés de 40 à 65 ans, vivant à La Réunion, ces formes ne seraient plus que très rarement employées (à l'oral) par des personnes âgées. Pour notre part, nous ne les avons jamais entendues. Il paraît peu probable que nous en trouvions des occurrences dans le discours des enfants de maternelle. De ce fait, le cas échéant, nous proposons de les compter comme cas particuliers, afin de les analyser dans le détail, au cas par cas.

### Le futur

Pour Cellier (1985b), contrairement à Ramassamy (1985), le créole n'a pas de temps futur. Nous n'entrerons pas ici dans les détails des explications qu'il fournit pour l'argumentation de son point de vue, ni de celles de Ramassamy (1985). Retenons seulement que selon lui, les temps que peut exprimer le créole sont uniquement le présent

et le passé. La prospective, ajoute-t-il, est marquée par un marqueur aspectuel (ex : « MI SAVA MANZÉ « je vais manger » »), et non par une marque temporelle. Ainsi pour lui, le paradigme du temps s'inscrit de la sorte :

$$T \longrightarrow \left\{ \begin{array}{c} \text{Présent} \\ \\ \text{Passé} \end{array} \right\}$$

Ramassamy (1985) est en fait la seule à recenser explicitement un marqueur temporel du futur, qui est  $VA$ <sup>37</sup>. Pour elle, celui-ci sous-tend « une intention de faible intensité et projeté dans un avenir plus ou moins lointain » (Ramassamy, 1985 : 131) et peut subir des variations d'ordre morphologique lorsqu'il s'amalgame aux éléments qu'il suit ou qu'il précède. Ramassamy (1985) souligne ainsi qu'il peut y avoir amalgame entre certains pronoms personnels sujets ( $MWIN$ ,  $OU$  et  $NOU$ ) et le marqueur  $VA$ , ce qui donne alors :

—  $MWIN + VA = MA$ ,

à ne pas confondre avec l'amalgame entre le pronom  $MWIN$  et le marqueur de l'accompli  $LA$  qui se présente également sous la forme  $MA$ .

Remarque : nous verrons que chez Cellier (1985b),  $MA$  (valeur prospective) résulte de la contraction de  $MWIN + ISA$  tandis que chez Chaudenson (1974), cette forme est l'amalgame du pronom  $MWIN$  (ou  $MI$ ?) avec le marqueur du prospectif  $-A$ .

—  $OU + VA = WA$ .

Cette contraction est également attestée chez Staudacher-Valliamée (2004 : 34). Notons que pour Armand (1987 : X-XI), outre  $WA$ , existe également la forme  $TA$  quand le pronom personnel à la deuxième personne du singulier  $TWÉ$ , variante de  $OU$ , est suivi de  $VA$ .

—  $NOU + VA = NA$ .

Nous retrouvons cette contraction également chez Staudacher-Valliamée (2004 : 35).

37. Les autres grammairiens n'opèrent guère véritablement de distinction entre les marqueurs aspectuels et temporels.

Remarque : il faudra veiller à ne pas confondre *NA* à valeur prospective avec son homonyme qui est une forme de *AVWAR* (structure existentielle ou verbe ordinaire).

En outre, même amalgamé au pronom personnel sujet, le marqueur *VA* peut également être amalgamé à la forme verbale qu'il précède. Ainsi écrit Ramassamy (1985) :

« Notons que lorsque l'unité verbale présente à l'initiale la voyelle *A* comme par exemple *ALÉ*, elle peut se réaliser dans les cas d'amalgame soit sous la forme tronquée *MA LÉ* « j'irai », soit sous la forme entière *MA ALÉ* « j'irai » » (Ramassamy, 1985 : 132)<sup>38</sup>.

Enfin, toujours selon Ramassamy (1985), dans les énoncés négatifs, le marqueur *VA* ne serait pas acceptable. En effet, avance-t-elle, « à la négation, le temps futur ne s'actualise pas en *VA + PA* mais dans l'hapax : *I + VERBE+ RA + PA* » (Ramassamy, 1985 : 133). L'exemple qu'elle donne est : « *ZAN I SANTRA PA* « Jean ne chantera pas. » ». Ceci s'expliquerait selon elle par le fait que le créole réunionnais « a subi, là, la pression du modèle temporel futur du français. » (Ramassamy, 1985 : 133). Nous verrons (*infra*), dans la section consacrée aux marques aspectuelles du prospectif, que Watbled (2003) oppose une vive critique aux règles dichotomiques à ce sujet. Selon lui, si la forme flexionnelle est préférée à la forme périphrastique dans les énoncés négativisés, la première n'est guère la seule forme admise à la négative.

### Notre point de vue

Nous reviendrons sur le marqueur *VA* lorsque nous traiterons des marqueurs aspectuels du prospectif (section 8.1.3.2, p. 309). D'autres grammairiens le traitent en effet aux côtés de *SA(R)* et *SAVA*. Retenons cependant déjà que pour nous il est acceptable que les amalgames de *VA* et des pronoms personnels sujets ne présentent pas un caractère

38. Remarque : la règle que propose Staudacher-Valliamée (2004) à ce sujet est plus restrictive puisqu'elle limite la contraction de *VA* et des pronoms personnels sujets seulement dans le cas où *VA* précède une initiale vocalique du thème verbal qui le suit. En effet, elle pose que :

« La présence du marqueur *va* entraîne des modifications du pronom personnel sujet lorsqu'il est employé avec des verbes commençant par une voyelle (ex : *Mwin va alé = ma lé* « j'irai ». *Nou va ékri = na ékri* « On s'écrira ». *Nou va séyé = na (é)séyé* « Nous essaierons ») » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 35).

Or, il est possible d'opposer à ce raisonnement un contre-exemple simple : *NOU VA MANJÉ* est une variante de *NA MANJÉ* alors que le thème verbal *MANJ* commence par une consonne et non une voyelle.

obligatoire et peuvent s'opérer même lorsque le thème verbal qui suit n'a pas d'initiale vocalique. Nous adhérons également à la règle d'amalgame (non obligatoire) de la finale vocalique de  $VA$  à l'initiale  $A$  des thèmes verbaux qu'elle précède.

Dans le tableau 8.9, nous récapitulons les emplois que nous jugeons possibles des marqueurs temporels dans les prédicats processifs, étant entendu que le temps dans les prédicats non processifs se marque à partir des allomorphes de  $LÉ$  copule ou auxiliaire, dont nous avons déjà décrit les formes dans les tableaux 8.3, 8.4, 8.5, 8.6 et 8.7, p. 283 et suivantes. Il s'agit de normes provisoires qui seront éventuellement complétées ou pour certaines infirmées après l'analyse du langage spontané de nos locuteurs-témoins :

		Structures (préd. proc. + marq. de tps)	Exemples
passé	TÉ	[té (i) V-∅]	OU TÉ (I) VWA MARI
	-É	[(i) V-é]	OU (I) VWAYÉ MARI
présent	∅	[(i) V-∅]	OU (I) VWA MARI
futur	VA	[va Vinf]	OU VA VWAR MARI
	-RA	[(i) V-ra]	OU (I) VWARA PA MARI

TABLE 8.9 – Les marqueurs temporels dans les prédicats processifs (normes provisoires).

### 8.1.3.2 Les marqueurs aspectuels

Ramassamy (1985), rappelons-le, note que l'opposition accompli/inaccompli est la base de la structuration aspectuelle en créole. En nous référant à cette dichotomie, nous avons tenté de dresser ici un inventaire des marques aspectuelles en distinguant celle qui a valeur d'accompli de celles qui ont une valeur d'inaccompli (le prospectif et le progressif). Pour chacun des marqueurs aspectuels recensés, nous avons relevé les possibilités de combinaisons avec les marqueurs temporels. Nous constaterons qu'à l'instar des marqueurs temporels, les marqueurs aspectuels sont tous antéposés au thème verbal qu'ils déterminent et ne se combinent pas entre eux..

#### L'accompli

Tous les linguistes se rejoignent sur la valeur à accorder à l'accompli en créole (appelé aussi *perfectif*) : elle marque selon eux, comme en français, l'aspect achevé du procès. On peut noter [la + Vpp] sa structure, à la suite de Watbled (2003 : 82) :

KOMAN OU LA RETROUV OUT SHEMIN ?

« Comment as-tu retrouvé ton chemin ? »

Watbled (2003) précisera tout de même que si LA reste le marqueur de base de l'accompli, comme l'atteste également, entre autres, Chaudenson (1974 : 340), d'autres formes de AVWAR sont aussi concernées. Ainsi souligne-t-il :

« Le paradigme entier des formes finies de LA, Vbase (55), V+é (56), V+ra (57), V+r-é (58), est exploité par le créole réunionnais [...] »

(55)KOSA ZOT LA MANJÉ ? « qu'ont-ils mangé ? »

(56)KOSA ZOT LAVÉ MANJÉ ? « qu'avaient-ils mangé ? »

(57)OU KRWA ZOT NORA DÉJA MANJÉ ? « tu crois qu'ils auront déjà mangé ? »

(58)SI ZOT LAVÉ VNU, KOSA ZOT NORÉ MANJÉ ? « s'ils étaient venus, qu'auraient-ils mangé ? » (Watbled, 2003 : 83).

**Variance** : nous l'avons mentionné lorsque nous avons vu les formes de AVWAR dans le rôle d'auxiliaire, on peut retenir A à côté de LA comme marqueur de l'accompli devant M-. Ainsi, après avoir posé l'exemple suivant (qu'elle numérote : E5) :

« BIN MA LA RAKONT AOU IN GAYAR ZISTWAR IN ?

« Eh bien, je t'ai raconté une belle histoire hein ? » »

Ramassamy (1985) explique que :

« [...] en E5, MWIN devient MA par assimilation régressive de MWIN par A de LA. Il est possible même d'avoir une chute de la consonne L de LA et la forme devient MA A » (Ramassamy, 1985 : 114).

Les trois énoncés suivants seraient donc équivalents sémantiquement parlant :

MWIN LA RAKONT AOU IN ZISTWAR

MA LA RAKONT AOU IN ZISTWAR

MA(A) RAKONT AOU IN ZISTWAR

Ils se traduiraient par :

« je t'ai raconté une histoire ».

Cette possibilité de troncation sera aussi confirmée par Caïd (2000)<sup>39</sup> et Staudacher-Valliamée (2004 : 34) qui cite *mwin la di = ma la di = maa di = « j'ai dit »*. Ces modifications ne concerneraient selon cette dernière que « certains » verbes. Malheureusement,

39. Mais, nous n'avons pas retenu ses arguments concernant LÉ, variante de LA à l'accompli dans MWIN LÉ PARTI vs MWIN LA PARTI.

faute d'explicitations de la part de l'auteure, nous n'en saurons pas plus sur le type des verbes en question.

Nous soulignons ici qu'il faudra veiller à ne pas confondre *LA*, variante de *LÉ* à la négative dans les contenus prédicatifs non processifs, et *LA* marqueur du passé accompli dans les contenus processifs, ni *MA(A)*, variante de *MWIN LA*, et *MA* variante de [*mwin + va*], marqueur du prospectif (Cf. *supra*).

Comme l'auxiliaire *AVWAR*, le marqueur de l'accompli porte en lui les marques de temps (cf. tableau 8.1, p. 275). Pour les possibilités de combinaisons du marqueur de l'accompli avec les autres marqueurs aspecto-temporels, se reporter à celles recensées pour chacun des autres marqueurs présentés dans les sections suivantes.

### Le progressif

Les grammairiens accordent au progressif une valeur durative (le procès est vu dans son déroulement, en train de s'accomplir). Cet aspect qui marque le déroulement du procès serait par nature non statique :

« Le progressif permet d'indiquer qu'un procès ou un évènement est en train de s'accomplir dans un des intervalles temporels où peut s'insérer le procès ou l'évènement » (Cellier, 1985b : 442).

Il existe plusieurs marqueurs qui permettent de donner au procès une valeur progressive (« être en train de »). Chez Chaudenson (1974) et Cellier (1985b), ceux que nous avons relevés sont :

- (A)PRÉ
- ANTRIN (D), pouvant être noté ANTRINN
- PO(U)

Ramassamy (1985 : 113) ne compte curieusement pas dans son inventaire la marque aspectuelle du progressif ANTRIN (D). Elle ajoutera cependant aux côtés de POU/PO et (A)PRÉ, les locutions suivantes qu'elle considère comme des variantes morphologiques libres :

- LAPO,

## 8.1 Le groupe verbal créole

- LAPOU,
- LAPRÉ,
- LÉPO,
- LÉPOU,

qui sont elles-mêmes variantes de formes tronquées telles que :

- APOU
- APO

Dans le *Précis Grammatical* de son dictionnaire, Armand (1987 : XXXII), retiendra :

- ANTRINN et sa variante TRINN,
- APRÉ et sa variante PRÉ,
- POU et ses variantes PO, APOU et APO.

Caïd (2000), dans le sillage implicite de Ramassamy (1985), fait mention de « formes liées » (Caïd, 2000 : 444), au sujet des marqueurs du progressif présent. Elle ne relèvera cependant que trois formes, dont une seule est recensée chez sa prédécesseure :

- LÉ APRÉ
- LA POU
- LÉ ANTRINN

Caïd (2000 : 437) sera également la seule à rattacher l'emploi de LA POU à celui de créolophones unilingues usant d'un créole basilectal, et LÉ APRÉ à celui de créolophones unilingues parlant un créole acrolectal. En fait, elle considère ces deux structures comme régiolectalement, mais aussi pragmatiquement marquées :

« Par ailleurs, nous notons que /le apre/ ou /la pɔ/ sont souvent utilisés intentionnellement par des revendicateurs d'une certaine créolité plus marquée et cette créolité est censée ressortir de ces structures selon le sentiment linguistique de ces locuteurs, vu leur éloignement par rapport au français standard actuel » (Caïd, 2000 : 436).

Mais outre cet usage particulier, cette chercheuse note que ces deux marqueurs ne se retrouvent que dans les productions de personnes âgées. En réalité avance-t-elle, l'usage de *i* qui revêt également un sens d'inaccompli prévaut actuellement, et devance même celui de LÉ ANTRINN, qu'elle considère comme un calque direct et récent

du français.

Staudacher-Valliamée (2004 : 86) relèvera de son côté également LA PRÉ, LA PO, LA POU et y adjoindra le marqueur LA TRANN. Elle ne précisera pas s'il s'agit d'une structure figée, comme celles relevées par Ramassamy.

Nous constatons donc que les marqueurs sont à peu près les mêmes pour tous les grammairiens. Les divergences portent sur quelques variantes et le caractère figé/lié de celles-ci qu'ont mis en avant Ramassamy (1985) puis Caïd (2000). Mais en réalité, les marqueurs avec LA et LÉ ne sont pas ignorés par les autres chercheurs, si ce n'est qu'ils les traitent comme des structures non figées. Ainsi, selon Cellier (1985b : 442), la règle de réécriture du progressif est :

$$Progr. \longrightarrow (copule)+ \left\{ \begin{array}{l} (a)pré \\ po(u) \\ antrinn \end{array} \right\}$$

Si la copule y est facultative, il note qu'elle est rarement effacée. Armand (1987) ne le contestera pas en mentionnant que LÉ est généralement présent dans les constructions avec ces trois marqueurs. En fait, bien avant eux, Chaudenson (1974 : 336 et 981) précisait déjà que si le marqueur aspectuel (A)PRÉ peut s'employer seul, il est le plus souvent précédé de formes de ÈT au présent (LÉ; L), au passé ((LÉ)TÉ) et au futur (SRA), comme l'illustrent ces exemples dont les structures progressives, comprenant les différentes formes de ÈT, sont soulignées par nous :

« NOU L APRÉ ROD TANG

« nous sommes en train de chercher des tanrecs »

NOU LÉ APRÉ ROD TANG

« id. »

MWIN LÉTÉ APRÉ DORMI(R)

« j'étais en train de dormir »

KANK MI SRA APRÉ FÈ(R) SA...

« quand je serai en train de faire ça... »

MWA APRÉ GRATÉ

« je suis en train de sarcler »

## 8.1 Le groupe verbal créole

MI APRÉ TIR SA POU(R) SINWA

« je suis en train de mettre ça de côté pour un chinois » » (Chaudenson, 1974 : 336,339).

Chaudenson (1974), qui sera suivi plus tard par Caïd (2000), soulignait également que le marqueur ANTRIN (D) se construisait précédé de la copule :

« MWIN LÉ ANTRIN D KROUP KANE

« je suis en train de couper des cannes à sucres » ;

MWIN LÉTÉ ANTRIN D. . .

« j'étais en train de. . . » » (Chaudenson, 1974 : 336).

Par contre, il n'est pas mentionné, à l'inverse de chez Cellier (1985b), que ANTRINN (D) puisse également s'employer seul. En fait, Cellier (1985b) affinera les conditions d'emploi de ANTRINN en avançant qu'en réalité, ANTRIN (D) s'emploie aussi bien avec la copule ÈT qu'avec LA. Il relève en effet dans son corpus :

« OU LÉ ANTRIN MALPARL IN BOUG

« Vous êtes en train de dire du mal de quelqu'un ».

FAM LA LA ANTRIN DKAKAYÉ

« Cette femme est en train de rigoler » » (Cellier, 1985b : 442).

Cellier n'a pas vraiment trouvé d'explication à cette alternance entre LA et LÉ, que d'ailleurs il qualifie de non motivée selon les contextes (Cellier, 1985b : 372). Il constate seulement que « de nombreux témoins n'arrivent pas à bien différencier les valeurs de cette opposition » (Cellier, 1985b : 443) qui, dans certains cas, peut prendre la valeur fait objectif/état. Nous notons que cette alternance semble également toucher les variantes TRINN et TRANN de ANTRINN puisqu'Armand (1987) relèvera uniquement LÉ TRINN et Staudacher-Valliamée (2004 : 86) ne mentionnera que LA TRANN.

Mais les règles d'emploi de LÉ ou LA divergent davantage encore entre les linguistes quand il s'agit du marqueur POU. Pour Chaudenson (1974 : 977), il n'y a pas de doute : PO(U) n'est jamais précédé des formes de ÈT contrairement à APRÉ. Il est suivi en cela par Caïd (2000) qui fige même LA à POU, et LÉ à APRÉ. Or Cellier (1985b), mais aussi Armand (1987), font précéder POU d'un LÉ facultatif (Cellier, 1985b : 380). De surcroît, si Cellier (1985b) relève LA ANTRINN (cf. *supra*), il ne fait aucunement mention de LA

POU, alors que, nous l'avons vu, chez Ramassamy (1985), les locutions figées LÉPO(U) et LAPO(U) sont attestées. En réalité, le débat se poursuit du fait qu'il y aurait pour certains grammairiens une différence sensible entre POU, POUR et APRÉ, alors que pour d'autres il n'y a pas lieu d'en faire une. Ainsi, alors que pour Ramassamy (1985), la valeur est uniquement progressive, pour Chaudenson (1974 : 335 et 839; 2003 : 359) mais aussi pour Cellier (1985b : 443), elle ne l'est pas de manière exclusive. En effet, à côté de la valeur progressive, ces derniers relèvent également la valeur ingressive (appelée aussi « prospective », ou « futur proche », ou encore « futur imminent »), avec laquelle POU(R) pourrait se traduire par « être sur le point de ». D'ailleurs, nous remarquons que Chaudenson (1974) fait une différence au niveau graphique entre les deux valeurs aspectuelles possibles de POU(R) : pour l'une, il transcrita POU(R) par [pó] et pour l'autre, par [pu :r]. Cependant, s'il mentionne relativement discrètement que PO lui « paraît » être « un allomorphe de APRÉ » à valeur durative (1974 : 339) mais que « ce morphème est relativement rare » (1985 : 335), force est de constater que lorsqu'il décrira véritablement le morphème aspectuel [pu :r], c'est la valeur prospective qui sera avancée. Ainsi, certes nous avons relevé chez lui une définition (Chaudenson, 1974 : 977) et des exemples d'une valeur durative entraînée par [pó]<sup>40</sup> :

« [li tuzu :r pó tap sō ma :rmay] « il est toujours en train de battre ses enfants »

[flórās pó zèt deló] « Florence est en train de jeter de l'eau » » (Chaudenson, 1974 : 335)

Mais, quand, dans son inventaire des marques de temps et d'aspect, il attribue à [pu :r] une valeur sémantique, il ne fait pas référence à la valeur durative de POU(R), mais uniquement à sa valeur ingressive :

« Phase antérieure au début de l'accomplissement du procès (nuance de fatalité ou d'imminence) » (Chaudenson, 1974 : 341).

Il donnera les exemples suivants :

« SA K LÉ POU(R) ARIVÉ « ce qui doit arriver »

SA K LAVÉ POU(R) ALÉ « ceux qui devaient mourir » » (Chaudenson, 1974 : 340).

Dans une section précédente de son ouvrage, il avait d'ailleurs déjà noté que « MWIN

40. Bien que nous ayons choisi de retranscrire à chaque fois les exemples donnés par les différents créolistes dans notre système graphique, nous avons dans ces exemples, à des fins d'éclaircissement de notre propos, gardé la graphie phonétique d'origine.

TÉ POU(R) » se traduisait par : « j'étais sur le point de ... » (Chaudenson, 1974 : 336). En outre, nous remarquons que si POU ne peut selon lui être précédé de ÈT, tel n'est pas le cas de POUR (Chaudenson, 1974 : 338).

*Remarque : Nous n'avons pas trouvé de valeur prospective concernant POU(R) chez Staudacher-Valliamée (2004)*

### Notre point de vue.

Nous devons tout d'abord préciser que nous ne partageons pas un avis aussi tranché que celui de Caïd (2000) sur la répartition des marqueurs entre acrolecte et basilecte, ni sur celle entre strates générationnelles. Nous ne pensons pas par ailleurs que le marqueur ANTRINN et ses variantes soient rarement utilisés en créole actuellement. Nous avons eu, bien au contraire, maintes occasions d'être témoin de leur vivacité dans nos enquêtes et dans les conversations spontanées entre adultes.

Concernant le débat touchant au sens à accorder à POU(R), notre position est que les deux valeurs, soient celles de progressif et de futur proche, sont possibles. Nous traduirions ainsi, dépendamment du contexte, LI TÉ POU LEVÉ KAN BANNA L ARIVÉ par « il allait se lever quand ils sont arrivés »<sup>41</sup> ou « il était en train de se lever quand ils sont arrivés ».

Quant à la formation des marqueurs du progressif, nous avons vu que, selon Ramassamy (1985) et Caïd (2000), les formes LÉPOU et LAPOU seraient figées. Si la seconde grammairienne n'explique guère cet état de fait, la première avance plusieurs raisons pour éclairer ses affirmations :

« LAPRÉ, LÉPOU, LAPO ...représentent chacun un seul monème pour les raisons suivantes :

- le progressif se réalise aussi sous les formes libres PO, APRÉ, PRÉ, PO.
- La modalité progressive et ses variantes déterminent toujours des unités processives donc verbales. Or, par définition un verbe n'a pas besoin de copule pour devenir prédicat. Il n'y a donc pas de raison de considérer LÉPRÉ comme une copule + apré.

» (Ramassamy, 1985 : 115).

Les arguments de Ramassamy (1985) en faveur d'une forme figée paraissent de

41. Voire même avec une note d'intention plus marquée, « il voulait/avait l'intention de se lever quand ils sont arrivés ».

prime abord raisonnables, d'autant plus que LAPOU n'a pas de valeur d'accompli, contrairement à ce que pourrait laisser penser la graphie LA POU qu'ont choisie Chaudenson (1974) et Cellier (1985b). De surcroît, la valeur de non-accompli de POU s'oppose, comme le fait remarquer Ramassamy (1985 : 113), à celle d'accompli de LA. [lapumãjé] ne peut se traduire que par le non-accompli présent « elle est en train de manger ». Cependant, quand cette structure est employée au passé, il s'avère que nous trouvons par exemple [tepu] ou alors [letepu] et non \*[telepu] ni \*[telapu], et encore moins \*[lavepu], à moins que ce ne soit dans le sens de par exemple LAVÉ POU MANJÉ « il y avait (beaucoup) à manger ». De même, le futur ne se marquera uniquement qu'avec SRA et la forme nue du marqueur. On aura ainsi [srapu] ou encore [sarpu] et non \*[sralepu] ni \*[sralapu]. TÉPOU, LÉTÉPOU et SRAPOU seraient-ils donc de nouvelles formes figées ? Nous ne le pensons pas. Ramassamy (1985 : 139-140) précisera d'ailleurs, en ajoutant une restriction, qu'en fait seules les « formes moyennes et courtes APRÉ, APOU/APO, PRÉ, POU, PO sont susceptibles d'être combinées avec TÉ ». Les exemples qu'elle donne sont : « ZAN TÉ APO MANZÉ » et « MWIN TÉ POU DANSÉ[...] ». Pour toutes ces raisons donc, concernant la structure prononcée [lapo] ou [lapu], nous rejoignons Ramassamy (1985) sur le fait qu'il ne s'agit pas d'une combinaison du marqueur du progressif POU avec le marqueur de l'accompli LA. Cependant, contrairement à elle, nous ne considérons pas cette combinaison comme étant une structure figée. Nous posons en fait deux autres hypothèses :

1. Les marqueurs de bases sont PO(U) et APO(U) et peuvent s'employer seuls ou avec la copule LÉ, ce qui donne graphiquement : (LÉ) PO(U), (LÉ) APO(U). Les structures [lapu] et [lapo] ne concernent que le marqueur APO(U) et devraient s'écrire L APOU et L APO, L étant une troncation (facultative) pour raison morphophonologique de la copule LÉ devant l'initiale vocalique du marqueur APO(U). De ce fait, au passé, si c'est bien la structure TÉ + (A)PO(U) qui est employée, il s'agit de l'aphérèse de LÉTÉ, forme passée de LÉ, et non du marqueur temporel analytique TÉ, variante de TÉ I.
2. LA serait une variante morphophonologique de la copule LÉ, uniquement au présent devant les marqueurs PO(U) (sa valeur serait donc identique à LÉ, et non celle du marqueur de l'accompli qui est sémantiquement incompatible avec le progressif). On transcrirait donc dans ce cas [lapu] et [lapo] respectivement par LA POU et LA PO.

Selon nous, ces deux hypothèses valent également pour le marqueur (A)PRÉ. D'après notre première hypothèse, les marqueurs de base seraient PRÉ et APRÉ tandis que selon la seconde, le marqueur de base serait uniquement PRÉ.

Pour ce qui est de ANTRINN et ses variantes TRINN et TRANN que nous écrivons dorénavant T(R)ANN car existe également selon nous la variante TANN, nous retiendrons qu'ils peuvent s'employer :

a) *au présent* :

- seuls,
- précédés de la copule sous sa forme pleine LÉ<sup>42</sup>,
- précédés de la copule sous sa forme tronquée L devant l'initiale vocalique (nasalisée) de ANTRINN,
- précédés de la copule sous la forme de sa variante LA. Nous conviendrons donc là-aussi que LA n'est pas une forme de AVWAR, marqueur de l'accompli. NOU LA TRANN JWÉ se traduirait par du présent, non accompli NOUS SOMMES EN TRAIN DE JOUER. Notre hypothèse pour expliquer les formes LA ANTRINN et LA T(R)ANN est que LA serait une variante morphophonologique de la copule LÉ, uniquement au présent (sa valeur serait donc identique à celle de LÉ)

b) *au passé* :

- précédés de LÉTÉ ou de l'aphérèse TÉ<sup>43</sup>.

Ceci étant posé, il nous semble qu'il existe cependant des préférences d'emploi de telles ou telles combinaisons par rapport à telles autres. Ainsi, si LA et LÉ sont possibles au présent, nous emploierions davantage dans nos propres productions T(R)ANN avec LA plutôt qu'avec LÉ. au contraire, avec ANTRINN (D), nous pencherions plutôt pour LÉ au présent.

LI LA T(R)ANN MANJÉ plutôt que LI LÉ T(R)ANN MANJÉ.

LI L(É) ANTRINN (D) MANJÉ plutôt que LI LA ANTRINN (D) MANJÉ.

Remarque : nous constatons que le "défigement" des structures du progressif remet en question les affirmations de Ramassamy (1985) sur l'impossibilité d'avoir une combinaison entre un marqueur de contenu prédicatif non processif et un marqueur du système analytique. Les marqueurs

42. en aucun cas, on ne peut ici avoir SÉ, ni SÉTÉ au passé.

43. L'auxiliarisation de la copule donnera NORÉ (É)TÉ, NORA (É)TÉ

analytiques d'aspect, comme le progressif, et de modalisation ne se retrouvent en effet, selon elle, que dans des prédicats processifs. Elle illustre d'ailleurs la définition du procès exocentrique, qui est un sous-groupe processif, par ZAN LAPO PINN SON KAZ (Ramassamy, 1985 : 71) et celle du procès endocentrique, également sous-groupe processif par ZAN LAPO ASIZ (Ramassamy, 1985 : 75).

Voyons à présent les autres combinaisons aspecto-temporelles possibles avec les marqueurs du progressif :

- Aspect progressif + marqueurs de Temps

#### **Progressif + présent.**

Les marqueurs du progressif s'insèrent dans des contenus prédicatifs non processifs. Ces marqueurs se construiront donc au présent avec LÉ ou sa variante morphophonologique LA, qui sont facultatifs.

#### **Progressif + passé.**

Concernant (A)PRÉ, (A)PO(U), T(R)ANN et ANTRINN (D), des combinaisons sont possibles avec la copule sous sa forme pleine (LÉTÉ) ou sous sa forme tronquée (TÉ). Notons que le marqueur temporel périphrastique TÉ (I) est impossible ici.

LI (LÉ)TÉ APRÉ ROD AOU PARTOU

« Il/elle était en train de te chercher partout ».

MWIN (LÉ)TÉ POU DORMI KAN OU LA TÉLÉFONÉ

« J'étais en train de dormir quand tu as téléphoné ».

NOU (LÉ)TÉ ANTRINN DANSÉ, ÈL LA TONM SINKOP

« On était en train de danser, elle s'est évanouie ».

ZOT TÉ LA KAN NOU (LÉ)TÉ T(R)ANN PINN

« Vous étiez là quand on était en train de peindre » ou « ils/elles étaient là quand on était en train de peindre ».

En fait, toutes les formes auxiliarisées de ÈT sont aussi admissibles dans les combinaisons avec les marqueurs du progressif.

ZOT NORÉ TÉ PO(U) MANJÉ SI MA LAVÉ PA NU VWAR AZOT

« Vous auriez été en train de manger si je n'étais pas venu vous voir ».

SI ZOT LAVÉ ÉTÉ T(R)ANN KOZÉ MWIN NORÉ PA DÉRANJ AZOT

« Si vous aviez été en train de parler, je ne vous aurais pas dérangés ».

### Progressif + futur.

Avec le marqueur temporel du futur *VA*, les grammairiens de notre bibliographie ne mentionnent aucune combinaison. En ce qui nous concerne, nous pensons que le futur se marque en effet plus volontiers à l'aide de *ÈT* sous la forme *SRA* ou de la métathèse *SAR*, en dépit des réticences exprimées par Cellier (1985b). En effet, selon ce dernier, si elle existe « théoriquement », cette combinaison semble peu fréquente :

« Notons enfin que s'il n'est pas exclu selon certains témoins d'avoir un « futur » et un progressif (mi sra antrin fèr kèkchoz), l'on ne rencontre jamais une telle séquence dans l'ensemble du dépouillement effectué. Il y a en fait une sorte de réticence à exprimer en même temps l'action à venir et le déroulement de cette action en créole. » (Cellier, 1985b : 444).

Nous accepterons donc :

KOM DABITUD MARMAY VA NIR KAN NOU SRA T(R)ANN MANJÉ

« Comme d'habitude les enfants vont arriver quand nous serons en train de manger ».

ASÉTEURSI MI SRA ANTRINN BWAR MON KAFÉ

« A cette heure-ci, je serai en train de boire mon café ».

DEMIN SWAR SÈT EUR MI SRA SURMAN PO(U)/PRÉ GARD MON FEUYTON

« Demain soir à sept heures, je serais sûrement en train de regarder ma série télévisée ».

Mais si notre préférence va aux constructions avec *SRA*, nous ne sommes pas opposée à celles avec la structure analytique de *ÈT* avec *VA* et *ANTRINN* (*ÈT* sera ici obligatoire) :

KAN NOU VA ARIVÉ, SURMAN ZOT VA ÈT ANTRINN JWÉ KART

« Lorsqu'on va arriver, ils seront sûrement en train de jouer aux cartes »

Il s'agit d'une exception que nous ne savons en réalité expliquer. La combinaison avec *VA* est en effet selon nous impossible avec les autres marqueurs du progressif et avec les variantes de *ANTRINN*, soit *T(R)ANN* et *TRINN*.

### Progressif + conditionnel.

Enfin, nous posons que des combinaisons sont par ailleurs possibles avec le marqueur *SRÉ* pour exprimer l'irréel du présent :

SI MWIN LÉTÉ SHÉ MWIN, MWIN SRÉ ANTRINN LIR OLYED EKOUT AOU

« si j'étais chez moi, je serais en train de lire au lieu de t'écouter ».

Nous récapitulons, sous la forme du tableau 8.10, les structures que nous retenons *a priori* parmi nos normes de référence<sup>44</sup>. Les thèmes verbaux qui suivent les marqueurs du progressif sont à l'infinitif [Vinf] et répondent aux règles de troncation que nous verrons dans la quatrième section de ce chapitre :

44. Nous n'avons pas inscrit dans ce tableau les formes *LA PO(U)* et *LA PRÉ* issues de la seconde hypothèse expliquant la présence du son [la] dans [lapu], [lapo] et [lapré]. Elles se confondent de toutes façons phonétiquement avec les formes *L APO(U)* et *L APRÉ*.

		temps		
		présent	passé	futur
Marqueurs du progressif	PO(U)	[lé po(u) Vinf] [po(u) Vinf]	[(lé)té po(u) Vinf]	[sra po(u) Vinf]
	APO(U)	[lé apo(u) Vinf] [l apo(u) Vinf] [apo(u) Vinf]	[(lé)té apo(u) Vinf]	[sra apo(u) Vinf]
	APRÉ	[lé apré Vinf] [l apré Vinf] [apré Vinf]	[(lé)té apré Vinf]	[sra apré Vinf]
	PRÉ	[lé pré Vinf] [pré Vinf]	[(lé)té pré Vinf]	[sra pré Vinf]
	T(R)ANN	[lé t(r)ann Vinf] [la t(r)ann Vinf] [t(r)ann Vinf]	[(lé)té t(r)ann Vinf]	[sra t(r)ann Vinf]
	ANTRINN	[lé antrinn Vinf] [l antrinn Vinf] [la antrinn Vinf]	[(lé)té antrinn Vinf]	[sra antrinn Vinf]

TABLE 8.10: Marqueurs du progressif au présent, passé et futur (normes provisoires).

### Le prospectif

Nous tenterons ici de dresser un inventaire des marqueurs de cet aspect. Nous verrons que si toutes les descriptions linguistiques s'accordent sur le fait qu'avec l'emploi du prospectif en créole, « l'évènement ou le procès est projeté dans l'avenir par rapport au présent ou au passé » (Cellier, 1985b : 90), des divergences naissent quand nous confrontons les valeurs qui sont attribuées à chacun des marqueurs en question, mais aussi leurs conditions d'emploi à la négative.

Selon Chaudenson (1974), le prospectif peut se marquer grâce à :

- SAVA,
- SA,
- SAR,
- VA,
- -A.

Concernant l'emploi de ces marqueurs, il souligne que -A ne peut en aucun cas être précédé d'un morphème non personnel, mais ne précise pas la nature des morphèmes personnels dont il s'agit. Dans les exemples qu'il propose pour illustrer ses propos, nous pouvons voir que les morphèmes personnels sont au moins ceux des premières personnes, soit celle du singulier sous une forme tronquée M-, et celle du pluriel sous sa forme longue NOU :

« M A SHANTÉ « je chanterai »

NOU A DORMI(R) « nous dormirons » » (Chaudenson, 1974 : 334).

Lorsque le sujet est un substantif, Chaudenson (1974 : 334) note que A est remplacé par les marqueurs VA ou SAVA. Mais il semblerait que tous les marqueurs du prospectif peuvent être précédés d'un morphème personnel, du moins à la première personne du singulier si on se fie à l'exemple suivant : « MI SAVA/SA, VA MANZÉ, MA MANZÉ = je mangerai » (Chaudenson, 2003a : 358)<sup>45</sup>.

Concernant la portée sémantique de ces marqueurs, il souligne que SAVA revêt un sens plus large que le marqueur A :

« MI SAVA DORMI "je vais dormir" (soit au sens de "je vais me coucher" soit à celui de "je dormirai"). On peut donc considérer que, par rapport à [ma dormi(r)] "je dormirai", [mi sava dormi(r)] offre l'emploi d'une périphrase lexicale d'aspect. » (Chaudenson, 1974 : 338).

Chez Cellier (1985b et 1985a), les marqueurs du prospectif sont les mêmes que ceux relevés par son prédécesseur, si ce n'est que -A est considéré comme une troncation de I SA, et non comme un marqueur à part entière. Il résumera leurs emplois comme suit :

- va <-1 pers>

$$- sa + \left( \begin{array}{c} a(R) \\ va \end{array} \right)$$

Comme ces structures l'indiquent, les marqueurs ne sont pas soumis aux mêmes contraintes d'emploi. Cellier (1985a et 1985b) note que :

45. Notons que ces exemples contredisent Ramassamy (1985) qui exclut l'emploi simultané de l'indice préverbal I et du marqueur temporel VA.

## 8.1 Le groupe verbal créole

- concernant  $VA$ , <-1 pers> signifie que  $VA$  peut être utilisé à toutes les personnes, sauf à la 1<sup>ère</sup> personne. On ne pourrait donc avoir ni  $MWIN VA$  ou  $MI VA$ , ni  $NOU VA$ , ce que contrediront les exemples fournis par Chaudenson en 2003 que nous venons de citer.
- par une règle morpho-phonologique,  $I SA$  (et ses variantes  $I SAA$ ,  $I SAAR$  et  $I SAVA$ ) peut être réduit à  $A$  pour la deuxième personne du singulier et les premières personnes du singulier et du pluriel (ex :  $NI SA MANJÉ$ ,  $MI SA MANJÉ$  et  $TI SA MANJÉ$  peuvent respectivement devenir  $NA MANJÉ$ ,  $MA MANZÉ$  et  $TA MANJÉ$ ). Là aussi par conséquent, il s'oppose à Chaudenson dans le sens où non seulement, nous l'avons vu, pour Cellier  $A$  est une variante de  $I SA$  et non un marqueur à part entière, mais également dans celui où  $A$  n'est possible seulement lorsqu'il est précédé de pronoms bien spécifiques, qui ne peuvent apparaître que sous une forme tronquée (l'exemple de Chaudenson incluant  $NOU A$  serait donc pour Cellier agrammatical).
- $SA$  est pour lui, la forme de base du morphème futur, d'où le schéma du futur qu'il note ainsi :

$$futur \longrightarrow /SA + V/ \text{ (Cellier, 1985b : 420). }^{46}$$

Concernant la portée sémantique des différents marqueurs, il note que  $SAA$ ,  $SAAR$  et  $SAVA$  sont des variantes morphophonologiques de la forme  $SA$ . Elles sont donc équivalentes sémantiquement. Par ailleurs, pour lui, les structures avec  $A$  (soit  $MA$ ,  $TA$ ,  $NA$ ) et  $VA$  <-1PERS> revêtent une valeur de certitude plus grande que celle véhiculée par les autres structures.

Ramassamy (1985), de son côté, inventorie dans un premier temps uniquement  $I SA$  et sa variante libre  $I SAVA$ , comme marqueur aspectuel du prospectif à valeur de

46. A part, reste également à disposition du locuteur les formes des auxiliaires  $ÈT$  et  $AVWAR$ , que Cellier considère comme figées. Il s'agit de  $SRA$ ,  $LORA$  et  $NORA$  pour le futur (et de  $SRÉ$ ,  $NORÉ$  et  $LORÉ$  pour le conditionnel). Ces marqueurs ont gardé selon Cellier (1985b : 426) « un fonctionnement relativement proche de ce qu'ils avaient dans la langue-mère ».

«  $MWIN NORA LA PÈN$   
 $MWIN LORA 23 ZAN$   
 $MI SRA...$  » (Cellier, 1985b : 425).

non-accompli. Elle considère, en outre, que les modalités *I SA* et *I SAVA* sont figées, ce qui rend l'indice *I* obligatoire (nous verrons que les autres grammairiens sont moins catégoriques à ce sujet). Elle mentionnera, par la suite, la possibilité d'avoir également les variantes *I SRA* et *I SAR* (toujours comme tournures figées), mais ignorera le marqueur *VA* et *A* qu'elle considère, contrairement à Cellier et à Chaudenson, comme une variante morphophonologique de *VA*. Ceci se justifie par le fait que, pour elle, *VA* n'est pas un marqueur aspectuel mais temporel (Cf. la section 8.1.3.1, p. 293). En outre, les valeurs qu'elle confère aux marqueurs diffèrent et même s'opposent à celles de Cellier. En effet, certes elle conçoit comme lui que la différence entre *I SA* et *VA* « réside dans la force de l'intention qui sous-tend l'accomplissement du procès qu'elles déterminent » (Ramassamy, 1985 : 132). Mais contrairement à Cellier, elle note que ce ne sont pas les marqueurs *VA* et *A* qui laissent penser que le procès ou l'évènement en question a de fortes chances de se réaliser, mais plutôt l'emploi du marqueur *I SA*. En fait, *VA* (et *A*) sous-tendrait, selon elle, à l'inverse, que l'intention est de faible intensité :

« La modalité *I SA* invite l'auditeur à envisager le procès comme devant s'accomplir sûrement et prochainement. L'accomplissement du procès est ici, sous-tendu par une intention ferme et décisive. » (Ramassamy, 1985 : 116).

Avant de passer aux normes descriptives de Watbled, étudions celles de Caïd (2000) qui ne s'accordent pas vraiment avec celles des grammairiens précédemment cités. Selon cette dernière, en effet, « /a/ serait une réduction morpho-phonologique de /va/ et de ses variantes » (Caïd, 2000 : 520), et ne pourrait s'employer en fait qu'à la première personne du singulier. Nous remarquons que cette donne d'exclusivité n'est cependant pas respectée dans son corpus, puisqu'elle décortique, à la page 213, l'exemple : « KAN NOU A SORT TRAVAY [...] » par « quand | nous | marqueur du futur périphrastique | sortir | travailler » et traduit plus loin, à la page 525 : « NOU KONÉ PA SI NOU A RÈS LA » par « Nous ne savons pas si nous allons rester là ».

Mise à part cette petite contradiction, nous notons que pour elle, *MA KAS*, qui est la réduction de *MI SAVA KAS*, sous-entend l'emploi de *I*, marqueur d'actualisation du procès exprimé par le verbe. De fait, c'est cette présence de *I* combinée à la valeur inchoative qu'elle décèle dans *VA* et au « déplacement temporel situé après "maintenant" » qui va notamment conférer aux variantes *I SAVA*, *I SAA*, *I VA* et *A*, « une idée de certitude quant à la réalisation du procès dans l'avenir » (Caïd, 2000 : 523). Mais

poursuit-elle, le choix de ces marqueurs n'est pas neutre en terme d'implication du locuteur dans le procès exprimé par le thème verbal. Ce faisant en effet, ce locuteur « exprime une intention ou une volonté du sujet à accomplir le procès à un moment postérieur à MAINTENANT (To) » (Caïd, 2000 : 523 et 524). Elle notera que la structure [i + V-ø] peut jouer également ce rôle dans l'expression du futur. En employant « PETÈT K PYÈR I VYIN TALEUR », le locuteur envisage selon elle la venue effective de Pierre. Elle conçoit alors tous ces cas où I est présent comme des « futurs définis » qui s'opposent aux « futurs indéfinis » (Caïd, 2000 : 527), empreints d'une valeur d'incertitude ou de neutralité et portés par VA et A employés sans I. Nous soulignerons enfin, qu'à l'instar de Chaudenson (1974), et contrairement à Cellier, elle atteste d'exemples de VA employé avec le pronom personnel de la première personne du singulier : MI VA KAS, MI VA FÉ, MI VA SHANJÉ (Caïd, 2000 : 521). Mais fait inédit, elle rattache l'emploi de « va » à celui d'« une variante sociolectale marquée - utilisée par les petits Blancs des Hauts de l'île - ou encore comme une variante acrolectale » (Caïd, 2000 : 522).

Le point de vue de Watbled (2003) apporte d'autres perspectives. Selon lui, la structure flexionnelle [V+ra] (69), qui correspond au tiroir verbal du futur, est concurrencée<sup>47</sup> par les structures analytiques [va + Vinf] (70) et [sava + Vinf] (71) :

« (69) ZOT I SRA KONTAN « ils seront contents ».

(70) ZOT VA ÈT KONTAN « ils seront contents ».

(71) ZOT I SAVA ÈT KONTAN « ils vont être contents ». » (Watbled, 2003 : 86).

Comme ses prédécesseurs, Watbled (2003) fait remarquer que la forme SAVA a plusieurs variantes morpho-phonologiques qui sont :

— SAA

— SAR

— SA

Mais il se démarque de ces derniers en postulant que les différences entre les trois principales structures ([V+ra], [va + Vinf] et [sava + Vinf]) résideraient dans la valeur cinétique qui leur est à chacune associée. Il argue de ce fait que (69) et (70), qui ex-

47. Rappelons que contrairement à Cellier et à Ramassamy qui n'hésitent pas à écarter les structures flexionnelles (acrolectales) de leur analyse du prospectif à la modalité affirmative, Watbled considère que celles-ci font partie intégrante du système verbal créole.

priment tous deux un futur non cinétique, sont synonymes et s'opposent à (71), qui exprime un futur cinétique. Par *futur non cinétique*, il entend « une référence à l'avenir, sans autre signification associée » (Watbled, 2003 : 86). Les marqueurs de ce futur sont, selon lui, la forme flexionnelle [V+ra] et la forme auxiliaire [va + Vinf]. A l'opposé, par *futur cinétique*, ce chercheur entend une référence qui « exprime le même repérage, mais en y ajoutant l'idée que l'on se dirige, dynamiquement, vers la première phase de la réalisation » (Watbled, 2003 : 86). Le marqueur de ce futur est [sava + Vinf].

En fait, nous remarquons que la position adoptée par Watbled (2003) n'étaye ni les descriptions de Cellier (1985b), ni tout à fait celles de Ramassamy (1985), qui pourtant, nous l'avons noté, divergeaient déjà l'une de l'autre. En effet, chez Cellier, *va* porte une valeur de certitude, comme le marqueur *A* (qui n'est, selon lui, une forme tronquée de *ISA* que pour trois personnes), alors que chez Watbled, *va* a une valeur neutre. Parallèlement, nous l'avons vu, chez Ramassamy (1985), certes *ISA* (et sa variante libre *ISAVA*) sous-tend que le procès a de fortes chances de se réaliser, comme l'avance également Watbled, mais *va* ne véhicule pas non plus une valeur neutre. *va* marque en effet, chez Ramassamy (1985), une certitude de faible intensité, ancrée dans un avenir lointain.

Mais les descriptions de Watbled vont plus loin encore. Ainsi avance-t-il, si *sava* peut alterner en variation libre avec *sa*, *saa* ou encore *saar*, la sélection de *sava*, *sa*, *saa* ou encore *sar* au détriment de *va* est contraignante. En fait, précise-t-il, *va* serait une variante non libre de la forme de base *sava*<sup>48</sup> :

« Nous considérons la forme isolée *va* comme une variante incomplète de la forme de base *sa-va*, à laquelle il manque le segment initial *sa*. Nous pouvons ainsi la noter (*)va*. La forme de base peut-être représentée comme <*sa*>*va*, la notation <*sa*> signifiant que <*sa*> alterne avec son absence, symbolisée par ( ). » (Watbled, 2003 : 88-89).

En réalité, poursuit-il, « l'absence de *sa* est aussi signifiante que sa présence » (Watbled, 2003 : 89) et la règle générale qui régit l'emploi de <*sa*>*va* est la suivante :

— quand <*sa*>*va* = **verbe de mouvement** : *sa* est sélectionné, et on aura la forme

48. Ici encore, nous remarquons que Watbled se démarque de Cellier, puisque à l'opposé de son prédécesseur, c'est *sava* et non *sa* qu'il considère comme étant la forme de base.

SAVA

- quand <SA>VA = **auxiliaire**, le locuteur a le choix entre lui attribuer une valeur cinétique ou non cinétique :
  - *si la valeur est cinétique* : SA est sélectionné, on a alors SAVA
  - *si la valeur est non cinétique* : SA n'est pas sélectionné et on a ( )VA

Nous exprimerons notre propre point de vue à ce sujet, mais nous refermerons auparavant cette revue de littérature en nous intéressant au futur/prospectif à la modalité négative. La norme de fonctionnement que Chaudenson (2003a) a relevée paraît « catégorique » : le futur analytique n'est selon lui *jamais* employé à la négative. Effectivement écrit-il :

« [...] en réunionnais, si la forme affirmative du futur est formée à l'aide des marqueurs indiqués ci-dessus (VA, SAVA, A), le futur négatif présente **toujours** [souligné par nous] une forme issue du futur simple du français : MI SAVA/SA/VA MANZÉ, MA MANZÉ = je mangerai, mais en revanche MI MANZRA PA = je ne mangerai pas. Cette règle s'applique même à des néologismes qui n'ont pas d'équivalents français : *i fémal* = ça fait mal ; *i sa fémal*, *i va fémal* = ça fera mal, *i fémalra pa* = ça ne fera pas mal. » (Chaudenson, 2003a : 358).

Il explique diachroniquement ce phénomène commun à plusieurs lectes issus du français des colons :

« [...] **la forme du futur périphrastique n'existait sans doute pas dans le français des colons**. Il n'y avait donc pas sur ce point de modèle de forme périphrastique du futur. On n'a donc pas lieu de se demander pourquoi les créoles n'ont pas \**va pa* puisque **cette construction n'était pas en usage dans le terminus a quo** » (Chaudenson, 2003a : 368).

Si l'on en croit ce qu'il écrit en 2003, il ne faudrait donc pas tenir compte de l'exemple contradictoire qu'il donne dans Chaudenson (1974 : 344) : LE MOUN I VA PA VOL INN TI ZAFÈR KOMSA qu'il traduit par « Personne ne volera une petite chose comme ça ».

Le ton de Cellier, est presque identique à celui de Chaudenson (2003a), concernant le futur à la négative. Nous l'avons mentionné plusieurs fois, pour ce dernier, le créole n'a pas de marqueur temporel pour le futur qu'il considère comme un aspect. De fait, dans son argumentation, seules les structures analytiques qu'il a inventoriées (*cf. su-*

*pra*) sont possibles pour exprimer le prospectif. Toutefois, une "irrégularité" serait à souligner selon lui, pour le futur négatif. En effet, dans les énoncés négativisés, il remarque également, à l'instar de Chaudenson, que l'expression du prospectif marque encore son appartenance au système français. Cependant, si la thèse de Cellier apparaît dans un premier temps aussi catégorique que celle de son prédécesseur, elle se montrera par la suite plus modérée. En effet, il présente tout d'abord le futur négatif comme étant « **toujours** [souligné par nous] une forme voisine de la forme du français » (Cellier, 1985b : 419). Pour lui, le schéma du futur négatif est le suivant :

*Futur*(nég.) → V + Ra + pa (Cellier, 1985b : 423).

Et les exemples qu'il donne s'y conforment :

« MI ROD LÉ NON MÉ MI TROUVRA PA « je cherche les noms mais je ne [les] trouverai pas »

LÉ BANN LA I DIRA PA AOU « ceux-là/ils ne vous le diront pas »<sup>49</sup>

LU MANJAR PU « il/elle ne mangera plus »

LU KOSAR PA « il/elle ne parlera pas » » (Cellier, 1985b : 419-420).

Remarque : les deux derniers exemples montrent deux métathèses qui selon Cellier seraient dues aux contextes phonétiques. Ces variations (non obligatoires) seraient « secondaires dans la morphosyntaxe du futur » (Cellier, 1985b : 420) et sans conséquence sémantique.

Cependant, dans un autre ouvrage, Cellier nuancera quelques mois plus tard ces affirmations tranchées (Cellier, 1985a). Il admettra en fin de compte qu'à quelques très rares exceptions près (dues à la pression du français), la règle générale est que « **très majoritairement** [souligné par nous], le « futur » s'exprime en créole par le marqueur pré-posé pour l'affirmation et par le marqueur post-posé pour la négation » (Cellier, 1985a : 90). Il s'agirait poursuit-il « [du] résultat d'une règle contextuelle régie à partir de la négation puisque la forme de « futur » analogique à celle du français n'existe **pratiquement pas** [souligné par nous] en créole dans un énoncé affirmatif » (Cellier, 1985a : 90). MI MANZRA PA OU MI MANZAR PA seraient donc généralement les seules formes attestées pour dire « je ne mangerai pas ».

49. (exemple curieux avec LÉ BANN LA !)

Nous ne présenterons pas le point de vue de Ramassamy (1985), commun aux précédents. Celui de Caïd (2000) non plus ne divergera pas sensiblement. A l'affirmative, pose-t-elle, l'emploi des formes synthétiques est dû à des interférences avec le français. Mais, « à la forme négative, cependant, le futur périphrastique est concurrencé, voire naturellement devancé par le futur synthétique qui est d'un grand usage » (Caïd, 2000 : 532). Elle relèvera ainsi un exemple avec I SAA et la modalité négative : « BANNA I SAA PA PERD LE TAN », qui selon elle « dénote une intention du sujet et la proximité du procès » (Caïd, 2000 : 537).

Les conclusions de Watbled au sujet du futur négatif se positionnent, pour leur part, ouvertement à rebours du parti pris des autres grammairiens. En effet, pour lui « [...] aucune combinaison n'est illicite » (Watbled, 2003 : 91). Certes, reconnaît-il, la forme flexionnelle [V+ra] est plus courante à la négative. Cependant, il précise que si « la forme V+ra, avec les verbes autres que « être » et « avoir », s'emploie **plus facilement** [souligné par nous] avec une négation » (Watbled, 2003 : 87), le recours à une forme flexionnelle à la négative n'est pas automatique, puisque l'emploi de la forme flexionnelle à l'affirmative est possible. On peut ainsi trouver par exemple :

« ZOT I VOUDRA VWAR SA « ils voudront voir ça » » (Watbled, 2003 : 91).

De fait, selon lui, il faudrait se garder de poser des dichotomies du genre "la forme flexionnelle du futur serait réservée à la négative et la forme analytique à l'affirmative". Concernant l'expression du futur à la négative, il soutient qu'il faut là-aussi tenir compte de la différence entre futur cinétique et futur non cinétique. Ainsi avance-t-il, pour exprimer un futur non cinétique, il y a préférence et non obligation d'emploi de -RA à la négative :

« Simplement, on constate **une préférence (non contraignante)** [souligné par nous] pour le futur négatif avec la forme V+ra. Cette remarque ne vaut évidemment que pour le futur non cinétique, puisque la forme V+ra exprime exclusivement ce type de futur, ce qui la rend synonyme de la forme périphrastique en VA. » (Watbled, 2003 : 91).

Ainsi, pour marquer la négative du futur non cinétique avec VA ou [V-ra], respecti-

vement marqueurs analytique et flexionnel, on peut trouver indifféremment les deux structures [VA PA + V] ou [i + V-ra + pa].

« ZOT VA VOULWAR VWAR SA « Ils vont vouloir voir ça ».

ZOT VA PA VOULWAR VWAR SA « Ils ne vont pas vouloir voir ça ».

ZOT VA MANJÉ « Ils mangeront ». ZOT I MANJERA PA « Ils ne mangeront pas ». »

(Watbled, 2003 : 90).

Il notera, il est vrai, que les locuteurs ont une préférence plus prononcée pour [V-ra] avec la modalité injonctive :

« Il convient d'ajouter que le futur non cinétique peut être utilisé avec une valeur indirecte de type injonctif. [...] avec cette valeur, une majorité de locuteurs, sans qu'il y ait toutefois unanimité, préfèrent nettement la forme V+ra pour la contrepartie négative et (88) sera plus courant que (87) » (Watbled, 2003 : 91).

Les exemples dont il fait référence sont les suivants :

« (86) ZOT VA MANJ SA! « Vous mangerez ça ».

(87) ZOT VA PA MANJ SA « Vous ne mangerez pas ça! ».

(88) ZOT I MANJRA PA SA! « *id.* » » (Watbled, 2003 : 91).

Mais, poursuit-il, pour exprimer la négative d'un futur cinétique, la double structure n'est plus applicable. Pour cette raison, avec SAVA (et ses variantes), « il suffit tout simplement d'ajouter PA si l'on veut obtenir la contrepartie négative » (Watbled, 2003 : 90).

Le passage à une forme flexionnelle changerait en effet la valeur du futur. On trouve donc par exemple :

« ZOT I SAVA MANJÉ « Ils vont manger ».

ZOT I SAVA PA MANJÉ « Ils ne vont pas manger ». » (Watbled, 2003 : 90).

Dans sa *Grammaire du créole réunionnais*, Staudacher-Valliamée (2004) ignorera les travaux de Watbled et se ralliera aux thèses de Chaudenson. Elle relèvera également la variante (métathèse) AR à la place de RA dans les énoncés négatifs, devant l'adverbe PA « ne...pas », et PI « ne...plus ». Selon elle, cette forme serait « fréquente chez les adultes des milieux créolophones non exposés [au français] » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 34) :

« I RODAR PA LE BOUT EK NOU « ne nous cherchera pas la petite bête » » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 34).

### Notre point de vue :

Nous adhérons à la distinction entre futur cinétique et futur non cinétique, de même qu'à la démonstration sur les possibilités d'association avec la modalité négative, avancées par Watbled (2003) pour différencier les marqueurs analytiques *SAVA* et *VA*. Nous pouvons donc en déduire que lorsque le locuteur veut traduire « aller » au moyen d'un verbe de mouvement, nous acceptons les formes finies *SAVA*, *ALÉ*, *SARA*, *IRÉ*, et la forme non finie *ALÉ*.

ÈL I SAVA SINÉMA

« elle va au cinéma »

NOU ALÉ SOUVAN SINÉMA

« nous allions souvent au cinéma »

(ici, *ALÉ* est en concurrence avec *TÉ I SAVA* et *PARTÉ*)

NOU SAR ARPA SINÉMA

« nous n'irons pas au cinéma »

NOU IRÉ BYIN SINÉMA

« nous irions bien au cinéma »

NOU VE ALÉ SINÉMA

« nous voulons aller au cinéma ».

Quand « aller » est auxiliaire du futur cinétique, nous retiendrons les formes finies suivantes : *SAVA*, *SAR*, *SA* (futur) et *ALÉ* (futur dans le passé).

NOU SAVA MANJ RÉSTORAN

« nous allons manger au restaurant »

NOU ALÉ MANJÉ RÉSTORAN

« nous allions manger au restaurant »

(ici, *ALÉ* est aussi en concurrence avec *TÉ I SAVA* et *PARTÉ*).

Enfin, quand « aller » est auxiliaire du futur non cinétique, la seule forme possible, selon nous, est *VA*.

NOU VA MANJ RÉSTORAN

« nous mangerons au restaurant »

NOU VALÉ MANJ RÉSTORAN

« nous irons manger au restaurant »

Cependant, nous ne parlerons de marqueurs aspectuels du prospectif que pour *SAVA* et *SA(R)*, dans le deuxième cas que nous venons d'évoquer. *VA* restera pour nous un marqueur temporel analytique, dont la forme tronquée est *-a*. En effet, sur le plan sémantique, *A* nous paraît être plus proche de l'emploi de *VA* que de *SAVA*. Nous ne raisonnons pas ici en termes de degrés de certitude ou d'intention, mais d'échéance. Nous pensons que *VA* et *-A* renvoient à une échéance relativement lointaine, tandis que *SAVA* et *SA(R)* font référence à une échéance plus proche. Comme *VA* par ailleurs, mais à l'inverse de *SAVA* et de ses variantes, *-A* ne peut selon nous se combiner avec l'indice préverbal *I*. Par ailleurs, nous pensons que la troncation de *VA* en *A* ne peut se faire qu'avec des pronom personnels sujets.

Venons-en à présent à la combinatoire des marqueurs du prospectif avec d'autres marqueurs aspecto-temporels.

- **Prospectif + marqueurs de temps**

**Prospectif + futur** : les marqueurs du progressif ne se combinent pas avec le marqueur analytique *VA*, ni avec le marqueur synthétique *SRA*.

**Prospectif + présent** : nous avons vu indirectement, dans la présentation des marqueurs du prospectif, la combinaison de ces derniers avec le marqueur  $\emptyset$  du temps présent. Nous n'y reviendrons donc pas ici. Les structures retenues sont :

[(i) sava + Vinf]

[(i) sa + Vinf]

[(i) sar + Vinf]

MI SA VWAR AZOT

« je vais (aller) les voir »

**Prospectif + passé** : quand les marqueurs du prospectif s'associent au passé, la séquence serait selon Cellier : [té + i + sa + V]<sup>50</sup> :

« MWIN TÉ I RETOURN MON KAZ, MWIN TÉ I SA ROD ZERB POU ZANIMO « je rentrais chez moi et j'allais chercher des herbes pour les bêtes » » (Cellier, 1985b : 414).

Cellier indique que cette combinaison permet « de situer le procès comme futur par rapport à un temps du passé » (Cellier, 1985b : 414). Il précise, toutefois, que les « occasions de rencontrer la forme //SAVA// avec le passé sont réellement peu courantes » (Cellier, 1985b : 415).

Pour Ramassamy (1985), cette combinaison « exprime une action progressive dans le passé et peut permuter, dans la chaîne avec TÉ ou sa variante TÉ I » (Ramassamy, 1985 : 138). Elle explique cette permutation en termes d'ordre d'apparition des marqueurs :

« TÉ I SA, dans ces exemples, varie librement avec TÉ SA pour les raisons suivantes :

- comme nous l'avons vu supra, TÉ a une variante libre TÉ I
- TÉ étant en tête de la combinaison syntagmatique à la possibilité de faire disparaître le I de I SA et retrouver, ainsi ses possibilités de variation.

» (Ramassamy, 1985 : 139).

Elle distingue par ailleurs à l'instar de Chaudenson (1974 : 341-342), deux valeurs véhiculées par la structure [té + (i) + sa + V], l'une prospective dans le passé (exemple 1), l'autre conditionnelle (exemple 2) :

Exemple 1 :

« MWIN TÉ I SA MANZÉ KAN OU LA RIVÉ « j'allais manger quand tu es arrivé » » (Ramassamy, 1985 : 138).

50. Nous verrons en fait que la séquence peut être [té + (i) + sa + V], dans le prochain chapitre portant sur l'indice pré-verbal I.

« MWIN TÉ SAVA KAL ALI KAN MWIN LA MAZINÉ « j'étais sur le point de la boire quand j'ai pensé » » (Chaudenson, 1974 : 341).

Exemple 2 :

« MWIN TÉ I SA MANZÉ SI KARI TÉ KUI « j'aurais mangé si le cari avait été cuit. » » (Ramassamy, 1985 : 138).

« MWIN TÉ SAR ROD ALI SI MWIN TÉ I KONÉ OUSA I LÉ « j'irais le chercher si je savais où il est » » (Chaudenson, 1974 : 342).

Ramassamy (1985 : 139) note, par ailleurs, que dans l'exemple 2, la structure [té i sa + V] peut être remplacée par la forme auxiliarisée [noré + V]. Pour Chaudenson (1974 : 975), la variante serait [loré + V] (concernant les structures du conditionnel présent et passé, se reporter *supra* à la section traitant des formes flexionnelles de AVWAR dans un emploi d'auxiliaire). Pour sa part, Cellier (1985b) propose comme variante de [té + i + sava + V], deux autres structures analytiques composées d'auxiliaires acrolectaux figés, tels que [alé + V] et [parté + V] (Ramassamy (1985) classe ces structures parmi les marqueurs para-aspectuels du *directionnel*, dont nous ne traiterons pas.) :

« KAN MI ROD...MI ALÉ CHERCHÉ... « Quand je cherchais...j'allais chercher... » »

MI PARTÉ FÈR LÉ FLEUR DVANIY... « J'allais faire les fleurs de vanille... » » (Cellier, 1985b : 415).

Enfin, selon Watbled (2003) également, le futur cinétique dans le passé peut s'exprimer de deux manières, l'une acrolectale avec l'auxiliaire ALÉ<sup>51</sup>, l'autre basilectale avec la combinaison futur cinétique + passé, ce qu'il représente par les structures et les exemples suivants :

— avec [V-é] de l'auxiliaire ALÉ :

« ZOT I ALÉ MANJÉ « ils allaient manger » » (Watbled, 2003 : 87).

— avec [TÉ (I) SAVA] :

« ZOT TÉ I SAVA MANJÉ « ils allaient mangé » » (Watbled, 2003 : 87).

51. Il ne mentionnera guère PARTÉ.

**Notre point de vue :**

Nous posons comme nos prédécesseurs que les marqueurs du prospectif peuvent se mettre en combinaison avec les marqueurs temporels du passé analytique [V-é] et synthétique [té (i)]. À côté de ALÉ, nous ajouterons la forme impérative de PAR/PARTI, soit PARTÉ, qu'Armand (1987) relève également avec le sens d'« aller » dans son dictionnaire :

« MI PAR GINY TRÈZAN

« Je vais avoir treize ans » » (Armand, 1987 : 256).

Nous retiendrons donc les paradigmes suivants :

[té + (i) + sa(va) + Vinf]

[alé + Vinf]

[parté + Vinf]

- **Prospectif + marqueurs aspectuels**

**Prospectif + prospectif.**

Les marqueurs du prospectif ne s'associent pas entre eux car la répétition de leur signifié s'avère inutile sur le plan informationnel.

**Prospectif + accompli :**

Le prospectif ne s'associe pas avec le marqueur aspectuel LA de l'accompli du fait de l'antagonisme de leurs signifiés.

**Prospectif + progressif :** selon Ramassamy (1985), il existe une possibilité de combinaison entre les marqueurs de l'aspect progressif et ceux de l'aspect prospectif, qui exprimerait « une valeur progressive dans le futur ». Elle cite :

« KAN OU VA NI MI SAR PO LAVÉ

« Quand tu viendras, je serai en train de laver » LI SA(R) PO DORMI

« il/elle sera en train de dormir » » (Ramassamy, 1985 : 140-141).

Pour elle, I SA a alors comme variante I SAR, voire même I SRA, ce qui lui suggère cette interrogation :

« « Faut-il voir, là encore, la pression « mortifère » du français sur le créole réunionnais dont l'évolution tendrait vers le schéma suivant : I

SA ? I SAR ? I SRA ? » » (Ramassamy, 1985 : 141).

**Notre point de vue :**

Nous l'avons vu *supra*, dans la section traitant des marqueurs du progressif, nous pensons contrairement à Ramassamy (1985), qu'il ne s'agit pas ici de l'association du progressif avec des marqueurs périphrastiques du prospectif mais avec la forme future de la copule SRA, qui aurait comme variante SAR (méta-thèse). De fait, pour nous, les marqueurs du prospectif ne peuvent se combiner avec les marqueurs aspectuels du progressif, de l'accompli ou du prospectif.

• **Prospectif + marqueurs para-aspectuels :**

Se reporter aux combinaisons relevées dans la section de chaque para-aspectuel.

### 8.1.3.3 Les marqueurs para-aspectuels.

Il est consensuellement établi dans la littérature que les para-aspectuels du créole réunionnais sont toujours placés entre les marqueurs pré-verbaux de temps ou d'aspect et le thème verbal. Leur rôle est d'enrichir la valeur des autres marqueurs aspectuels et/ou temporels. Ainsi, selon Ramassamy :

« Ils [les para-aspectuels] se combinent avec les modalités de façon diverse en apportant « un découpage plus précis dans le continuum aspecto-temporel » » (Ramassamy, 1985 : 119)

Contrairement aux marqueurs aspectuels, auxquels ils peuvent être assimilés, il leur est possible parfois de se combiner entre eux. Nous les avons présentés dans une section distincte pour une meilleure appréhension. Par ailleurs, le paradigme des valeurs exprimées par les para-aspectuels étant relativement ouvert, nous avons choisi de ne décrire ici que trois des plus courantes : l'inchoatif, l'accompli proximal et le complétif. Nous présenterons tout d'abord pour chacun d'eux les caractéristiques générales puis les possibilités de combinaisons avec les marqueurs temporels, aspectuels et para-aspectuels. Pour ce faire, nous croiserons les apports des différents grammairiens créolistes et apporterons notre propre point de vue, notamment là où aucune description n'a été effectuée<sup>52</sup>.

#### L' inchoatif

##### *Présentation générale*

Cet aspect indique que le procès ou l'évènement est envisagé à son commencement.

Le marqueur généralement relevé pour l'inchoatif est :

— KOMANS « commencer »

LI KOMANS MANJÉ « il commence à manger »

Mais on retrouve aussi chez Cellier :

— MÈT (A) « se mettre à »

I MÈT A KOUPE LE KOLÉ ZANIMO (Cellier, 1985b)

52. En effet, nous soulignons que toutes les combinaisons possibles n'ont pas été décrites par les linguistes de notre bibliographie. De ce fait, certaines d'entre elles seront attestées à partir de notre compétence de locutrice native et de jugements de locuteurs créolophones que nous avons sollicités, de manière informelle ou par questionnaire.

*Les combinaisons entre l'inchoatif et les marqueurs aspecto-temporels*

• **Inchoatif + marqueurs temporels**

**Inchoatif + présent.**

La combinaison se construit avec  $\emptyset$  :

ZOT I KOMANS BWAR GRAN MATIN

« vous commencez à boire tôt le matin »

La structure à retenir est la suivante :

[(i) + komans + Vinf]

**Inchoatif + passé.**

La combinaison peut se faire avec les deux marqueurs temporels du passé :

— le marqueur analytique TÉ :

ZOT TÉ (I) KOMANS BWAR GRAN MATIN

« vous commenciez à boire tôt le matin »

— le marqueur flexionnel -É :

ZOT I KOMANSÉ BWAR GRAN MATIN

« vous commenciez à boire tôt le matin »

Les structures à retenir sont les suivantes :

[té (i) + komans + Vinf]

[(i) + komansé + Vinf]

**Inchoatif + futur.**

La combinaison peut se faire avec les deux marqueurs temporels du futur :

— le marqueur analytique VA :

ZOT VA KOMANS BWAR GRAN MATIN

« vous commencerez (ou *vous allez commencer*) à boire tôt le matin »

— le marqueur flexionnel -RA :

ZOT I KOMANSRA BWAR GRAN MATIN

« vous commencerez à boire tôt le matin »

Les structures à retenir sont les suivantes :

[va + komans + Vinf]

[(i) + komansra + Vinf]

- **Inchoatif + marqueurs aspectuels**

**Inchoatif + accompli.**

L'inchoatif peut se combiner avec le marqueur de l'accompli LA :

ÈL LA KOMANS SHANTÉ

« elle a commencé à chanter »

ÈL LAVÉ KOMANS SHANTÉ

« elle avait commencé à chanter »

La structure à retenir est la suivante<sup>53</sup> :

[la + komans + Vinf]

**Inchoatif + progressif.**

L'inchoatif peut se combiner avec tous les marqueurs du progressif :

ÈL LÉ ANTRINN KOMANS SHANTÉ

« elle est en train de commencer à chanter »

ÈL L APO(U) KOMANS SHANTÉ

« elle est en train de commencer à chanter »

ÈL L APRÉ KOMANS SHANTÉ

« elle est en train de commencer à chanter »

Les structures à retenir sont les suivantes<sup>54</sup> :

[(a)po(u) + komans + Vinf]

[(a)pré + komans + Vinf]

[antrinn + komans + Vinf]

[trann + komans + Vinf]

**Inchoatif + prospectif.**

L'inchoatif peut se combiner avec tous les marqueurs du prospectif :

ÈL I SA KOMANS SHANTÉ « elle va commencer à chanter »

ÈL I SAR KOMANS SHANTÉ « elle va commencer à chanter »

ÈL I SAVA KOMANS SHANTÉ « elle va commencer à chanter »

53. Cette structure s'entend au temps présent. Pour les autres temps, se reporter à la section traitant de AVWAR aux temps passé et futur.

54. Comme pour les normes descriptives que nous ferons pour la combinatoire des para-aspectuels suivants, les structures présentées s'entendent au temps présent. Pour les autres temps, se reporter à la section traitant des combinaisons entre les marqueurs du progressif et les marqueurs de temps.

Les structures à retenir sont les suivantes<sup>55</sup> :

[ (i) sa(r) + komans + Vinf]

[(i) sava + komans + Vinf] (selon nous, très peu employé)

- **Inchoatif + marqueurs para-aspectuels**

**Inchoatif + inchoatif.**

Théoriquement, l'inchoatif fonctionnant comme un thème verbal classique, la combinaison entre deux inchoatifs est possible, mais comme en français, « commencer à commencer à » n'est guère employé.

**Inchoatif + accompli proximal**

Se reporter à la section traitant des combinaisons aspecto-temporelles avec l'accompli proximal.

**Inchoatif + complétif**

Se reporter à la section traitant des combinaisons aspecto-temporelles avec le complétif.

## L'accompli proximal

### *Présentation générale*

Les marqueurs de l'accompli proximal, appelé aussi *accompli proche* ou *immédiat*, ou encore *terminatif récent*, sont synonymes. Dans la littérature, nous avons relevé :

— VYINN, noté aussi VYIN D « venir de »

LI VYINN MANJÉ « il vient de manger »

Notons que dans LI VYIN MANJÉ, VYIN n'est pas un para-aspectuel exprimant l'accompli mais le directionnel (« il vient manger »).

— SO(R)T « venir de »

OU SORT MANJÉ « tu viens de manger »

ZOT I SORT JWÉ LA MARÈL « ils viennent de (finir de) jouer à la marelle »

55. Ces structures s'entendent au temps présent. Pour les autres temps se reporter à la section traitant des combinaisons entre les marqueurs du prospectif et les marqueurs temporels.

Nous remarquons que le lexème *SORT* non suivi d'un thème verbal prend un autre sens que celui de marqueur grammatical de l'accompli proximal. Dans *ZOT I SORT BRA-PANON*, *SORT* indique la provenance, l'origine (« ils viennent de Bras-Panon »).

Selon Chaudenson (1974), Cellier (1985b), Ramassamy (1985) et Caïd (2000), l'accompli proximal marque l'accomplissement récent du procès (le procès vient juste d'avoir lieu par rapport à un temps exprimé). Staudacher-Valliamée (2004 : 86) qui ne relève que le marqueur *VYINN*, ne définit pas la valeur exprimée par le terminatif récent.

Seule Caïd (2000) pense que *VYINN* est parfois intentionnellement utilisé pour l'obtention d'une francisation du discours :

« Il semble qu'il y ait une tendance à l'emploi de *VYINN* actuellement dans les familles parlant français et créole à la maison, à cause du français moderne, langue prestigieuse dans la co-existence diglossique du français et du créole. *SORT* semble être employé de façon naturelle par les locuteurs qui ne se préoccupent pas d'avoir un parler se rapprochant de la langue officielle, c'est-à-dire le français. Il s'agit donc de locuteurs appartenant à un milieu socio-professionnel défavorisé, créolophone et qui, même s'ils parlent français, ne cherchent pas à "franciser" leur langue dans un choix de mots plus proches de ceux employés actuellement en français "standard". » (Caïd, 2000 : 506)

### Notre point de vue

En nous référant à notre expérience de locutrice native, nous n'adhérons pas à ces hypothèses et considérons *VYINN* et *SORT* indifféremment sur le plan épilinguistique.

### *Les combinaisons aspecto-temporelles avec les marqueurs de l'accompli proximal*

- **Accompli proximal + marqueurs temporels**

#### **Accompli proximal + présent.**

L'accompli proximal se combine avec le marqueur  $\emptyset$  :

ÈL I SORT GARD TÉLÉ « elle vient de regarder la télé »<sup>56</sup>

ÈL I VYINN GARD TÉLÉ « *id.* »

56. Nous notons que certains locuteurs du créole acrolectal ne prononcent pas parfois le -T final et peuvent également accompagner le marqueur de D : LU SOR D FÈR SA MARSH « il vient de faire sa promenade ». Nous acceptons bien entendu cette variante.

Nous retenons donc :

[(i) + vyinn + Vinf]

[(i) + sort + Vinf]

[(i) + sor d + Vinf]

### Accompli proximal + passé.

Des combinaisons sont possibles avec les deux marqueurs temporels du passé, soit avec :

— le marqueur temporel analytique TÉ

ÈL TÉ (I) SORT GARD TÉLÉ

ÈL TÉ (I) SORT GARD TÉLÉ

« elle venait de regarder la télé »

— le marqueur flexionnel de l'imparfait -é

KAN LU VENÉ D<sup>57</sup> MANJÉ, LU REGARDÉ LA TÉLÉ

Quand il venait de manger, il regardait la télé

LU SORTÉ D MANJ IN SORBÉ, SA BOUSH LÉTÉ GOMÉ

« il venait de manger un sorbet, sa bouche en était barbouillée ».

Nous retenons :

[té (i) + sort]

[té (i) + vyinn]

[(i) + sorté d]

[té (i) + vené d]

### Accompli proximal + futur.

Cette combinaison nous paraît *a priori* impossible avec

— le marqueur périphrastique du futur (VA) :

\*LI VA SORT PINN DEMIN

\*LI VA VNI(R) PINN DEMIN<sup>58</sup>

57. Remarquons que l'ajout de D permet de différencier à l'imparfait l'accompli proximal VYINN (noté aussi, nous l'avons vu, VYIN D) du directionnel VYIN.

58. Cette structure est agrammaticale à moins de porter une valeur « directionnelle » (« il va venir peindre demain », « il va sortir peindre demain ») et non une valeur d'accompli proche (« venir de »), ce que nous traitons ici. Nous remarquons qu'avec l'ajout de « d », qui apparaît notamment dans les structures flexionnelles qualifiées d'« acrolectales » (ex : \*KAN LI VA VNI(R) D ROD SON ZANFAN LÉKOL) l'ambiguïté relative à la valeur du marqueur est levée.

La combinaison nous paraît théoriquement possible, mais très rarement employée avec :

— le marqueur flexionnel du futur ([-ra]) :

LU VYINDRA D FÈR SA PRIYÈR, LU SERA PLU KALM « il viendra tout juste de faire sa prière, il sera plus calme »,

DEMIN NEVEUR LU SORTIRA D PRANN INN DOUSH, SERA LEUR D MANJÉ, OU POURA NIR « demain à neuf heures, il viendra de sortir de sa douche, ce sera l'heure de manger, tu pourras venir ».

### Accompli proximal + conditionnel.

Il nous paraît possible d'avoir une combinaison avec le marqueur flexionnel du conditionnel (-ré) :

LU SORTIRÉ D FÈR SA PRIYÈR, MWIN NORÉ PA DI NON

LU VYINDRÉ D FÈR SA PRIYÈR, MWIN NORÉ PA DI NON

« il viendrait de faire sa prière, je n'aurais pas dit non »

Nous retiendrons :

[sortiré (d)]

[vyindré (d)]

- *Accompli proximal + marqueurs aspectuels*

### Accompli proximal + accompli.

L'accompli proximal ne peut, selon nous, se combiner avec le marqueur LA de l'accompli.

\*KAN LI LA SORT (D) GARD TÉLÉ. . .

\*KAN LI LA VNI (D) GARD TÉLÉ. . .

### Accompli proximal + progressif.

Des exemples au passé, comme MWIN TÉ (A)PO(U) SORT FÉ KUI MANJÉ OU MWIN TÉ POU VYINN FÉ KUI MANJÉ, que nous traduirions par « je venais tout juste de finir de faire cuire à manger », semblent possibles, mais relativement « lourds ».

D'autres exemples au présent, au conditionnel, au futur sont théoriquement possibles également avec SORT (D), mais impossibles avec VYINN (D) :

MA LA POU SORT MANJ IN SORBÉ « je viens tout juste de manger un sorbet »

MWIN SRA POU SORT MANJ IN SORBÉ « j'aurai tout juste fini de manger un sorbet »

MWIN SRÉ POU SORT MANJ IN SORBÉ « j'aurais tout juste fini de manger un sorbet »

\*MA LA POU VYINN MANJ IN SORBÉ

\*MWIN SRA POU VYINN MANJ IN SORBÉ

\*MWIN SRÉ POU VYINN MANJ IN SORBÉ

Par ailleurs, seules les combinaisons avec les marqueurs (a)pré, et (a)po(u), nous paraissent concernées. Nous retenons donc pour cette combinatoire :

[(lé)té + (a)po(u) + sort (d) + Vinf]

[(lé)té + (a)pré + sort (d) + Vinf]

[(lé)té + (a)po(u) + vyinn + Vinf]

[(lé)té + (a)pré + vyinn + Vinf]

[L(É) + (A)POU + SORT (D) + Vinf]

[L(É) + (A)PRÉ + SORT (D) + Vinf]

[SRA + (A)POU + SORT (D) + Vinf]

[SRA + (A)PRÉ + SORT (D) + Vinf]

[SRÉ + (A)POU + SORT (D) + Vinf]

[SRÉ + (A)PRÉ + SORT (D) + Vinf]

Nous notons que ces séquences sont très rarement employées.

### **Accompli proximal + prospectif.**

Les combinaisons sont impossibles avec tous les marqueurs du prospectif, au temps présent ou passé :

\*LU (TÉ) SA SORT GARD TÉLÉ

\*LU (TÉ) SA VYIN D MANJ IN SORBÉ

- **Accompli proximal + marqueurs para-aspectuels**

### **Accompli proximal + inchoatif.**

Il existe des possibilités de combinaison avec l'inchoatif.

LI SORT (ou VYINN) KOMANS MANJÉ « il vient de commencer à manger ».

Nous retenons donc :

[sort (d) + komans + Vinf]

[vyinn + komans + Vinf]

Remarque : KOMANS est soumis aux règles de troncation des formes finies, SORT et VYINN sont soumis aux règles aspecto-temporelles flexionnelles et périphrastiques.

### **Accompli proximal + accompli proximal.**

Les combinaisons entre VYINN et SORT sont impossibles, tout autant que les combinaisons entre VYINN et VYINN d'une part, et SORT et SORT d'autre part.

### **Accompli proximal + complétif.**

Pour les possibilités de combinaisons avec les marqueurs du complétif, voir la section suivante.

## **Le complétif**

### *Présentation générale*

Le marqueur du complétif (appelé aussi marqueur de l'accompli ou terminatif), que nous avons relevé dans la littérature est :

— FINE/FINI « finir »

MWIN LA FINE MANJÉ

« j'ai (déjà) mangé »

Remarque : en nous référant au tableau qu'elle dresse pour représenter le système verbal commun, nous notons qu'en fait Staudacher-Valliamée (2004 : 86) classe uniquement FINE comme marqueur du « terminatif ». FINI est mentionné séparément, comme un thème verbal « classique ». Ainsi, écrit-elle, « le prédicat adjectival peut être introduit [...] par le verbe **fini** à l'accompli » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 78). L'exemple qu'elle donne est le suivant : « MARMAY LA FINI GRAN ASTEUR<sup>59</sup> / « Les enfants sont grands maintenant » ».

Les rôles conférés à FINE/FINI par les grammairiens ont été plus ou moins affi-

<sup>59</sup> la graphie initiale utilisée par Staudacher est ASTÈR, ce qui peut dans notre graphie peut s'écrire ASTEUR ou ASTÈR.

nés. Ainsi, pour Chaudenson (1974 : 340), pareillement à LA, FINE/FINI marque l'aspect achevé du procès. Sur le plan diachronique, ce marqueur viendrait de la périphrase française « finir de » qui marque elle aussi l'aspect accompli d'une action (Chaudenson, 1974 : 966). Cellier (1985b : 445) relève deux valeurs pour le marqueur FINE/FINI : une valeur générale, similaire à celle de « finir de » en français, qui « indique le terme du procès signifié par le verbe et devenu un état », et une valeur particulière, résultative, qui n'est grammaticalisée qu'en créole. Cellier (1985b : 445) précise ainsi qu'en créole, « *il est possible d'utiliser ce marqueur avec un V de sens sous-jacent ponctuel (à un instant)* » et donc d'attribuer au marqueur une valeur résultative, alors qu'en français, on ne peut utiliser « finir de » qu'avec « *un verbe de sens sous-jacent duratif* ». Il illustre ces propos par le fait qu'en créole on peut dire « LU LA FINE ARIVÉ « il est arrivé - déjà » », alors qu'en français, il est agrammatical de dire « \*il a fini d'arriver », le thème verbal « arriver » exprimant une action ponctuelle. Pour Ramassamy (1985) FINE/FINI peut s'insérer :

- soit dans un contenu prédicatif non processif, avec une valeur de caractérisation résultative. Dans ce cas-là, rappelons-le (cf *supra* la présentation des sous-groupes non processifs), « il implique que le participant actualisant le prédicat est caractérisé par l'état d'un procès accompli au préalable » (Ramassamy, 1985 : 85).
- soit dans un contenu prédicatif processif (exocentrique ou endocentrique) avec une valeur d'accompli.

Caïd (2000) semble combiner dans une même définition les deux valeurs puisqu'elle note que ce marqueur « insiste sur le résultat présent d'un processus antérieur au moment de l'énonciation » (Caïd, 2000 : 462). Enfin, pour Watbled (2003), l'accent est mis sur la relation entre le passé de l'évènement et le bilan au moment repère. Deux valeurs sont alors possibles :

1. soit on envisage une occurrence unique de l'évènement. Dans ce cas, « on souligne l'idée qu'on a dépassé (avant le moment repère) la borne droite de la dernière phase de l'évènement » (Watbled, 2003 : 83) :

« ZOT LA FINE MANJÉ « ils ont déjà mangé » »

2. Soit « on souligne l'idée qu'il a existé une ou plusieurs occurrences passées de l'évènement, dans une période commençant avant le repère et bornée à droite

par ce repère » (Watbled, 2003 : 84) :

« LÉ BANANE LA FINE POURI = LÉ BANANE LÉ POURI = « les bananes sont pourries »

ZOT LA FINE ALÉ AN FRANS IN BON PEU D FWA « ils sont déjà allés souvent en France »

ZOT LA FINE ALÉ OUT KAZ? « ils sont déjà allés chez toi? » »

Nous ne présenterons pas le point de vue de Staudacher sur la valeur exprimée par le marqueur du complétif, puisque cette dernière note seulement que le terminatif est un aspect, sans plus de précisions (Staudacher-Valliamée, 2004 : 86).

#### **Notre point de vue sur le marqueur para-aspectuel FINE/FINI.**

Nous pensons que FINE/FINI est un marqueur relativement complexe, et que pour le définir, il faudrait prendre en considération les trois valeurs présentées par nos prédécesseurs.

Nous avons vu que Cellier (1985b) distingue une valeur "durative", que nous noterons (A), et une valeur "résultative", (B).

La valeur (A) fait référence à un procès inaccompli, en cours d'achèvement et donc non achevé. Pour utiliser un exemple simple avec le procès *manger*, on pourrait la traduire en français par la périphrase "je suis en train de finir de manger". Comme en français, avec la valeur (A), ce marqueur s'oppose sur le plan sémantique au para-aspectuel KOMANS « commencer à » :

MA LA TANN FINI(R) (D) MANJÉ

« je suis en train de finir de manger »

MI FINI (D) BWAR MON KOKA, MI VYIN

« je finis de boire mon coca et j'arrive »

KAN OU VA FINI(R) (D) BWAR OUT DJU D FRUI, MA MÈT TÉLÉ

« quand tu finiras (vas finir/aura fini) de boire ton jus de fruit j'allumerai la télé »

MI FINISÉ TRANKILMAN (D) BWAR MON PONSH, KAN TÉLÉFON LA SONÉ

« je finissais tranquillement de boire mon punch quand le téléphone a sonné »

On ne peut avoir, pour reprendre un thème verbal employé par Cellier, \*LI LA TAN FINI(R) (D) ARIVÉ ou \*MI FINI (D) ARIVÉ.... En fait, avec ce premier marqueur, le procès ou l'évènement porté par le thème verbal est envisagé dans son processus d'achèvement, mais avant son achèvement réel.

La valeur résultative (B) que relève Cellier (1985b), est affinée par Ramassamy (1985) et Watbled (2003) qui y distinguent une valeur d'accompli (B1) et une valeur qui renvoie à un état (B2).

(B1) correspond ainsi à la valeur ponctuelle que relève Watbled (2003) et à la valeur accomplie qui est conférée au contenu prédicatif processif par Ramassamy (1985). Contrairement à (A), on envisage ici l'état qui résulte d'un procès délimité, accompli. Par comparaison, l'exemple avec le procès *manger* se traduirait en français par le passé composé "j'ai fini de manger", qui sous-entend que "j'ai donc le ventre plein et que je ne vais pas repasser à table".

(B2) renvoie au résultat du procès accompli, qui a pu s'accomplir comme le note Watbled (2003), en une ou plusieurs occurrences. On trouve ici une valeur qui n'est pas grammaticalisée en français, et qui met l'accent uniquement sur un état qui est par nature non processif. On utilisera avec cette valeur des thèmes verbaux exprimant un état, comme par exemple *être marié*, qui pourra prendre la valeur de "je suis ma-

rié", ou de "j'ai déjà été marié" (le locuteur ne l'est plus forcément). Pour reprendre un exemple avec *manger*, on pourra dire IN REKIN LA FINE MANJ AMWIN, ce qui pour les non puristes pourrait s'exprimer également par MA LA FINE ÈT MANJÉ PAR IN REKIN<sup>60</sup> « J'ai déjà été mangé par un requin ». Nous donnons ci-dessous quelques exemples de (B) :

OU FINE KALM AOU? « tu (t')es calmé? »

KAN OU SRA FINE KALM AOU, NOU VA KOZÉ « quand tu te seras calmé (quand tu seras calme), nous parlerons »

KAN LI (LÉ)TÉ FINE KALM ALI, NOU LA KOZÉ « quand il s'est calmé (quand il était calme), nous avons parlé »

KAN MWIN (LÉ)TÉ FINE PAYÉ, LI LA NU « quand j'avais (déjà) payé, il est venu »

MÉ OU (LA) FINE DIVORSÉ! « Mais tu es (déjà) divorcé! »

KAN ZOT SRA FINI KITÉ... « quand il seront séparés... »

SI LÉ KATREUR, ZOT LA FINE KIT ZOT TRAVAY. « S'il est quatre heures, ils ont (déjà) quittés leur boulot »

MA LA FINI PORTÉ, OUT TOUR ASTEUR « je l'ai (déjà) porté, c'est à ton tour maintenant »

OU SERA FINE ARIVÉ KAN ZOT VA KOMANS SHANTÉ « Tu seras (déjà) là quand ils vont commencer à chanter »

Plusieurs différences syntaxiques peuvent être notées entre les marqueurs relevant de (A) et de (B).

Il est ainsi à souligner que FINI(R) D est toujours suivi de thèmes verbaux à "l'infinitif", tandis que les thèmes verbaux employés après FINE/FINI sont indifféremment des "participes passés" ou des "infinitifs" (OU LA FINE VU FILM-LA ? = OU LA FINE VWAR FILM-LA).

Par ailleurs, nous pouvons constater que les thèmes verbaux ayant la valeur (A) se combinent avec les marqueurs temporels, analytiques ou flexionnels, du présent, passé et futur :  $\emptyset$ <sup>61</sup>, VA, -RA, TÉ (I), -É .

60. Pour certains créolistes, l'utilisation d'une structure à la voie passive est "incorrecte" en créole. Nous ne partageons guère ce point de vue puriste, mais ce débat n'est pas ici de notre propos.

61. Cette construction avec  $\emptyset$  implique éventuellement le marqueur pré-verbal I. Les marqueurs portant la valeur (B) ne peuvent se construire avec I, sauf dans les cas de figement avec le pronom personnel MI. Chaudenson (1974 : 337) et Ramassamy (1985 : 121) ont également souligné l'impossibilité d'avoir [i + fine].

Nous notons que, parallèlement, les marques de temps "visibles" des thèmes verbaux ayant la valeur (B) sont portées par des allomorphes de *ÉT* copule. Ainsi, le présent se marque avec  $\emptyset$  ou la variante morpho-phonologique *LA* de la copule *LÉ*. En fait, notre hypothèse est que *LA* s'est imposé face à *LÉ*, par analogie avec la construction du verbe plein *finir de* à l'accompli : *LA FINI* (D). L'alternance subsiste encore pour les verbes exprimant un état, *LÉ FINE POURI* VS *LA FINE POURI* (exemples donnés par Watbled), avec une préférence pour *LA*, mais elle a complètement disparu pour les verbes exprimant un procès ponctuel ou duratif, *LA FINE MANJÉ*. La copule se rétablit pleinement dans les temps passé et futur avec *SRA* ou (*LÉ*)*TÉ*.

Nous pouvons voir que presque tous les grammairiens s'en tiennent aux allomorphes de *AVWAR* qu'avec *FINI* (pour nous, *FINI(R)* (D)) et à ceux de *LÉ* avec *FINE/FINI*. Armand (1987 : XXIX) oppose en effet les deux structures suivantes du passé accompli : *MWIN LAVÉ MANZÉ* et *MWIN TÉ FINE MANZÉ* qu'il traduit par « j'avais mangé ». Chaudenson, quant à lui, oppose comme exemples du créole des « Bas » et du créole des « Hauts », *KAN LI TÉ FINI MANZÉ...* et *KAN LI LAVÉ FINI MANJÉ* qu'il traduit par « quand il avait fini de manger... ». Il note que parfois on peut avoir pour cette même traduction « *MWIN LAVÉ seul* » (Chaudenson, 1974 : 347)<sup>62</sup>. En aucun cas des exemples liant *AVWAR* et *FINE*, tels que *MWIN LAVÉ FINE MANZÉ* ne figurent dans leurs descriptions.

Seul Cellier (1985b : 404) recense comme exemple *MWIN LAVÉ FINE FÉ(R)*, donc avec *FINE* précédé du marqueur de l'accompli au passé 2. En réalité, nous n'excluons pas non plus la possibilité d'emploi de *AVWAR* avec *FINE*. Ceci étant, nous la rattachons au phénomène d'attraction analogique qui a tendance à faire naître dans les pratiques langagières, même si celles-ci sont encore rares, des constructions sur le modèle de l'accompli avec l'auxiliaire *AVWAR*, du moins pour les procès qui présentent la valeur B1 : *MA LAVÉ FINE MANJÉ KAN OU LARIVÉ* VS *MWIN TÉ FINE MANJÉ KAN OU LARIVÉ*.

Force est également pour nous de constater que la distinction entre les valeurs A et B tient souvent au contexte extralinguistique, ce qui rend souvent malaisé le cloisonnement de *FINI*. Des structures identiques, avec ce marqueur, peuvent ainsi s'interpréter différemment, comme le montrent les deux exemples suivants :

62. mais aussi Chaudenson (2003a : 356).

Exemple 1 : OU TÉ FINI BWAR MON KOKA peut se traduire par (a) ou (b) :

- (a)- « tu étais en train de finir de boire mon Coca ». L'action de « boire » n'est pas terminée. Au moment où le locuteur parle, le verre n'est pas (encore) vide. Dans ce cas, on peut le remplacer OU TÉ FINI BWAR MON KOKA par la structure flexionnelle OU FINISÉ (D) BWAR MON KOKA ou la structure analytique OU TÉ (I) FINI (D) BWAR MON KOKA. On remarquera que FINI est ici acceptable.
- (b)- « tu avais (déjà) bu mon Coca » (le verre est donc vide au moment où le locuteur parle. Les deux marqueurs FINE et FINI sont possibles. On peut ainsi avoir également : OU (LÉ)TÉ FINE BWAR MON KOKA).

Exemple 2 : ZOT LA FINI DISPUT AZOT! peut également admettre deux traductions, (c) ou (d), selon que l'action est envisagée avant ou après son achèvement<sup>63</sup> :

- (c)- « vous avez fini de vous disputer! ». Le futur, plus explicite, serait alors (MÉ KANSA) ZOT VA FINI(R) DISPUT AZOT! (« mais quand allez-vous finir de vous disputer! ») ou ...ZOT I FINIRA (D) DISPUT AZOT (« ...finirez-vous de vous disputer »). Seul FINI est possible au présent.
- (d)- « vous vous êtes déjà disputés ». Le futur se dirait (KAN ASWAR ZOT VA KIT AZOT) ZOT SRA FINE DISPUT AZOT (OMWIN SINKAN FWA) (« ... ils se seront déjà disputés... »). FINE et FINI sont substituables l'un à l'autre au présent. On peut ainsi employer ici : ZOT LA FINE DISPUT AZOT.

Il n'en demeure pas moins que la nature du marqueur, et donc la valeur qu'il véhicule, se reconnaît d'une part à la possibilité de substituer ou non FINI à FINE et d'autre part

63. Nous entendrons ici DISPUT AZOT comme « se disputer » et non pas « gronder quelqu'un ».

à la possibilité d'ajouter ou non <sub>D</sub> entre <sub>FINE</sub> et le thème verbal qui le suit (<sub>FINE D</sub> étant impossible). Nous proposons de ce fait de noter <sub>FINE/FINI</sub> ou de manière séparée <sub>FINE</sub> et <sub>FINI</sub> le marqueur renvoyant au procès achevé ou à l'état exprimé et par <sub>FINI(R)</sub> (<sub>D</sub>) le marqueur renvoyant au procès en cours d'achèvement. Les combinaisons que nous décrirons tiendront compte de cette distinction.

### *Les combinaisons du complétif avec les marqueurs aspecto-temporels*

- *Complétif + marqueurs temporels*

#### **Complétif + présent.**

Au présent, le marqueur <sub>FINI(R)</sub> (<sub>D</sub>) se combine avec le marqueur  $\emptyset$ , et prend la forme <sub>FINI</sub> (<sub>D</sub>). Il est souvent précédé de l'indice <sub>I</sub> (cf. les règles d'emploi de l'indice <sub>I</sub> dans la section suivante) :

ZOT <sub>I</sub> <sub>FINI</sub> (<sub>D</sub>) SHANTÉ SI ZEUR « ils finissent de chanter à six heures »

Nous retiendrons donc la structure suivante :

[fini (d) + Vinf]

Le marqueur <sub>FINE/FINI</sub> peut s'employer seul ou précédé de <sub>LÉ</sub> ou de sa variante <sub>LA</sub> :

ZOT (<sub>LA</sub>) <sub>FINE</sub> SHANTÉ ? « vous avez déjà chanté ? »

MARMAY (<sub>LÉ</sub>) <sub>FINI</sub> PARÉ ? « les enfants sont prêts ? »

Cellier (1985b : 446) écrit d'ailleurs ainsi la règle d'emploi de ce marqueur qu'il qualifie d'accompli :

$$\text{Acc.} \longrightarrow (\text{copule})+ \left\{ \begin{array}{l} \text{fine} \\ \text{fini} \end{array} \right\}$$

soit avec une copule facultative<sup>64</sup> et la possibilité donc d'avoir <sub>FINE</sub> ou <sub>FINI</sub> employés seuls. Il explique que la variation de la forme du marqueur serait en partie régie par la variation idiolectale :

64. Il soulignera que la copule, qui peut indifféremment prendre la forme de <sub>LÉ</sub> ou <sub>LA</sub>, n'est en fait non obligatoire que dans certains contextes, mais ne précisera pas lesquels (Cellier (1985b : 395) et Cellier (1985a : 89)).

« La forme du marqueur de l’accompli varie [...] selon une règle morpho-phonologique mal cernée, probablement liée au rythme de la séquence et à des facteurs de surface qui n’ont pu être mis en évidence mais relevant également des habitudes propres au locuteur » (Cellier, 1985b : 446)

Notons que cet emploi seul est bien relevé chez Cellier et Chaudenson :

MWA FINE OUBLIYÉ « j’ai oublié » (Chaudenson, 1974 : 340)

DAN L MOMAN BIBAS FINE SÉSÉ « quand les bibasses sont secs » (Chaudenson, 1974 : 340)

MWIN FINE ALÉ RODÉ « je suis allé cherché » (Chaudenson, 2003a : 354)

MWIN FINE DIR AOU [...]« je vous disais justement [...] » (Cellier, 1985b : 395)

Mais on ne trouve aucune occurrence d’emploi seul de FINE/FINI parmi les exemples que propose Ramassamy (1985 : 120-121) pour illustrer le terminatif. Il en est de même chez Watbled (2003).

Remarque : lorsque Chaudenson (1974 : 340) note que le marqueur du complétif garde dans sa combinaison avec LA, la même valeur aspectuelle que lorsqu’il est employé seul<sup>65</sup>, cela reste valable, selon nous, exclusivement pour le marqueur FINE/FINI et non pour FINI(R) D.

Nous retenons :

[fine + Vpp] ou [fine + Vinf]

[fini + Vpp] ou [fini + Vinf]

### **Complétif + passé.**

Le marqueur FINI(R) (D) se combine au marqueur temporel analytique TÉ ou à la désinence flexionnelle [V-é] :

MWIN TÉ FINI (D) MANJÉ KAN LORAJ LA ÉKLATÉ = MI FINISÉ (D) MANJÉ KAN LORAJ

LA ÉKLATÉ = « je finissais de manger quand l’orage a éclaté »

Nous retenons :

65. Les deux formes (avec LA et marqueur seul) peuvent d’ailleurs selon Chaudenson être employées par un même locuteur dans un même énoncé.

[fini(r) (d) + Vinf]

[finisé (d) + Vinf]

Le marqueur FINE/FINI ne peut se combiner qu'avec les formes de ÈT au passé, soit avec :

— (LÉ)TÉ. Cette combinaison peut alors traduire selon Chaudenson (1974 : 341)

deux valeurs<sup>66</sup> :

« TÉ FINI.

1. En rapport avec un autre verbe au passé, marque l'antériorité du procès qu'il évoque par rapport à ce dernier :

[...]

KAN LI TÉ FINI TRAVAY, LI LA ÉKRI SON FANM « après avoir fini son travail, il a écrit à sa femme. »

[...]

2. Evoque une réalité passée non réalisée :

[...]

SI LÉTÉ KOM DAN LONTAN, MWIN TÉ FINI ROUL LE BOUG ATÈR « si ç'avait été comme autrefois, j'aurais roulé le type à terre ». <sup>67</sup>

[...] »

Nous remarquons que ces valeurs peuvent en fait être respectivement rapprochées de celles du plus-que-parfait et du conditionnel français. Elles sont alors respectivement en concurrence avec les structures (auxiliarisées) [lavé + Vpp] d'une part et [noré + Vpp] d'autre part<sup>68</sup>.

— Les formes auxiliarisées de ÈT : [noré té], [nora té], [nar té]...

Il n'est pas inutile de noter qu'en excluant la possibilité d'avoir \*TÉ I FINE, Ramassamy (1985) et Chaudenson (1974) s'inscrivent dans le sens de notre hypothèse de départ, même si leurs explications s'en éloignent. Pour Ramassamy (1985)

66. Il s'agit bien de la combinaison TÉ + FINE/FINI, car dans les exemples qu'il donne, on ne peut remplacer TÉ FINI par TÉ FINI(R) (D).

67. Nous pourrions selon nous également dire, avec la même traduction : MWIN NORÉ TÉ FINI ROUL LE BOUG ATÈR ou MWIN NORÉ TÉ FINE ROUL. . .

68. Il nous semble pourtant que les autres grammairiens ne s'arrêtent qu'à la première valeur. Pour Ramassamy (1985) par exemple, cette combinaison « exprime qu'un procès est déjà accompli dans le passé, par rapport à un autre procès implicite ou explicite » (Ramassamy, 1985 : 142). D'ailleurs à la page 146, si certes elle met en concurrence [lavé + prédicat] et [té fine + prédicat] pour la valeur du plus que parfait, pour celle du conditionnel, elle ne mentionne que la concurrence entre [noré + prédicat] et [té i sa + prédicat].

en effet, « il convient de noter que la variante TÉ I de TÉ est exclue de la combinaison avec FINE du fait de l'incompatibilité de I avec celui-ci. » (Ramassamy, 1985 : 143). Chaudenson explique l'incompatibilité entre TÉ I et FINE par le fait que TÉ I renvoie à l'irréel du présent alors que TÉ FINI renvoie à l'irréel du passé. Pour nous, TÉ I ne peut précéder FINE puisque FINE s'insérant dans des contenus prédicatifs non processifs ne peut se combiner qu'avec des formes de ÈT, soit au passé LÉTÉ ou son aphérèse TÉ. TÉ I ne s'insère que dans des contenus prédicatifs processifs.

Après toutes ces considérations, nous retiendrons les paradigmes suivants :

[(lé)té fine + Vinf] ou [(lé)té fine + Vpp]

[(lé)té fini + Vinf] ou [(lé)té fini + Vpp]

#### **Complétif + futur :**

FINI(R) (D) peut se combiner au marqueur analytique du futur VA ou à la désinence flexionnelle [V-ra] :

KAN MI FINIRA (D) RANJ LA KUIZINE. . .

« quand je finirai de ranger la cuisine. . . »

KAN OU VA FINI(R) (D) RANJ LA KUIZINE. . .

« quand tu finiras de ranger la cuisine ».

Nous retenons :

[finira (d) + Vinf]

[va + fini(r) (d) + Vinf]

FINE/FINI peut également se combiner avec la forme de ÈT au futur, soit SRA ou sa variante SAR<sup>69</sup> :

KAN SRA FINE ALUMÉ APÈL AMWIN

« quand ça sera allumé, appelez-moi »

Nous retenons :

69. Se reporter également aux formes auxiliarisées de ÈT.

[sra/sar + fine + Vpp]

[sra/sar + fine + Vinf]

### Complétif + conditionnel :

Il est possible que FINI(R) (D) se combine avec la désinence flexionnelle [V-ré] :

MI FINIRÉ D MANJ SON KARI SI ÈL TÉ REGARD PA MWIN KOMSA

« je finirais de manger son cari si elle ne me regardait pas comme ça »

Nous retenons :

[finiré (d) + Vinf]

FINE/FINI se combine avec la forme de ÈT au conditionnel, soit SRÉ<sup>70</sup> :

OU SRÉ FINE ARIVÉ SI OU LAVÉ PA TARDÉ

« tu serais déjà arrivé si tu n'avais pas tardé »

Nous retenons :

[sré fine + Vinf] ou [sré fine + Vpp]

[sré fini + Vinf] ou [sré fini + Vpp]

- *Complétif + marqueurs aspectuels*

### Complétif + accompli.

Il faudra veiller à ne pas confondre LA marqueur de l'accompli au présent et LA variante de la copule LA au présent qui se combine avec FINE/FINI. En fait, en théorie, seul FINI(R) (D) peut se combiner à l'accompli (soit à AVWAR dans un rôle d'auxiliaire) au temps présent, passé et futur et au conditionnel, en devenant sous la forme FINI (D), un simple participe passé. Pour Chaudenson, la possibilité d'une telle combinaison soulève deux hypothèses :

« Le réunionnais use de LA FINI D, sans qu'on puisse déterminer s'il s'agit d'une survivance du passé composé du verbe français ou d'un emploi pléonastique expressif, chacun des deux morphèmes pouvant, à lui seul,

70. Se reporter également aux formes auxiliarisées de ÈT

exprimer la même valeur. Le fait que les autres créoles de la zone ne connaissent pas LA ou LA FINE, mais seulement FINE, fait pencher en faveur de la première hypothèse. » (Chaudenson, 1974 : 966)

Même si nous n'accordons pas la même valeur à LA et à FINI(R) (D), puisque pour nous si LA est effectivement marqueur de l'accompli (comme FINE/FINI), FINI(R) (D) n'en est pas un<sup>71</sup>, il n'en reste pas moins que l'hypothèse favorisée par Chaudenson (1974) corrobore la nôtre, puisque nous considérons que LA marqueur de l'accompli (et forme de AVWAR) ne peut se combiner qu'avec FINI(R) (D) et non FINE.

Cependant, nous avons noté que par analogie avec le verbe plein FINI(R) (D), FINE/FINI se trouvait parfois employé avec AVWAR.

Si nous revenons à FINI(R) (D), nous notons par ailleurs que dépendamment du temps de l'auxiliaire AVWAR, la valeur de la combinaison variera. Ainsi, selon Chaudenson la séquence NORA FINI ou LORA FINI avec les formes de AVWAR au futur, indique un « *procès achevé situé dans l'avenir* » :

« KAN MWIN NORA FINI FÈR SA, MA VNIR VWAR AOU « quand j'aurai fait cela, j'irai vous voir » » (Chaudenson, 1974 : 340)

D'après Cellier (1985b : 445), cette combinaison, dans laquelle le marqueur du complétif est facultatif, permet de « donner au procès une valeur de « prospectif perfectif » comparable au futur antérieur. ». Par conséquent :

MWIN LORA MANJÉ = MWIN LORA FINE MANJÉ = « j'aurai manjé ».

Quand le complétif se combine à l'auxiliaire au conditionnel, en donnant NORÉ FINI (D) et LORÉ FINI (D), la valeur exprimée est celle d'une réalité passée non réalisée (cf. TÉ FINI).

71. Certes, il peut être soutenu que sur le plan sémantique, LI LA MANJÉ = LI LA FINI (D) MANJÉ = LI LA FINE MANJÉ = « il a mangé ». Mais le fait de supprimer le marqueur LA met en exergue les différences de ces trois énoncés : LI LA MANJÉ devient LI MANJ « il mange », LI LA FINI(D) MANJÉ devient LI FINI(D) MANJÉ « il finit de manger » et LI LA FINE MANJÉ devient LI FINE MANJÉ « il a mangé ». Les deux premiers exemples perdent la valeur accomplie que leur apportait LA, mais si le premier adopte une valeur aspectuelle neutre, le second fait envisager le procès dans sa phase d'achèvement. De fait, on voit que LA FINI (D) MANJÉ renvoie à un procès qui est en fait envisagé après la fin de son processus d'achèvement, mais qui se confond avec la valeur exprimée par l'accompli en général. Enfin, le dernier exemple LI FINE MANJÉ montre que la valeur d'accompli n'est pas portée par LA (qui est en fait une variante de la copule LÉ) mais par FINE, puisque FINE garde sa valeur d'accompli, et qu'en fait LI (LA) FINE MANJÉ = LI LA MANJÉ.

SI OU LAVÉ PA DÉRANJ AMWIN, MWIN NORÉ FINI (D) LIR MON JOURNAL

« Si tu ne m'avais pas dérangée, j'aurais fini de lire mon journal »  
Par attraction analogique avec [noré + fini(r) (d)], nous trouvons parfois [noré fine].

Nous ferons remarquer que la structure [noré + té] ne concerne que le marqueur FINE/FINI, car NORÉ TÉ est la forme auxiliaire à valeur conditionnelle passée de la copule ÈT :

NOU NORÉ TÉ FINE MARYÉ SI SON MOMON LAVÉ DI WI

« nous aurions (déjà) été mariés si sa mère avait accepté » ou « nous serions déjà mariés si sa mère avait accepté »

\*NOU NORÉ FINE MARYÉ

\*NOU NORÉ FINI MARYÉ (à moins que ce ne soit dans le sens de « au final, nous nous serions retrouvés mariés/nous aurions fini par nous marier »

Les combinaisons de FINI(R) (D) sont aussi possibles avec l'auxiliaire sous la forme LAVÉ :

« KAN LI LAVÉ FINI MANZÉ...

« Quand il avait mangé » » (Chaudenson, 2003a : 356)

La première construction est en concurrence, selon Chaudenson (2003a : 356) et Chaudenson (1974 : 347), avec [lavé + Vpp] et [té + fini].

En conclusion, les structures que nous acceptons dans la combinaison *complétif + accompli* dans les contenus prédicatifs processifs sont :

[la + fini (d) + Vinf]

[lavé + fini (d) + Vinf]

[nora + fini (d) + Vinf] ou [lora + fini (d) + Vinf]

[noré + fini (d) + Vinf] ou [loré + fini (d) + Vinf]

### **Complétif + prospectif.**

Selon (Ramassamy, 1985 : 142), la valeur exprimée dans cette combinaison est celle du futur antérieur, avec :

— soit antériorité du fait accompli :

« MI SA(R) FINE MANZÉ KAN OU VA VNI  
« j'aurai mangé quand tu viendras. » »

— soit accomplissement du procès à tel moment à venir :

« MI SA(R) FINE FÉ ASWAR  
« je l'aurai fait ce soir » »

Les variantes possibles de I SA sont, toujours selon elle, I SAR et I SRA.

En fait, quand nous présentons distinctement les deux marqueurs du complétif, nous voyons que les marqueurs du prospectif ne sont compatibles qu'avec FINI(R) (D). En effet, FINI(R) (D) agissant comme un thème verbal classique, les combinaisons avec les marqueurs du prospectif, soit avec SA, SAR et SAVA sont possibles :

-KOSA OU SAR FÉ ?  
-MI SA FINI(R) (D) RANJ MA SHANM  
«- qu'est ce que tu vas faire ?  
- je vais finir de ranger ma chambre ».

Il semble qu'il y aurait une préférence de combinaison avec SA et SAR plutôt qu'avec SAVA au présent comme au passé :

NOU TÉ SAA FINI(R) PAS LA PINTUR SUR LE MUR KAN OU LA ARIVÉ  
« nous allions terminer de passer la peinture sur le mur quand tu es arrivée »

Concernant le marqueur FINE/FINI, nous nous accordons avec la valeur avancée par Ramassamy (1985) pour [sa(r) fine + Vinf] qui est celle de futur antérieur, comprenant soit l'antériorité du fait accompli, soit l'accomplissement du procès à tel moment à venir. Mais nous nous inscrivons en faux en ce qui concerne ici la nature de SA(R). Pour Ramassamy (1985) en effet, il s'agit du marqueur du prospectif alors que pour nous SAR est une forme de ÈT au futur (variante de SRA) :

MI SRA FINE MANJÉ = MI SAR FINE MANJÉ = « J'aurai déjà mangé »

En effet, si nous nous référons à l'hypothèse que nous avons émise *supra* sur la

distinction des deux marqueurs du complétif, nous constatons qu'il est impossible de trouver : \*MI SA(R) FINE D MANJÉ, ni \*MI SA(R) FINE D FÈR. Le fait d'ailleurs que Ramassamy (1985) propose, nous semble-t-il paradoxalement, SRA comme variante de SAR conforte notre point de vue.

### Complétif + progressif.

Pour FINI(R) (D), la combinaison avec les marqueurs du progressif est possible :

ÈL LA POU FINI(R) (D) MANJÉ « elle est en train de finir de manger »

LI LÉ ANTRINN (D) FINI(R) (D) MANJÉ « *idem* »

LI T(R)AN FINI(R) (D) MANJÉ « *idem* »

Concernant FINE/FINI : Chaudenson relève que (A)PRÉ est incompatible avec FINE. On ne peut donc avoir par exemple \*LI LÉ APRÉ FINE MANJÉ. Nous remarquons qu'il en est de même avec les autres marqueurs du progressif : POU, ANTRINN et T(R)ANN. Ceci s'explique, selon nous, par l'impossibilité sémantique d'envisager un évènement dans son processus de déroulement (aspect progressif) et d'envisager simultanément le résultat de ce processus (aspect complétif, non grammaticalisé en français). La combinaison avec FINI(R) (D) est possible car, on peut concevoir que le locuteur mette l'accent sur le déroulement d'une action qui est en train de se terminer. Ceci conforte l'hypothèse que nous avons émise précédemment, à savoir que le complétif comporte deux valeurs : l'une exprimée par le marqueur FINE/FINI et l'autre portée par le marqueur FINI(R) (D). Dans le premier cas, le point de vue choisi est celui du résultat du procès, après l'accomplissement de celui-ci, tandis que dans le second cas, c'est celui du procès dans sa phase d'achèvement, mais avant son achèvement.

Les structures acceptables pour cette combinaison sont donc selon nous :

[(a)po(u) + fini(r) (d) + V]

[(a)pré + fini(r) (d) + V]

[antrinn + fini(r) (d) + V]

[t(r)ann + fini(r) (d) + V]

(pour les combinaisons temporelles possibles avec les marqueurs du progressif, cf. la section traitant de ces derniers)

- **Complétif + marqueurs para-aspectuels**

**Complétif + inchoatif.**

Cellier (1985b : 445) nous livre que contrairement au français où on ne pourrait concevoir une « fin de commencement » (ex : \*« tout ça avait fini de commencer à se décomposer », en créole la combinaison entre le marqueur de l'inchoatif et du complétif ne pose pas de problème. On pourrait ainsi trouver : « TÉ FINE KOMANS ÉPLUSHÉ TOU SA LA « tout ça avait déjà commencé à se décomposer » ». De fait, sa remarque et son exemple montrent que FINI(R) (D) (qui a le même sens que « finir de ») ne peut se rencontrer avec l'inchoatif, contrairement à FINE/FINI qui s'exprime dans le terme « déjà », faisant référence à l'accompli.

Nous retiendrons donc les deux structures suivantes :

[fine + komans + Vinf]

[fini + komans + Vinf]

**Complétif + accompli proximal.**

Seules les combinaisons avec FINI(R) (D) nous semblent possibles. Le procès (ou l'évènement) qui était dans son processus d'achèvement est envisagé comme venant d'être accompli.

LI TÉ SORT FINI(R) (D) FÉ SON JOGINE « il venait de terminer son jogging »

LI TÉ VYINN FINI(R) (D) GRAT SA KOUR KAN BANNA L ARIVÉ « il venait tout juste de finir de sarcler son jardin quand ils sont arrivés »

Nous remarquons que pour les mêmes raisons qui expliquent l'incompatibilité de FINE/FINI avec le marqueur de l'accompli LA (sauf par attraction analogique), il y a incompatibilité de FINE/FINI avec SORT et VYINN (D) qui sont aussi marqueurs de l'accompli.

Nous retenons donc ici les structures suivantes :

[sort + fini(r) (d) + Vinf]

[vyinn + fini(r) (d) + Vinf]

### Complétif + complétif.

Théoriquement, le marqueur FINE/FINI étant équivalent au marqueur de l'accompli LA, et LA étant possible devant FINI(R) (D), on pourrait avoir FINE FINI(R) (D) ou FINI FINI(R) (D), mais ces tours ne sont pas utilisés en créole. De même, si FINI(R) (D) FINI(R) (D) « finir de finir de » est, comme en français, théoriquement possible, il n'est également guère utilisé. \*FINE FINE est impossible.

#### 8.1.3.4 Les marqueurs de modalisation

Ramassamy (1985) définit ainsi le rôle des modalisateurs<sup>72</sup> :

« Les modalisateurs permettent au locuteur de dissocier le participant correspondant au monème en fonction sujet du rôle introduit par le monème en fonction prédicative afin de faire porter l'attention du locuteur sur l'explicitation des relations du participant par rapport au rôle proposé. » (Ramassamy, 1985 : 150)

Nous pouvons rendre cette définition plus précise avec celle de Riegel *et al.* (2002), qui s'énonce ainsi :

« Dans l'étude de la langue, les modalités sont considérées comme des éléments qui expriment un certain type d'attitude du locuteur par rapport à son énoncé. » (Riegel *et al.*, 2002 : 579)

Y sont distinguées les modalités d'énonciation et les modalités d'énoncé :

« Les modalités d'énonciation renvoient au sujet de l'énonciation en marquant l'attitude énonciative de celui-ci dans sa relation à son allocataire. Elles se traduisent par différents types de phrases énonciatifs : déclaratif, injonctif ou interrogatif.

[...]

Les modalités d'énoncés renvoient au sujet de l'énonciation en marquant son attitude vis-à-vis du contenu de l'énoncé [...]. Elles expriment la manière dont l'énonciateur apprécie le contenu de l'énoncé. Aux évaluations logiques classiques, limitées à la vérité, à la possibilité, à la nécessité et à

72. Définition du rôle des modalisateurs empruntée à Bentolila (1977 : 65).

leurs contraires, s'ajoutent d'autres sortes d'appréciation : la proposition énoncée peut être certaine, établie, obligatoire, permise ou d'un point de vue affectif, utile, heureuse, agréable, souhaitable. . . » (Riegel *et al.*, 2002 : 580)

Parmi les modalités qui sont dans notre propos ici, soit les modalités d'énoncés, il nous semble bien que les linguistes de notre bibliographie ne se soient intéressés qu'aux évaluations logiques classiques, puisque celles que nous avons relevées sont :

a - Le volitif/la volition :

- VOULWAR et ses allomorphes VE/VÉ/VOULI/VOULU/VOUDRA/VOUDRÉ/VOULÉ  
« vouloir, veut, voulu, voudra, voudrait, voulait ».

ex : MI VE MANJÉ

« je veux manger ».

Remarque : Staudacher-Valliamée (2004 : 90) classe ces formes parmi les para-aspectuels.

b - Le capacitif

- POUVWAR et ses allomorphes PE/PÉ/PI/PU/POURA/POURÉ/POUVÉ  
« pouvoir, peut, pu, pourra, pourrait, pouvait ».

MI PE MANJÉ « je peux manger ».

- Nous relevons chez Ramassamy (1985), le marqueur YABOU qu'elle traduit par le capacitif « pouvoir, peut »

« ZAN YABOU FÉ »

« Jean peut (le) faire » (Ramassamy, 1985 : 150)

Staudacher-Valliamée (2004 : 90) de son côté recense NÏINBOU, ce qui dans notre graphie donne NYINBOU et NUINBOU. Elle classe ces formes, parmi les para-aspectuels.

Parmi les néologismes créoles, Chaudenson (1974 : 951) relève les marqueurs ABOU et NABOU, qu'il traduit par « arriver à, parvenir à » et qu'il compare à de « véritables thèmes verbaux ». Il mentionne également le tour VYIN ABOU OU VNI ABOU qui garde, d'après lui, le même sens et le même statut que ABOU et NABOU, qu'il rapproche du thème français « venir à bout de », soit réussir à faire quelque chose (après beaucoup d'efforts).

- GINY/GINYÉ « pouvoir » dans le sens de « réussir à » (verbe régulier), dont les variantes sont : GINY/GINYÉ, GAY/GAGNÉ.

MA LA GINY MANJÉ  
« j'ai pu manger »

#### c - le décisif

- DÉSID/DÉSIDÉ (verbe régulier) « décider ».

MA LA DÉSID MANJÉ  
« j'ai décidé de manger ».

Il est classé parmi les para-aspectuels chez Staudacher-Valliamée (2004).

#### d - la possibilité

- POUVWAR et ses allomorphes (voir plus haut).

#### e - L'obligatif

- DEVWAR et ses allomorphes DWA/DU/DI/DEVRA/DEVRE/DEVÉ « devoir, doit, dû, devra, devrait, devait ».

MI DWA MANJÉ  
« je dois manger »

- (O)BLIJ(É)/(O)BLIZ(É) « obliger ».

MWIN LÉ OBLIJÉ MANJÉ « je suis obligé de manger »

- FALWAR et ses allomorphes FO/FALU/FALI/FODRA/FODRE/FALÉ « falloir, faut, fallu, faudra, faudrait, fallait ».

I FO MANJÉ  
« il faut manger »

Nous remarquons que la plupart de ces modalisateurs sont des thèmes verbaux irréguliers. Ils se combinent avec les marqueurs aspecto-temporels en suivant les mêmes règles que les thèmes verbaux « classiques ».

## 8.2 Le groupe verbal français

Nous n'allons pas reprendre en détail ici les caractéristiques du système aspecto-temporel français. Celui-ci est apparu en négatif dans la partie consacrée à celui du groupe verbal créole. Nous noterons seulement que comme en créole, l'actualisation du thème verbal peut s'effectuer de manière synthétique (flexions) ou analytique (formes périphrastiques). Ces emplois s'agencent de plusieurs façons dans le français parlé et dans le langage des jeunes enfants francophones.

### 8.2.0.1 Le groupe verbal dans le français parlé

Si la langue écrite, académique, plébiscite le système flexionnel, il semble que cela ne soit pas le cas de la langue orale. Ainsi, selon Gadet (1997), le "français ordinaire", celui de la langue parlée, met en avant diverses tendances sur le plan syntaxique, dont « la simplification dans le système temporel (passé composé *versus* passé simple, futur périphrastique *versus* futur synthétique, absence du subjonctif imparfait, dérivations simplifiées pour un certain nombre de verbes...) » (Gadet, 1997 : 85)

Dans le français populaire, nous apprend Gadet (1992 : 51), cette tendance à l'analytisme (qui se traduit par « le décumal des formes synthétiques avec fragilisation des dernières traces de déclinaison ») et celle relative à l'invariabilité et à la régulation des paradigmes sous la pression analogique, sont renforcées.

La conjugaison des verbes du deuxième et plus encore du troisième groupe (qui équivalent respectivement à environ 300 et 150 verbes du total des verbes français) est ainsi calquée sur celle des verbes du premier groupe, plus régulière :

« Quand des verbes du troisième groupe sont employés à des formes autres que l'infinitif, c'est bien souvent avec des fautes qui les alignent sur le premier ou à la rigueur sur le deuxième groupe (*ils s'enquérissent, il mourira, je me rassis, vous boivez, il acquiéra, que je save, qu'ils croivent, qu'il peuve, vous faisez...*). Aussi les locuteurs tendent-ils à les éviter.

La raréfaction des emplois va jusqu'à la disparition pure et simple. Celle-ci, encore accentuée en français populaire, s'effectue par l'intermédiaire des trois procédés : changement de flexion, substitution synonymique, et création de locutions verbales. Les trois procédés interviennent au profit de verbes du premier groupe, ce qui tend à réduire le verbe à un paradigme unique. » (Gadet, 1992 : 52)

On constate également que le français populaire réduit le système à 11 temps de l'indicatif, et ce faisant, le décomplexifie. Le passé antérieur et le conditionnel passé, dont la conjugaison est relativement complexe, ont ainsi complètement disparu. Si le passé simple se maintient dans les récits et à l'écrit, il est, comme on l'a vu, peu employé à l'oral. Le cas échéant, constate Gadet (1992 : 54), « ses rares emplois sont souvent fautifs : *il s'enfuya, il conquérit, ils envahissèrent* ». Selon le principe d'analogie, les formes du futur également sont ramenées aux terminaisons en *erai-, irai, -rai* (ex : « *j'irai, j'enverrai, je cuisirai, je mourirai* », etc. (Gadet, 1992 : 54) et ont tendance à être remplacées par le futur périphrastique avec "aller"<sup>73</sup>.

Si la formation des temps composés se détachent peu de celle de la langue académique orale, plusieurs constats sont cependant à faire. Tout d'abord, on peut noter que *avoir* et *être* sont souvent interchangeables. Dans l'usage populaire, écrit Gadet (1992), plusieurs tendances se dévoilent : s'il existe un certain flottement entre *être* et *avoir*, on généralise souvent l'emploi de *avoir*, notamment avec les verbes pronominaux (« *Je m'ai trompé, elle s'a donné un coup* » (Gadet, 1992 : 55)). On peut également relever la généralisation de *avoir* pour accompagner les actions passées, et celle de *être* lorsqu'il s'agit des résultats de ces actions (« *il a mouru* » vs « *il est mort* » ; « *il est bu* » vs « *il a bu* » Gadet (1992 : 55)). On remarque également que les règles d'accord en genre et en nombre du français académique ne sont pas respectées pour les participes passés employés avec *avoir* et *être*. Enfin, on peut noter parfois l'ajout de [j] à la troisième personne du pluriel pour suppléer l'indistinction à l'oral entre troisième personne du singulier et du pluriel (ex : « *ils croyent* » (à l'indicatif), « *où qu'ils soyent* » (au subjonctif) (Gadet, 1992 : 55)).

73. Selon Blanche-Benveniste (2000), le futur simple reste quand même employé à l'oral, notamment lorsqu'il s'agit d'exprimer des vérités générales. Les projets dont le terme est envisagé préfèrent le futur périphrastique. Ce dernier se rencontre le plus souvent dans la langue parlée car, écrit-elle : « les thèmes abordés au futur dans les conversations [sont] souvent des projets dont le terme est envisagé à partir de l'énonciation qui en est faite » (Blanche-Benveniste, 2000 : 57).

Nous n'avons relevé dans la littérature relative au français parlé à La Réunion aucune référence aux particularités du groupe verbal. Selon nous, les normes d'usage des réunionnais francophones ne s'éloignent pas de celles du GV du français parlé décrit précédemment.

### 8.2.0.2 Le groupe verbal dans le français des enfants

Le français du jeune enfant présente également des caractéristiques que l'évaluateur se doit de connaître et de prendre en considération.

Les flexions verbales utilisées pour marquer le temps sont présentes dans le langage de l'enfant avant 4 ou 5 ans. Dans l'ordre, on voit se développer infinitif et impératif, puis indicatif présent et passé composé. Plus tard, arrivent l'emploi du futur, sous une forme périphrastique d'abord (avec *aller* au présent), puis celui du futur synthétique avec *-ra*. Mais l'utilisation d'adverbes et de conjonctions temporels a tendance à prévaloir jusqu'à 6 ans (Florin, 1995; Comblain, 2005).

Boisseau (2005) signale qu'en fait, avant quatre ans, l'enfant a déjà mis un place un mini-système à trois temps (présent/passé composé/futur aller) qui s'avère en réalité plus aspectuel que temporel (en train de s'accomplir/accompli/ à accomplir). A partir de 4 ans, si ce premier système reste privilégié, l'enfant va commencer à l'élargir sur le même modèle pour le passé, avec l'imparfait (Je faisais/ J'avais fait/ J'allais faire). On trouvera par ailleurs dans les productions une alternance entre imparfait et passé composé. Après le conditionnel (dans les situations où l'imagination est sollicitée), le futur avec *aller* sera au fur et à mesure également employé en alternance avec le futur synthétique. Se mettra alors en place, selon Boisseau (2005 : 186), « une espèce de système à trois temps » avec le futur (Je ferai/J'aurai fait/Je pourrai faire). Il note que généralement en petite section, 80% des verbes employés par les enfants sont au présent, 10% au passé composé et 10% au futur avec *aller*. Chez les grands de 5 ans, le présent occupe 50% des verbes, et les autres 50% sont partagés entre l'imparfait (20%), le passé composé et le futur. L'utilisation du présent, fait-il remarquer, est déjà à considérer comme une « conquête » Boisseau (2005 : 184) pour l'enfant. En effet, ceux qui utilisent des mot-phrases ou phrases à deux mots (« *faire ça, mangé gâteau* » Boisseau (2005 : 184)) ne le développent que relativement tardivement.

Pour autant, il ne faut pas s'attendre à ce que les enfants qui marquent le temps le fassent selon les canons du français standard. On notera chez eux, de nombreuses généralisations incorrectes des règles grammaticales notamment avec les verbes du troisième groupe : « *tu fêseras, j'ai ouvri la porte* » (Florin, 1999 : 46).

## 8.3 L'indice <sub>I</sub>

### 8.3.1 Présentation générale

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction de ce chapitre, <sub>I</sub> ne sera traité ici que dans l'optique d'élaboration de normes concernant le thème verbal créole.

Sur la nature de ce morphème en créole réunionnais, co-existent deux points de vue différents : d'une part celui de Chaudenson, relayé plus ou moins par Staudacher-Valliamée (2004), d'autre part celui que partagent Ramassamy (1985), Cellier et Watbled (2003). Pour le premier (Chaudenson, 1974 : 338), le morphème <sub>I</sub> fait partie de la liste des « véritables morphèmes temporels ou aspectuels ». Il renvoie au présent et au non accompli. Ainsi avance Chaudenson :

« [i] permet d'évoquer un fait qui constitue l'actualité du locuteur ; cette actualisation, comme celle du présent français, est entendue au sens le plus large et peut éventuellement concerner des faits à venir ou passés. » (Chaudenson, 1974 : 340)

Il précise plus loin :

« [...] il s'agit d'un morphème de présent qui peut apparaître dans certains cas et à certains niveaux de langues à d'autres temps que le présent mais dans la mesure seulement où ils n'impliquent pas l'aspect achevé et où [i] précède directement le thème verbal (imparfait en [-é] ; futur négatif en [-ra]). » (Chaudenson, 1974 : 968)

Selon Chaudenson (1974), <sub>I</sub> s'opposerait ainsi à <sub>LA</sub> et <sub>FINI</sub>, qui renvoient tous deux à l'accompli. Staudacher-Valliamée (2004 : 87) semble suivre dans l'ensemble les arguments de ce dernier dans le sens où, pour elle aussi, « i atteste une valeur temporelle non passé, non futur (soit le présent traditionnel) » et indique qu'on entre dans un pro-

cès. Elle le classe, en outre, parmi les trois marqueurs aspectuels, à côté de LA et POU<sup>74</sup>. I ne peut, selon elle, s'associer à ces derniers comme à certains autres morphèmes :

« [...] I est exclu lorsqu'apparaît dans l'énoncé un prédicat d'un autre type exprimant l'identification comme **lé, sa, zéro, sé** [...] »

I laisse la place à **la** qui marque alors l'accompli LA MANJÉ/MANZÉ « a mangé », le progressif LA POU MANNJÉ/MANZÉ « est en train de manger » » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 87)

Pour Caïd (2000), I représente avant tout un morphème aspectuel. Il est certes assimilable au progressif, avance-t-elle, mais son emploi s'est récemment généralisé à d'autres valeurs aspecto-temporelles de l'inaccompli, comme l'imparfait ou le futur (prospectif). Parallèlement, elle constate que depuis une dizaine d'années, le statut de I varie, et qu'on peut aussi le considérer comme un pronom personnel indéfini qui peut avoir le trait [+ humain] ou [- humain]. Nous notons que ses explications sur ce dernier point ne sont pas vraiment claires. Elle écrit et cherche à démontrer d'un côté que : « tout en gardant son emploi morphématique ayant trait à l'aspect, le morphème I a parfois double fonction dans un certain nombre d'énoncés. La deuxième valeur et/ou fonction de I consiste à combler généralement l'absence du prime actant qui devrait la précéder » (Caïd, 2000 : 221). Mais elle semble rejeter ce rôle pronominal par ailleurs : « nous souhaitons montrer que I est un morphème aspectuel même si, par analogie avec le français, il est possible d'être tenté de l'assimiler au "il" impersonnel du français » (Caïd, 2000 : 221).

Pour le second groupe de linguistes, au contraire, I n'a guère de véritable rôle aspecto-temporel. Ainsi Cellier soutient-il que « « i » est devenu en créole un support du verbe, avec une fonction neutre vis-à-vis de la personne ou de la temporalité et de l'aspectivité » (Cellier, 1985a : 86). Plus précisément, il avance que :

« [...] ce morphème qui pour résumer notre position, est dépourvu de valeurs verbales (aspectuelles ou temporelles) et ne correspond qu'à un signal dont le fonctionnement en créole réunionnais n'a plus rien à voir avec ses origines dans la langue française familière ou populaire. Il est en quelque sorte sorti des oppositions temporelles et aspectuelles tout en res-

74. Si dans ce qu'elle nomme *la classe des marqueurs aspectuels*, Staudacher-Valliamée (2004 : 87) recense au départ « trois unités de base », qui sont I, LA et POU, elle en décrit en fait quatre, en incluant VA, puis fait référence à quatre marqueurs de base, treize lignes plus loin

tant dans le système verbal réunionnais. » (Cellier, 1985b : 388)

Selon lui, *I* serait même parfois facultatif dans certaines structures où sa fonction de signal verbal est redondante :

« [...] Le morphème //i//, lui-même vide de sens, simple signal linguistique, a tendance semble-t-il à s'estomper aujourd'hui ; nous avons rencontré cette tendance parfois à l'oral mais elle semble plus affirmée à l'écrit, au moins chez certains chroniqueurs (Justin, dans la rubrique « oté ! » du journal « Témoignages »). Cette tendance ne suffit cependant pas pour en faire totalement un morphème facultatif, bien au contraire son effacement est soumis à des règles contextuelles bien précises, comme dans la séquence « TÉ I + V » où //TÉ// peut jouer à lui seul le rôle de marqueur verbal ; l'utilisation du « signal » //i// devient superflue ; s'y ajoute le contexte phonétique. » (Cellier, 1985b : 388)

Pareillement, Ramassamy (1985) considère que *I* se distingue des modalités aspecto-temporelles puisqu'il est hors aspect, et hors temps. Pour elle, ce morphème est simplement un « *indicateur du prédicat processif et marqueur d'ouverture du propos* » (1985 : 56), dans lequel d'ailleurs, il s'insère.

Si Watbled (2003), enfin, se démarque en partie de Cellier, puisqu'il confère à *I* un rôle de reprise du sujet, nous remarquons que chez ce grammairien également, c'est la fonction de signal linguistique qui prévaut. Il note en effet que dans les contenus prédicatifs processifs, la relation prédicative est fondée sur une structure binaire, composée d'un support subjectal et d'un apport prédicatif (Ex : OUT MÉTRÈS LÉKOL I MANJ PA BEUF « ton institutrice ne mange pas de bœuf ») dont l'indice *I* en est le cœur :

« Le sujet précède *I* et le prédicat commence avec *I*. L'indice *I* forme un constituant avec le verbe : *I* MANJ. Il joue à la fois un rôle démarcatif et un rôle de marqueur prédicatif. Il est également un élément de reprise du sujet dans le prédicat (sans valeur d'accord). Enfin, le *I* indique que la proposition est finie et que le verbe auquel il est adjoind est lui-même sous une forme finie. » (Watbled, 2003 : 92)

De fait, trancher sur l'inclusion de *I* parmi les marqueurs aspectuels et/ou temporels ne nous sert pas véritablement dans notre tâche actuelle. Notre propos ici étant de rendre compte de l'emploi effectif de cet indice, nous allons clore, sur cette brève

présentation, le débat concernant sa nature et nous nous tiendrons à la dénomination "d'indice (pré-verbal)".

Pour plus de précisions sur la genèse de l'indice ɪ dans le créole réunionnais, et pour les détails diachroniques notamment, nous renvoyons aux hypothèses de Chaudenson (1974) et à celles de Cellier (1985b)).

### 8.3.2 Les règles d'emploi de l'indice ɪ

Des propos de chacun des grammairiens du créole réunionnais, nous retiendrons qu'il est unanimement admis que lorsque le marqueur aspecto-temporel grammatical est  $\emptyset$  ou une désinence du système « flexionnel » (soit -é, -ra, -ré), ɪ est obligatoire et se place devant le thème verbal. Il peut être précédé d'un sujet exprimé ou non.

LA PLUI ɪ TONBÉ

« il pleuvait »

ɪ ARIV DÉFWA K DEMOUN ɪ VYIN VWAR AMWIN

« il arrive parfois que des gens viennent me voir »

Mais si cette règle est commune dans la littérature lorsque le sujet exprimé est un GN ou qu'il n'y a pas de sujet exprimé, il existe un débat quant à l'obligation de la présence de ɪ quand le sujet est un pronom personnel, comme l'illustrent les points de vue exposés par Ramassamy (1985), d'un côté, et Watbled, de l'autre. La première note en effet que le marqueur ɪ est compatible avec tous les pronoms personnels sujets. Mais selon elle, alors que dans les prédicats non processifs où ɪ n'a pas sa place, les pronoms personnels sujets sont exprimés sous leurs formes pleines (MWIN, TWÉ/OU, LI, etc.), dans les prédicats processifs où ɪ apparaît, ce dernier peut :

- soit être amalgamé au pronom qui le précède. C'est le cas lorsque le pronom est à la :

— 1<sup>ère</sup> personne du singulier

« mi = mwin + ɪ « je » »

— 2<sup>ième</sup> personne du singulier

« TI = [twé + ɪ] « tu »

WI = [ou + ɪ] « tu » »

Ramassamy (1985) fait remarquer que certains locuteurs font disparaître *i* après *OU*, ce qui donne par exemple : *OUSA OU MANZ ZORDI* « où manges-tu aujourd'hui? », à la place de *OUSA WI MANZ*. Néanmoins, précise-t-elle, les deux formes *WI* et *OU* peuvent se retrouver dans le discours d'un même locuteur.

— 3<sup>ième</sup> personne du singulier

« *LI* = [*li* + *i*] « il, elle » »

— 1<sup>ère</sup> personne du pluriel

« *NI* = [*nou* + *i*] « nous » »

rem : Ramassamy (1985) ne note pas la possibilité d'avoir *NOU MANZ*, sans le *i*, comme pour *OU MANZ*.

• soit être disjoint. C'est le cas lorsque le pronom est à la :

— 2<sup>ième</sup> ou 3<sup>ième</sup> personne du pluriel

« *ZOT I* « ils, elles, vous (pluriel) » »

On note que *i* est présent quel que soit le pronom sujet (à l'exception de *OU* avec lequel il est facultatif). Or, pour Watbled (2003) justement, tel n'est pas forcément le cas. Ainsi, certes, à l'instar de Ramassamy (1985), il remarque que l'indice *i* suit des règles particulières lorsque le sujet est un pronom personnel. Cependant, contrairement à cette dernière qui ne relève qu'une occurrence (*OU MANZ*) parmi les pronoms sujets qui peuvent ne pas être suivis de *i*, Watbled constate que d'autres pronoms sujets ne sont en aucun cas suivis de *i*. Il relève, en effet, comme pronoms admettant l'indice *i* :

— *MI* (ex : *MI MANJ PA*)

— *ÈL* (ex : *ÈL I MANJ PA*)

— *ZOT* (ex : *ZOT I MANJ PA*)

— *BAN-NA* (ex : *BÀN-NA I MANJ PA*)

et parmi ceux n'admettant pas l'indice *i* :

— *OU* (ex : *OU MANJ PA*)

— *NOU* (ex : *NOU MANJ PA*)

— LI (ex : LI MANJ PA)

En fait, nous constatons que Watbled (2003) inventorie uniquement quatre pronoms qui admettent I et que seuls deux d'entre eux sont les mêmes que ceux relevés par Ramassamy (1985). En effet, Ramassamy n'inventorie pas le pronom ÈL, sans doute pas assez « créole » pour elle qui ne cherche à décrire que les formes basilectales, et curieusement, elle ne recense pas non plus BAN-NA, dont elle atteste pourtant le rôle de pronom. Par ailleurs, alors que pour Ramassamy<sup>75</sup>, LI serait une contraction de LI + I, pour Watbled, il s'agit d'un pronom à part entière, qui n'est pas suivi de l'indice I. Nous notons également que Watbled (2003), pour sa part, n'inventorie pas la forme WI que relève sa consoeur, et qui serait en fait l'amalgame de OU + I, ni la forme TI, qui serait la contraction de TWÉ + I. Il se fixe sur la forme OU dont l'emploi sans I est jugé quelque peu « déviant » par Ramassamy. Pareillement, il retient que NOU n'admet pas I, alors que chez Ramassamy, NOU ne peut s'employer seul et s'amalgame obligatoirement à I pour donner la forme NI.

Pour justifier son classement, Watbled propose une explication de type phonologique. Ainsi écrit-il :

« Nous avançons l'hypothèse que la présence et l'absence de I s'expliquent par des règles phonologiques de sandhi externe. Le I ne se maintient bien qu'après une finale consonantique (ÉL, ZOT ou après le dissyllabe BÀNNA.). Deux règles de sandhi<sup>76</sup> viennent perturber l'agencement :

- le pronom MWIN et le I s'amalgament pour donner MI;
- l'indice I tombe après un pronom monosyllabique à finale vocalique.

» (Watbled, 2003 : 93)

Notre point de vue est que l'explication de Watbled (2003) peut sembler plausible

75. comme d'ailleurs pour Chaudenson (1974 : 966) qui l'explique ainsi :

« [...] mais surtout aux sg. 1 et 3 MI SHANT et LI SHANT. L'opposition MON FRÈR I SHANT à LI SHANT montre bien que dans ces deux cas il y a agglutination des morphèmes de personne et de temps, soit par abrègement du premier élément M-, soit par suite de l'identité de la voyelle finale, LI. »

76. Définition du « sandhi » dans le *Dictionnaire de la linguistique* (Mounin, 2004) :

« *Phonét.* – Ce terme emprunté aux grammairiens de l'Inde, désigne les modifications phonétiques que peut subir dans la chaîne l'initiale ou la finale d'un mot (c'est ce qu'on appelle le sandhi externe) ou l'intérieur d'un mot (c'est ce qu'on appelle le sandhi interne) »

*a priori*, si on se réfère aux exemples qu'il cite. Cependant, si on prend en considération les formes relevées par Ramassamy (1985) (WI, NI, TI), qui sont des contractions des pronoms personnels à finales vocaliques (OU, NOU et TWÉ) et de l'indice I, celles-ci constituent des contre-exemples à la règle de type phonologique qu'il avance. L'indice I ne tombe pas en effet obligatoirement après ces pronoms monosyllabiques à finale vocalique. Or, nous précisons que les formes TI, VI et NI sont également attestées chez Cellier (1985b : 377), Chaudenson (1974 : 966)<sup>77</sup> et dans le précis grammatical d'Armand (1987 : X et XI). En fait, nous pensons que les formes retenues par Watbled, et sur lesquelles il fonde son hypothèse, seraient celles qui sont majoritairement employées par les locuteurs créolophones, à l'heure actuelle. A travers les interactions linguistiques quotidiennes vécues dans notre propre expérience, nous entendons en effet plus souvent les formes OU MANJ et NOU MANJ, plutôt que TI MANJ, NI MANJ et WI MANJ. Cependant, que celles-ci peuvent appartenir à une tendance générale ne doit pas signifier qu'il faut les entendre comme les seules acceptables pour établir une règle d'emploi des pronoms personnels avec I. Les formes relevées par Ramassamy (1985) (et d'autres) n'ont pas disparu et sont, selon nous, tout aussi légitimes que celles relevées par Watbled (2003). De ce fait, nous rejetons l'explication restrictive de Watbled concernant l'emploi de I avec les pronoms personnels sujets et prendrons en considération toutes les occurrences citées, soit : [MI + V], [WI/TI/OU + V], [ÈL i + V], [LI + V], [NOU/NI + V], [ZOT I + V] et [BANNA + V], mais également [LU + V] que ni l'un, ni l'autre ne citent. V est entendu comme étant une forme finie.

Nous noterons que Caïd (2000) est la seule grammairienne à avoir relevé la tendance à l'emploi d'une forme figée MI en tant que pronom personnel sujet quels que soit les marqueurs aspecto-temporels que ce dernier précède, et quel que soit l'âge du locuteur (cf. chapitre 9). Nous reconnaissons avec elle également l'existence de ce fait.

### 8.3.3 L'indice I avec ÈT et AVWAR

Les règles d'emploi de I avec ÈT et AVWAR sont les mêmes pour tous les linguistes : I ne peut précéder ni LÉ, ni AVWAR, sauf dans le cas de la forme figée MI que nous avons évoquée (l'acceptation de MI vaudra dorénavant implicitement dans toutes les normes descriptives dont nous ferons état). L'explication à cela se trouverait dans l'hypothèse

<sup>77</sup>. Remarque : pour Chaudenson, contrairement à que qu'avance Ramassamy (1985), NI est substituable à NOU I et VI à VOU I.

d'ordres diachronique et morphophonologique avancée par Chaudenson (2003a) sur la genèse de *l* :

« On peut [...] penser qu'il [*l*] est issu du tour populaire français consistant à user pléonastiquement du pronom de la troisième personne, quand le sujet du verbe est un substantif » (Chaudenson, 2003a)

Or, poursuit-il :

« la 3e personne a joué [...] un rôle essentiel dans la formation du système verbal, sans doute parce qu'elle est, de loin, statistiquement la plus fréquente et parce que c'est la forme la plus souvent entendue qui a fini par devenir le thème verbal unique pour un verbe ou pour un temps »

En effet, souligne Chaudenson :

« si l'on songe que, le plus souvent, « ils » ou « il » se réduisent en français parlé à : « *i* » (cf Brunot-Bruneau, p. 225), on voit que *LI SHANT* serait issu de « lui, il chante » ; *ZOT I SHANT* de « eux autres, ils chantent » [...]. En revanche, devant des formes verbales à l'initiale vocalique « *l* » se maintenait, et on a obtenu *LA* « il a », ou *LÉ* « il est » »

Selon lui donc, la reprise de la troisième personne « *il* » serait la source de la formation de l'indice pré-verbal *l* et notamment de son exclusion actuelle avec *LÉ* et *LA*. Pour résumer, alors que l'initiale de « *il* » se serait maintenue devant les initiales consonantiques des thèmes verbaux, puis généralisée et grammaticalisée en *l* devant tous les thèmes verbaux, elle serait tombée au profit de la finale « *l* », qui se serait amalgamée avec les initiales vocaliques des auxiliaires « avoir » et « être », pour se grammaticaliser en des formes comme *LÉ* ou *LA*. Ce processus expliquerait en outre pourquoi *l* est resté antéposé aux formes de *ÊT* ne commençant pas par *l* telles que *SRA* et *SRÉ*.

Remarque : la question que nous nous posons est : s'il reste valable pour *LAVÉ*, *LORÉ* et *LORA*, on se rend compte que ce raisonnement ne peut être suivi quand il s'agit d'autres formes de *AVWAR* commençant par *n*, soit par une initiale consonantique, telles que *NORA*, *NORÉ*, à moins qu'il ne se soit appliqué par analogie. Mais dans ce cas, pourquoi ce processus d'analogie ne s'est-il pas appliqué pour *SRA* et *SRÉ* ?

Nous ne chercherons pas à y répondre dans ce travail.

Chaudenson (1974) notera, cependant, qu'on trouve parfois le verbe avoir ou être traité comme des thèmes verbaux ordinaires, ce qui peut provoquer la présence de

I. Il relève ainsi à l'imparfait la structure « TÉ I ANNA » pour « il y avait », NI LÉ au présent pour « nous sommes ». Pour ÈT, il observe que « ce tour est surtout fréquent quand le verbe a le sens de "se trouver" MI KONÉ OUSA LOTO I LÉ » (Chaudenson, 1974 : 343).

Si après une analyse synchronique (Cellier, 1985b : 384-389), Cellier choisit de ne pas accorder les mêmes valeurs à I que celles avancées par Chaudenson, il adhère néanmoins à l'explication génétique de ce dernier (Cellier, 1985b : 383). Il constate également l'exclusion de I devant LÉ et LA mais précisera que si on ne rencontre pas I avec les formes LÉ de la copule, « la présence de I est **obligatoire** [souligné par nous] lorsque LÉ devient prédicat d'existence d'interrogation (ex : OU SA ZOT I LÉ « où êtes-vous ? ») (Cellier, 1985b : 383). Il ne relève pas de cas particulier de I avec LA.

Ramassamy (1985) ne mentionne explicitement aucune règle spéciale de l'emploi de I avec LA. Elle note simplement que I n'apparaît pas en combinatoire avec la modalité de l'accompli LA et justifie cette absence de I en surface par le principe d'économie de la langue<sup>78</sup>. Cependant, elle ne manque pas de développer que si I marque l'ouverture du prédicat processif, il n'apparaît jamais dans les contenus non-processifs, au profit notamment de LÉ (ou de FINE et SÉ). Son explication est d'ordre fonctionnel. Pour elle, LÉ est symétrique et opposé à I. En effet, explique-t-elle, tout comme I, LÉ est hors aspect (le statif étant incapable de développement), et hors-temps (puisque sa seule fonction est d'indiquer le contenu de caractérisation du prédicat présent en structure profonde dans les énoncés à prédicat non-processif de caractérisation). Il s'actualise également en surface avec les modalités prédicatives suivantes : TÉ (LÉ TÉ) et Ø (valeur temporelle de non-passé et de non-futur). Par ailleurs, toujours comme I devant les prédicats processifs, LÉ marque l'ouverture du propos dans les énoncés à prédicat de caractérisation. Parallèlement, poursuit-elle, LÉ s'oppose à I dans la mesure où les unités qui lui sont associées possèdent un contenu prédicatif non processif. Cependant, elle note, comme Chaudenson (1974) et Cellier, que lorsque LÉ n'est plus copule, mais qu'il « devient un procès de type spécial à signifier « se trouver, exister » » (Ramassamy, 1985 : 60), il peut y avoir combinaison avec I. Elle cite en exemple : « MI KONÉ OUSA ZOT I LÉ « je sais où vous vous trouvez » ».

C'est d'ailleurs à cette exception que Watbled (2003) tente d'apporter une explica-

78. Notons que Caïd (2000) mettra en avant l'incompatibilité sémantique des deux marqueurs : accompli et inaccompli.

tion, en mettant lui aussi en parallèle les règles d'emploi de *ɪ* avec *AVWAR* et avec *ÈT*. En fait, à partir d'une règle générale pour l'emploi de *ɪ* (non étrangère, constatons-nous, à l'hypothèse diachronique et morphophonologique de Chaudenson), il établit « des règles secondaires plus spécifiques que la règle générale » (Watbled, 2003 : 95). Ainsi écrit-il :

« L'observation et l'analyse des données de notre corpus nous amènent à proposer les règles suivantes, la première étant la règle générale :

« (R1) l'indice préverbal, sous la forme *ɪ*, précède les formes verbales finies. »

« (R2) l'indice préverbal prend la forme  $\emptyset$  quand il précède une forme du verbe « être » ou « avoir » commençant par un préfixe (L ou N). »<sup>79</sup> (R3) toute forme des verbes « être » et « avoir » commençant par un préfixe (L ou N) doit être dissyllabique (en comptant son indice) si elle n'est pas suivie d'un complément syntaxiquement gouverné par elle.

[...]

(R4) Pour rendre dissyllabique une forme préfixée monosyllabique de « être » ou « avoir » dans le contexte de la règle précédente, on insère la variante *ɪ* de l'indice dans le cas de « être » et on applique au verbe « avoir » un processus de redoublement » (Watbled, 2003 : 96)

Ainsi donc, en se référant à R3, Watbled explique que puisque la forme *LÉ* est monosyllabique, pour obtenir une forme dissyllabique *ɪ-LÉ*, l'insertion de *ɪ* dans la position qui lui est réservée s'impose lorsque *LÉ* n'est pas suivi d'un complément qu'il gouverne. On aura ainsi :

« ZOT LÉ ZOT KAZ  
ZOT LÉ OUSA LA ?  
LA OUSA ZOT *ɪ* LÉ  
\*OUSAZOT TÉ ? »

Mais on aura avec *LÉTÉ* qui est déjà dissyllabique :

« ZOT LÉTÉ ZOT KAZ ?  
OUSAZOT LÉTÉ ? »

79. Il note par ailleurs que *TÉ*, la variante réduite de *LÉTÉ*, obéit aux mêmes règles que *LÉTÉ* par analogie :

« ex : ZOT  $\emptyset$ -LÉTÉ MALAD = ZOT  $\emptyset$ -TÉ MALAD = (« vous étiez malades ») »

Watbled ajoutera trois remarques concernant l'emploi de I avec ÈT :

1. Une possibilité de variante existe :

« Il est possible de construire la variante suivante (117) à partir de OUSA ZOT I LÉ (« où êtes-vous »), en ajoutant la forme TÉ qui entre dans la formation de l'expression périphrastique du passé imperfectif :

(117) OUSA ZOT TÉ I LÉ (« où étiez-vous? ») » (Watbled, 2003 : 97)

Cependant, précise-t-il, ce tour périphrastique n'admet pas de tournure non interrogative. On ne peut en effet avoir l'énoncé 118 :

« (118) \*ZOT TÉ I LÉ ZOT KAZ «vous étiez chez vous» » (Watbled, 2003 : 98)

2. MI (« je ») qui est le résultat de l'amalgame entre MWIN et I, suit les mêmes règles avec TÉ. On aura par exemple :

« MWIN LÉ MON KAZ « je suis chez moi »

MWIN LÉTÉ MON KAZ (« j'étais chez moi »)

OUSA MI LÉ? (« où suis-je? »)

(rem : « le I est syntaxiquement conjoint au verbe I-LÉ, même s'il est morphologiquement amalgamé au pronom »)

OUSA MWIN LÉTÉ? (« où étais-je? ») » (Watbled, 2003 : 98)

3. Les règles R3 et R4 ne sont respectées que lorsque le verbe *gouverne* les compléments qui le suivent. Parfois, il ne les gouverne pas, il s'agit de circonstants, auquel cas la règle ne s'applique pas. On aura donc, sans l'indice I, l'exemple : TOU LÉ MATIN ZOT LÉ LA MÈR? (tous les matins vous êtes à la mer? ». Mais on trouvera l'indice I dans l'ex : OUSA ZOT I LÉ TOU LÉ MATIN UIT EUR? (« Où êtes-vous tous les matins à 8h? »), car le complément gouverné par LÉ est OUSA, qui est antéposé. On aura également, toujours selon les exemples fournis par Watbled (2003) : « MI PANS ALOR MI LÉ (« je pense donc je suis ») » et non \*« MWIN LÉ. »

Parallèlement, s'agissant de I avec AVWAR, Watbled (2003) avance que quand le verbe AVWAR doit être dissyllabique, c'est-à-dire lorsqu'il n'est pas suivi par un complément qu'il gouverne, le locuteur n'ajoute pas l'indice I, mais double la forme monosyllabique. Cela ne concerne cependant que NA et non LA, car LA étant auxiliaire et la forme auxiliaire étant toujours suivie de son complément (le thème verbal au participe passé), la règle ne s'applique pas. On aura ainsi :

« KOSA ZOT LA FÉ? (« qu'ont-ils fait? ») »

« KOSA ZOT LA DI? (« qu'ont-il dit? ») »

Ici, les deux KOSA sont des compléments gouvernés par les PP FÉ ou DI, et non par LA. Le doublement de syllabe ne concerne donc que la forme NA, qui devient NANA :

« KOSA ZOT NANA? (« qu'est ce qu'ils ont? ») »

Watbled (2003 : 101) nous fait cependant remarquer que NA peut également se substituer à NANA

« Même lorsque la forme dissyllabique n'est pas requise, la forme NANA est permise (ex : NANA EN AFER POU OU « il y a quelque chose pour toi », alors qu'on peut dire également : NA EN AFER POU OU « il y a quelque chose pour toi » »

On retiendra donc que R2 est prioritaire sur R1, et R4 a priorité sur R2. En fait, conclura Watbled (2003 : 101) : « Le principe qui est à l'œuvre ici est de toute évidence syllabique et rythmique. C'est un cas très net d'interaction entre grammaire et prosodie. »

#### Notre point de vue :

Après ce premier panorama, nous pensons que les normes qui pourraient être retenues au sujet de l'emploi de I avec AVWAR et ÈT, pour notre évaluation, sont les suivantes :

- I ne peut précéder LÉ ni (LÉ)TÉ à moins que LÉ soit *précédé* et non *suivi* par le complément qu'il gouverne.
- I précède SRA et SRÉ. Mais il existe deux exceptions :
  1. quand le sujet est un pronom personnel tel que NOU, VOU ou OU, I est facultatif.
  2. quand le sujet est le pronom personnel BANNA, I ne doit pas être présent.
- I ne peut précéder aucune forme de AVWAR, que AVWAR soit un verbe ou un auxiliaire.

A côté de ces normes "lissées", il faudra considérer la tendance à l'emploi des formes de AVWAR et ÈT comme des thèmes verbaux ordinaires.

### 8.3.4 La combinatoire de l'indice *I* dans le système aspecto-temporel.

#### 8.3.4.1 L'indice *I* et les marqueurs temporels

##### Indice *I* + présent :

Dans les énoncés prédicatifs processifs qui ne présentent pas d'autres marqueurs aspectuels avec le marqueur  $\emptyset$  du présent, nous avons vu que *I* se plaçait directement avant le thème verbal.

ÈL I MANJ « elle mange ».

Dans les prédicats non processifs, LÉ ne s'emploie pas avec *I*, sauf dans les cas que nous avons vus plus haut.

##### Indice *I* + passé

Avec un thème verbal portant le marqueur -é du système flexionnel, *I* précède toujours directement le thème verbal.

Avec le marqueur analytique TÉ, tous les grammairiens (sauf Chaudenson, *cf. supra*) s'accordent à dire que l'indice *I* est facultatif entre le marqueur temporel et le thème verbal qui le suit.

« ex : LI TÉ (I) BWAR « il buvait » »

Il s'agit d'une règle à laquelle nous souscrivons.

Lorsque *I* est présent, tous à l'exception de Caïd (2000) posent qu'il ne peut se trouver qu'entre le marqueur pré-verbal TÉ et le verbe. Les exemples suivants seraient donc agrammaticaux :

« \*POL I TÉ (I) MANJ

\*ZOT I TÉ (I) JWÉ »

Or nous notons que pour Caïd (2000), cette contrainte syntaxique n'a pas lieu d'exister lorsque *I*, seul en tête d'énoncé, peut jouer le double rôle de marqueur aspectuel et de pronom indéfini renvoyant à un référent [+ ou - humain], devant TÉ ou VA. Elle donne notamment comme exemples : « I TÉ RANN PA » (Caïd, 2000 : 227), et

« I TÉ FO SHAROY DE LO », qu'elle décomposera en « marqueur aspectuel | marqueur du passé | faut | charroyer | de l'eau » (Caïd, 2000 : 216).

Il est vrai que, bien qu'elle ne réponde pas aux normes descriptives de la majorité des grammairiens, cette dernière structure nous paraît de prime abord acceptable, à l'inverse de POL I TÉ (I) MANJ, même si nous ne la rencontrons pas souvent. Après confirmation auprès d'autres locuteurs adultes créolophones, nous n'écarterons pas cette possibilité.

A côté des formes avec TÉ, Chaudenson, Cellier et Staudacher recensent la structure [lété + i + V] (ex : ÈL LÉTÉ I MANJ « elle mangeait »), soit l'association de i avec la copule au passé imperfectif (cette structure serait équivalente à [LÉTÉ KI + V] et [TÉ I + V], voire [LATÉ I + V] ou la structure [ÉTÉ I + V], plus rare, selon Cellier (1985b : 378). Ces formes dites basilectales, seraient en concurrence avec la structure dite acrolectale [i + V-é] (ex : MI MANJÉ). En fait, LÉTÉ I viendrait de la forme (LÉ)TÉ KI qui viendrait elle-même de la tournure française [était qui + V]. Cependant, explique Chaudenson (1974) :

« La forme la plus fréquente est [TÉ I] ; [TÉ KI] paraît une tentative pour rattacher à un tour considéré comme français (« était qui... ») la structure créole ; [LÉTÉ I] ou [LÉTÉ KI] sont dûs, secondairement, à l'influence analogique de l'imparfait du verbe « être ». » (Chaudenson, 1974 : 981)

Même si Cellier s'inscrit en faux contre ces constats, nous ne pouvons manquer de noter qu'effectivement, si les structures [LÉTÉ KI + V] et [TÉ KI + V] étaient employées dans les années 60 et 70, elles ne sont plus que très rarement utilisées à présent, au contraire de [TÉ + (I) + V]. Pour notre part, nous ne les avons jamais entendues dans des énoncés spontanés. Notons également que LÉTÉ I est une forme figée qui ne se combine avec aucun autre marqueur aspecto-temporel.

#### **L'indice i + futur.**

Si le marqueur du futur analytique ne pose pas de problème, i précédant le thème verbal, les avis divergent encore une fois, avec le marqueur analytique du futur.

Certains grammairiens admettent ainsi qu'il ne peut y avoir de combinaison entre le marqueur temporel du futur VA et l'indice i : ZOT I VA PRAN serait pour eux agrammatical.

Ramassamy (1985) justifie cette absence de  $I$  en surface par le principe d'économie de la langue, ce qui nous apparaît être une explication relativement floue. Nous n'aurons guère plus de détails chez Watbled. En effet, lorsque ce dernier s'intéresse à la distribution de l'indice préverbal  $I$  avant l'auxiliaire du futur, il constate également que :

« La position de l'indice reste vide ( $\emptyset$ ) avant la forme incomplète ( ) $VA$  [...], autrement dit avant la position laissée vide par la non-sélection du premier segment de la forme  $\langle SA \rangle - VA$ . On a sans problème une structure  $i$ -[ $sa-va$ ], mais on ne peut avoir  $*i$ -[( )- $va$ ]. La position vide ( ) exige que la position syntaxique de l'indice reste vide également :  $\emptyset$ -[( )- $va$ ]. » (Watbled, 2003 : 95)

Pourtant, chez Chaudenson, nous relevons  $VA$  précédé de  $I$  :

« LE MOUN  $I$   $VA$  PA VOL IN TI ZAFÈR KOMSA « Personne ne volera une petite chose comme ça » » (Chaudenson, 1974 : 344)

«  $I$   $VA$  FÉMAL « ça fera mal » » (Chaudenson, 2003a : 358)

Nous avons également vu que pour Caïd (2000), cette construction exprimait le futur défini.

Notre sentiment de locutrice native ferait plutôt pencher notre acceptabilité vers les premières règles, c'est-à-dire celles posant l'impossibilité de combiner  $I$  et  $VA$ , du moins concernant les énoncés où  $VA$  est précédé d'un sujet. Les énoncés tels que  $*ZOT$   $I$   $VA$  MANJ SAT MA LA FÉ seront, pour nous, jugés agrammaticaux. En fait, après avoir pris note d'avis de locuteurs créolophones, comme pour [i té + V], nous sommes tentée d'accepter  $I$  devant  $VA$ , seulement lorsque le sujet du thème verbal n'est pas exprimé.

### 8.3.4.2 L'indice $I$ et les marqueurs aspectuels

#### L'indice $I$ + progressif.

Nous n'avons pas relevé, dans la littérature, d'occurrence de  $I$  en combinaison avec les marqueurs du progressif.

Il semblerait que puisque les marqueurs du progressif admettent facultativement LÉ ou sa variante LA et LÉTÉ, et que  $I$  ne peut précéder généralement LÉ ni LÉTÉ (si nous ne tenons pas compte des exceptions telles que : OUSA  $I$  LÉ ?),  $I$  est forcément exclu de cette

combinatoire :

KOSA ZOT LA POU FÉ? « Qu'est-ce que vous êtes en train de faire? »

\*kosa zot i la pou fé?

Nous noterons cependant que des énoncés sans marqueurs spécifiques du progressif, tels que WI MANJ (« tu manges ») au présent ou « ZOT TÉ I BWAR », ZOT I BUVÉ (« ils buvaient ») au passé, peuvent traduire également un aspect progressif.

### L'indice I + accompli

Nous avons vu que pour tous les linguistes, sauf cas particuliers, I et LA marqueur du passé accompli, s'excluaient mutuellement. (Se reporter à la sous-section traitant de l'emploi de I avec AVWAR)

### L'indice I + prospectif

Pour Ramassamy (1985), les modalités I SA(R) et I SAVA sont figées, ce qui signifie que dans les normes descriptives qu'elle avance, I est obligatoire avec ces marqueurs. Ceci explique par ailleurs la raison pour laquelle elle ne liste jamais les variantes SAA, SAR SAVA et SA, qui rendraient I facultatif, dans par exemple : NOU SAA MANJ LA KAZ MOMAN.

Chez les autres grammairiens, la règle est moins stricte quand les sujets sont des pronoms personnels. Devant NOU, OU et VOU, l'indice pré-verbal I n'est pas obligatoire, mais s'il est présent, I précède directement SAVA et ses variantes.

Nous partageons ce dernier point de vue, mais nous pensons que le caractère facultatif de I peut être étendu au delà de ces quelques pronoms. Nous considérerons que I n'est pas obligatoire avec le marqueurs SA et ses variantes, sauf lorsque le sujet est un pronom à la première personne du singulier. Les exemples suivants sont ainsi pour nous acceptables :

ZOT SA MANJ RÈSTORAN ASWAR? « Vous allez manger au restaurant ce soir? »

SON MONMON SAR KAP ALI « sa mère va l'attraper »

LUDOVIK SAVA NÉTWAY SIMETYÈR « Ludovic va nettoyer le cimetière »

### 8.3.4.3 L'indice *I* et les marqueurs para-aspectuels

Il est admis que les marqueurs aspectuels de l'inchoatif et de l'accompli proche requièrent l'emploi de l'indice *I* lorsque le sujet n'est pas un pronom personnel, auquel cas, *I* est parfois facultatif (cf. les règles d'emplois de *I* avec les pronoms page 361) :

- ÈL *I* KOMANS MANJÉ « elle commence à manger »
- BANNA *I* SORT MANJÉ, BANNA *I* VYINN (D) MANJÉ « ils viennent de manger »

Par contre, concernant la combinaison de cet indice avec les marqueurs du terminatif, les avis sont partagés.

Nous voyons ainsi que pour Ramassamy (1985), si *I* est compatible avec *FINI*, on ne peut avoir *I* + *FINE* (Ramassamy, 1985 : 121). Par conséquent, en emploi seul, on pourrait trouver : ZAN *I* FINI MANZÉ « Jean finit de manger » mais pas \*ZAN *I* FINE MANZÉ. Elle s'accorde en cela avec le point de vue de Chaudenson en 1974.

Or l'opinion de Cellier (1985b) est différent : si on se réfère au contenu de son tableau qui résulte d'une « segmentation distributionnelle rigoureuse » de l'indice *I* (Cellier, 1985b : 380), nous constatons que pour lui, *FINE* et *FINI*, qu'ils soient liées au temps présent ou passé, ne sont pas compatibles avec *I*, ce qui est concordant avec les récentes affirmations de Watbled (2003). En effet, celui-ci postule qu'aucun marqueur aspectuel, à l'exception de ceux du prospectif ou de l'imperfectif, ne peut se combiner avec *I*.

En ce qui nous concerne, nous pensons que lorsque *FINI* est un simple auxiliaire exprimant un procès en train de s'achever, il peut se combiner avec *I*, en suivant les règles d'un thème verbal ordinaire. Dans cette fonction, *I* précède *FINI* (D), et *FINI* ne peut se contracter en *FINE*. Mais au contraire, lorsque *FINI* est marqueur du terminatif (et que sa forme courte est *FINE*), il ne peut être précédé ni suivi de *I* (cf. section 8.1.3.3, page 333).

### 8.3.5 Indicateurs provisoires

Etant donné que les normes descriptives sur l'indice  $\iota$  sont très nombreuses, nous proposons ci-dessous un récapitulatif de celles que nous retiendrons comme normes de référence *a priori*, pour notre évaluation :

1. s'agissant de l'emploi de l'indice  $\iota$  avec des formes verbales flexionnelles :

- Concernant les formes non finies (Inf. et PP) : l'indice  $\iota$  ne doit pas leur être accolé.
- Concernant les formes finies (sauf pour *AVWAR* et *ÈT*) dont le sujet est un substantif ou  $\emptyset$  :
  - l'indice «  $\iota$  » doit être présent dans l'énoncé (sa présence entre *TÉ* et *V- $\emptyset$*  est facultative, cf. *infra*)
  - l'indice «  $\iota$  » doit être immédiatement préposé au verbe
- Pour les formes finies (sauf pour « être » et « avoir ») dont le sujet = un pronom, nous proposons de nous référer aux formes du tableau qui suit :

Avec des formes verbales finies	Formes correctes	Formes incorrectes
$\iota$ est présent dans le GV	MI MANJ	*MWIN $\iota$ MANJ
	TI MANJ	*TWÉ $\iota$ MANJ
	WI/VI MANJ	
	LI MANJ	
	ÈL $\iota$ MANJ	
	NI MANJ/NOU $\iota$ MANJ	
	ZOT $\iota$ MANJ	
$\iota$ est absent dans le GV		*MWIN $\emptyset$ MANJ
	OU $\emptyset$ MANJ	*VOU $\emptyset$ MANJ
		*ÈL $\emptyset$ MANJ
	NOU $\emptyset$ MANJ	
		*ZOT $\emptyset$ MANJ
		*BANNA $\emptyset$ MANJ

2. S'agissant de l'emploi de l'indice  $\iota$  avec les formes aspecto-temporelles analy-

tiques (contenus prédicatifs processifs) :

- I peut être présent ou absent :

- avec le marqueur temporel TÉ.

ÈL TÉ (I) MANJ ZONYON « Elle mangeait des oignons ».

Si I est présent, il se trouve entre le marqueur pré-verbal TÉ et le verbe. Cependant, nous l'acceptons également devant TÉ dans les cas où le sujet du thème verbal n'est pas exprimé dans l'énoncé. KAN NOU TÉ PTI, I TÉ DONE TI PIN LE SAMDI « Quand on était petits, on nous donnait des petits pains le samedi ».

- avec SAVA, SAR et SA, marqueurs du prospectif

- avec VA, quand le thème verbal n'a pas de sujet exprimé. Nous acceptons ainsi : I VA ARIV PIL LE SINK « [sujet en question] va tomber pile le cinq ».

Remarque : les para-aspectuels (dont FINI(R) (D)) suivent les mêmes règles que les formes finies du système flexionnel.

- I ne doit pas être présent :

- avec le marqueur de l'accompli LA et ses allomorphes (voir les normes de référence sur l'emploi de I avec AVWAR, ci-dessous)

- avec le marqueur FINE/FINI (valeur (B) du terminatif)

- avec le marqueur temporel VA (sauf dans le cas précédemment cité).

3. Largement inspirée des travaux de Watbled (2003), concernant l'emploi de I avec AVWAR et ÈT, nous posons que :

Si les formes monosyllabiques de AVWAR et ÈT commençant par L et N ne sont pas suivies d'un complément gouverné par le thème verbal, il faut ajouter l'indice I pour rendre dissyllabique le verbe être, et il faut doubler le NA de AVWAR. (rem : la forme NANA est permise même quand elle n'est pas requise). I n'apparaît pas avec le verbe ou l'auxiliaire AVWAR.

En normant ainsi l'emploi de ÈT et AVWAR, nous ne rejetons pas les emplois du pronom figé MI dans les emplois où les normes puristes n'admettent que MWIN (MI NÉNA KATRAN « j'ai quatre ans » et MI LÉ FATIGÉ « je suis fatiguée »).

## 8.4 Les règles de troncation

Nous terminerons notre chapitre sur l'actualisation du thème verbal en nous penchant sur une autre caractéristique morphosyntaxique importante du créole réunionnais : il s'agit de la troncation des formes verbales non finies. Après un inventaire des normes descriptives existantes, qui nous le verrons, sont encore une fois divergentes d'un grammairien à un autre, nous tenterons de proposer une norme de référence pour l'évaluation des enfants.

### 8.4.1 Présentation générale

Parmi les chercheurs de notre bibliographie, Chaudenson est le premier à avancer une explicitation des règles de troncation des formes verbales en créole réunionnais. Il part d'un classement des verbes créoles d'après :

- le nombre de bases (unique ou double) que chacun d'eux possède et,
- la nature de l'alternance de désinences possibles.

Ainsi, en créole, on distinguerait des verbes à base unique, les plus nombreux, et des verbes à deux bases, qui s'assimilent aux verbes irréguliers, que mentionnent également les autres créolistes, et qui sont plus rares. Les thèmes verbaux à base unique présentent une alternance de désinences qui peut se résumer de la sorte (Chaudenson, 1974 : 331) :

- sans alternance (sans désinence) : MI MOR/ MWIN LÉ MOR « je meurs/je suis mort »
- alternance zéro/[e] : MI SHANT/MWIN LA SHANTÉ « Je chante/j'ai chanté »
- alternance zéro/[-i] / [i :r] : MI KOUR/ MWIN LA KOURI/ALON KOURIR « Je cours/j'ai couru/courons »

La forme sans désinence des verbes à base unique apparaît, selon Chaudenson, à l'impératif, à la deuxième personne du singulier. Quant aux verbes à deux bases, leurs formes peuvent varier ainsi :

- alternance zéro/[i]-[i :r] : MI DOR/MWIN LA DORMI - ALON DORMIR « je dors/j'ai dormi/dormons »

S'appuyant sur ce classement, Chaudenson proposera une règle contextuelle pour ex-

plier le choix des désinences verbales concernant les thèmes verbaux qui seraient du type « alternance zéro/[e] » ou du type « alternance zéro/[i] ». Ce choix dépendrait de la place syntaxique que ces derniers occuperaient dans l'énoncé. Ainsi explique-t-il :

« La forme à désinence [e] se trouve réduite à la base quand elle ne se trouve pas en fin d'énoncé. (Cette règle présente cependant des exceptions ALON JWÉ IN KOU LA MARÈL « jouons à la marelle ») On rencontre une situation du même type dans l'alternance zéro-[i] beaucoup moins fréquente » (Chaudenson, 1974 : 332)

Remarque : Chaudenson n'explique pas l'exception qu'il donne en exemple. Selon nous, dans ce cas précis, il semble en fait que le thème verbal JWÉ soit invariable en créole. C'est un verbe à base unique, sans désinence. A la deuxième personne du singulier de l'impératif, on aurait JWÉ (AOU)! « joue! », ce qui expliquerait l'impossibilité d'une alternance et la présence du -É final.

Chaudenson (1974 : 982) précise toutefois que ces alternances de finales vocaliques n'apparaissent « jamais aux formes où entrent [i] et [té i] ». ZOT TÉ I MANJ serait ainsi grammatical, au contraire de \*ZOT TÉ I MANJÉ.

Quelques années plus tard, Cellier (1985b) reprendra la règle de Chaudenson mais y apportera quelques précisions : même si cela n'entre pas directement dans notre propos, nous notons qu'il rejettera le terme de "base verbale" utilisé par son prédécesseur. Il fait remarquer que cette étiquette sous-entend la présence de "désinences" alors que le créole n'est pas, contrairement au français une langue à désinences. Celles qui demeurent et qui sont figées, soutient-il, comme par exemple dans l'opposition -É de l'imparfait avec Ø du présent (MI MANJÉ/MI MANJ), auraient dû disparaître. Elles ne devraient leur subsistance qu'à l'influence permanente du français au cours de la créolisation. Pour le cas de la troncation des thèmes verbaux qui nous intéresse ici, il préfère distinguer deux *formes* du verbe en créole : la « forme courte » (ex : TRAVAY) et la « forme longue » (ex : TRAVAYÉ). Il classe à partir de cette distinction six groupes de verbes :

1. verbes ayant une forme courte + une forme longue en É (ex : MANZ-MANZÉ),
2. verbes ayant une forme courte et une forme longue en R (ex : FINI-FINIR),

3. verbes ayant deux formes, mais dont la seconde est facultative (ex : TOND – TONDI).  
Celle opposition serait, selon lui, acrolectale (Cellier, 1985b : 487).
4. verbes n'ayant qu'une forme (ex : BWAR),
5. verbes ayant plus de deux formes (trois, quatre formes) (ex : SORT - SOR – SORTI – SORTIR),
6. verbes divers, difficiles à classer (ex : SOUF-SOUFER-SOUFRI ; KOUV- KOUVER - KOUVRI - KOUVRIR).

Pour ériger sa règle de troncation des formes finies, qui concerne les verbes à deux formes (selon lui également, la majorité des verbes créoles), il ne retiendra que la variation contextuelle qui dépendrait du contexte post-verbal et écartera la variation sociolectale qui est celle qu'on trouve soit dans la variation entre acrolecte et basilecte (MI VÉYÉ VS MWIN TÉ I VEY), soit dans l'opposition temporelle entre passé et présent (MI VÉYÉ VS MI VÈY). Ainsi écrit-il :

« Si le verbe est employé de façon absolue, on utilise la forme longue ; si le verbe est suivi d'un SN complément ou même d'un SP ou d'un adverbe suffisamment lié sémantiquement au verbe, on utilise la forme courte. »  
(Cellier, 1985b : 489)

Le lien avec la valence du verbe (cf. chapitre 10) est pour lui manifeste dans le sens où les emplois transitifs entraînent la forme longue et les emplois intransitifs la forme courte du thème verbal. Cependant, note-t-il, mais sans plus de précisions, cette règle est quelquefois non respectée dans certaines régions de l'île. Il relève ainsi ces exemples où la forme longue aurait dû être courte :

« I SA TIRÉ IN FÈY L'AMG LA MÉRÉ « il retira une feuille d'A.M.G à la mairie » »  
« LU LAVÉ SHAVIRÉ LA KOUVÈTUR[...] « il avait renversé la toiture » » [...]  
(Cellier, 1985b : 489)

Armand (1987), qui s'appuie largement sur les travaux de Cellier, fait remarquer de son côté que la règle contextuelle n'est pas non plus généralisable pour les verbes à deux formes, qui ont leur forme longue en -I, comme VANN/VANDI, TONN/TONDI. En fait, avance-t-il, on peut avoir MWIN LA VANN MANG et MWIN LA VANN. La règle contextuelle condamnerait, si elle s'appliquait ici, la forme MWIN LA VANN. En effet, on aurait dû

avoir, si on la suivait : *MWIN LA VANDI*. Cette dernière forme existe, selon Armand, mais elle est plus rare. Au futur cependant, si on applique la règle contextuelle, certes on pourra dire *MI SAR VAND MANG*, mais la forme \**MI SAR VANDI* serait agrammaticale, alors qu'avec un verbe du type *MANJ-MANJÉ*, on pourra aussi bien employer la forme courte *MI SAR MANJ MANG* que la forme longue *MI SAR MANJÉ*. La règle contextuelle ne pourrait pas non plus être généralisée pour les verbes qui sont du type *FINI/FINIR*.

- (a) *MWIN LA FINI MON TRAVAY*
- (b) *MWIN LA FINI*
- (c) *MI SAR FINI(R) MON TRAVAY*
- (d) *MI SAR FINI(R)*

Pour Armand, il s'agirait d'une variation phonologique interférentielle :

« La forme **finir** est susceptible de remplacer la forme **fini** dans les contextes assimilables à ceux de l'infinitif français. » (Armand, 1987).

On peut mettre ce constat en parallèle avec ce que notait déjà Chaudenson en 1974, lorsqu'il mentionnait que les deux désinences *I* et *IR* tendraient à se confondre.

Remarque : à vrai dire, si nous sommes d'accord pour affirmer comme ces deux chercheurs que ces désinences ne sont pas discrètes pour les cas (c) et (d), nous pensons que celles-ci le sont en (a) et (b).

On ne pourrait en effet avoir \**MWIN LA FINIR MON TRAVAY* ni \**MWIN LA FINIR*.

Sur les règles de troncation, nous avons relevé également le point de vue de Ramassamy (1985). Celle-ci apporte d'autres arguments que ceux de Cellier (1985b), pour expliquer les exceptions tenant aux formes longues suivies d'un complément. Certes, à l'instar de ce dernier, Ramassamy (1985) note que les compléments post-verbaux influent sur la troncation de certains thèmes verbaux qui peuvent prendre une forme *longue* ou *courte*. Parmi ces compléments, elle recense deux sortes d'expansions verbales, les objets et les circonstants. Mais elle ne s'arrêtera pas cependant aux règles contextuelles syntaxiques, comme l'a fait Cellier, et relativisera les conditions de troncation selon la nature sémantique des compléments. Ainsi, elle distinguera les contenus prédicatifs processifs où le sujet est agent, des contenus prédicatifs non-processifs où le sujet est un support d'attribut, et avancera en prenant l'exemple du thème verbal *ÉKLÉR/ÉKLÉRÉ* que :

« Lorsque ÉKLÉRÉ entre dans un contenu prédicatif non processif, en combinaison avec les modalités temporelles, il revêt toujours la forme longue, même dans le contexte d'une expansion circonstancielle. » (Ramassamy, 1985 : 69).

Les exemples qu'elle donne sont :

LA KAZ LÉ EKLÉRÉ

« la maison est éclairée »

LA KAZ TÉ ÉKLÉRÉ DÉPI YÈR SWAR

« la maison était éclairée depuis hier soir »

LA KAZ SRA ÉKLÉRÉ PARTOU

« la maison sera éclairée partout. »

« Lorsque ÉKLÉRÉ entre dans un contenu prédicatif processif, en combinaison avec les modalités aspecto-temporelles, à l'exclusion de TÉ, de sa variante TÉ I et de Ø I, il est susceptible d'avoir les deux formes dans les conditions suivantes :

1. Il a la forme courte ÉKLÈR résultant de la troncation de la voyelle finale é quand il est suivi d'une expansion objet ou circonstancielle. [...]
2. Il a la forme longue ÉKLÉRÉ lorsqu'aucune expansion (objet ou circonstancielle) ne lui est rattachée.

» (Ramassamy, 1985 : 68-69)

Nous retrouvons, dans ce second contenu prédicatif, les constats de Cellier (1985b) sous une autre terminologie. Mais si Ramassamy (1985) souligne, elle aussi, qu'il existe des exceptions à l'emploi de la forme longue en milieu d'énoncé, elle ne les rattachera pas, comme lui, à l'origine géographique des locuteurs, ni ne mentionnera les cas de verbes suivis de compléments objets. Elle fera uniquement référence aux compléments circonstanciels et à la nature de ceux-ci. Ainsi déclare-t-elle :

« [...] l'expansion circonstancielle permet de présenter plusieurs cas de figure liés non pas à la distinction : autonomie intégrée/autonomie conférée<sup>80</sup>, mais plus solidairement aux sous-groupes de circonstants. C'est ainsi que **la forme courte** [souligné par nous] se révèle dans les cas suivants :

80. Ramassamy (1985) emprunte ces deux termes à Denise François : « Réflexions sur le(s) modèle(s) de description syntaxique », Séminaire de recherche. Ils font respectivement référence aux compléments circonstanciels dont la fonction de circonstants est intégrée dans le monème qui les constitue, et aux compléments circonstanciels dont la fonction est précisée par une préposition (« monème fonctionnel »). Les monèmes en autonomie intégrés sont parfois **spécialisés** (monèmes spécifiques) dans l'expression

- autonomes de lieu (spécifiques)
  - certains autonomes de manière comme DOUSMAN
  - les unités non spécialisées.
  - tous les autonomes introduits par des monèmes fonctionnels
  - **la forme longue** [souligné par nous]
  - tous les autonomes de temps
  - les autres autonomes de manière
- » (Ramassamy, 1985 : 308)

Même si son analyse semble *a priori* plus fine que celles de Chaudenson et de Cellier, nous devons préciser que contrairement à eux, Ramassamy (1985) ne mentionne pas explicitement d'exception quant aux types de verbes concernés par cette troncation. Selon elle, en effet, ces règles sont valables pour tous les verbes qui admettent une forme longue et une forme courte.

Une quinzaine d'années plus tard, nous avons affaire à une nouvelle proposition d'explication sur cette alternance, cette fois-ci de la part de Caïd (2000 : 118). En fait objecte-t-elle, outre la syntaxe, l'intonation jouerait un rôle essentiel. La forme courte du thème verbal se justifie, selon elle, lorsqu'il n'y a pas de coupe intonative entre celui-ci et son expansion (sauf cas de lenteur du débit de l'énonciateur). La forme longue est requise lorsque le verbe n'est syntaxiquement suivi d'aucun élément ou lorsque le locuteur marque une coupe intonative entre le thème verbal et l'élément qui le suit. Elle ne mentionnera pas si les verbes ayant leur forme longue en -I ou -IR sont concernés<sup>81</sup>.

Watbled (2003) mettra lui-aussi en avant cette explication d'ordre rythmique. Certes, dans un premier temps note-t-il, « on pourrait être tenté de penser que ce processus [l'alternance entre forme longue et courte] est une opération purement grammaticale et qu'elle s'applique dans un contexte syntaxique, plus précisément avant un objet direct » (Watbled, 2003 : 75). Cependant, en soumettant des contre-exemples, bien vite

---

du temps, du lieu et de manière. Ce sont des déictiques spatiaux et temporels, qui sont directement connectés au prédicat. Ils appartiennent à la classe des adverbes, mais peuvent également pour certains faire partie de la classe des adjectifs (ex : in moun dousman), des verbes (li la dobout), des modalités nominales et des pronoms (in-bon-pé), ou encore de la classe des monèmes fonctionnels (anndan).

81. Notons que Bollée, en 1977, inspirée elle-même de Papen, notait déjà que les verbes seychellois (qui possèdent aussi, pour certains, une forme courte et une forme longue) étaient de forme longue à la fin d'un groupe rythmique (Bollée, 1977 : 32).

il démontrera cette hypothèse qui pose que le verbe serait de forme courte lorsqu'il est suivi d'un complément (circonstanciel ou objectival) gouverné par lui, et de forme longue quand il n'y a pas de dépendance entre le complément éventuel et le verbe. Ainsi, fait remarquer Watbled, dans l'énoncé suivant (a), le verbe est bien à la forme courte alors que le complément qui le suit, qui est en fait un circonstant de lieu, n'est pas gouverné par le verbe :

(a) « ZOT LA FINE MANJ LA KAZ OUT MATANT « Ils ont déjà mangé chez ta tante ? » »

Parallèlement, dans les énoncés (b) et (c) qui comportent aussi des circonstants post-posés au verbe, on trouve un verbe à la forme longue alors que la phrase n'est pas agrammaticale :

(b) « ZOT LA FINE MANJÉ, GRANMATEN KOM SA ? « Vous avez déjà mangé de si bon matin ? » »

(c) « KOSA OU LA MANJÉ, GRANMATIN LA ? « Qu'as-tu mangé, de si bon matin ? » »

Apparemment donc, la règle de troncation des formes non finies ne dépendrait ni simplement du fait que le verbe soit suivi ou non suivi d'un complément, ni du fait qu'il soit ou non en fin d'énoncé. En réalité, nous explique Watbled, même si la syntaxe a un rôle à jouer, ce rôle est secondaire et indirect. Avant tout, pose-t-il pour expliquer les formes longues et courtes dans les exemples (a), (b) et (c) :

« L'explication est de toute évidence d'ordre prosodique (et non directement syntaxique) : la désinence est (optionnellement) effacée si le verbe n'est pas en position finale de groupe rythmique.

[...]

Certes la syntaxe détermine au moins partiellement la structure prosodique, mais c'est cette dernière qui conditionne la troncation et ce processus n'a donc pas de conditionnement syntaxique direct. » (Watbled, 2003 : 76)

Ainsi, il constate que dans (a), la forme du verbe est courte du fait que celui-ci n'est pas en fin de groupe rythmique, mais inséré dans celui qui comprend le verbe. Lorsque le verbe est en position finale de groupe rythmique, comme c'est le cas dans les énoncés (b) et (c), il ne subit pas de troncation.

Nous pouvons voir que si l'explication rythmique de Caïd (2000) et Watbled (2003) est en surface "différente", elle ne fait, selon nous, que préciser celle de leurs prédécesseurs, sans les contredire.

Watbled (2003) veut en effet montrer que la présence d'un objet direct gouverné par le verbe n'est pas la seule explication à la troncation de la forme verbale. Nous notons que Cellier (1985b) mentionnait également la possibilité d'avoir une forme tronquée avec un SN complément (sans préciser s'il s'agit uniquement d'un complément d'objet), d'un SP ou d'un adverbe, tandis que Ramassamy (1985) tente de préciser sa règle à partir d'expansions circonstancielles

De même, fait curieux, il est impossible ici en effet d'ignorer le rapprochement des trois exemples que donne Watbled (2003), des règles émises par Ramassamy (1985), même si celles-ci ne peuvent directement expliquer ceux-là. En effet, Ramassamy (1985) relie l'emploi d'une forme courte à la présence après le verbe d'un circonstant (autonome) de lieu, et la forme longue à un circonstant de temps. Or l'exemple (a) de Watbled comprend bien un complément circonstanciel de lieu, et les exemples (b) et (c) des compléments de temps, même si, comme nous le verrons plus tard, ce chercheur n'est pas aussi restrictif que Ramassamy (1985).

La notion de groupe rythmique n'est pas contraire non plus aux liens qu'évoquent Cellier (1985b) et Ramassamy (1985) entre le verbe et son expansion, sans toutefois, il est vrai, que la relation sémantique ou de rattachement que ces derniers mettent en avant soit précisée. Ainsi Cellier (1985b) conditionne l'utilisation de la forme courte au fait que le verbe soit suivi d'éléments « liés sémantiquement au verbe », et Ramassamy (1985) fait référence à l'expansion objet ou circonstancielle dont le verbe est « suivi » ou qui « lui est rattachée ».

De même, le caractère optionnel que souligne Watbled (2003), sur la troncation des formes verbales ne se trouvant pas en fin de groupe rythmique, englobe les exceptions "régiolectales" que note Cellier (1985b) et l'alternance entre forme courte et longue que Ramassamy (1985) tente d'expliquer selon la nature des circonstants qui suivent le verbe.

Enfin, l'explication rythmique appuie la remarque de Chaudenson (1974) qui note qu'en fin d'énoncé le verbe ne perd pas sa désinence. La fin d'un énoncé correspond en effet à la fin d'un groupe rythmique.

La dernière et plus récente référence aux règles de troncation à ce jour, parmi les auteurs de notre bibliographie, est celle de Staudacher-Valliamée (2004). Sa thèse ne prendra pas en compte les travaux de Watbled (2003). Elle pose ainsi que la forme longue ou courte d'un verbe est conditionnée par la valence de celui-ci. Elle énoncera deux règles :

**Règle 1 :**

« Bon nombre de verbes attestent à l'accompli une forme dite longue qui est toujours employée en fin d'énoncé, c'est-à-dire sans possibilité de détermination supplémentaire.

Ex : BANN PÉSHÈR LA SOUK KARANGEZ.

Ex : \*BANN PÉSHÈR LA SOUKÉ KARANGEZ (en valeur énonciative.)

« Les pêcheurs ont pris de gros crabes » » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 120-121)

**Règle 2 :**

« [...] A la forme longue du verbe doit se substituer un objet pronominal (ex : *tout* « toutes »), un circonstanciel (ex. : *ek piman*, « avec du piment », *kommssa minm* « nature »). » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 121)

Nous notons que la première règle rejoint celle que Cellier (1985b) posait pour les verbes intransitifs et intransitifs (mais sans mentionner les exceptions relevées par ce dernier). La forme brève du verbe implique, selon elle, sa transitivité, c'est-à-dire l'emploi obligatoire d'un complément d'objet direct ou d'un complément circonstanciel pour que la phrase ne soit pas bancale. Staudacher-Valliamée (2004) illustre son point de vue par un exemple qu'elle considère comme agrammatical car faisant suivre une forme verbale longue par un complément d'objet.

« \*LI LA PORTÉ MANG « Il a amène des mangues » » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 121)

Nous noterons que par rapport à Chaudenson, qui définissait la forme de base du verbe en référence à la deuxième personne de l'impératif, pour Staudacher-Valliamée (2004), cette forme, soit la forme courte du verbe, est repérable « quand le verbe est déterminé par un adverbe de manière [...], un objet nominal ou pronominal [...], complément un circonstanciel de lieu [...] ». Ex : « LI LA DOR DANN SHEMIN « il a dormi dans la rue » » (id.). Quant à la forme longue, elle apparaîtrait toujours seule. Cette contrainte,

écrit-elle, « est liée à la dépendance syntaxique entre forme, place et poids valencielle du verbe ». Il s'agit donc bien de la variation contextuelle dont parlait déjà Cellier.

Si cette première règle reste claire, force est de constater que la seconde s'avère quelque peu ésotérique, en dépit même de l'exemple qui est fourni et que nous avons retranscrit ici dans la graphie d'origine :

« LÈ BANN ZÉVI PAPA LA PORTÉ, NOU LA BAT, NOU LA MET DANN LO EK DÈSEL, NOUS [SIC] LA PERSS ALĪ, APRÉLA NOU LA FÉ ROUGAY AVEK.

« Les évis que papa a amenés, nous les avons finement hachés, placés dans de l'eau salée, bien pressés, puis on en fait un rougail » » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 121)

#### 8.4.2 Indicateurs provisoires

Tout d'abord, il nous apparaît que les règles de Cellier et de Chaudenson ne sont pas assez fines pour expliquer le phénomène de troncation des formes verbales, même si on peut retenir d'eux que les thèmes verbaux en fin d'énoncé ne présentent pas de forme longue (désinence). Concernant les normes descriptives de Ramassamy, nous pensons qu'elles présentent aussi bien des points à retenir qu'à rejeter. En effet, son explication sur la troncation des verbes suivis d'autonomes de manière nous paraît dénoter un manque de rigueur. L'imprécision des indéfinis dans « certains autonomes de manière comme DOUSMAN » vs « les autres autonomes de manière », pour qualifier les compléments qui entraînent la forme longue ou courte du verbe, entache quelque peu son analyse : nous ne savons pas ce que recouvrent ces adjectifs. En outre, quand nous mettons en relation ses explications avec la règle rythmique de Caïd (2000) et Watbled (2003)<sup>82</sup>, il nous semble que cette dernière est plus plausible. Ainsi, lorsque nous comparons ce qu'avancent ces chercheurs, nous pensons que contrairement à ce que soutient Ramassamy (1985), on peut utiliser les deux formes (longues et courtes) avec les autonomes spécifiques de lieu :

MA LA MANJÉ ANBA et MA LA MANJ ANBA « j'ai mangé « en-bas » »

La forme longue MA LA MANJÉ ANBA nous paraît tout à fait grammaticale, notamment (mais pas exclusivement) lorsque le locuteur veut exprimer que : « effective-

82. Nous avons vu qu'une règle concernant l'influence du groupe rythmique avait aussi été avancée, dans les années 70, pour expliquer le changement de forme des verbes dans le créole seychellois.

ment, quand je suis « descendu » chez elle, j'ai mangé ». Lorsque l'énoncé est produit dans ce sens, nous pouvons constater qu'il y a une sorte de pause entre MA LA MANJÉ et ANBA, une accentuation de la dernière syllabe de MANJÉ et éventuellement, une prolongation de la dernière syllabe de ANBA (avec intonation montante). Parallèlement, le locuteur peut également employer MA LA MANJÉ ANBA OU MA LA MANJ ANBA pour exprimer une affirmation « neutre ». L'énoncé sera alors dit d'un seul trait, sans pause rythmique. Cette double construction, qui va dans le sens de la règle de Caïd (2000) et Watbled (2003), peut selon nous également se retrouver, avec la même explication rythmique et toujours en contre-argumentant les propos de Ramassamy (1985), avec des unités non spécialisées de lieu (MA LA SHANTÉ LÉKOL ; MA LA SHANT LÉKOL « j'ai chanté à l'école »), de temps (MA LA KONTROLÉ GRAN-MATIN ; MA LA KONTROL GRAN-MATIN « j'ai contrôlé ce matin »), mais également avec des autonomes introduits par des monèmes fonctionnels. Ceci nous conduit à adhérer aux explications de Watbled et que partage également Caïd (2000). Cependant, les descriptions de Ramassamy ne sont pas complètement à ignorer. En effet, la distinction qu'elle fait entre contenus prédicatifs processifs et non processifs est intéressante. Certes, nous venons de le voir, les arguments qu'elle fournit pour expliquer la troncation dans les contenus processifs ne nous paraissent pas suffisants. Par ailleurs, et presque curieusement pour des travaux antérieurs à ceux de Chaudenson, nous notons qu'elle ne relativise pas ses données en fonction du type d'alternance que peuvent avoir les formes verbales (la même critique vaut d'ailleurs également pour caïd, Watbled et Staudacher). Cependant, l'analyse inédite des règles de troncation que Ramassamy fait pour les contenus non-processifs nous semble recevable. Mais en tenant compte des critiques que nous venons de lui adresser (concernant notamment son manque de finesse quant au type d'alternance verbale), il nous semble plus prudent de nous fier à sa norme descriptive « de manière minimale », en la considérant comme valable seulement pour les verbes à base unique (alternance zéro/[-é]). D'ailleurs, Ramassamy (1985) illustre ses propos en ne mentionnant que l'exemple d'ÉKLÉRÉ qui est justement du type d'alternance en question (EKLÉR/ÉKLÉRÉ<sup>83</sup>). Enfin, nous avons vu que la règle 1 de Staudacher-Valliamée (2004) ne faisait que reprendre celle des grammairiens qui ne tenaient pas compte de la règle rythmique.

Concernant les normes de référence sur la troncation, nous adhérons donc à la

83. Formes attestées dans le Dictionnaire Kréol/Français d' Armand (1987).

règle rythmique de Caïd (2000) et Watbled (2003) pour les contenus prédicatifs processifs et à celle de Ramassamy (1985) pour les non processifs. Cette règle ne vaut néanmoins, selon nous, que pour la troncation des verbes à base unique (alternance zéro/[*-é*]<sup>84</sup> et alternance zéro/*i - ir*). Cette règle de troncation pourrait s'énoncer ainsi, en nous inspirant largement de ce qu'écrit Watbled (2003) :

Dans les contenus prédicatifs processifs, la désinence des formes verbales non finies (V+pp et V+ inf) est optionnellement effacée (forme courte ou longue) si le verbe du type **verbe à base unique (alternance zéro/[*-é*])** n'est pas en position finale de groupe rythmique, qu'il soit suivi d'un complément gouverné ou non par lui. Mais si un verbe de ce type est en position finale de groupe rythmique, la désinence est présente (forme longue). Parallèlement, dans les contenus prédicatifs non-processifs, pour le même type de verbe, c'est uniquement la forme longue qui prévaut pour Vpp, qu'il soit ou non en fin de groupe rythmique.

## 8.5 Les critères d'évaluation

Nous notons que les normes descriptives relatives à l'actualisation du thème verbal sont très fournies.

Si en créole, comme en français, la maîtrise du système aspecto-temporel semble être un critère incontournable dans l'évaluation des compétences morphosyntaxiques des petits écoliers réunionnais, il ne paraît pas envisageable, ni pertinent, d'évaluer la maîtrise de tous les aspects que nous avons décrits.

Il s'avère donc indispensable d'établir une sélection des critères morphosyntaxiques qui permettront de juger si l'enfant a développé un système verbal lui permettant de jouer des marqueurs aspectuels et temporels, tel que dans le système à neuf "temps" que décrit Boisseau (2005 : 334)) et que nous avons évoqué dans le chapitre 4.

Voici les critères que nous retenons pour l'évaluation. Ils sont les mêmes en français et en créole :

- **En compréhension :**

84. qu'il faudra prendre garde à ne pas confondre avec les verbes « invariables » comme JWÉ.

- **Reconnaissance "pragmatique"** des marqueurs aspecto-temporels analytiques et synthétiques du prospectif, de l'accompli et de l'inaccompli.
  
- **En production :**
  - **Respect des règles de construction** de l'inaccompli (présent, passé), de l'accompli et du prospectif (ex. pour le français : emploi de  $\emptyset$ , ou d'un marqueur du progressif comme *être en train de*, des désinences de l'imparfait, etc. Pour le créole, présence/absence de l'indice  $\iota$ , combinaison et agencement des marqueurs aspecto-temporels...). Une attention particulière doit être portée à la construction "interne" des auxiliaires "avoir"/AVWAR et "être"/ÊT, sans donner d'importance au choix des auxiliaires qui, en français comme en créole, reste problématique même pour des adultes. Il faut faire preuve de souplesse et accorder plus d'attention aux désinences vues de manière globale qu'au respect exact des désinences selon les personnes. Ainsi, au présent, l'emploi de *je va* au lieu de *je vais* sera jugé correct car il fait partie des hypothèses langagières courantes pour des enfants de cet âge. Il en est de même concernant la morphologie générale du thème verbal (ex : au futur, *je fèserai* au lieu de *je ferai*).
  - **Adéquation des choix aspecto-temporels** par rapport à divers stimuli requérant des marqueurs précis (ex : pour des faits passés, utilisation du passé composé ou de l'imparfait *vs* utilisation du futur ; utilisation de l'imparfait pour l'inaccompli passé *vs* du passé composé pour l'accompli présent, etc.).
  - **Respect des désinences** du participe passé : en français, il nous importe de voir si, par comparaison avec le créole où cette désinence fluctue, l'enfant maintient la désinence des participes passés de verbes du 1er groupe. En créole, nous devons chercher à voir si l'enfant applique les règles de troncature des thèmes verbaux en fin de groupe rythmique pour les thèmes verbaux présentant une alternance zéro/-é. Rappelons que les verbes du premier groupe ou en alternance zéro/é concernent respectivement la quasi-totalité des thèmes verbaux français et créoles. Peu importe pour ce critère de "dire" si l'enfant a choisi le bon auxiliaire. Les verbes irréguliers utili-

sés comme des verbes du type alternance zéro/é ou du premier groupe ne seront pas pris en considération (ex : il a mété).

Les avis personnels que nous avons distillés après chaque panorama de la littérature sur tel ou tel item grammatical peuvent servir de normes de références. Mais il nous faut maintenant tenter de compléter celles qui concernent le créole par celles relatives aux règles d'usage des enfants. Nous utiliserons, pour analyser leurs discours, le filtre des critères que nous venons d'exposer.

## 8.6 Analyse du langage spontané des locuteurs-témoins et normes de référence retenues

Dans le corpus de langage spontané de nos enfants-témoins, notre analyse a porté sur :

1. La construction des formes verbales finies du système flexionnel, soit à :
  - a- la structure interne des thèmes verbaux autre que ÈT et AVWAR apparaissant sous une forme finie,
  - b- la structure interne de AVWAR apparaissant sous une forme finie, dans les emplois de verbe ordinaire, verbe support, structure existentielle et enfin auxiliaire,
  - c- la structure interne de ÈT apparaissant sous une forme finie dans ses emplois d'auxiliaire et de copule.
2. L'adéquation aspecto-temporelle.
3. La fluctuation des désinences dans la troncation des formes verbales non finies en fin de groupe rythmique.
4. La syntaxe du système analytique.
5. La présence/absence de l'indice I.
6. L'adéquation aspecto-temporelle des thèmes verbaux.

Comme nous l'avons précisé dans le chapitre précédent, cette analyse pour le créole a été effectuée à partir de quatre corpus (cf. annexe J) comportant les productions langagières d'enfants mélangeant peu les deux codes en apparence. Nous l'avons également enrichie d'observations effectuées, au fil d'autres conversations spontanées avec les enfants que nous avons côtoyés. Nous proposons ci-dessous de faire la synthèse des résultats de cette analyse. Il faudra noter que lorsque nous parlons ici de formes correctes ou incorrectes, il s'agit d'un jugement relatif à nos normes de références fixées *a priori*.

### 1. La construction des formes verbales finies du système flexionnel.

#### a- La structure interne des thèmes verbaux (TV) autres que ÈT et AVWAR apparaissant sous une forme finie.

Toutes les formes relevées sont correctement construites d'un point de vue "interne", que ce soit pour des TV de type alternance zéro/é ou autres. Mais on remarque un déséquilibre dans l'emploi des formes finies. En effet, sur 526 formes recensées, on relève principalement des structures avec [V-ø]. Seules 4 occurrences sont sous la forme [V-ré], et on ne trouve aucune occurrence sous les formes [V-ra] et [V-é].

On compte donc 526 occurrences de [V-ø], dont la grande majorité est employée seule, soit sans marqueurs aspectuels. 38 occurrences seulement apparaissent dans la structure [TÉ (I) + V-ø].

3 occurrences qui apparaissent avec [V-ré] sont le fait d'un seul enfant (Anthony). Ces dernières semblent être des formes figées chez lui, puisqu'il s'agit du thème verbal DIRÉ précédé du pronom ON qui, comme nous le verrons, ne fait généralement pas partie des pronoms répertoriés en créole (cf. section 9, portant sur les pronoms). La forme DIRÉ reste acceptable néanmoins en créole. Nous avons ensuite relevé un autre thème verbal FODRÉ, sous la forme [V-ré] chez Henrina.

Si nous n'avons pas trouvé de formes résultant d'hypothèses langagières, nous pensons que, comme en français, il serait souhaitable lors de l'évaluation de ne pas s'attarder sur la formation interne des thèmes verbaux.

b- **La structure interne de AVWAR apparaissant sous une forme finie.**

Pour ce sous-critère, nous avons distingué :

- **les formes finies de AVWAR [V-∅] précédées des compléments gouvernés par elles.**

Nous n'avons trouvé aucune occurrence.

- **les formes finies de AVWAR [V-∅] suivies des compléments gouvernés par elles.**

Parmi celles-ci, nous avons analysé :

- *AVWAR verbe ordinaire.*

24 occurrences au total, toutes répondant à nos normes de référence, mais inégalement réparties. La majorité concerne [V-∅]. Aucune occurrence pour [V-ré].

- *AVWAR structure existentielle.*

64 occurrences correctes, inégalement réparties puisque 34 concernent [V-∅] et le reste [V-ré].

- *AVWAR verbe support.*

2 occurrences seulement, à la négative, avec la et [V-∅], correctes.

- *AVWAR auxiliaire.* Dans l'ensemble, nous remarquons que sur 249 occurrences de AVWAR auxiliaire, la quasi-totalité des emplois concerne AVWAR [V-∅] (133). En réalité, une seule occurrence est utilisée pour [V-é], et nous n'avons trouvé aucune occurrence pour [V-ra] et [V-ré]. Par ailleurs, les emplois les plus courants dans les extraits concernent ceux avec un sujet pronom personnel (134 au total). Mais parmi eux, nous notons que si tous les emplois avec LA (48) sont corrects, les emplois avec la forme A sont incorrects pour 43 occurrences sur 85. Nous relevons également une troncation qui s'écarte des normes de référence que nous avons posées. Il s'agit de la seule occurrence d'AVWAR [V-é] (nous détaillerons les écarts ci-après). Lorsque AVWAR est précédé d'un sujet substantif ou autre qu'un pronom personnel, toutes les occurrences (114 occurrences) sauf une est correcte puisque construite avec A au lieu de LA.

En conclusion, nous constatons une répartition inégale des occurrences trouvées, mais dans l'ensemble, les quatre emplois de AVWAR semblent maîtrisés.

Détaillons à présent les écarts que nous avons relevés et qui ne concernent que les emplois de *AVWAR* auxiliaire :

**Emploi de A vs LA :**

Dans les descriptions des normes préexistantes, il était en effet mentionné uniquement la possibilité d'une troncation de *LA* en *A* lorsque le sujet était le pronom personnel de la première personne du singulier *MA*. Or dans les productions de Thomas et d'Anthony, tel n'était pas le cas.

Chez **Thomas**, nous trouvons certes *M(A)A*, mais également les formes tronquées suivantes :

- Avec *LI*,

au lieu de *LI LA*, nous trouvons *LI A* (21 occurrences avec 9 TV à initiale consonantique, contre 24 occurrences et 17 TV pour la construction *LI LA*). Par ailleurs, certaines thèmes verbaux se retrouvent aussi bien avec *LI A* que *LI LA*. C'est le cas pour :

*LI LA BATAYÉ* (2) *LI A BATAYÉ* (1)

*LI LA KAS...* (3) *LI A KAS...* (7)

*LI LA TÉLÉFON...* (1) *LI A TÉLÉFON...*(1)

*LI LA VOL...*(1) *LI A VOLÉ* (1)

*LI LA MÈT...* (1) *LI A MÈT...* (5)

*LI LA PARTI...* (4) *LI A PARTI...* (1)

- Avec *NOU*,

au lieu de *NOU LA* (aucune occurrence) nous trouvons *NOU A* (4 occurrences avec 2 TV à initiale consonantique) et même, *NA* (6 occurrences avec 6 TV à initiale consonantique). Nous remarquons qu'un thème verbal, *DI*, apparaît aussi bien précédé de *NA* que de *NOU A*.

Remarque : nous constatons en fait que la troncation de l'initiale de *LA* se manifeste chez Thomas uniquement lorsque l'initiale du thème verbal est consonantique, et uniquement pour *LI*, *NOU* et *MWIN* (sous sa forme tronquée *MA*), ce qui donne par exemple, nous l'avions relevé :

LI A KAS

NOU A DI

MA (A) PARTI<sup>85</sup>.

Certes, on pourrait avancer que lorsque les pronoms ont une finale vocalique, LA peut perdre son initiale L. Or, si ceci se vérifie pour NOU, LI et MWIN, tel n'est pas le cas, entre autres, pour OU, ni BANNA. On ne trouve en effet ni \*OU A DI, ni \*BANNA A DI par exemple. Si la première ne nous pose pas de problème à l'oreille, comme NOU A DI ou LI A DI, ce n'est pas le cas de BANNA A DI. Sans nous engager davantage dans l'explication de la troncation de l'initiale de LA, nous nous en tiendrons donc au fait que celle-ci s'applique chez Thomas avec les pronoms sujets LI, MA et NOU devant des thèmes verbaux à initiale consonantique.

Dans le discours de Thomas, nous ne trouvons aucune troncation de LA en A lorsque l'initiale du thème verbal commence par la voyelle A. En fait, dans les deux occurrences où les thèmes verbaux sont précédés d'un pronom sujet et commencent par la voyelle A, nous voyons deux cas de figure :

- Avec LI, la finale de LA s'amalgame à l'initiale du thème verbal, ce qui donne LI LAMÈN. Cette règle morpho-phonologique s'observe également lorsque les sujets sont des substantifs.

- Avec MA, qui est la forme tronquée du pronom MWIN, l'initiale de LA disparaît et se produit un double amalgame incluant l'A de MA, de LA et de l'initiale du thème verbal, ce qui donne : MA(A)SHTÉ.

En fait, pour MA, l'amalgame avec LA sous la forme MA(A) peut être réalisée même si le thème verbal a une initiale consonantique. Ceci a été déjà noté, nous l'avons vu, par des grammairiens de notre bibliographie, et se retrouve également dans le discours de Thomas (MA(A) PARTI et MA(A) GARDÉ), ce qui n'est jamais le cas pour LI. Ce qui est chez Thomas contraire aux normes pré-établies, c'est que cet amalgame se réalise également avec NOU. Dans son discours, en effet, tout comme MWIN qui s'amalgame à LA pour donner MA, NOU s'amalgame à LA pour donner NA. On peut supposer que cet amalgame ne peut se réaliser avec LI pour des raisons de compréhension. En effet, le contexte (et parfois la forme de V, comme VWAR vs VU) permet de préciser s'il

85. Les parenthèses sont mises ici pour signifier qu'en réalité il n'est guère aisé de distinguer le A tronqué de LA, de la finale de MA.

s'agit d'un futur ou d'un passé pour [na + V] et [ma + V] avec un sujet à la première personne. La confusion est possible, mais minimale. Or si [la + V] était employé pour le futur comme pour le passé, il existerait une possibilité de confusion supplémentaire sur la personne sujet au passé puisqu'il serait malaisé de différencier le marqueur de l'accompli, du sujet. On ne saurait si LA = [li + la] ou [sujet ø + la].

A l'instar de Thomas, les écarts d'Anthony concernent l'auxiliaire AVWAR précédé d'un sujet pronom personnel. Anthony produit A au lieu de LA. Ceci se produit avec les pronoms LI et NOU mais aussi pour une occurrence, avec un sujet pronom relatif). Ces écarts sont inconstants puisqu'Anthony produit 8 fois A au lieu de LA avec NOU, alors que 2 fois, toujours avec NOU il produit la forme "correcte". Pareillement, il produit 3 fois A avec LI et 2 fois la forme "correcte". Nous constatons par ailleurs que ces occurrences accompagnent certains thèmes verbaux qui se retrouvent tantôt avec A, tantôt avec LA :

LI A PARTI - LI LA PARTI

NOU A FÉ- NOU LA FÉ

NOU A PARTI - NOU LA PARTI.

Nous remarquons que cette troncation n'apparaît pas avec le pronom personnel MWIN qui est également produit. C'est un point que nous avons déjà commenté chez Thomas.

Concernant l'écart relevé avec le sujet pronom relatif, SÉ MON PAPI KI A ASHTÉ nous faisons l'hypothèse que le sujet pronom relatif, KI, a pu influencer la production de A chez Anthony. Après avoir posé KI en effet, l'utilisation de LA a pu sembler à Anthony "suspecte" car non employée en créole après KI : (\*)SÉ MON PAPI KI LA ASHTÉ. Une tournure plus appropriée serait l'emploi du pronom KE ou l'effacement du pronom relatif, avec éventuellement la troncation de LA en L. Ce qui donnerait : SÉ MON PAPI (KE) L(A) ASHTÉ. Mais faute de disposer d'autres structures comparables dans le discours d'Anthony, nous ne pouvant confirmer cette hypothèse.

Cette troncation de LA n'apparaît pas avec les autres sujets, qu'ils soient pronoms (nous l'avons vu avec MWIN) ou substantifs, ou encore qu'ils soient absents, et ce, même lorsque AVWAR est verbe ordinaire, ou verbe existentiel

(nous n'avons trouvé aucune occurrence de AVWAR verbe support).

Henrina, de son côté, emploie un autre amalgame qui n'a pas été relevé dans nos normes de référence provisoires pour AVWAR auxiliaire : elle produit en effet MAVÉ au lieu de MWIN LAVÉ ou de MA LAVÉ dans l'énoncé MAVÉ PANKOR VU « je n'avais pas encore vu ». Il s'agit, selon nous, d'un procédé qui est à rapprocher de celui qui réduit MWIN LA en MA LA et en MA(A). Nous n'avons pas trouvé d'autres occurrences de AVWAR à l'imparfait dans les quatre corpus. Cependant, il nous est apparu, après avoir prêté, à la suite de ce constat, une attention spécifique à cet emploi de AVWAR à l'imparfait, que cette tendance à amalgamer le pronom avec la forme de AVWAR auxiliaire s'étend également devant les autres pronoms personnels sujets.

Au terme de cette analyse sur les formes de AVWAR, nous avons établi que certains changements étaient à apporter à nos normes de référence pour l'évaluation du créole.

- Nous accepterons A au lieu de LA après tous les pronoms personnels sauf MWIN (avec M- ou MA, la troncation de LA en A est possible).
- Nous n'acceptons pas par contre l'emploi de A avec les sujets autres que pronoms personnels. Celui-ci sera assimilé à un mélange apparent avec le français.
- Nous accepterons MAVÉ au lieu de MA LAVÉ ou MWIN LAVÉ, voire MI LAVÉ, et nous étendons la possibilité d'emploi de l'amalgame de la forme de AVWAR [V-é] avec le sujet après tous les pronoms personnels (WAVÉ, ZOTAVÉ, BANNAVÉ, NNAVÉ, etc.).

### c- La structure interne de ÈT apparaissant sous une forme finie

Nous avons distingué, pour cette analyse, les emplois de ÈT auxiliaire et de ÈT copule. Parmi les emplois de ÈT copule, nous avons pris en considération les formes qui apparaissaient lorsque ÈT était :

- copule simple,

- présentatif sans emphase par extraction,
- présentatif avec emphase par extraction.

Nous remarquons que dans l'ensemble, tous les emplois de ÈT sont couverts, mais à des degrés divers. Sur un total de 208 occurrences, nous trouvons ainsi 27 occurrences pour ÈT auxiliaire alors que ÈT copule comprend 181 occurrences, elles-mêmes réparties de manière inégale entre ÈT copule simple (100 occurrences), ÈT présentatif sans emphase par extraction (64 occurrences) et ÈT présentatif avec emphase par extraction (17 occurrences).

La majorité des occurrences concernent [V-ø]. On compte ainsi, pour ÈT auxiliaire, 4 occurrences avec [V-é], aucune occurrence avec [V-ra] ni [V-ré]. Nous constatons que les enfants manient correctement aussi bien LÉ que LA, et ce avec des sujets variés (pronoms, sujet non présent, GN). Toutes les occurrences trouvées répondent à nos normes de références *a priori*.

Pour ÈT copule la majorité des emplois concerne également [Vø] (131 occurrences), contre 44 pour [V-é] et 6 pour [V-ra] (aucune occurrence pour SRÉ). La majorité des emplois sont conformes aux normes de référence retenues, mais nous recensons plusieurs écarts :

**TÉ LÉ VS LÉTÉ :**

Le seul écart d'**Anthony** avec ÈT concerne l'emploi TÉ LÉ à la place de (LÉ)TÉ devant le sujet pronom NOU. Cet écart est inconstant puisque 3 fois, Anthony emploiera NOU TÉ. On pourrait penser que l'emploi de TÉ LÉ est lié au fait que l'explication que cet enfant tente de fournir n'est pas aisée à formuler ou qu'il ne maîtriserait pas la construction de ÈT à l'imparfait. Mais nous pouvons aussi faire l'hypothèse qu'il s'agit d'une forme issue de l'auto-régulation du créole actuel, où par analogie avec les thèmes verbaux ordinaires, TÉ précède le thème verbal. Nous pencherions pour la deuxième explication car en étant attentive aux productions d'adultes créolophones, nous avons par la suite repéré plusieurs fois cette structure posant TÉ avant LÉ.

**SÉ KWA VS KOSA I LÉ :**

Anthony utilise quatre fois la structure [sé kwa + proposition] alors que " tra-

ditionnellement " pour poser une question sur un objet, la structure employée est [kosa + proposition] :

BIN DEMIN MI SA FÉ..., MI KONÉ PA, KOMAN?... SÉ KWA MI SA FÉ. « Ben demain je vais faire, ben je ne sais pas comment?, ce que je vais faire »

DEMIN KAN, KAN SERA NOËL MI KONÉ PA, MI KONÉ PA SÉ KWA MI SA FÉ. « Demain, quand ça sera Noël, je ne sais pas, je ne sais pas ce que je vais faire »

BIN ALI LA, OU KONÉ SÉ KWA LI FÉ LI? « Ben lui là, tu sais ce qu'il fait? »

E, MI KONÉ PA SÉ KWA I ARIV ALI. « euh, je ne sais pas ce qui lui arrive, à lui »

Anaëlle l'utilise une fois, seule, à la place de KOSA (I LÉ) SA? :

SÉ KWA?

Chez Henrina, nous recensons trois structures impliquant [sé kwa + GN], [sé kwé + pronom neutre] et [sé ki], alors que les structures " traditionnelles " en créole seraient [kosa i lé + GN], [kosa i lé + pronom neutre] et [kisa i lé].

SÉ KI SÉ KI! « c'est qui, c'est qui! » SÉ KWA SA? « c'est quoi ça? » MANMANMANMAN, SÉ KWÉ SE TRUK ANKOR? « oh la la la la, c'est quoi ce truc encore? »

Certes, ce sont des structures qui sont souvent similaires à celles qui sont employées en français. Pour autant, elles sont très souvent utilisées, même par des adultes dans des conversations en créole. En fait, SÉ KWA, SÉ KWÉ sont mis pour KOSA (SA) OU KOSA I LÉ (SA) et SÉ KI pour KISA (SA) OU KISA I LÉ SA.

É VS LÉ :

Dans une occurrence de ÈT copule simple, Thomas emploie LI É au lieu de LI LÉ. Cette troncation de l'initiale de la copule semble faire écho à celle que nous avons mentionnée avec LA et les pronoms LI et NOU (LI A et NOU A au lieu de respectivement LI LA et NOU LA). Nous n'avons pas trouvé d'occurrences avec NOU pour confirmer ce rapprochement morpho-phonologique à partir d'énoncés de nos locuteurs-témoins. Cependant, cette forme tronquée de ÈT dans le discours des enfants avec lesquels nous avons interagi n'est, il est vrai,

pas rare avec LI. Néanmoins, son emploi avec d'autres pronoms n'apparaît pas aussi fréquent que A.

(SA) TA + GN OU PRONOM VS LÉ + GN OU PRONOM :

Lorsqu'il produit : TÉLÉ LA PA MARÈN « la télé n'est pas à Mairaine », Thomas se conforme aux normes pré-établies que nous avons retenues. Mais, dans son discours, nous relevons également une autre forme qui est : TÉLÉ TA PA MARÈN. Nous sommes tentée de poser trois hypothèses pour expliquer cette forme :

**Hypothèse 1 :** on pourrait avancer, par extrapolation, que puisque LA est une variante libre de LÉ dans un énoncé à la négative, TA peut être une variante de TÉ au passé imperfectif quand il est employé dans un énoncé à la négative.

Au présent on aurait alors :

TÉLÉ LÉ PA MARÈN = TÉLÉ LA PA MARÈN = « cette télé n'est pas à Mairaine »,

et au passé imperfectif :

TELÉ TÉ PA MARÈN<sup>86</sup> = TÉLÉ TA PA MARÈN = « cette télé n'était pas à Mairaine ».

Il s'agirait alors d'une forme émergente du créole, issue d'un processus auto-régulateur. Mais un contre-exemple vient invalider cette première hypothèse. En effet, on trouve aussi SA TA PA OU SA qui se traduirait par « ce n'est pas à toi ça » qui est une forme de présent, et SA TA KI SA ? / SA TA OU SA ? « c'est à qui ça, c'est à toi ça ? », des formes au présent et à l'affirmative. Henrina emploie par exemple dans ses productions : SA TA KI BAG-LA ? pour nous demander « c'est à qui, cette bague ? ».

**Hypothèse 2 :** la forme en question viendrait de l'expression de l'appartenance SAT-LA LA PA (A)OU SA « celui-la n'est pas à toi ». Par troncation du [l] on aurait SAT A PA (A)OU SA, comme on trouve LI A FÉ au lieu de LI LA FÉ « il a fait ».

Cependant à l'affirmative, la forme serait SAT-LA LÉ A OU SA « celui-là est à toi », où il n'y a pas de troncation possible. L'hypothèse 2 ne pourrait

86. On trouve également dans le discours de Thomas la structure TÉ PA.

donc pas justifier les formes telles que [sataki] ou [satau] à moins qu'il y ait eu généralisation pour l'affirmative de la forme tronquée SAT A (à partir de la forme négative).

**Hypothèse 3 :** SA (LÉ) AOU SA est une forme attestée en créole réunionnais pour exprimer l'appartenance. Par analogie avec sa traduction français « ((ça), c'est à toi ça », où existe une liaison à l'oral entre le [t] final de « est » et la préposition « à », il est possible que la structure créole ait eu tendance à se transformer en SÉ T AOU SA ([SÉTAU]) ou SA T AOU SA ([satau]). Mais ceci n'explique pas comment on peut avoir à la négative SA TA PA OU SA ([sata-pau]) puisque, en français, on aurait « c'est pas à toi ça » ([sepazatwa]), ou encore nous semble-t-il [sepatawasa]. Nous remarquons que dans la première forme, la liaison se fait avec [z] et que dans l'autre, par analogie avec la forme affirmative, nous retrouvons la liaison avec [t], mais à l'inverse du créole, cette dernière se fait après le terme négatif [satapa] vs [sepata]. Mais l'hypothèse 3 peut tenir si on considère que la forme SA-TA a pu se figer (généraliser ?) à partir de la forme affirmative pour signifier « c'est », de telle sorte qu'on trouve SATA = « c'est » et SATA PA = « ce n'est pas ».

Remarque : même si SÉ et SA sont, comme on l'a vu, souvent interchangeables dans le rôle de copule présentatif, seule SATA et non SÉTA est concernée ici, puisqu'on ne peut avoir \*SÉTA PA OU.

Nous noterons que dans le dictionnaire d'Armand (1987), l'entrée SÉTAKI, qu'il traduit par « c'est à qui », est présente, mais sous la forme d'une structure figée. L'entrée TA + NOM OU PRONOM n'est pas répertoriée. Or, il n'est pas rare que cette structure à l'interrogative soit employée dans les déclaratives, à l'affirmative et à la négative, comme dans les exemples ci-dessous :

(SA) TA OU « (ça,) c'est à toi »

(SA) TA PA OU « (ça,) ce n'est pas à toi »

TA SON MOMON ROB-LA « c'est à sa mère, cette robe »

TA PA SON MOMON ROB-LA « Ce n'est pas à sa mère, cette robe »

Mais il semble que ce soit une forme que les adultes réunionnais n'emploient

pas. En effet, lorsque nous avons demandé à une quinzaine d'adultes créolophones de nous faire part de leur jugement d'acceptabilité sur cette structure, seule et dans des phrases complètes, il s'est avéré que la majorité d'entre eux ne la connaissait pas et était incapable d'en proposer une traduction, tant la structure leur paraissait "étrange".

Néanmoins, nous sommes d'avis qu'il s'agit d'une forme émergente et non d'une hypothèse linguistique, attachée au développement langagier de l'enfant. Si elle est attestée en maternelle (nous l'avons souvent entendue chez les enfants que nous avons observés), elle l'est aussi en CE2 selon un enseignant, et en sixième selon une mère de famille, soient à des périodes où les hypothèses linguistiques concernant l'expression simple de l'appartenance sont dépassées<sup>87</sup>.

En conclusion, après avoir analysé le discours de nos locuteurs témoins, nous pensons qu'il est utile d'effectuer quelques changements à propos de nos normes de références *a priori*, concernant *ÉT*. Ces derniers sont les suivants :

- Nous acceptons *É* comme variante de *LÉ* après le pronom personnel *LI*, dans les emplois de copule et d'auxiliaire.
- Nous acceptons *TA*, comme variante de *LÉ* pour l'expression de l'appartenance.
- Nous acceptons "comme créole", les structures comportant le présentatif *SÉ(TÉ)* + pronom, adjectif ou adverbe interrogatifs, à côté des structures requérant *LÉ* et ses autres allomorphes commençant par *L-* ou *S-*.

## 2. L'adéquation aspecto-temporelle.

Il faut tout d'abord reconnaître que l'accumulation et le changement rapide de thèmes chez les enfants, sans qu'il y ait forcément une logique entre les différents thèmes abordés, rendent parfois malaisée l'évaluation de l'adéquation aspecto-temporelle par rapport au contexte et au cotexte.

87. Même si les deux structures n'ont pas suivi le même développement, on trouve également en créole guadeloupéen la forme *TAN-MWIN* « le mien, la mienne » qui aurait tendance selon Chaudenson (2003a : 310) à se réduire en *TA-MWIN*.

Ceci étant posé, dans l'ensemble, nous avons observé que l'actualisation des thèmes verbaux faite par les enfants est cohérente par rapport au contexte et au co-texte. Si nous avons relevé chez chacun d'eux quelques énoncés qui présentaient des marqueurs temporels et aspectuels qui ne convenaient pas, ces écarts restent, reconnaissons-le, rares (cf. l'annexe L, page 965, pour les détails des énoncés qui nous ont interpellés). Nous avons ainsi noté parfois l'emploi de l'accompli présent à la place de l'inaccompli. Nous avons également constaté que la complexité de la structure comparative a posé des problèmes à un enfant et que les adverbes de temps n'entraînaient pas forcément des marqueurs aspecto-temporels en adéquation (ex : chez Anthony, *MINNAN* est employé avec l'accompli (présent) au lieu de l'inaccompli (présent)). De manière plus générale, l'équilibre aspecto-temporel entre les subordonnées construites avec *si* et les principales n'est pas maîtrisé.

En réalité, si l'analyse du discours spontané n'implique pas de changement quant à nos normes descriptives, elles permettent de mettre à jour certains écueils qu'il faudrait éviter lors de l'évaluation. Ainsi, nous pensons qu'il serait souhaitable de ne pas proposer de stimuli requérant de la part de l'enfant des structures comparatives, ou hypothétiques avec *si* étant donné que celles-ci peuvent être source de confusion aspecto-temporelle pour l'enfant. Nous avons pu nous rendre compte, à l'écoute d'enfants métropolitains palois, que les constructions avec *si* posaient également problème, et ce jusqu'à un âge avancé à l'école élémentaire. De même, pour réduire les difficultés d'interprétation, nous pensons que les épreuves portant sur la maîtrise du système aspecto-temporel devront prendre pour cible des productions linguistiques précises, à partir de thématiques délimitées.

### 3. La troncation des formes verbales

Nous avons analysé les formes non finies qui admettent alternance zéro/[-é] se trouvant en fin de groupe rythmique, en distinguant *V<sub>pp</sub>* et *V<sub>inf</sub>*, dans les contenus prédicatifs processifs et non processifs.

Il n'est pas aisé, nous en convenons, de définir les frontières d'un groupe rythmique, lorsque celui-ci n'est pas en fin d'énoncé, d'autant plus lorsqu'on n'est pas spécialiste de prosodie. Aussi, avons-nous choisi dans nos corpus de ne prendre en considération que ceux qui apparaissent clairement en fin de groupe rythmique, c'est-à-dire qui n'étaient suivis d'aucun élément qui pouvait leur être "rattaché" comme complément, à l'exemple des thèmes verbaux mis en gras dans ces trois énoncés d'Henrina<sup>88</sup> :

MAMAN LA GRONGN SA, LA GRONGNÉ

« Maman l'a grondée, l'a grondée ».

ARÈT SOULÉ, BWAR LA BIR

« arrête de te soûler, bois de la bière »

KAN MI MONT AN LÈR, MI BWAR KOKA, MA LA KRIYÉ, MA LA GINY KRIZ

« quand je monte en haut, je bois du Coca, j'ai crié, j'ai eu une crise ».

Parmi les 57 occurrences qui ont été relevées, nous notons que les enfants respectent en très grande majorité les normes que nous avons prises comme référence. Seuls cinq occurrences n'ont pas de forme longue. Une de ces occurrences est le thème verbal KOLORI que Thomas emploie à la place de KOLORYÉ :

NOU A DI DAKOR. PASKE MADAM LA DI KOLORI AN JONE KOMSA, LÉSKALYÉ LÉ-LÉFAN. NOU A DI DAKOR. APRÉ NOU A KOLORI, APRÉ NA DI : " Madame euh, j'ai fini ".

« On a dit d'accord. Parce que Madame a dit de colorier / colorie/ coloriez en jaune comme ça, l'escalier l'éléphant. On a dit d'accord. Après on a colorié, après on a dit : "Madame, euh, j'ai fini" »

Nous pensons que Thomas (qui a appliqué 17 fois la forme longue avec les thèmes verbaux en fin de groupe rythmique) n'use pas ici d'une forme longue car KOLORI est un thème verbal qu'il emploie dans le contexte de la classe et donc qui est utilisé en français par la maîtresse. D'ailleurs quelques secondes auparavant, Thomas cite (ou rapporte de manière indirecte) les paroles de sa maîtresse qui pose une consigne. Il se pourrait donc que Thomas ait figé ce terme ou l'utilise ici, par analogie, en parallèle avec l'emploi qu'il en a fait juste avant.

Les quatre autres occurrences qui présentent un écart concernent le thème verbal

88. Nous n'avons relevé qu'une seule fois les thèmes verbaux en fin de groupe rythmique employé avec FINE qui peuvent admettre Vpp ou Vinf.

BATAY/BATAYÉ. Il est utilisé plusieurs fois par Thomas et une seule fois par Henrina, avec une forme courte, en fin de groupe rythmique :

APRÉ LI TANN **BATAY**, LA DI, [...].

« Après, il était en train de se bagarrer, il a dit [...] » (Thomas).

TOUT I **BATAY** AVÈK LI. JAN - UG LA **BATAY** TOUT. APRÉ LI LA PRAN LE DVD TOUT,  
ALI SI LA **BATAY**.

« Tout le monde se bagarre avec lui. Jean-Hugues aussi s'est bagarré. Après il a pris le DVD aussi, lui aussi s'est bagarré » (Thomas).

MÉ ALI LA **BATAY**. LI LA **BATAYÉ**.

« Mais il s'est bagarré. Il s'est bagarré » (Thomas).

SA MON FRÈR, PASKE ALI TÉ VE **BATAY**. APRÉ LA LI LA KOURI.

« ça c'est mon frère, parce qu'il voulait se bagarrer. Après il a couru » (Thomas).

LI LA LÈS **BATAY** PASKE LAVÉ DE GARSON.

« Il l'a laissé se bagarrer parce qu'il y avait deux garçons ». (Thomas)

APRÉ JAN - UG LA **REBATAY**, LA RÈS LABA, APRÉ LA TI FIY LA PLÉRÉ. « Après Jean-Hugues s'est rebagarré, il est resté là-bas, après la petite fille a pleuré » (Thomas).

NOUT DE TÉ TANN **BATAY**, MA BÈZ SA IN KOUTPYÉ, LA PLÉRÉ, LA PLÉRÉ, LA PA  
ARÉTÉ

« Toutes les deux, on était en train de se bagarrer, je lui ai donné un coup de pied, elle a pleuré, elle a pleuré, elle ne s'est pas arrêtée » (Henrina).

Or si Henrina n'utilise pas ce thème verbal ailleurs dans son discours, en fin de groupe rythmique, tel n'est pas le cas de Thomas, qui l'emploie à plusieurs occasions avec une forme longue :

MARÈN TÉ MALAD, LI A BATAYÉ.

« Marraine était malade, il s'est bagarré ».

APRÉ LI LA BATAYÉ, TOULTAN LI BATAY.

« Après il s'est bagarré, tout le temps il se bagarre ».

APRÉ LE PAPA LA SORTI, LA BATAYÉ.

« Après le papa est sorti, il s'est bagarré ».

WÈ, NOU TÉ LABA KAN LA BATAYÉ.

« Ouais, on était là-bas quand ils se sont bagarrés ».

Ces écarts par rapport à la règle de troncation posée *a priori* nous ont paru curieux. En effet, même si ces occurrences avec BATAY/BATAYÉ ne répondaient pas aux normes de référence que nous avons émises, elles n'en restaient pas moins tout à fait acceptables à nos oreilles de locutrice native. Aussi, afin d'obtenir d'autres points de vue à ce sujet, avons-nous décidé de demander un jugement d'acceptabilité à un échantillon de créolophones adultes<sup>89</sup>. Les huit énoncés qui leur ont été soumis via Internet ont été tirés du corpus produit par Thomas. Il s'agissait de :

- (a) ali **a bataye**<sup>90</sup>.
- (b) après Jean-Hugues **la rebataye**.
- (c) té rode<sup>91</sup> **bataye**.
- (d) après li **la batayé**.
- (e) ali té veu **bataye**.
- (f) li la lès **bataye**.
- (g) li **a batayé**.

89. Il s'agit d'un échantillon constitué aléatoirement dans notre entourage familial et amical. 4 personnes dans la tranche d'âge 25-30 ans, 3 personnes dans la tranche d'âge 30-40 ans et 1 personne dans la tranche d'âge de + de 50 ans. Nous avons soumis par la suite oralement certaines de ces phrases à 4 autres personnes. Les résultats se sont confirmés. Nous rendons compte ici des résultats obtenus avec les 8 premières.

90. BATAY s'écrit ici avec un « e » final, soit BATAYE, parce qu'au moment de la soumission de ce test, nous n'avions pas encore tranché sur le choix d'une graphie. Nous avons retranscrit ici les énoncés tels qu'ils ont été envoyés aux témoins.

91. RODE = ROD (cf. note 26).

(h) après le papa la sorti **la batayé**.

La consigne donnée aux témoins était : « *Quelles sont les formes qui vous paraissent « bizarres » à l'oreille ?* ». Nous n'avons fait aucune mention du fait qu'il s'agissait de phrases énoncées par un enfant de 5 ans. Les personnes interrogées nous ont répondu en motivant leurs réponses par écrit. Nous livrons ces dernières dans l'annexe M, telles qu'elles nous ont été rendues.

### Analyse des réponses :

Rappelons que notre analyse se fait à l'aune de la règle de troncation des formes finies que nous avons prise comme référence normative *a priori*, et à laquelle tous les grammairiens que nous avons cités adhèrent. Si elle avait été respectée, on aurait dû avoir les énoncés suivants :

Enoncés « bruts » (issus du corpus)	Enoncés attendus selon la règle de troncation
1. ALI A BATAYE	ALI A BATAYÉ
2. APRÉ JEAN-HUGUES LA REBATAYE	APRÉ JEAN-HUGUES LA REBATAYÉ
3. Té rode <b>bataye</b>	Deux formes sont possibles : a) TÉ RODE BATAYÉ, si BATAYE est considéré comme un verbe. On traduirait la phrase par « <i>il cherchait à se bagarrer</i> ». b) TÉ ROD BATAYE, si BATAYE est considéré comme un substantif. On traduirait alors la phrase par « <i>il cherchait la bagarre</i> ».
4. APRÉ LI LA BATAYÉ	Il s'agit d'une forme qui s'accorde avec la règle de troncation
5. ALI TÉ VEU BATAYE	ALI TÉ VEU BATAYÉ
6. Li la lès bataye.	LI LA LÈSE BATAYÉ
7. LI A BATAYÉ.	Il s'agit d'une forme qui s'accorde avec la règle de troncation

8. APRÉ LE PAPA LA SORTI LA BATAYÉ	Il s'agit d'une forme qui s'accorde avec la règle de troncation
------------------------------------	---

Les phrases 3, 4, 7 et 8 sont donc concordantes et les phrases 1, 2, 5 et 6 s'avèrent être dissidentes si on se réfère à la règle de troncation que nous avons énoncée. Ces dernières nécessiteraient en fait la forme longue du verbe BATAY. Or les jugements demandés aux huit adultes créolophones n'apportent pas les réponses attendues, comme en témoigne le tableau suivant où sont mentionnées les formes "brutes" proposées, les formes requises selon notre règle de départ sur la troncation des formes non finies et les raisons avancées par nos témoins pour justifier la « bizarrerie » des formes.

Remarque : nous n'avons pas retenu deux des réponses de T6 : celle portant sur l'orthographe utilisée et celle relative à l'absence d'un sujet devant le thème verbal.

Énoncés soumis	Formes attendues	Témoins trouvant l'énoncé « bizarre » et justifications avancées	
		Justifications autres que troncation	Justification liée à troncation
1. ALI A BATAYE	ALI/LI A BATAYÉ	<p><b>T3</b> : pour le « l » élidé + changement de la forme du pronom sujet</p> <p><b>T2</b> : pour le « l » élidé;</p> <p><b>T4</b> : pour le « l »;</p> <p><b>T5</b> : pour le « l »</p> <p><b>T6</b> : pour le « l » + changement de la forme du pronom sujet</p> <p><b>T7</b> : pour le « l »</p>	<p>T3 : mettrait un « é »</p>

2.	APRÉ APRÉ JEAN- HUGUES LA RE- BATAYE	APRÉ JEAN-HUGUES LA REBATAYÉ		
3.	TÉ RODE BATAYE	TÉ (I) RODE BATAYÉ OU <i>idem</i>		
4.	APRÉ LI LA BATAYÉ	<i>idem</i>		T1 ne mettrait pas de « é » T2 ne mettrait pas de « é » T4 ne mettrait pas de « é »
5.	ALI TÉ VEU BATAYE	ALI/LI TÉ (I) VEU BATAYÉ	T6 : ajout du « i »	
6.	LI LA LÈSE BATAYE	LI LA LÈSE BATAYÉ		T3 : mettrait un « é »
7.	li a batayé	<i>idem</i>	T2 : pour le « l » T3 : pour le « l » de « la » T5 : pour le « l » T6 : pour le « l » T7 : pour le « l »	T1 ne mettrait pas de « é » T4 ne mettrait pas de « é »

8.	<i>idem</i>		T1 ne mettrait pas de « é »
APRÉ LE			
PAPA LA			T4 ne mettrait pas
SORTI			de « é » mais hésite
LA			
BATAYÉ			

Si l'on se réfère aux raisons invoquées pour attribuer le qualificatif « bizarre » à un énoncé, la règle de troncation ne semble pas avoir été motivante. Curieusement, seule une personne, T3, trouve « bizarre » qu'il n'y ait pas de « é », donc de forme longue pour les exemples (1) et (6). Le fait que les exemples (2) et (5) ne respectent pas la règle de troncation n'a « heurté » aucun locuteur créolophone. Si (1) paraît incorrect pour cinq autres personnes interrogées, c'est avant tout parce que la première lettre (« l ») du marqueur LA a été effacée (ce qui apparaît en fait couramment dans notre corpus de discours d'enfants.). Cet effacement du « l » semblera également bizarre pour cinq personnes sur sept pour l'exemple (7). Il est par ailleurs surprenant de constater que les phrases (4), (7) et (8) qui sont sensées être correctes, si on respecte la règle de troncation, ont au contraire été jugées « bizarres » à chaque fois, par deux mêmes témoins (T4 et T1). Pour ces derniers, il aurait fallu mettre la forme courte BATAY au lieu de la forme longue BATAYÉ.

**Bilan :** Au final, nous retenons de cette enquête que si la règle de troncation que nous avons énoncée paraît de prime abord généralisable, théoriquement, pour les verbes qui sont du type « sans alternance/[e] », elle n'est apparemment parfois pas pertinente chez des locuteurs créolophones pour juger de la grammaticalité de ce même type de verbe, comme nous venons de le constater pour BATAY/BATAYÉ. Ceci est d'autant plus curieux que les locuteurs vont même parfois à l'encontre de la règle, lorsque les formes verbales présentées sont de forme longue en fin d'énoncé. Nous remarquons donc qu'il existe des divergences entre d'une part les jugements de grammaticalité apportés par des lo-

cuteurs créolophones et d'autre part les normes descriptives avancées par les grammairiens concernant la troncation des formes verbales. Ce phénomène de troncation paraît en effet suivre une règle rigide du côté des linguistes (aucune mention d'une quelconque fluctuation de la règle n'est émise<sup>92</sup>), alors que du côté des locuteurs, du moins dans les exemples qui leur ont été soumis, la transgression de cette dernière ne remet pas en cause la grammaticalité de la phrase. Il semblerait que nous ne soyons pas face à une hypothèse langagière faite par l'enfant dans son processus acquisitionnel du créole, puisque les adultes interrogés sur l'acceptabilité de telles formes ne les considèrent pas comme étant « agrammaticales » (du moins en ce qui concerne la troncation des formes verbales non finies). Nous-même pourrions également employer la forme courte de *BATAY* en fin d'énoncé.

Faut-il pour autant remettre en question les normes de références que nous avons émises et/ou ôter ce critère de notre évaluation ?

Certes, nous n'avons pu trouver d'explication à cet "écart". Nous reconnaissons par ailleurs que nous aurions dû, pour que nos conclusions puissent être plus percutantes, étendre notre enquête auprès des adultes créolophones à des thèmes verbaux autres que *BATAY/BATAYÉ*.

Néanmoins, en regard des éléments que nous avons, nous ne pensons pas que l'évaluation de ce critère doive être pour autant annulée. En effet, les verbes du type alternance zéro/é sont très courants en créole et les règles de troncation sont par conséquent très souvent utilisées. *BATAY/BATAYÉ* semblent faire partie des rares exceptions à cette norme d'usage. En fait, après réflexion, nous n'avons trouvé que *TRAVAY/TRAVAYÉ* qui réponde au même cas<sup>93</sup>. Les écarts par rapport à notre norme de référence restent en outre très minoritaires dans les corpus que nous avons analysés. Ils ne concernent chez Thomas et Henrina que le verbe « *batay/batayé* », sur une quarantaine de thèmes verbaux du type alternance zéro/é en fin de groupe rythmique. Nous avons résolu donc de garder

92. si ce n'est l'exemple de *JWÉ* que note Chaudenson et que nous avons explicité à la page 376.

93. Notons que d'autres verbes se terminant par *-AY* ne sont pas concernés : *bay/bayé* « bailler », *ékay/ékayé* « écailler », *tay/tayé* « tailler », etc.

nos normes de référence en y adjoignant les deux exceptions que constituent les thèmes verbaux *BATAY/-É* et *TRAVAY/-É*, et de maintenir ce critère, en n'usant dans l'évaluation que de thèmes verbaux "univoques". Il appartiendra à l'évaluateur de vérifier l'"impossibilité" d'utilisation d'une forme courte en fin de groupe rythmique, pour les thèmes verbaux qu'il utilisera, et de contribuer ainsi éventuellement à compléter cette norme de référence sur la troncation.

#### 4. La syntaxe du système analytique.

Les 306 structures utilisées par les enfants sont agencées selon les normes de références que nous avons émises. Celles-ci se répartissent ainsi :

- Pour l'accompli :

(L)A + V (245)

(L)AVÉ + V (1)

VYINN + V (1)

- Pour le complétif :

LA + FINE + V (14)

- Pour le progressif :

T(R)ANN + V (10)

TÉ TANN + V (1)

- Pour le prospectif :

SA + V (33)

TÉ SAVA (1)

TÉ SA (1)

- Pour le passé :

TÉ + V (38)

- Pour le futur :

(V)A + V (5)

### 5. Présence/absence de l'indice $I$

Nous avons analysé ici toutes les structures verbales, flexionnelles et analytiques produites par trois des enfants : Henrina, Anaëlle et Thomas.

Comme nous l'avons mentionné *supra*, ces structures verbales n'ont pas été employées inégalement. Les emplois du système flexionnel concernaient en majorité [V- $\emptyset$ ], et ceux du système analytique, l'accompli avec LA.

La première remarque que nous ferons concerne l'utilisation plus ou moins généralisée de  $MI$  dans le discours des enfants. Henrina par exemple use ainsi systématiquement de  $MI$  devant  $TÉ$  (marqueur temporel ou aphérèse de  $LÉTÉ$ ), ainsi que devant  $LÉ$  et  $NA$ . En réalité, parmi ses productions, nous ne recensons aucune occurrence de  $MWIN$  quand celui-ci est "traditionnellement" requis. En fait, elle emploie toujours soit  $MI$ , soit  $M-(A)$ .  $MWIN$  alterne cependant avec  $MI$  chez Anaëlle et Thomas. Ce cas d'emploi très fréquent de  $MI$  reste, rappelons-le, concordant avec nos normes de référence.

Concernant les thèmes verbaux non précédés de  $MI$ , nous constatons dans l'ensemble que la présence et l'absence de  $I$  sont régulées conformément aux normes de référence que nous avons établies au départ. Toutefois, il existe quelques écarts par rapport à ce cadre. Nous les avons classés ci-dessous, selon leur nature, et avons mentionné si l'écart en question est, pour un même thème verbal :

- *constant* : l'écart se retrouve dans toutes les occurrences où une structure identique était relevée,
- *inconstant* : l'écart alterne avec une ou des structures conformes à nos normes,
- *emploi unique* : l'enfant ne produit aucune autre occurrence du thème verbal dans une structure identique.

Lorsque nous ferons référence à la concordance ou à la dissidence des formes, il faudra entendre ces termes par rapport à notre cadre normatif provisoire.

#### L'indice $I$ absent devant le pronom neutre - déictique $SA$ .

*Constant* : dans deux occurrences, lorsque la structure employée est [ $SA$  (pronom neutre, déictique) +  $I SA$  (marqueur du prospectif)], Henrina n'insère pas l'indice  $I$ . Nous pensons que cet écart est à rapprocher de la fragilité de l'indice  $I$  devant des pronoms personnels et les substantifs (cf. section 8.3.4.2, page 371). Nous le

voyons d'ailleurs avec le pronom personnel BANNA, qu'Henrina emploie une fois suivi de I (BANNA I SA SORTI) et une autre fois non suivi de I (BANNA SA PLEURÉ)

**L'indice i absent avec [V-∅], V étant un verbe ordinaire :**

*Inconstant* : sur un total de 2 occurrences avec le pronom personnel sujet ÈL suivi de [V-∅], Anaëlle fait précéder un thème verbal de i tandis que l'autre est employé sans i : ÈL I GANY et SI ÈL REGROSI.

Nous remarquons que ces deux occurrences se trouvent dans la même phrase (SI ÈL REGROSI, ÈL I GANY IN GARSON) et que l'occurrence dissidente se situe dans une proposition subordonnée commençant par si. La structure hypothétique, comme nous l'avons vu lorsque nous avons traité de l'analyse de l'adéquation aspecto-temporelle dans le discours de nos quatre locuteurs témoins, pose beaucoup de problème aux enfants (cf. page 399).

Chez Henrina, il semblerait que le pronom ÈL entraîne souvent la suppression de i. Ainsi, Henrina "oublie" cinq fois d'insérer l'indice i devant des thèmes verbaux ordinaires. Par ailleurs, pour le thème verbal FÉ employé sans sujet, nous relevons trois occurrences concordantes contre une dissidente, toujours chez Henrina. Néanmoins, si on ne compte pas un énoncé incompréhensible (Cf. supra)<sup>94</sup>, avec [V-∅], nous notons que ces dissidences ne pèsent pas lourd face aux 184 occurrences concordantes produites par Henrina.

**Présence de l'indice i avec AVWAR et non avec le semi-auxiliaire FALWAR en tête d'énoncé sans sujet exprimé :**

*Emploi unique* : dans l'emploi de AVWAR à structure existentielle, nous relevons une seule occurrence chez Anaëlle. Celle-ci présente un écart avec nos normes de référence du fait qu'elle emploie I NA au lieu de NA. Elle semble donc appliquer par analogie pour AVWAR les normes qui prévalent avec les verbes ordinaires placés, sans sujet, en tête d'énoncé

94. Il s'agit de JWÉ PA EK ÈL KE TAPÉ MWIN (Le sujet est inexistant, et la structure de la phrase entière est bancale. Elle voulait certainement dire : MI JWÉ PA EK ÈL, MI TAP AÈL SOLMAN MWIN, en réponse à ce que la mère de la petite fille qu'elle avait frappée lui demandait : LA DI KOMMA " JWÉ AVÈK ÈL MÉ PA TAPÉ". MA DI : " AAAA, JWÉ PA EK ÈL KE TAPÉ MWIN "

Remarque : chez d'autres enfants que nous avons observés en maternelle, nous avons également constaté l'emploi de I TÉ NA pour "il y avait". Cette structure emboîte deux tendances analogiques : TÉ NA pour « il y avait » qui se dit traditionnellement LAVÉ, et I + TÉ NA pour « il y avait » qui se traduit aussi traditionnellement par LAVÉ.

Nous noterons que curieusement, avec FO employé sans sujet et [V-ø], Anaëlle n'emploie pas l'indice I. On ne peut ignorer ici l'analogie entre *(il) y a* et *(i) faut* en français, où les verbes dits "impersonnels" ont tendance dans la langue parlée à perdre le sujet grammatical "il" (cf. le chapitre 9, page 415, portant sur les pronoms personnels). Nous retrouvons chez Anaëlle et Henrina des emplois inconstants sans I en tête d'énoncé, avec FALWAR et VALWAR (cf. ci-dessous).

#### **L'indice I absent devant VALWAR :**

*Constant* : nous remarquons qu'à chaque fois que l'expression I VO MYE " il vaut mieux " est employée, soit 8 fois au total, Henrina produit VO MYE. Nous pensons qu'il s'agit ici d'une fossilisation propre à son idiolecte, mais que celle-ci n'est pas étrangère à la position fragile de I en début d'énoncé avec les semi-auxiliaires, comme en français.

#### **L'indice I absent devant le semi-auxiliaire FALWAR :**

*Emploi unique* : chez Anaëlle, l'occurrence dissidente est la suivante : MÉ FO APRANN AMWIN « mais il faut me l'apprendre ». Anaëlle ne fait pas précéder le thème verbal FO de l'indice I. Nous constatons parallèlement que l'énoncé à structure similaire, KAN I KAKA « Quand il fait caca », est employé avec I. Comme nous l'avons mentionné, en début d'énoncé, Henrina produit de son côté I FO quatre fois et I FODRÉ une fois.

#### **L'indice I absent avec le semi-auxiliaire DEVDWAR.**

*Inconstant* : avec [V-ø], Henrina emploie trois fois le thème verbal DWA précédé d'un sujet substantif. Une occurrence est concordante et deux sont dissidentes. Nous notons que ces deux dernières se trouvent dans la même phrase, et se construisent de la même façon avec ÈT (NON LE JARDIN DWA ÈT LA É LA PORT DWA ÈT LA). Nous pensons qu'il s'agit ici d'une analogie idiolectale avec l'emploi du semi-

auxiliaire *DWA* en début d'énoncé, sans sujet. Dans ce dernier cas, nous l'avons remarqué avec les autres semi-auxiliaires cités ci-dessus, *I* est très fragile et est souvent omis.

**L'indice *I* absent avec *ÈT* :**

*Inconstant* : avec *SRA*, nous avons vu que pour deux énoncés similaires, Henrina produit une fois une forme concordante (*SI BANNA SRA VYE* « si ils seront vieux ») et l'autre fois, une forme dissidente (*BANNA I SERA VYE* « ils seront vieux »). L'explication tient sans doute au fait, comme nous l'avons noté que *I* fluctue beaucoup avec *SRA*.

En conclusion, nous avons décidé d'apporter quelques changements à nos normes de référence *a priori*, afin que celles-ci répondent au plus près aux normes utilisées par des enfants créolophones :

- Devant les verbes qui se traduisent en français par des verbes "impersonnels", tels que *FALWAR*, *VALWAR*, *DEVWAR*, etc. (ex : (*I*) *DWA ÈT TAR* « Il doit être tard »), nous accepterons l'absence ou la présence de l'indice *I* pour les formes finies. L'absence de *I* sera par contre jugée "incorrecte" lorsque ces semi-auxiliaires sont précédés d'un sujet.
- Nous accepterons l'absence de *I* entre *SA* (et ses variantes), marqueur du prospectif et *SA*, pronom neutre-déictique.
- Nous acceptons *I* devant les emplois de *AVWAR* structure existentielle.
- Sachant que *I* est fluctuant devant de nombreux pronoms personnels au futur avec *SRA*, nous considérerons l'emploi de *I* avec *BANNA* comme une hypothèse langagière.



## Chapitre 9

# Les pronoms personnels

### Sommaire

---

<b>9.1 Les pronoms personnels français</b> . . . . .	<b>416</b>
9.1.1 Les descriptions de la grammaire traditionnelle . . . . .	417
9.1.2 Les études sur le français parlé . . . . .	427
9.1.3 Particularités du français réunionnais . . . . .	430
<b>9.2 Les pronoms personnels créoles</b> . . . . .	<b>432</b>
9.2.1 Notes générales . . . . .	432
9.2.2 Les pronoms personnels sujets . . . . .	433
9.2.3 Les pronoms personnels objets . . . . .	454
9.2.4 Les pronoms emphatiques . . . . .	462
9.2.5 Les pronoms vocatifs ou appellatifs . . . . .	466
9.2.6 La sémantique des pronoms sujets et objets . . . . .	468
<b>9.3 Propositions provisoires de normes de référence</b> . . . . .	<b>471</b>
<b>9.4 Les critères d'évaluation</b> . . . . .	<b>481</b>
<b>9.5 Analyse du langage spontané des locuteurs-témoins et normes de référence retenues</b> . . . . .	<b>486</b>

---

L'évaluation des pronoms personnels se justifie aussi bien en créole qu'en français du fait de leur fréquence d'emploi et du rôle qu'ils tiennent dans l'énoncé. Blanche-Benveniste (2000 : 105) note en effet que « certaines conversations orales à bâtons rompus, n'ont aucun syntagme nominal pour sujets, tous les sujets étant des pronoms ». Ces derniers constituent à l'oral également, souvent en français et toujours en créole, les seuls indices permettant de connaître la personne verbale (appelée aussi le rang),

d'où d'ailleurs le terme "personnels" pour les qualifier. Le thème verbal reste en effet, souvent invariable quelles que soient les personnes sujets :

je chante/tu chantes/il chante

mi shant/ou shant/li shant

Dans ce chapitre, nous nous proposons de présenter tout d'abord les descriptions relatives à la classe des pronoms personnels français. Nous commençons par celles du français *standard*, et nous tenons compte ensuite de celles du français *parlé* ordinaire puis du français réunionnais. Dans une seconde section, nous analysons la littérature se rapportant aux pronoms personnels créoles. Nous adoptons pour ce faire une présentation chronologique des études que nous récapitulons ensuite sous la forme de tableaux. Nous soumettons, dans une troisième section, nos propositions de critères et de normes de références pour l'évaluation des enfants en français et en créole. A partir des critères énoncés, nous analysons le discours spontané de nos locuteurs témoins. Une quatrième section rassemble les apports de cette analyse qui nous a permis de compléter les normes de référence en créole.

## 9.1 Les pronoms personnels français

Nous soulignons d'ores et déjà que nous n'allons pas décrire toutes les règles spécifiques à l'emploi des pronoms personnels de la langue française et que, de ce fait, notre description pourrait paraître "superficielle" devant la *richesse* et la *complexité* de leurs morphologies (Arrivé *et al.* (1992 : 495); Riegel *et al.* (2002 : 199)). Cependant, puisque nous recherchons un juste milieu entre une exhaustivité trop complexe et peu opératoire et une simplicité trop « décharnée » et pas suffisamment pertinente, nous pensons que les "bribes" de normes descriptives que nous présenterons devraient être suffisantes pour servir de base à une norme prescriptive pour évaluer les discours d'enfants de maternelle.

### 9.1.1 Les descriptions de la grammaire traditionnelle

La classe des pronoms personnels français n'est guère homogène<sup>1</sup>. Sous cette dénomination commune, on distingue deux catégories de pronoms. Dans la première, sont rangés les pronoms dont les référents se situent dans la situation de discours où ils sont employés : *je*, *tu*, *nous*, *vous* et *on*, correspondant aux personnes de rang 1, 2 du singulier, 1, 2 du pluriel et enfin, 3 du singulier. Ce sont des embrayeurs. Ainsi,

— *Je* (et ses allomorphes *moi* et *me*) renvoie au locuteur

— *Tu* (*te/toi*) à l'interlocuteur.

— *Nous*, qui porte en lui la pluralité n'est pas le pluriel de *je*, mais renvoie à un ensemble de locuteurs dont fait partie le locuteur *je*. Il peut inclure le locuteur et l'interlocuteur (*moi + toi*) mais peut également exclure ce dernier (ex : *elles/eux + moi* ou *elle/lui + moi*). La valeur de *nous* (inclusive ou exclusive de *toi*) est déterminée en fonction du contexte de l'Énonciation<sup>2</sup>.

— *Vous* est porteur également d'une pluralité, mais celle-ci exclut *je* et inclut *tu*. Il peut aussi être employé pour renvoyer à l'interlocuteur singulier en "marquant la politesse".

— La valeur de base de *on* est « celle d'un pronom indéfini renvoyant à une personne ou un ensemble de personnes d'extension variable, que le locuteur ne peut ou ne veut identifier de façon précise. [...] Cette indétermination le rend apte à fonctionner comme substitut de tous les autres pronoms personnels en rejetant leur référent dans l'anonymat [...] » (Riegel *et al.*, 2002 : 197). *On* ne peut occuper, comme nous le verrons, que la fonction de sujet. Son emploi, très fréquent dans le français actuel, à la place de *nous* notamment, est fustigé par les puristes.

*Excusez-nous, on a eu un léger retard.*

1. Nous avons principalement fondé ces descriptions en nous appuyant sur Riegel *et al.* (2002) et Arrivé *et al.* (1992).

2. Existent également deux autres valeurs de *nous* renvoyant à *je*, qu'on appelle *nous de majesté* (valeur emphatique) et *nous de modestie*. Nous n'en tiendrons pas compte dans le contexte de notre évaluation car celles-ci ne sont pas pertinentes pour un public d'enfants.

Riegel *et al.* (2002 : 197) font pourtant remarquer que cette « alternance se trouve déjà dans les textes classiques : *Quand nos amis nous ont trompés, on ne doit que de l'indifférence aux marques de leur amitié (La Rochefoucauld)* ».

La deuxième catégorie comporte les pronoms de la troisième personne, c'est-à-dire *il, ils, elle, elles, le, l', les, la, lui, leur, eux, se, y, on* et *en*. *Il* n'est pas participant à l'acte d'énonciation, ce qui permet à Benvéniste d'affirmer qu'il s'agit d'une "non-personne". Ces pronoms ne peuvent jouer en réalité qu'une fonction d'anaphorique (ex : *c'est mon ami Mohammed. Tu l'as déjà rencontré*, ou une fonction déictique. Dans ce dernier cas, le référent est alors présent ou accessible dans la situation de discours (ex : *ils sont déjà arrivés ?*, *ils* renvoyant à des amis qui sonnent à la porte par exemple). Contrairement aux rapports entre *je* et *nous* et entre *tu* et *vous*, *ils* est bien le pluriel de *il*. Les pronoms de la troisième personne marquent également leur différence avec les autres personnes par le fait qu'ils admettent une forme de pronom réfléchi spécifique *se/le/soi* contre uniquement *me, te, nous, vous* pour la première catégorie. Parallèlement, on constate que si *je* et *tu* renvoient à des référents ayant le trait [+ humain] et donc [+ sexué] et ne portant aucune marque spécifique du genre, ceci n'est pas le cas des pronoms de troisième personne qui peuvent aussi renvoyer à des non-humains, et qui « marquent l'opposition des genres par référence à l'élément nominal qu'ils représentent » (Arrivé *et al.*, 1992 : 498). Ainsi, *je* comme *tu* et leurs allomorphes peuvent renvoyer à un locuteur de sexe féminin ou masculin. *Il* ne renvoie en revanche qu'à un référent de sexe ou de genre masculin, et *elle*, uniquement à un référent de genre ou de sexe féminin. Par contre, si *elles* ne se rapporte qu'à un ensemble de référents de sexe ou de genre féminin, *ils* peut désigner un groupe de référents mélangeant les deux sexes ou les deux genres, sous réserve qu'au moins un seul d'entre eux soit de genre ou de sexe masculin. Ces règles ne sont cependant pas applicables pour les allomorphes *lui, les, leur* qui neutralisent le genre et le sexe, et les allomorphes *se/y* qui neutralisent aussi bien le genre, le sexe que le nombre (*elle(s) se lave(nt), il(s) se lave(nt)*).

Au delà de ces différences touchant à la catégorie de la personne, du genre, du sexe et du nombre, on doit noter une différence morphologique parmi les pronoms, selon leurs fonctions. Comme le notent Riegel *et al.* (2002), ces variations sont des vestiges de la déclinaison casuelle du latin. On différencie trois cas : sujet, complément direct (accusatif), complément indirect (datif), au sein desquels sont opposées les formes dis-

jointes et les formes conjointes.

Les formes conjointes, appelées parfois *clitiques* (Dubois *et al.*, 2002 : 89), sont immédiatement accolées au groupe verbal, et ne peuvent être séparées de celui-ci que par un autre pronom conjoint et/ou l'adverbe de négation *ne* (s'il s'agit d'un pronom sujet) :

*Je ne mange pas.*

*Elle ne me demande rien.*

*Il me rend dingue.*

Les formes disjointes sont toujours séparées du groupe verbal, généralement soit par une pause, soit par une préposition :

*Et toi, tu veux ma photo ?*

Nous avons résumé ci-dessous les emplois conjoints et disjointes, en fonction de la personne et du cas. Nous les commenterons dans les paragraphes qui suivent :

### Formes conjointes

	1	2	3	4	5	6
<b>sujet</b>	<i>je</i>	<i>tu</i>	<i>il/elle</i>	<i>nous</i>	<i>vous</i>	<i>ils/elles</i>
			<i>on</i>			
<b>compl.</b>	<i>me</i>	<i>te</i>	<i>le/le</i>	<i>nous</i>	<i>vous</i>	<i>les</i>
	<i>(moi)</i>	<i>(toi)</i>	<i>lui</i>			<i>leur</i>
			<i>se</i>			<i>se</i>
			<i>en</i>			<i>en</i>
			<i>y</i>			<i>y</i>

### Formes disjointes

	1	2	3	4	5	6
	<i>moi</i>	<i>toi</i>	<i>lui/elle</i>	<i>nous</i>	<i>vous</i>	<i>eux/elles</i>
			<i>soi</i>			

### Les pronoms conjoints

Concernant tout d'abord les formes conjointes, on notera que devant une voyelle ou un h "muet", *je* devient *j'* : *j'achète*. Dans l'usage dit familier, *tu* prend la forme

*t'* dans les mêmes conditions : *t'achètes quoi?* Devant une voyelle, *me*, *te*, *le* et *se* deviennent *m'*, *t'*, *l'* et *s'* : *tu m'envoies une carte?*. On notera également qu'à l'oral, *il(s)* est souvent tronqué en *i* devant une consonne. Ex : *qu'est qu'il me veut* se prononce [kɛskimvø]. De même, *elle(s)* se prononce souvent [ɛ] ou [a] ([asɔpala] : elles sont pas là) , dans un registre qui peut apparaître comme familier. Gadet (1992 : 63), explique que seuls les pronoms disjoints, qui sont appelés souvent *toniques* et qui sont en position forte, ne subissent pas cette altération. Tous les pronoms conjoints, qu'elle qualifie de faibles, et qui sont également appelés *atones*, ont tendance à présenter une variabilité phonétique, sauf *vous* et *nous*. Outre ceux déjà relevés ci-dessus, Gadet recense les faits suivants :

- *il* peut devenir *l'* devant une voyelle à l'oral (*l'est pas venu*),
- *nous*, *vous*, *ils* et *elles* se réduisent parfois à [z] devant une voyelle (*z'avez pas l'heure s'il vous plaît?*, (*i*) *z'ont pas fini de creuser*),
- *lui* peut prendre diverses prononciations (ex : [i], [j], [ij], etc.),
- *moi* et *toi* peuvent devenir *ma* et *ta* [kɛstatta] (*Qu'est que tu as toi?*).

Elle notera enfin que *il*, à valeur de sujet impersonnel et présentant une valeur informative nulle, peut être omis (Gadet, 1997 : 132), comme dans l'exemple suivant : *(i(l)) faut que je me sauve*.

Concernant les cas accusatif et datif, on remarque que *me* et *te* s'emploient indifféremment dans les fonctions de compléments d'objet directs et ceux de compléments d'objet indirects, contrairement aux pronoms de la troisième personne :

- Catherine me déçoit.*
- Catherine ne me parle plus.*
- Catherine le déçoit.*
- Catherine la déçoit.*
- Catherine ne lui parle plus.*

On notera que *le* a un emploi beaucoup plus large que *la*. Contrairement à *la*, *le* peut pronominaliser un GV, une proposition ou un attribut :

*Elle reste pantoise.*

*Elle le reste.*

*- Est-ce qu'elle veut discuter ?*

*- Oui, elle le veut.*

*- Elle va penser que je l'ai trompée.*

*- Elle le pense déjà.*

Les pronoms adverbiaux *en* et *y*, quant à eux, se comportent comme des formes conjointes compléments :

*Je parviendrai à convaincre Sami.*

*J'y parviendrai.*

*On reparlera de sa popularité demain.*

*On en reparlera demain.*

Ces derniers sont qualifiés d'adverbiaux car ils peuvent occuper la même fonction que des adverbes de lieu comme *où*. Mais ces deux pronoms n'ont pas, en théorie, le même spectre d'emploi. *En* est utilisé pour la pronominalisation de la structure *de + GN*, tandis que *y* est utilisé dans la pronominalisation de *à + GN*. Ces deux pronoms sont utilisés pour représenter anaphoriquement des non animés. Cependant dans l'usage, on les emploie aussi parfois pour renvoyer à des animés :

*Je me méfie de Paul.*

*Je m'en méfie.*

Cependant, pour le partitif, seul *en* est utilisé :

*Je veux de l'eau.*

*J'en veux.*

En réalité, avance Gardes-Tamine (1998), les règles sont confuses :

« L'apparition d'une forme conjointe ou disjointe n'est pas toujours aisée à justifier. Ainsi, certains verbes qui entrent dans la construction *V à SN* admettent *y*, mais non *lui*. On aura par exemple :

Il tient à ce voyage    Il y tient

mais

Il tient à cet ami    \*Il lui tient/il tient à lui.

[...] Dans d'autres cas, au contraire, c'est *y* qui est impossible :

On attribue ce lapsus à Jean.

On lui attribue ce lapsus.

vs

On attribue ce lapsus à la fatigue.

\*On y attribue ce lapsus.

On constate une fois de plus que le lexique n'a pas l'apanage de l'arbitraire et des lacunes surprenantes. » (Gardes-Tamine, 1998 : 149).

Enfin, il est à noter que les structures restrictives avec *ne...que* n'admettent que *de lui* (d'elle, d'eux,...) ou *à lui* (à elle, à eux...).

*Je ne pense qu'à toi.*

Nous détaillerons la combinatoire des pronoms conjoints dans les cas de double (ou triple) pronominalisation objet dans le chapitre suivant, portant sur la détermination verbale. Nous retiendrons seulement présentement que, dans les cas autres que ceux de la double ou triple pronominalisation objet, les formes conjointes sont généralement antéposées au verbe. Exception est faite cependant pour l'impératif positif (concernant les compléments d'objets) et l'interrogative avec inversion du sujet (concernant le sujet). Hormis ces deux réserves, dans l'ordre canonique le complément d'objet se placera entre le sujet et le verbe. On pourra donc trouver les structures suivantes, où S = sujet conjoint (pronominalisé, ici), V = GV, O = objet, Op = pronom objet conjoint (Objet Pronominalisé) :

— S-Op-V-(O)

Elle me rend la monnaie.

Elle me parle.

— S-(ne)-Op-V-pas-(O) (à la négative)

Elle (ne) me rend pas la monnaie.

Elle (ne) me parle pas.

— Op-V-S-(O)

Me rendra-t-elle la monnaie? (interrogative avec inversion du sujet)

Me parle-t-elle?

— V-Op-(O)

Rends-moi la monnaie! (impérative à l'affirmative)

Parle-moi!

— (ne)-Op-V-pas-(O)

(Ne) me rends pas la monnaie ! (impérative à la négative)

(Ne) me parle pas !

Notons que les formes COD des pronoms de la première et deuxième personne du singulier, qui étaient *me* et *te* en antéposition, deviennent *moi* et *toi* en postposition.

Nous ferons enfin remarquer que dans les impératives à l'affirmative et à la négative, l'emploi des pronoms de deuxième personne (pluriel et singulier) active la valeur de réflexivité du verbe (*rends-toi*, *rendez-vous*). Ceci contraint alors à employer uniquement *toi* avec le verbe conjugué à la deuxième personne du singulier (*lave-toi* et non *lavez-toi*) et *vous* avec le verbe conjugué à la deuxième personne du pluriel (*lavez-vous* et non *\*lave-vous*)

### Les pronoms disjoints

Les formes disjointes se caractérisent par leurs usages variés. En effet, selon Riegel *et al.* (2002 : 201-202) et Cappeau (2004), on peut les trouver :

- comme complément prépositionnel d'un verbe, d'un adjectif ou d'un nom :

*Il pense souvent à elle.*

*Ce livre est à moi.*

*Elle est plus riche que moi.* (Complément d'une constructive comparative)

- en position détachée (par dislocation ou extraction). Cette position permet de mettre l'accent sur l'élément que représente le pronom. D'autres termes, comme le note Gadet (1997 : 131), dénomment ces phénomènes d'accentuation : « ordre des mots, détachement, dislocation, thème, thématization, extraposition, clivage, pseudo-clivage, emphase, focalisation » :

*Moi, on ne m'a rien dit.*

*C'est lui qui a commencé.*

Seules les formes disjointes peuvent jouer un rôle d'emphatisateurs :

*Lui, il mange tout.*

*\* Il, lui mange tout.*

*C'est lui qui l'a dit*

*\*C'est il qui l'a dit*

Concernant leur fonctionnement, dans la relation clivée Cappeau (2004 : 110) note que la structure « C'est...qui » est considérée comme « une sorte de *béquille morphologique* (dans le sens où elle n'interfère pas avec les relations syntaxiques qui relient les différents constituants) : *Ben oui, c'est moi qui ai fait cette remarque.* » Nous remarquons cependant, même si Cappeau ne le relève pas, que souvent à l'oral, le verbe est conjugué à la troisième personne du singulier : *c'est moi qui a fait ça.*

Dans la structure avec dislocation, on a eu tendance à dire que le pronom personnel jouait le même rôle syntaxique que les GN détachés et pouvait, de ce fait, occuper les positions de ces derniers. Blasco-Dulbecco (2004 : 130) tentera de rectifier ce rapprochement généralement admis avec les GN. Elle partira du principe que le français oral utilise très rarement un énoncé du type *aux femmes je leur fais pas confiance*, mais de manière presque exclusive *les femmes je ne leur fais pas confiance* et que « ce critère de la préposition était retenu pour décrire le statut syntaxique de la dislocation ». En effet, poursuit-elle, Damourette et Pinchon par exemple « distinguaient les semi-locatures de type *au roi, je lui ai parlé* et les dislocatures vraies du type, *le roi, je lui ai parlé* ». Or curieusement, poursuit-elle, « les pronoms disjoints dérogeaient [dans le large corpus de français oral qu'elle a étudié] à cette régularité distributionnelle des prépositions ». Elle cite les exemples suivants :

*Moi ils me font pas peur.*

*A moi elle me fait peur la bête.*

*Ils me font peur moi.*

*Ils me font pas peur à moi.*

A cette différence, s'ajouterait une autre. Selon Blasco-Dulbecco (2004), en effet, les pronoms seraient également beaucoup plus mobiles que les SN lexicaux auxquels ils sont généralement comparés, du moins dans les énoncés à dislocation :

« Dans l'ensemble des contextes syntaxiques étudiés, le pronom disjoint se montrait très mobile dans et autour de la construction verbale et sa distribution n'obéissait pas à des contraintes de proximité avec le pro-

nom clitique correspondant.

c'est dans ce but-là que **je** fais partie de l'association

c'est dans ce but-là que **moi je** fais partie de l'association

**moi** c'est dans ce but-là que **je** fais partie de l'association

c'est dans ce but-là que **je** fais partie **moi** de l'association

c'est dans ce but-là que **je** fais partie de l'association **moi** » (Blasco-Dulbecco, 2004 : 131).

S'il ne vise pas à contrecarrer cette remarque, Caddéo (2004) atténuera cependant cette relative mobilité dans les constructions à dislocation, en notant que la construction *SN + pronom disjoint* n'est possible qu'avec les pronoms de troisième personne (lui, elles, eux, elles). Cette contrainte s'expliquerait selon elle par le fait que l'élément lexical porte en lui le trait de la troisième personne :

*Moi, la consommatrice, je suis d'accord.*

*\*La consommatrice, moi, je suis d'accord.*

*Lui, le consommateur, il est d'accord.*

*Le consommateur, lui, il est d'accord.*

En revanche, certes, si la postposition des pronoms aux GN entraîne des contraintes, cela ne semble pas être le cas lorsque les pronoms sont préposés aux GN. En effet, tous les pronoms acceptent d'être suivis d'un syntagme nominal apposé, affirme Caddéo (2004 : 149), à qui nous empruntons les exemples suivants :

«

*Moi, la consommatrice, je...*

*Elle, la photographe, elle...*

*Nous, les femmes, on...*

Elle constate aussi qu'ils peuvent être directement apposés à un pronom :

*Moi, je mange proprement.*

*Elle, elle mange proprement.*

*Nous, on mange proprement.*

»

Pour Cappeau (2004 : 111) cette relation reste cependant relativement "incontrôlable", et ne se réduit pas à un simple phénomène de répétition, puisqu'on peut aussi dire :

*Nous, ça se passait comme ça.*

*Nous un salaire moyen par exemple c'est cinq mille.*

Les pronoms sujets détachés de troisième personne peuvent par ailleurs, surtout en emploi contrastif, ne pas être repris par le pronom sujet conjoint :

*Lui mange tout.*<sup>3</sup>

Dans cette position, note Cappeau (2004 : 109), le pronom peut être éventuellement, contrairement aux pronoms conjoints sujets, « séparé du verbe par une insertion de type parenthèse, adverbe, etc. ». Il cite deux exemples :

*\*Il en tout cas me parle de manière déplaisante.*

*Lui en tout cas me parle de manière déplaisante.*

Toutefois, cette structure ne concerne que les troisièmes personnes. Dans le cas des première et deuxième personnes du singulier<sup>4</sup>, en effet, l'absence de sujet sous une forme conjointe rend la phrase agrammaticale :

*\*Moi ai réussi.*

*\*Toi as réussi.*

*Moi, j'ai réussi.*

*Toi, tu as réussi.*

— en complément des structures présentatives *c'est* et *il y a* :

*C'est lui.*

*Il y aura moi, toi et lui.*

Cette norme reste valable aussi dans les cas de structures restrictives avec *il y a* :

*Il n'y aura que moi.*

— en tant que sujets coordonnés avec un GN ou un autre pronom :

*Ma soeur et moi, (nous) allions chez eux tous les jours.*

*Elle et lui, (ils) galopait vite.*

— en emploi isolé :

- *Qui est là ?*

- *C'est moi*

3. Arrivé *et al.* (1992) considère que dans la phrase *lui (elle,eux,elles) travaille(nt)*, *lui* est la personne étoffée, alors que dans la phrase *il (elle, ils, elles) travaillent*, *il* est la personne ténue.

4. *vous* et *nous* étant invariables.

— en tant que sujet d'une phrase exclamative au subjonctif ou à l'infinitif :

*Moi, partir ? Jamais !*

— en apostrophe :

*- Toi, suis-moi !*

— suivi des adjectifs "même" ou "seul" :

*Toi seul pourras le raisonner.*

*Je le ferai moi-même.*

— après *que* dans une locution restrictive :

*Il n'aime que moi.*

— comme antécédent d'un pronom relatif (pron. + qui/que). Cappeau (2004) note que seul le pronom disjoint peut y être employé. Les formes conjointes sont exclues :

*Et moi qui aimait bien le cinéma...*

### 9.1.2 Les études sur le français parlé

Les études sur le français parlé, outre celles que nous avons mentionnées plus haut, vont surtout faire ressortir les procédés des locuteurs pour passer outre la complexité morphologique des pronoms personnels.

Ainsi, Frei, en 1929 déjà, notait que l'objet tendait de manière générale à être remplacé par des structures invariantes dans le processus de pronominalisation :

« [...] la place de l'objet dans la molécule n'est pas interchangeable avec celle qu'il occupe dans la phrase : Je vois *Pierre*/Je *le* vois. Le besoin d'invariabilité tend à remplacer petit à petit le type *je le vois* par un nouveau type dans lequel l'objet est exprimé après le verbe, conformément à la séquence de la phrase : Je vois *ça*, Tu crois *ça* ? Oui, elle paraît *ça*, etc. Mais cette formule ne vaut que pour les choses et les abstractions, et ne s'applique pas aux personnes » (Frei, 2003, 1ère édition 1931 : 206).

Il en est de même selon lui pour la pronominalisation des SN séparés du verbe par une préposition :

« La place de l'objet 2 dans la molécule tend également à se conformer à celle qu'elle occupe dans la phrase : J'ai pensé à *cette chose*, la formule, j'y est pensé est irrégulière, et le type d'avenir est : J'ai pensé à *ça* » (Frei, 2003, 1ère édition 1931 : 207-208).

Pour *en* également, la tendance ne change pas :

*tu en veux ? > Tu veux de ça ?*

*Je m'en occuperai > je m'occuperai de ça.*

Gadet (1992 : 65) soulignera aussi cette tendance à la disparition des formes situées entre le sujet et le verbe, « surtout dans une succession de clitiques, et surtout pour l'objet ». Elle cite par exemple : *on lui a demandé ses papiers/elle avait pas sur elle*. Cette disparition se fait également selon elle au profit, « d'une extension de formes qui permettent de rétablir l'ordre canonique : *ça*, toujours postposé en position autre que sujet (*je lui raconterai ça* plutôt que *je lui raconterai*), et des formes développées comparables à des démonstratifs (*je viens de là-bas* plutôt que *j'en viens* ». Elle notera qu'en réalité l'usage de *en* et *y* est rare, que « les séquences *le + en* [sont] inexistantes » tout comme les séquences de deux ou trois clitiques (ou davantage) qui ne s'entendent pratiquement pas.

D'autres manifestations de recherche d'invariabilité dans les discours des locuteurs ont également été mises à jour par les études sur le français parlé. Pour Blanche-Benveniste (2000), en effet, bien que ce ne soit pas une tendance générale de la population francophone, l'emploi du pronom conjoint masculin, *il*, à la place de son allomorphe féminin, *elle*, n'est pas rare :

« l'emploi de *ils* pour la reprise d'un groupe nominal féminin se rencontre souvent chez les enfants et chez les adolescents, que l'on accuse facilement de confondre les genres :

- *les femmes kabyles, ils ont plus de droits [...]*

- *les femmes, ils sont , ils sont pas prisonnières mais ils ont, ils ont pas beaucoup de droits [...]*

On trouve aussi ce *ils* chez certains adultes peu scolarisés :

- *puis j'ai deux soeurs qui ont dix-sept ans et ils travaillent pas (Labour, 19,9)*

- *la plupart des personnes qui viennent et qui veulent cette réponse immédiate ils veulent nous arracher quelque chose*

(Charmay 120,2)

(Blanche-Benveniste, 2000 : 42)

»

Pour Sauvageot (1972), la forme *lui* est souvent utilisée, "fautivement", à la place des pronoms *l', le et la* :

« Une autre confusion, le pronom *lui* (et au pluriel *leur*) s'est introduit à la place de *l', le, la, les* dans le cliché : *qu'est-ce qui lui prend ?* On a pu ainsi entendre : *les questions auxquelles je désirais lui voir répondre* (sic). Il est évident que cet emploi provient de l'ambiguïté des énoncés où c'est le 1e ou la 2e personne du complément d'objet qui est combiné avec le verbe prendre : *qu'est-ce qui te prend ? J'sais pas ce qui ce qui m'a pris*, etc. Les formes du pronom personnel de 1e et 2e personnes, aussi bien au pluriel qu'au singulier, peuvent en effet à la fois désigner le complément d'objet et celui d'attribution » (Sauvageot, 1972 : 152)

Selon Gadet (1997), ces substitutions semblent n'avoir rien d'étonnant puisque « la tendance à l'invariance touche les accords (genre et nombre) et les concordances (temps et modes) ».

Enfin, nous terminerons ces remarques par une nuance concernant les structures disloquées que nous avons abordées lors du listage des fonctions occupées par les pronoms disjoints. Le procédé de dislocation, surtout employé à l'oral, est traditionnellement perçu comme fréquent, en substitution de l'ordre canonique S-V-O. Ainsi, pour ne citer que Sauvageot (1962 : 29), « l'expédient le plus courant est l'envoi en avant du premier mot (ou de son groupe) et l'emploi du pronom-relais approprié ». On dira ainsi : **La voiture**, *je l'ai garée sous le porche*, le pronom ayant pour fonction de rappeler le complément d'objet qui est énoncé en premier :

*Lui, maman le gronde tout le temps.*

Ce procédé serait notamment privilégié par les enfants :

« Le procédé b) [emphasis par dislocation] est si fréquent dans le langage de l'enfant jeune qu'une phrase comme :

Mon cousin, il m'a donné un petit chat.

peut être considérée comme la phrase réalisée orale **standard** de l'élève de huit ans, **et non comme une phrase fautive** » (Genouvrier & Gruwez, 1987 : 58).

En réalité note Blanche-Benveniste (2000 : 106), en s'appuyant sur une vaste étude de corpus oraux, affirmer que les dislocations ont la primauté dans les discours oraux est infondé. Dans les usages, le nombre des dislocations reste faible. Elles ne représentaient en moyenne que 10% de toutes les structures qu'elle a analysées, même dans les discours d'enfants. Au sujet d'un échantillon de langage d'un d'enfant de 6 ans et demi qui explique ce qu'est la pollution, elle retient ainsi :

« L'enfant utilise un grand nombre de substantifs, surtout pour parler des animaux (*les poissons, des bêtes, les pieuvres, les requins, les baleines, les dauphins*), mais aucun n'est utilisé comme sujet. Sur la dizaine de constructions verbales de ce passage, il y a six sujets faits de pronoms (*la, ça, ils, on*), deux sujets nominaux présentés par *il y avait* (*il y avait un monsieur qui, il y avait quelqu'un qui*) et un seul sujet avec dislocation (*les poissons, ils*) » (Blanche-Benveniste, 2000 : 106).

De fait, glose Gadet (1997 : 132), « l'interprétation de cette rareté [le faible nombre de sujets nominaux] ne réside pas dans un hypothétique changement typologique : l'explication par la forme SN + Pro est davantage un stéréotype sur l'oral qu'une explication ». Outre les dislocations, trois autres types de formes se substituent aux SN lexicaux :

- les pronoms seuls (clitiques ou non)
- les formes en *c'est*,
- les tournures impersonnelles et indéfinies (*il faut*).

Elle conclura donc, à propos, qu'« une forte saillance pour les locuteurs ne correspond pas nécessairement à un phénomène massif » (Gadet, 1997 : 133).

S'il semble qu'une évaluation portant sur ce procédé n'apparaît que peu pertinente, du moins en production, vu son relatif faible emploi dans l'usage, on peut s'attendre à malgré tout le trouver dans le discours des jeunes enfants. Il faudra bien entendu se garder de voir dans l'exploitation de la souplesse de la phrase, un quelconque manque de compétence dans le respect de l'ordre des mots.

### 9.1.3 Particularités du français réunionnais

Comme le note Ledegen (2007b), on retrouve dans le français de La Réunion des traits similaires à ceux du français parlé ordinaire. Ainsi, le *il* impersonnel est sou-

vent omis ou tronqué (*il faut que je me sauve* > *(i) faut que je me sauve*). Cependant souligne-t-elle, la "banalité" de certains traits singularise la syntaxe du français de La Réunion, même s'ils se retrouvent aussi dans la syntaxe du français métropolitain. En effet, concernant les pronoms personnels, elle liste certes des traits "ordinaires" pour le français parlé, :

- «
- Traitement particulier des pronoms sujets 3<sup>o</sup> personne : *[les filles] ils sont pas tous des thons; il [ça] déconne chez nous* ;
  - traitement particulier des clitiques objet de 3<sup>o</sup> personne :
    - emploi du pronom clitique direct pour la forme indirecte : *je la donne seize ans* ;
    - absence du clitique objet direct : *oui avec ce câble oui mais je // j'arrive pas à faire marcher* ;
    - absence de *en* : *non mais maintenant il faut mettre partout [des policiers] hein parce que maintenant ça devient dangereux hein; tout ça je peux parler qu'avec ma mère* ;
  - utilisation de *là* pronom dans un Gprép (pour *ca*) : *je m'arrête à là; on en était à là*
- » (Ledegen, 2007b : 331).

Mais elle soulignera leur particularité au niveau des représentations sociolinguistiques par rapport au français métropolitain :

« Pour illustrer la particularité des éléments mentionnés ci-dessus, prenons l'exemple de l'absence des clitiques objets ou du subjonctif, ou encore l'interrogative indirecte in situ : ces faits sont décrits, en français de métropole, comme "non conventionnels" (Larjavaara, 2000 : 10) ou "populaires" (Gadet, 1992 : 65; Blanche-Benvéniste, 1997 : 41); nos attestations de ces phénomènes, en revanche, montrent qu'ils relèvent tous d'un usage "habituel", non marqué, à La Réunion; ils constituent la *norme objective* » (Ledegen, 2007b : 331).

Dans un autre article récent qu'elle co-écrit avec Léglise, Ledegen revient plus en détails sur les variations qui accompagnent la réalisation des clitiques objet de troisième personne chez les adolescents en fin de scolarité à La Réunion. On retiendra de nouveau que, d'une part « la variation entre les formes directes et indirectes de la troisième personne touche singulier et pluriel à La Réunion et montre des variations

dans les deux sens indirect → direct et direct → indirect [...] » (Ledegen & Léglise, 2007 : 102), et d'autre part que les clitiques objets sont omis :

« Ces deux phénomènes sont très largement attestés dans nos corpus et avec une fréquence plus élevée et une distribution plus large qu'en français métropolitain » (Ledegen & Léglise, 2007 : 102).

Elle conclura d'ailleurs sur « le fait qu'ils [ces phénomènes de disparition et d'inter-version des pronoms objets] soient attestés auprès d'adolescents en fin de scolarité pourrait ainsi montrer que le phénomène est fortement ancré dans la société, et qu'une quinzaine d'années de fréquentation de la norme scolaire ne l'a pas fait disparaître » (Ledegen & Léglise, 2007 : 105).

Enfin, constatant des faits ne s'éloignant pas de ceux de la métropole, Beniamino & Baggioni (1993 : 159), avancent que « les pronoms *y* et *en* sont très rarement utilisés en français de La Réunion ».

## 9.2 Les pronoms personnels créoles

Dans cette section sur les pronoms personnels créoles, nous n'adopterons pas une présentation similaire à celle qui a prévalu pour le français et qui séparait les pronoms conjoints des pronoms disjoints. Nous partirons pour le créole des quatre fonctions qui émergent de la lecture de la littérature. En effet, si le créole présente deux formes de pronoms (longues et courtes), celles-ci ne sont pas opératoires pour constituer la charpente d'une description d'après le caractère conjoint ou disjoint, les prépositions étant souvent absentes dans les réalisations des compléments d'objet (cf. chapitre suivant).

### 9.2.1 Notes générales

Comme en français, parmi les éléments qui sont classiquement admis au sein de la classe des pronoms personnels traditionnels, on peut distinguer ceux que Cellier (1985b : 260) nomme, à la suite de Benveniste, les *noms personnels* et les *pronoms non personnels définis*. Les noms personnels qui comportent tous le trait [+ personne] font référence aux véritables personnes participant à la communication qui sont : la première personne du singulier (le locuteur) et la seconde personne du singulier (l'in-

terlocuteur). Cellier adjoint respectivement à ces *noms personnels* les personnes 1 et 2 du pluriel. Les pronoms *non personnels définis*<sup>5</sup>, qui sont les véritables substituts du nom. Ceux-ci portent le trait [-personne] car ils ne renvoient pas aux interlocuteurs. Ils « rappellent dans le discours des SN connus ou dans la communication des référents présents » (Cellier, 1985b : 334). Pour la fluidité de la présentation, nous nommerons tous ces éléments sans distinction « pronoms personnels », comme nous l'avons fait dans la description des pronoms personnels français.

Ces pronoms personnels revêtent également des fonctions identiques à celles qu'ils endossent en français. Cependant, outre les fonctions sujet et complément, certains grammairiens de notre bibliographie ont choisi de traiter à part les fonctions emphatique et d'appellatif. Nous partirons de ces quatre fonctions pour présenter les différentes formes que les pronoms personnels créoles peuvent prendre.

### 9.2.2 Les pronoms personnels sujets

Nous avons déjà fait mention, dans le chapitre traitant des marqueurs aspecto-temporels, de l'influence du cotexte sur la morphologie des pronoms sujets. Nous avons en effet noté que ces derniers pouvaient revêtir des formes pleines ou tronquées selon qu'ils étaient employés seuls ou suivis de l'indice *I*, du marqueur temporel *VA* ou du marqueur aspectuel de l'accompli *LA*. Nous rappellerons ici les allomorphes des pronoms personnels sujets selon ces mêmes contraintes syntaxiques, en les classant par rang et par nombre. Nous présenterons à chaque fois d'abord les normes descriptives consensuelles à tous les grammairiens (consensus), puis les normes descriptives relevés seulement par certains (dissidences)<sup>6</sup>.

5. Cette terminologie est loin de faire l'objet de consensus. Dans certaines grammaires, comme le précise par exemple Dubois *et al.* (2002 : 357) on oppose ainsi les *noms personnels* (1ère et 2ème personnes) aux *pronoms personnels* (3ème personnes).

6. Nous nous sommes appuyée sur les normes descriptives de Chaudenson (1974), Cellier (1985b), Cellier (1985a), Ramassamy (1985), Staudacher-Valliamée (2004), Caïd (2000) et Chaudenson (2003a). Nous n'avons pas intégré Watbled (2003) qui n'a guère fourni de données détaillées à ce sujet.

### 9.2.2.1 La morphologie des pronoms personnels sujets

#### Les pronoms sujets employés "seuls"

Par *seuls*, nous entendons les pronoms sujets (PS) non suivis directement de l'indice I et des marqueurs VA et LA, tels que dans les structures suivantes, précédant directement des formes finies de ÈT, de AVWAR ou du marqueur TÉ (ici, PS = pronom sujet) :

PS + té + (i) + Vbase

MWIN TÉ I MANJ

PS + lé(té)

OU (LÉ)TÉ LA

PS + na

MWIN NA LARJAN

Pronoms sujets de rang 1, au singulier, employés "seuls" :

*Consensus :*

— MWIN

*Dissidences :*

— MWA

Relevé par Chaudenson (1974 : 333-334, 975), Caïd (2000) et Cellier (1985b). Pour le premier, MWA serait d'un emploi beaucoup plus rare que MWIN. Si pour Caïd également le pronom MWA est employé de manière marginale, il n'est pas à considérer comme une variante libre de MWIN ou MI. Elle situe son emploi dans les situations où certains locuteurs utilisent « *une interlangue qui n'est plus ni du créole, ni du français* » (2000 : 301), pratique qu'elle explique par le contexte de diglossie actuel et qu'elle rattache à celle d'un « créole francisé ».

Cellier cite des exemples incluant MWA en précisant dans le corps de texte « qu'on peut analyser les formes //moin//, //moi//, //mi//, //ma// comme des allomorphes à variantes vocaliques dépendantes du contexte » (Cellier, 1985b : 348) :

MWA TÉ KI ABIT LA MAR.

« J'habitais à la Mare » (Cellier, 1985b : 382).

— MI

Uniquement relevé par Caïd. Celle-ci note que dans son corpus, les exemples de MI là où MWIN est « traditionnellement » requis sont nombreux :

MI LÉ GARDYIN LE SWAR « je suis gardien le soir ».

MI NA ANKOR TRWA ZAN AVAN GINY MON SALARYÉ « j'ai encore trois ans à faire avant de toucher ma retraite »

(Caïd, 2000 : 297-298).

En fait, certes explique-t-elle, MI renvoie à MWIN + I :

« MI peut être la contraction du pronom personnel MWIN et du morphème verbal décrivant l'actualisation d'un procès, de façon générale »

Cependant, selon elle, MI a dorénavant tendance à être employé comme pronom à part entière :

« De plus en plus, à l'heure actuelle, MI ne forme plus qu'une seule unité de sens indécomposable en MWIN + I. Il n'a plus comme référent que le pronom sujet de première personne pour des raisons phonétiques et analogiques. En effet, MI est souvent employé pour MWIN + I, tout locuteur énonçant généralement des procès en cours d'actualisation dans le discours. [...] Par conséquent, dans les rares énoncés où l'expression d'une localisation apparaît, par analogie, ces dernières années, MI a pris la place de MWIN même lorsque le morphème verbal I ne doit pas apparaître dans l'énoncé. MI ne correspond plus alors qu'au morphème personnel (première personne du singulier) dans sa globalité. En outre, même dans les cas où I, morphème verbal est employé, il est possible d'avoir MI, unité indécomposable désignant le pronom de la première personne du singulier : MI TÉ I TRAVAY EK MON MADAM » (Caïd, 2000 : 298-299).

A titre de comparaison, citons le point de vue de Chaudenson en 1974 :

« [mi] ne constitue pas, en fait, véritablement un morphème personnel comme le montrent les distributions suivantes :

M I DANS, LE BUG I DANS, ZOT I DANS.

M I SOUK, LE SYIN I SOUK, ZOT I SOUK.

La comparaison avec le reste de la série des marques personnelles prouve

que *m-* est l'indice de la première personne du singulier et que *i-* est le morphème de présent » (Chaudenson, 1974 : 333).

Cellier, quant à lui, ne tranche pas sur la question. Contrairement aux autres grammairiens qui voient en *MI* la contraction de *MWIN* et de *I*, il se contente de se demander « s'il s'agit de l'assimilation du morphème *I* par *MI* vs *LI* (pronom 3) ou de la contraction de *MWIN* -alors forme de base –et de ce même morphème *I* [...] » Cellier (1985b : 345).

Staudacher-Valliamée (2004) reste également vague : elle recense *MI* et *MWIN* comme pronoms de la première personne du singulier, mais elle ne précise pas si elle entend, à l'instar de Caïd, *MI* comme un pronom à part entière, généralisé, ou/et comme la contraction de *MWIN* + *I*. Il apparaîtrait simplement que *MI* à la place de *MWIN* serait le dire de « certains jeunes un peu branchés ». Les deux exemples qu'elle (Staudacher-Valliamée, 2004 : 70) donne placent *MI* devant *LÉ* :

*MI LÉ* *FAY* « je suis fatigué ».

*MI LÉ* *NERVÉ* « je suis énervé ».

#### Pronoms sujets de rang 2, au singulier employés "seuls" :

##### *Consensus :*

— *OU*

— *TWÉ*

##### *Dissidences :*

— *VOU*

Ce pronom est absent chez Ramassamy et Caïd mais présent chez Cellier, Armand et Staudacher.

Chez Chaudenson (1974), si *VOU* n'apparaît pas dans les *notes grammaticales*, on trouve sa présence par exemple dans la partie traitant des néologismes créoles, où il précède l'indice *I* :

*VOU I SHANT*<sup>7</sup> (Chaudenson, 1974 : 966)

7. notre retranscription

Dans Chaudenson (2003a : 397), le pronom *VOU* est explicitement cité aux côtés de *OU*.

Cellier (1985b : 347) fait remarquer que cette forme est relativement rare mais ne serait pas exceptionnelle dans des régions dites « acrolectales ».

— TO

Uniquement relevé par Staudacher-Valliamée (2004 : 68) qui l'écrit en fait *TÖ*.

— TÉ

Explicitement relevé par Staudacher-Valliamée (2004 : 68-69), et apparaissant sous les formes *TÉ* et *TÈ*.

Si Cellier ne le reprend pas à son compte, il cite cependant Gamaleya (*Témoignages*, lundi 7 octobre 1974, Le lexique illustré de la langue créole, n° 343) qui fait référence à *TÉ* :

« A noter encore que "toué"<sup>8</sup> a souvent pour simple variante la forme "té" ("té la vi ça"! ). A ne pas confondre avec "té" exclamatif ou terme d'appel impliquant un ou plusieurs interlocuteurs (Guette ça té!) » (Cellier, 1985b : 346).

— TOI

Cellier cite de nouveau Gamaleya (*Témoignages*, lundi 7 octobre 1974, Le lexique illustré de la langue créole, n° 343), sans reprendre toutefois cet allomorphe de *OU* à son compte :

« A noter encore que la note familière est épisodiquement rendue, dans le créole haut placé, par la forme "toi" ("mais toi la embelli"<sup>9</sup>) ce qui donne ce style doudouiste de certains refrain des "bardes" à la Fourcade :

" Quand toi pati

Toi trouve moi dans la tristesse" »

» (Cellier, 1985b : 346).

Pronoms sujets de rang 3, au singulier, employés "seuls" :

8. Nous avons gardé ici le système graphique d'origine.

9. Nous avons gardé ici la graphie d'origine.

*Consensus :*

— LI

*Dissidences :*

— LU

Forme non retenue chez Ramassamy

En 1979, dans un article co-écrit avec Carayol, Chaudenson, note que ce pronom est très marqué sur le plan sociolinguistique :

« L'usage de [ly] au lieu de [li] par exemple (pronom sujet sg 3) est souvent donné comme la preuve de l'usage d'un créole élégant, éloigné du parler "cafre" caractérisé par l'emploi de la variante basilectale [i] » (Chaudenson & Carayol, 1979 : 141).

— ÈL

Forme non relevée par Ramassamy.

Remarque : dans les exemples qu'il donne : « ALU, LU DIZÉ...AÈL, ÈL I DIZÉ lui, il disait...elle, elle disait... », Cellier (1985a : 141) est le premier à "officialiser" comme créole une forme non retenue par Chaudenson (1974) dans son recensement des pronoms personnels sujets : il s'agit du pronom de la troisième personne du singulier ÈL, aux côtés de LI (cette dernière forme étant en réalité la seule retenue dans les *Notes Grammaticales* de Chaudenson (1974) pour la personne 3 du singulier). Cellier (1985b : 335) nous précise que « ÈL est une francisation qui concerne le plus souvent un référent [+ humain] », mais ajoute que contrairement à LU, qui est une variante sociolinguistique reconnue de LI, ÈL n'appartient pas exclusivement à l'acrolecte, et peut de ce fait se retrouver aussi dans un discours basilectal. Pour Chaudenson (2003a : 400), certes, LU pourrait relever d'un phénomène d'hypercorrection à partir de LI, caractéristique du groupe social des « petits blancs » et pourrait être l'indice « d'un mouvement "de refrancisation" » dans le créole acrolectal. Il n'est par contre aucunement fait mention de la basilectalisation de ÈL. En 2003, Chaudenson maintient que « en réunionnais, dans le **créole acrolectal** [souligné par nous], on a pour le féminin *el* » (Chaudenson, 2003a : 399) qui aurait peut-être été réintroduit après une disparition du système créole (Chaudenson, 2003a : 399). Pour Ramassamy, dont la thèse date de la même année que celle de Cellier, ni LU, ni ÈL ne sont retenus. Rien d'étonnant à cela puisque pour l'auteure, ces formes appartenant à l'acrolecte, ne feraient pas partie du créole basilectal qu'elle se propose de décrire.

Pronoms sujets de rang 1, au pluriel, employés "seuls" :

*Consensus :*

— NOU

*Dissidences :*

— NU ou NI, noté NĪ chez Staudacher

Forme retenue chez Staudacher

Remarque : cette dernière pose que NOU et NĪ seraient « en concurrence » (2004 : 70). Mais aucune explicitation ne permet vraiment de statuer si pour elle NĪ correspondrait à un pronom à part entière, possible dans une construction comme NI/NU LA PEUR<sup>10</sup> qui équivaldrait à NOU LA PEUR « j'ai peur », ou s'il s'agit uniquement de la contraction NOU + I, que NOU employé seul pourrait concurrencer, puisque pour elle l'indice I n'est pas obligatoire après NOU. En effet, elle énonce<sup>11</sup> :

« [le] système créole commun [qui] retient trois vrais pronoms de personne (première mi, moin « je », deuxième ou « tu » et troisième du pluriel [sic] nĪ « nous » [...]) » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 68).

Mais l'exemple qu'elle fournit : NOU SAVA, NI SAVA « nous partons » reste peu éclairant dans le sens où dans cette construction, l'indice I est facultatif, pour elle comme pour d'autres grammairiens (cf. chapitre sur l'indice I).

Chaudenson mentionne également la contraction N I (qu'il sépare par un espace) dont, précise-t-il, on use parfois par analogie devant LÉ OU ANNA :

« Pour "être" ce tour est surtout fréquent quand le verbe a le sens de "se trouver" [mi koné ousa loto i lé]<sup>12</sup> ; [loto lé blé] "l'auto est bleue" » (Chaudenson, 1974 : 343).

Nous pensons que cette contraction relève ici du fait qu'il existe dans certaines circonstances la possibilité d'avoir l'indice I devant LÉ (cf. chapitre sur l'emploi de l'indice I avec ÈT).

— nÛ, chez Staudacher-Valliamée (2004 : 69), uniquement dans son tableau synoptique.

Nous notons que le graphème Û n'étant pas défini dans son ouvrage (cf. les tableaux listant ses choix de transcriptions (2004 : 42-43)), le pronom NÛ demeure incompréhensible<sup>13</sup>.

10. (On a retranscrit ici NĪ par NI/NU car dans le système graphique de Staudacher-Valliamée (2004), ĩ représente un son situé entre [i] et [y] (Staudacher-Valliamée, 2004 : 42)

11. Nous avons gardé ici son système graphique.

12. retranscription dans notre système graphique

13. Notons en revanche que Chaudenson (1974 : XXXVI) mentionne le son [ü] qui selon lui « n'apparaît que dans certaines zones de l'île en relation avec des facteurs ethniques et sociolinguistiques ; on le rencontre aussi parfois quand un témoin s'efforce de franciser son parler, mais l'arrondissement est beaucoup moins marqué qu'en français standard ».

Pronoms sujets de rang 2, au pluriel, employés "seuls" :*Consensus :*

— ZOT

*Dissidences :* aucunePronoms sujets de rang 3, au pluriel, employés "seuls" :*Consensus :*

— ZOT

*Dissidences :*

— BANNA

Relevé chez : Ramassamy, Staudacher, Caïd et Chaudenson (2003a).

— BANNLA

Relevé chez : Ramassamy, Staudacher et Chaudenson (2003a).

Remarque : Ramassamy est la première à introduire parmi les pronoms personnels créoles le pronom BANN-LA (et sa variante BANNA) « ils, elles », variante de ZOT à la personne 3 du pluriel. BANN-LA et BANNA, précise-t-elle, se démarquent des autres pronoms puisqu'il s'agit de formes invariables quelles que soient leurs fonctions. Elles ne comportent donc jamais le préfixe -A bien qu'il s'agisse de variantes de ZOT pour le rang 3. Ni BANNA, ni BANN-LA ne peuvent se combiner à des cardinaux, contrairement à ZOT, comme par exemple dans ZOT DE (Ramassamy, 1985 : 238). En outre, note-t-elle, les pronoms ZOT et BANN-LA recouvrent des réalités différentes même s'ils renvoient tous deux au pluriel. Alors que, désignant aussi bien la 2<sup>ième</sup> personne que la 3<sup>ième</sup> personne du pluriel, ZOT peut comporter une ambiguïté qui ne peut être levée que par la situation ou le contexte, on constate qu'avec BANN-LA (ou sa variante libre BANNA) cette ambiguïté disparaît puisque la forme représente toujours un groupe précis de personnes dont l'interlocuteur est exclu.

Cellier et Armand ne mentionnent guère dans leurs inventaires le pronom BANNA.

Nous noterons que chez Cellier, la forme BANN LA (en deux mots) et sa contraction BANNA, sont considérées uniquement comme un pronom démonstratif (composé d'un pluralisateur et d'un démonstratif), à l'instar de SA :

« La pronominalisation démonstrative ne se fait qu'avec le pluralisateur BANN :

SN - bann marmay-la la parti Silaos (ces enfants sont allés à Cilaos)  
T. pron. - bann-la la parti Silaos (ceux-là sont allés à Cilaos) » (Cellier, 1985b : 578).

BANNA/BANN-LA n'apparaît d'ailleurs en tant qu'entrée dans le dictionnaire d'Armand<sup>14</sup>, qu'aux côtés des pronoms démonstratifs SA, SAD, SADLA « Ce (c') ; ceci, cela, ça ; celui ».

Pour Chaudenson, les normes d'usage semblent avoir évolué. En effet, en 1974, il ne mentionnait BANN qu'en tant que marqueur de pluralité avec deux emplois<sup>15</sup> :

— un emploi lexicalisé :

« [...] s'il s'agit de désigner la "famille X...", on dit toujours BANN « les... » : BANN PAYET "les Payet, la famille Payet", BANN MONDON « les Mondon, la famille Mondon » » (Chaudenson, 1974 : 99).

« MARDI GRA SHAKÈN SON BANN « A Mardi Gras, chacun sa bande » » (Chaudenson, 1974 : 324).

— et un emploi grammaticalisé, ou du moins « en voie de grammaticalisation », équivalent à l'article défini français « les » :

« Le créole dispose cependant du morphème BANN qui permet, soit de préciser LE si l'ambiguïté est gênante, soit de donner des équivalents pluriels à LE » (Chaudenson, 1974 : 325).

Exemples qu'il donne :

- LE SYIN « le, les chien(s) ».
- LE BANN SYIN « les chiens ».
- MWIN LA GAY PWASON « j'ai pris du poisson, des poissons ».
- BANN PWASON « ...des poissons ».

14. avec la traduction « celle(s), ceux » (Armand, 1987 : 308)

15. Pour la partie historique de BANN, cf. Chaudenson (1974 : 956)

Mais une trentaine d'années plus tard, Chaudenson constatera lui-aussi un usage de plus en plus fréquent de BANN comme pronom personnel :

« BANN-LA, comme marqueur de pl.3 (ils/elles/eux) gagne du terrain pour des raisons qui me semblent tenir à la dynamique interne de la langue : il concurrence désormais dans cet emploi ZOT qui a l'inconvénient d'être la marque personnelle unique pour les pluriels 2 et 3 » (Chaudenson, 2003b : 124).

Pour Caïd (2000 : 328), BANNA, ou sa variante BANN-LA, apparaîtrait comme « une forme lexicale en voie de grammaticalisation » [...] *ayant la même fonction syntaxique que ZOT*.

### ***Les pronoms sujets précédant directement l'indice i***

Pronoms sujets de rang 1, au singulier précédant directement l'indice i :

*Consensus :*

— MI

Pronoms sujets de rang 2, au singulier précédant directement l'indice i :

*Consensus :*

— TI

Présent chez : Chaudenson, Cellier, Armand, Ramassamy, Caïd et Staudacher<sup>16</sup>.

— TWÉ I

Présent chez : Caïd, Cellier, Armand, Chaudenson, Staudacher

*Dissidences :*

— OU I/WI

La dissidence vient des descriptions que fait Caïd (2000). En effet, si tous les linguistes s'accordent à dire que OU peut ou non être suivi de I, comme dans l'exemple que donne Ramassamy (1985 : 55) :

16. Alors que les formes des pronoms pour une personne et une fonction sont présentées séparées par une virgule (ex : LI, LU, ÈL), Staudacher cite sans séparation graphique TI TO TWÉ TÉ pour la personne 2 du singulier. Nous pensons qu'il s'agit là d'une omission, involontaire de sa part, et considérons qu'il s'agit de quatre pronoms distincts.

OUSA WI MANJ ZORDI = OUSA OU MANJ ZORDI

« où manges-tu aujourd'hui? »<sup>17</sup>.

Caïd (2000 : 602) soutient de son côté que : « Pour des raisons phonotactiques, lorsque OU + I se suivent, non séparés par une consonne, I n'apparaît pas en structure de surface. Nous le retrouvons dans la forme peu usitée du pronom 2sg : TI KONÉ ou TWÉ se réduit à la dentale initiale T et permet l'emploi de I. D'ailleurs pour les pronoms 2pl et 3pl se terminant par la dentale T, I apparaît forcément ».

— VI

Absent chez Ramassamy.

Nous remarquons que si Caïd (2000 : 301) ne relève pas VOÜ dans son tableau des pronoms de la deuxième personne du singulier, elle retient VI qu'elle décrit comme étant la contraction de VOÜ + I (Caïd, 2000 : 601).

— TU

Présent uniquement chez Cellier (1985a : 346), qui considère que TU « est un emprunt au français et ne présente avec TI que la variation vocalique bien reconnue en créole comme marque sociologique »,

Remarque : Selon Chaudenson (1974), les formes TWÉ et TI dénoteraient une certaine familiarité ou au contraire du mépris envers l'interlocuteur. Il s'agirait d' « une forme familière, voire grossière » (Chaudenson, 2003a : 397), comparée à VOÜ/OU qui seraient les formes courantes, avec OU « d'usage quasi exclusif » (Chaudenson, 2003a : 398).

Cellier a également souhaité mettre en perspective « les conditions d'emploi de formes » et « les conditions d'emploi de la langue ». Pour lui, si la variation morphologique de la première personne est due au contexte syntaxique (MI vs MWIN), il n'en est pas de même pour la seconde personne du singulier. En effet, certes, note-t-il, cette dernière varie en fonction du contexte syntaxique pour certaines formes comme TI (TWÉ + I) ou encore VI (VOÜ + I). Mais le choix des formes repose surtout sur une variation sociolinguistique dont use plus ou moins sciemment le locuteur, notamment en fonction de la distance ethnosociale que celui-ci veut ou non marquer dans son rapport avec son interlocuteur. Face à la forme non marquée et neutre OU, les choix effectués entre

17. Nous remarquons que si Ramassamy (1985) ne recense pas les emplois de **vous** seul, nous retrouvons ce pronom chez elle, dans l'emploi amalgamé avec I (WI).

les formes en *t*- (connotées basilectales et/ou évoquant une certaine familiarité entre les interlocuteurs) et les formes en *v*- (plus acrolectale et/ou dénotant une certaine politesse), ne sont selon Cellier pas perçues comme neutres dans le contexte diglossique réunionnais.

Nous soulignerons à ce sujet, qu'Armand qui s'inspire largement des travaux de Cellier dans son *Précis grammatical*, se refusera à classer les variantes en question selon des registres de langue. Outre l'opération complexe que constitue selon lui l'attribution d'un registre de langue dans le contexte réunionnais, il semble ne pas vouloir « conforter » une norme sociale déjà lourdement « diglossisée » au travers de la portée de son dictionnaire (outil normatif par excellence) :

« On aurait pu différencier ces formes en les liant à la notion de niveau de langue. Or ces derniers sont établis à partir de la distance ethnosociale entre les individus, et celle-ci n'est pas toujours évidente et mesurable. C'est pour cette raison que **twé** ne sera pas présenté comme « familier », **ou** comme « neutre » et **vi** comme « poli ». Il n'est pas souhaitable en effet que des choix normatifs viennent légitimer les perversions d'une pratique langagière diglossique où les formes en /t/ **toué, ti, ti** [*sic*] seraient d'un registre non soutenu et donc dévalorisées. Ne le sont-elles pas parce qu'elles sont basilectales et qu'elles sont la marque sociolinguistique de la population noire et pauvre ? » (Armand, 1987 : X).

Pour Caïd, si **ou** est une forme neutre, **vi** et **twé** sont marquées. **vi** est en effet, selon elle, une forme régiolectale courante des Hauts de l'île. A **twé**, elle attache une valeur générale de tutoiement. Elle spécifie ainsi les particularités de ce pronom :

- «
- Il peut s'agir de la recherche d'un style dans une certaine forme de langage dans un contexte précis : chansons, poésie...
  - Le tutoiement peut aussi être employé pour attirer l'attention de l'interlocuteur dans le but de faire passer un message important dans un discours.
  - Il peut être aussi un moyen de faire de l'humour ou de l'ironie pour capter l'attention de l'auditoire.
  - Le tutoiement peut finalement être vu comme relevant d'un registre vulgaire dans un niveau de langue populaire
- » (Caïd, 2000 : 302).

Cette notion de tutoiement est totalement rejetée par Chaudenson (2003a). Ainsi explique-t-il, en comparant le créole réunionnais au créole mauricien :

« Le réunionnais et la [sic] mauricien, dont les formations sont historiquement antérieures, ont gardé l'un et l'autre des pronoms issus de "vous" et de "tu" (en fait "toi"). Toutefois, l'usage de ces formes a évolué de façon tout à fait différente dans les deux créoles, même si à date ancienne, ils présentent, l'un et l'autre, comme sg 2 "vous" et "toi" » (Chaudenson, 2003a : 398).

A l'heure actuelle, en réunionnais, c'est la forme *VOU* et plus ordinairement *OU* qui s'est généralisée avec la valeur de "tu", alors qu'en mauricien c'est *TO* qui a pris le dessus pour le tutoiement et *OU* s'assimile, comme en français, au *vous* de politesse :

« Peut-être que la présence du français, moins forte toutefois qu'à La Réunion, a-t-elle favorisé la réactivation de *ou*, avec une répartition en distribution complémentaire (ordinaire vs politesse) identique à celle du français » (Chaudenson, 2003a : 398).

Avant Chaudenson (2003) et Caïd (2000), Cellier avait lui aussi sur la valeur de tutoiement de *TWÉ*.

Enfin, si Staudacher-Valliamée (2004 : 68) pose également que le créole réunionnais n'a pas retenu de différence entre le vouvoiement et le tutoiement, pour elle, il existerait par contre des différences stylistiques dans l'emploi des pronoms, qui dépendraient notamment du sexe du locuteur. En effet, elle avance que les variantes pronominales *TÉ*, *TO* et *TWÉ*, employées pour la deuxième personne du singulier auraient une valeur affective et seraient davantage le fait de *l'usage masculin* (Staudacher-Valliamée, 2004 : 70). Cette dernière particularité n'a pour l'instant pas été appuyée ni réfutée à la lumière d'autres recherches. Pour notre part, nous n'adhérons ni à la répartition sexuée, ni à la valeur affective que cette chercheuse donne à ces pronoms.

Pronoms sujets de rang 3, au singulier, précédant l'indice 1 :

*Consensus :*

— *LI* OU *LI I*

Selon Chaudenson (1974 : 334), *LI* peut être un amalgame de *LI + I* (*LI SHANT* = *li i shant*), mais peut aussi se réduire à une forme zéro par analogie avec le français

populaire . Ainsi, dans *i mange* (« il mange »), LI est absent en surface.

*Dissidences :*

— ÈL I

Accepté uniquement par ceux qui acceptent ÈL comme pronom créole (cf. plus haut)

— LU

Accepté par tous les grammairiens comme variante de LI ou contraction de LU I, sauf chez Ramassamy.

Pronoms sujets de rang 1, au pluriel, précédant l'indice I :

*Consensus :*

— NI

*Dissidences :*

— NOU I

Absent chez Staudacher qui ne relève que NĪ et non accepté chez Ramassamy qui ne reconnaît que la forme tronquée.

— NU

Forme acceptée par tous les grammairiens, sauf par Ramassamy, en tant que variante morpho-phonologique de NI et de NOU I<sup>18</sup>.

Caïd (2000 : 322) fait remarquer que si le pronom NU est généralement étiqueté comme acrolectal, comparé à NI, qui serait plutôt basilectal, certains locuteurs alternent dans leurs énoncés NI et NU (« NI ANTAN BYIN [...] NU PRAN LE KAR »), ce qui, pour elle, révèle une « ambivalence discursive ».

18. Voir remarque pour NĪ employé seul chez Staudacher-Valliamée (2004 : 70).

Pronoms sujets de rang 2, au pluriel, précédant l'indice I :*Consensus :*

— ZOT I

*Dissidences :* aucunePronoms sujets de rang 3, au pluriel, précédant l'indice I :

Même consensus et dissidence que pour les pronoms de troisième personne du pluriel employés "seuls".

**Les pronoms sujets précédant le marqueur LA**Pronoms sujets de rang 1, au singulier précédant le marqueur LA :*Consensus :*

— MWIN LA

— MA LA

*Dissidence :*

— MA

Présent chez Ramassamy (1985 : 115), Caïd (2000), et Staudacher-Valliamée (2004 : 34). Chez Cellier (1985b : 435), la contraction transparait dans une construction admettant généralement une forme de AVWAR verbe support, mais n'est pas explicitée : « MA BEZWIN DEMANDÉ LA FAM « je dois demander [cela] la femme » ».

Nous ne l'avons pas repérée chez les autres grammairiens.

— MI LA

Uniquement chez Caïd :

« MI LA RÈS SINN-NI DEU ZAN

je | marqueur d'accompli | reste - Saint-Denis - pendant deux ans » (Caïd, 2000 : 457).

Pour les autres rangs, emploi des mêmes pronoms que ceux employés seuls.

### Les pronoms sujets précédant le marqueur VA

#### Pronoms sujets de rang 1, au singulier précédant le marqueur VA :

##### *Consensus :*

— MA

Remarque : rappelons que cette contraction se développe non pas en  $MWIN + VA$ , mais en  $MWIN + I SA$  pour Cellier et  $MWIN + A$  pour Chaudenson (cf. chapitre sur l'actualisation du thème verbal).

##### *Dissidence :*

—  $MWIN VA$ , contrairement aux autres grammairiens, Cellier (1985b : 414) avance que VA ne s'emploie pas à la première personne. Cependant, comme on s'en aperçoit pour l'occurrence suivante, il semble se contredire.

—  $MI VA$  (relevé par Caïd, Cellier, Chaudenson)

Pour Caïd, cette apposition est tout à fait possible puisque MI a tendance à être employé comme une forme figée, et donc comme un pronom à part entière. En revanche, pour Chaudenson et Cellier, MI n'étant pas figé mais la contraction de  $MWIN + I$ , cette structure apparaît curieuse. Chaudenson (2003a : 358), sans donner d'explicitation, cite comme exemple :  $MI VA MANZÉ$ , et paradoxalement à ce qu'il affirme à la page 414 de sa thèse, Cellier fait remarquer, une soixantaine de pages auparavant, que « au futur à la 1ère personne on a **souvent** [souligné par nous] » une contraction de  $MI VA$  en MA (Cellier, 1985b : 345).

#### Pronoms sujets de rang 2, au singulier précédant le marqueur VA :

##### *Consensus :*

— WA/OU A

— OU VA

— TA

Remarque : il s'agit pour Cellier (1985b : 346) de la contraction de  $TWÉ I VA$ , mais aussi de  $TI SA$  (Cellier, 1985b : 413). Pour Staudacher, Ramassamy et Armand, il s'agirait de la contraction de  $TWÉ + VA$ .

*Dissidence :*

— OU A VA

Cette occurrence est unique. Nous supposons qu'il s'agit d'une erreur de frappe chez Chaudenson (1974 : 344).

Pronoms sujets de rang 3, au singulier, précédant le marqueur VA :

Nous avons recensé les mêmes formes, mêmes consensus et mêmes dissidences que pour les pronoms employés "seuls".

Pronoms sujets de rang 1, au pluriel, précédant le marqueur VA :*Consensus :*

— NA

Remarque : pour Cellier (1985b : 413), VA ne pouvant s'employer avec la première personne, NA est la contraction de NI SA, contrairement à ce qu'avance par exemple Staudacher-Valliamée (2004 : 35) : « NOU VA ÉKRI = NA ÉKRI « on s'écrira » ».

*Dissidences :*

— NOU VA

Non acceptable chez Ramassamy et chez Cellier pour qui seul NA est possible.

— NWA/NOU A

Nous remarquons que si des grammairiens relèvent NOU A, comme par exemple NOU A DORMIR chez Chaudenson (1974 : 334) ou encore KAN NOU A SORT TRAVAY chez Caïd (2000 : 213), selon Cellier, A est impossible devant NOU et ne peut se placer qu'après N-, M- et T-, pour donner les formes contractées NA, MA ET TA.

Pronoms sujets de rang 2, au pluriel, précédant le marqueur VA :*Consensus :*

— ZOT VA

*Dissidences :*

— ZOT A

Présent chez Chaudenson uniquement.

Pronoms sujets de rang 3, au pluriel, précédant le marqueur VA :

*Consensus :*

— ZOT VA

*Dissidences :*

— ZOT A

Présent chez Chaudenson uniquement.

— BANNA VA et BANLA VA

Possible selon ceux qui acceptent BANNA et BANN-LA employés seuls.

### 9.2.2.2 Bilan d'étape

Nous venons de présenter les formes des pronoms personnels qui ont une fonction sujet. Nous remarquons que les formes dissidentes sont plus fréquentes que les formes consensuelles. Les désaccords portent sur plusieurs aspects :

— la nature des pronoms qui touchent :

- à la proximité avec le français : ainsi certains pronoms trop "francisés" n'ont pas été retenus dans certains travaux, tels que ÈL, LU, MWA, TU.
- au système interne même du créole : MI est ainsi considéré comme un pronom à part entière par Caïd mais pas par les autres grammairiens. BANNA, ou sa variante moins acceptée BANN-LA, est considéré parfois uniquement

comme un pluralisateur déictique.

— les contraintes de troncation.

Nous remarquons par exemple que chez Ramassamy, les variations de formes sont plus ou moins contraignantes, selon les combinaisons avec les marqueurs aspecto-temporels. Ainsi nous notons que pour les pronoms précédant l'indice *ɪ*, elle n'accepte pas les formes pleines lorsque les formes tronquées sont possibles, (ex : *NOU ɪ* > *NI*, *TWÉ ɪ* > *TI*). Au contraire, avec *VA*, cela lui semble possible. Son explication s'appuie sur les propriétés qu'elle attribue à l'indice *ɪ* (cf. chapitre sur l'indice *ɪ*) :

« La différence entre ces deux séries de variantes tient au fait que la première [avec *ɪ*] est non sécable tandis que dans la deuxième [avec *VA*], le locuteur peut, s'il le désire, restituer les formes pleines : *MWIN VA*, etc... »  
(Ramassamy, 1985 : 234).

Or, ces variations entre formes tronquées et formes pleines devant *ɪ* et *VA* sont au contraire libres pour les autres grammairiens, sauf pour le sg 1 où nous n'avons pas trouvé d'exemple de *MWIN ɪ* mais seulement de *MI*.

### 9.2.2.3 Position des pronoms personnels sujets

Selon Chaudenson (1974), les pronoms sujets s'organisent dans une bipartition, selon leur position par rapport au groupe verbal :

« On voit donc qu'interviennent deux séries de morphèmes personnels : l'une complète, groupant des formes qui se trouvent toujours en position initiale du groupe verbal ; l'autre, incomplète, formée de morphèmes qui n'apparaissent que postposés à la base verbale pour la formation de certaines personnes de l'impératif » (Chaudenson, 1974 : 334).

La série complète à laquelle il fait référence est constituée des formes que nous avons pu relever dans la littérature pour tous les rangs (*cf. supra*). Tous les grammairiens s'accordent sur l'antéposition de ces pronoms sujets.

Chaudenson est le seul cependant à mentionner les pronoms de la série incomplète en tant que sujets postposés. Ceux-ci ne sont constitués que des pronoms de rang 2 directement postposés à des verbes à l'impératif. La forme de ces derniers se démarque par la présence du préfixe *A*. Il relève ainsi pour le singulier les pronoms :

— ATWÉ et AOU

et pour le pluriel :

— AZOT

Selon lui, seul le pronom AZOT est obligatoire avec les verbes à l'impératif. On pourrait donc réécrire ses deux exemples ainsi (Chaudenson, 2003a : 404) :

ASPER (AOU)! « attends! »

MANJ AZOT! « mangez! »

Staudacher notera, comme Chaudenson, que la forme longue est obligatoire dans l'expression de l'injonction sans préciser toutefois s'il s'agit de pronoms sujets. Sa formulation laisse cependant croire qu'elle ne les considère pas comme sujets :

« La forme longue est obligatoire dans l'injonction **et** [*souligné par nous*] en fonction sujet lorsque le pronom est prédicat » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 68).

Ainsi donc, pour certains grammairiens les pronoms sujets créoles se distingueraient par une forme courte (non préfixée de *A*) et une forme longue (préfixée de *A*), et la règle générale de la distribution des pronoms sujets serait :

— antéposition des formes courtes, lorsque le verbe n'est pas à l'impératif,

— postposition des formes longues lorsque les verbes sont à l’impératif.

Pour d’autres, n’est mentionnée que la règle de l’antéposition<sup>19</sup>.

(Nous compléterons les données sur ces règles par la suite avec les cas d’emphase)

En ce qui concerne la combinatoire des pronoms sujets, si tous les grammairiens semblent se mettre d’accord, plus ou moins explicitement, sur le fait que les pronoms sujets ne peuvent se combiner entre eux (Chaudenson, 1974 : 337), nous notons que les dissidences ne cessent guère. Ainsi, pour Chaudenson (1974), à moins d’accompagner une base verbale employée à l’infinitif (ex : ...POU MWA TYÉ), les morphèmes personnels en position initiale de groupe verbal sont toujours séparés de la base verbale par un morphème non-personnel ou une forme à valeur analogue (Chaudenson, 1974 : 338). Or, nous avons vu dans la section traitant de l’indice 1 qu’il n’en est pas ainsi chez certains autres grammairiens. En effet, des contre-exemples comme NOU SHANT seraient très couramment attestés actuellement. Si l’on suit les remarques de Chaudenson ou de Ramassamy à ce sujet, la seule forme correcte serait NI SHANT.

### 9.2.3 Les pronoms personnels objets

Nous procéderons au listage des formes de pronoms personnels objets relevées par les grammairiens, en recensant également les consensus et les dissidences pour chaque rang. Nous mentionnerons par la suite les spécificités d’emplois relevés pour leur combinatoire.

#### 9.2.3.1 Présentation générale

Pronoms objets de rang 1, au singulier :

*Consensus :*

— AMWIN

19. Notons que Watbled (2003 : 102), bien que traitant des pronoms post-verbaux, ne mentionne pas les fonctions des pronoms. Pour lui, les pronoms immédiatement post-posés au verbe, à l’exception de BANNA sont de forme longue. Il n’est jamais fait mention de verbes à l’impératif et on peut supposer qu’il ne fait alors référence qu’aux pronoms compléments.

*Dissidences* : aucune

Pronoms objets de rang 2, au singulier :

*Consensus* :

— AOU

— ATWÉ

*Dissidences* :

— AVOU

Relevé par ceux qui admettent *VOU* comme pronom personnel sujet, soit tous les grammairiens sauf Ramassamy et Caïd.

Remarque : nous avons classé les pronoms *OTÉ* et *TÉ* relevés par Staudacher-Valliamée (2004 : 69) parmi les vocatifs, bien que le tableau synoptique qu'elle fournisse ne soit pas très explicite (cf. la section traitant des vocatifs).

Pronoms objets de rang 3, au singulier :

*Consensus* :

— ALI

*Dissidences* :

— AÈL

Relevé par ceux qui admettent *ÈL* comme pronom personnel sujet (tous les grammairiens sauf Ramassamy).

— ALU

Relevé par ceux qui admettent *LU* comme pronom personnel sujet (tous les grammairiens sauf Ramassamy).

— ALY

Uniquement relevé par Staudacher-Valliamée (2004 : 69).

Cette forme uniquement présente dans son tableau synoptique pose des difficultés d'appréhension. Il s'agit de *ALY*, où le graphème *Y* est censé, d'après ses normes de transcriptions, représenter le son [j] qu'on peut retrouver dans des lexèmes comme *FAY* « faible » ou *BOUY* « bouillir » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 42). Il est manifeste qu'il ne peut être retranscrit tel quel, sous peine d'être imprononçable. Mais, il ne peut être retranscrit non plus par *ALU* ni *ALI*, car d'une part les sons [y] et [i] sont représentés par *ī* et *i* chez Staudacher (2004 : 42), et d'autre part, celle-ci recense déjà *ALĪ* et *ALI* à côté de *ALY*. En réalité, cette forme pronominale inédite reste pour nous objet d'interrogation tant sur sa fonction (cette forme étant placée sur la même ligne que le terme "appellatif 3") que sur sa prononciation.

— ÈL

Uniquement relevé par Caïd (2000 : 273), dans le tableau synoptique des pronoms personnels qu'elle trace. Cette dissidence sur la forme est, nous semble-t-il, à attribuer à une erreur de frappe. Caïd note ici en effet sous une forme courte ÈL et NOU, respectivement les pronoms objets de la troisième personne du singulier féminin et de la première personne du pluriel. Or, nous explique-t-elle plus loin (2000 : 280), « les pronoms personnels objets du CR sont formés à partir du pronom personnel sujet précédé du relateur (c'est-à-dire, un mot-outil servant à relier deux éléments linguistiques) A ». Elle relève d'ailleurs ANOU à la page 280 et AÈL à la page 313.

#### Pronoms objets de rang 1, au pluriel :

*Consensus :*

— ANOU

*Dissidences :* aucune

#### Pronoms objets de rang 2, au pluriel :

*Consensus :*

— AZOT

*Dissidences* : aucune

Pronoms objets de rang 3, au pluriel :

*Consensus* :

— AZOT

*Dissidences* :

— BANNA

— BANN-LA

Ces deux formes ne sont relevées que par ceux qui admettent BANNA et BANN-LA en fonction sujet. Nous remarquons que BANNA et BANNLA gardent la même forme en fonction complément d'objet, et ne sont pas préfixés de A.

Mises à part les dissidences touchant uniquement à la nature des pronoms, le consensus sur leurs formes l'emporte : celles-ci sont toutes préfixées de a. Nous ne nous attarderons pas sur l'origine substratique supposée malgache de A. Celle-ci a été détaillée notamment par Chaudenson et rappelée dans divers ouvrages<sup>20</sup>.

Il est de notre propos cependant de retenir que, selon Chaudenson (1974 : 953), A fait « partie intégrante du pronom », et que « toutes les formes de la série des pronoms objets possèdent "a" à l'initiale, et c'est souvent cette voyelle qui permet l'opposition avec la forme sujet » (Chaudenson, 1974 : 954).

Pour Ramassamy, la spécificité du préfixe A tient au fait qu'il permet de savoir que la fonction objet est remplie par un pronom. Excepté dans les formations figées « A-LA-MIN « à la main » » et « A-LA-PIÈS « à la pièce » » (Ramassamy, 1985 : 265), précise-t-elle, A agit comme un monème fonctionnel spécifique sémantiquement démotivé qui permet notamment de reconnaître l'objet pronominalisé en créole. Ainsi note-t-elle :

« Le signifié syntaxique « fonction objet » subsume deux signifiants morpho-syntaxiques (marqué par A et non marqué). » (Ramassamy, 1985 : 266)

20. cf. par exemple Chaudenson (1974 : 952-955) et Chaudenson (2003a : 404 et suiv.)

Elle fait remarquer que lorsque l'objet est marqué par  $A$ , il s'agit obligatoirement d'un pronom personnel. Cette *règle de concaténation* de l'objet pronominalisé avec  $A$  présente, selon elle, seulement deux exceptions.

- $BANN-LA/BANNA$  (tout comme le déictique  $SA$ ) n'est jamais marqué par  $A$ ,
- et s'il y a dans le contexte un élément à support vocalique  $A$ , « il se produit une fusion entre ce support et l'indicateur  $/a/$  entraînant ainsi la non actualisation de ce dernier ».

MI YÈM PA LI « je ne l'aime pas ».

Pour Caïd, l'absence ou la présence de  $A$ , qu'elle nomme *relateur* comme nous l'avons vu *supra*, n'est pas explicitement reliée à la différenciation des pronoms objets entre eux (pronoms personnels *vs* autres objets). Elle rejoint Chaudenson dans le sens où, selon elle,  $A$  permet de distinguer les pronoms personnels sujets des pronoms personnels objets de manière générale. Mais l'explication qu'elle propose est d'ordre « psychologique ». En effet, avance-t-elle, pour tous les pronoms possédant le trait [+ animé], « on s'attend à ce qu'il soit sujet, puisqu'il est agentif de nature » (Caïd, 2000 : 285). Or précédé de  $A$ , on sait que son potentiel d'agentivité n'est pas utilisé, le pronom est donc objet. Mais elle nuancera ensuite néanmoins ces propos en notant qu'un pronom précédé de  $A$  n'est pas forcément un objet. Il peut revêtir une fonction emphatique (voir section suivante).

Watbled, qui mise uniquement sur le positionnement du sujet et non sur sa fonction, tente d'expliquer les changements de formes des pronoms personnels compléments par « une hypothèse de type rythmique, avec un décompte des syllabes, et inférant avec la morphosyntaxe » (Watbled, 2003 : 102). Les principes qu'il pose sont les suivants :

« (R5) Les pronoms personnels, à l'exception de  $BANNA$ , connaissent deux variantes : une forme de base, courte, monosyllabique, et une forme longue, dyssyllabique, avec préfixe  $A$ . Le pronom  $BANNA$  a seulement une forme longue.

(R6) Règle rythmique des 2 syllabes : le pronom personnel en position immédiatement post-verbale doit être long pour des raisons rythmiques. Pour les pronoms personnels en position post-verbale, le préfixe  $A$  a pour seule fonction d'ajouter une syllabe afin d'obtenir une forme longue (=2

syllabes).

(R7) Le *A* ne sera jamais préfixé à *BANNA*, qui est déjà une forme longue.

(R8) Si la négation *PA* s'interpose entre verbe et pronom, ou si on ajoute le monosyllabe *TOUT* après le pronom, le préfixe *A* est inutile car l'ensemble forme un groupe dissyllabique » (Watbled, 2003 : 102-103).

Quelques exemples appuient ces propos<sup>21</sup> :

OU KONÉ BANNA « tu les connais »

OU KONÉ PA ZOT « tu ne les connais pas »

OU KONÉ ZOT TOUT « tu les connais tous »

Par ailleurs, alors que Ramassamy avait seulement signalé l'amalgame avec *PA*, Watbled propose une explication pour l'usage des deux formes, longue et courte, avec *PU* :

« Le facteur prosodique converge ici avec la nécessité de ne pas avoir deux voyelles *A* successives. Avec la négation *PU* (« ne...plus »), par exemple, on observe simplement une variation. (141) MI ÈM PU AOU, MI ÈM PU OU (« je ne t'aime plus »). Avec *PU*, le facteur prosodique n'est pas renforcé par le facteur segmental, puisque même en cas d'hiatus les deux voyelles restent distinctes » (Watbled, 2003 : 104).

Lorsque Staudacher-Valliamée (2004) mentionne l'emploi des pronoms avec des marqueurs de négation, aucune règle d'usage claire n'est proposée. Alors qu'elle fait référence à un amalgame (obligatoire?) entre les adverbes de négation et les pronoms, les deux exemples qu'elle fournit se contredisent. En effet, si dans le premier on peut concevoir qu'il y a bien amalgame entre *PA* et *AOU*, la finale du marqueur de négation chevauchant l'initiale du pronom, dans le second, la référence à un amalgame alors que le signifiant du marqueur de négation est totalement distinct de celui du pronom paraît en revanche inapproprié :

« Lorsque le verbe s'emploie à la forme négative, les adverbes *pa*, *pi*/*pu* « ne pas, ne plus » sont amalgamés au pronom personnel :

Ex : Mi èm pa ou « Je ne t'aime pas »

21. Notons ici que si ces exemples illustrent parfaitement les règles de Watbled, ces dernières ne prennent pas en compte l'emphase par rejet qui n'admet qu'une forme courte /mi veu mwin/.

Ex : Ou èm pi/pu mwin? Ou èm pya mwin? « Tu ne m'aimes plus? »  
(Staudacher-Valliamée, 2004 : 70).

Nous ferons remarquer que les grammairiens<sup>22</sup> s'accordent également en général sur le fait que les pronoms objets peuvent donner au verbe une valeur réfléchie ou réciproque.

« Dans les créoles de l'OI, les verbes réfléchis du français ont perdu le pronom réfléchi lui-même (je n'insiste pas sur l'inadéquation de cette formulation, dans des verbes comme « se rendre-compte » ou « s'informer »). Dans la plupart des cas, le verbe créole est le verbe simple (« *mi inform* » = je m'informe; « *mi koush* » = je me couche, etc.), tandis que pour des cas où l'action est réfléchie, on use de tours avec le pronom personnel (cf. *infra*), parfois suivi de « *mem* » ou avec la partie du corps concerné » (Chaudenson, 2003a : 392).

MI ZÈT MON KOR « je me jette ».

Les pronoms qui donnent au verbe une valeur réfléchie sont de formes longues :

« L'emploi de la série des pronoms personnels objets (AMWIN, AOU, ATWÉ, ALI, ANOU, AZOT) permet également de donner au verbe la valeur réfléchie : (...POU FÈR KONPRANN ALI "pour se faire comprendre" [...]).

Le tour peut avoir valeur réciproque : BANN KOK I BÈK AZOT "les coqs se donnent des coups de bec" » (Chaudenson, 1974 : 345)

Autres exemples (Caïd, 2000 : 335 et 337) :

LI TÉ OBLIJÉ RANN ALI

« il a été obligé de se rendre » (réflexivité).

ZOT I ÈM AZOT DAPRÉ ZOT

« ils s'aiment d'après eux » (réciprocité).

### 9.2.3.2 Bilan d'étape

Si on fait le bilan des descriptions existantes, on peut poser plusieurs règles d'usage. Il ressort ainsi que les pronoms objets sont précédés de A lorsqu'ils sont directement postposés au GV. La forme longue est requise, que le pronom soit traduit en français

22. ex : Cellier (1985b : 577), Caïd (2000 : 335).

par un pronom d'objet direct ou indirect, avec valeur réfléchie ou réciproque. Seules certaines contraintes amènent à employer la forme courte :

- La présence des marqueurs de négation *PA* et *PU* : nous avons ainsi vu que selon certains grammairiens, il est d'usage que le pronom s'amalgame à la finale du marqueur de négation *PA* et parfois à celle de *PU*.
- La présence d'une préposition : les grammairiens<sup>23</sup> s'accordent en effet à dire, à la suite de Chaudenson, que la forme des pronoms compléments varie suivant le fait que ces derniers sont ou non précédés d'une préposition :

« Si le pronom suit une préposition, la forme est dépourvue de [a-] initial » (Chaudenson, 1974 : 361)

Chaudenson donne, entre autres, l'exemple *TRAP SA POU MWIN*, qu'il traduit en français par « prends-moi ça »<sup>24</sup>. D'après Caïd, l'absence du marqueur *A*, le signal permettant de reconnaître la fonction sujet, n'est pas nécessaire après une préposition, puisque la confusion est impossible alors entre les fonctions sujet et objet : après une préposition, on sait que le pronom ne peut être sujet, ce qui explique par conséquent que *A* n'apparaisse pas, et que le pronom soit de forme courte, à l'instar des pronoms sujets.

- La présence de *ALA* : Staudacher-Valliamée (2004 : 69) fait remarquer que la forme brève est requise après le présentatif *ALA*.
- La présence d'un numéral cardinal autre que *ZÉRO* et *INN* : Rama note que *NOU* et *ZOT* peuvent être déterminés par des cardinaux (à partir de deux). *NOU* devient alors *NOUT*.

*LI YÈM NOUT DE* « il/elle nous aime tou(te)s les deux »

- La présence de *BANNA* ou de sa variante *BANLA*.
- La présence du lexème *TOUT* : alors que Watbled l'avait seulement signalé en exemple, Staudacher fait explicitement observer que « lorsque le pronom personnel indéfini *NOU* est déterminé par *TOUT*, il se réalise *NOUT TOUT* "nous tous" » (2004 : 70). On remarquera que cela s'applique également quand *NOUT TOUT* est sujet.

23. Cellier (1985b : 576), Watbled (2003 : 102).

24. Chaudenson dressera plus loin (1974 : 372-375) une liste des prépositions créoles (*AVEK*, *AVAN*, *KONT*, *KOTÉ*, etc.) que nous ne détaillerons pas ici.

### 9.2.4 Les pronoms emphatiques

Nous ne retiendrons pas ici la définition de l'emphatisation que pose Caïd, et qui tient uniquement à la présence ou l'absence du préfixe  $\Lambda$  et à la fonction des pronoms. Selon elle, en effet :

« De façon générale, une distinction se fait par rapport à la personne verbale sujet et une forme d'emphase est souvent placée sur des pronoms précédés de  $\Lambda$  qui sont donc des **pronoms emphatiques**.

Les pronoms non précédés du relateur /a/ seront dénommés négativement **pronoms non emphatiques**.

Aussi bien en CR [CRÉOLE RÉUNIONNAIS] qu'en CM [créole mauricien], il y a une distinction entre les **pronoms emphatiques** et les pronoms non emphatiques. Les pronoms non personnels traditionnellement appelés "pronoms personnels sujets" correspondent aux **pronoms non emphatiques**. A l'inverse, les pronoms personnels "objet" selon la tradition grammaticale mais qui, en fait, ont un emploi plus étendu [...] seraient dénommés **pronoms emphatiques**, terme qui correspond le plus à l'ensemble de ces emplois [...] » (Caïd, 2000 : 286).

Notre définition de l'emphase se rapprochera plus ici de celle que Mounin (2004) pose dans *Dictionnaire de la linguistique*, sur le plan stylistique :

« Exagération et mise en relief facilement grandiloquente ; elle se dit de l'emploi de tout moyen (mot, accent, ton, etc.) qui marque une disproportion entre le référent, la pensée, la situation ou le contexte d'une part et l'expression d'autre part ».

A partir de cette base, nous distinguerons dans cette section :

- les pronoms emphatiques sans dislocation,
- les pronoms qui permettent une emphase par dislocation, c'est-à-dire des pronoms anaphoriques ou cataphoriques repris et disjoints, au moins par une pause, du groupe verbal.

#### 9.2.4.1 Emphatisation sans dislocation

Si pour Chaudenson la forme courte du pronom est la règle générale lorsque le sujet est antéposé au GV, il note qu'on peut dans certaines circonstances également

rencontrer des pronoms de forme pleine et préfixés de *A*, antéposés au groupe verbal. Ainsi poursuit-il :

« On doit noter parfois la présence de formes antéposées du type *AOU*, *ALI* que l'on pourrait qualifier de « toniques » : *ALI MÈM LA FÉ SA* « c'est lui qui a fait cela » » (Chaudenson, 1974 : 334)

Ces pronoms seraient donc employés lorsque le locuteur veut faire porter l'emphase sur le pronom sujet, sans dislocation.

Ramassamy a relevé cette compatibilité des pronoms personnels avec certains ad-verbés tels que *MÈM*, *TOUSÈL*, *OSI*. Si la terminologie diffère, cet emploi de la forme longue est aussi noté chez Caïd et Staudacher. Selon Caïd, il s'agit d'une "focalisation" :

*ALI MÈM LA FÉ SA* « *C'est elle-même qui a fait ça* » (Caïd : 2000 : 283).

Pour Staudacher-Valliamée (2004), un exemple de pronom avec la forme longue suivie de *MÈM* est donné lorsque le pronom est qualifié de "prédicat" :

*ANOU MINM ZANFAN LA MIZER!*  
« Nous-mêmes enfants la misère »  
(Staudacher-Valliamée, 2004 : 68).

Un autre emploi de pronom qu'on pourrait selon nous également qualifier d'emphatique, au sens où nous l'entendons, est noté par Caïd (2000 : 283) « *lorsqu'il existe un contraste syntagmatique entre une structure préverbale et le pronom en position postverbale* ». Elle cite l'exemple suivant :

— *KISA LA FÉ SA*  
— *AMWIN*  
— « *Qui a fait ça?* »  
— « *moi* »

Il est repris par Staudacher lorsque selon elle, le pronom tient un rôle de prédicat comme dans l'exemple qu'elle cite : *KISA SA? AMWIN!* « *Qui est-ce? C'est moi!* » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 69)

Nous remarquons que dans ces divers exemples, comme l'a noté Chaudenson, la

traduction se fait en français par un pronom fort (tonique).

#### 9.2.4.2 Emphasisation par dislocation

Cellier rendra compte d'un procédé que Chaudenson a, nous semble-t-il, omis de souligner (si ce n'est dans une perspective diachronique) et qui pourtant présente un intérêt certain car couramment employé à l'oral de manière générale, et notamment en créole. Il s'agit de l'emphase par dislocation que Cellier définit ainsi :

« L'emphase est un procédé expressif qui s'appuie sur le répétition pronominale dans l'économie linguistique en situation d'oralité. L'emphase est marquée par une reprise simple ou double à l'aide d'un pronom. Elle concerne un élément de la phrase ou une phrase » (Cellier, 1985b : 140).

Cellier rappelle que le constituant emphatique a pour rôle de « mettre en valeur (topicaliser) un élément de la phrase noyau » (Cellier, 1985a : 139). Cette emphasisation peut se faire, comme en français, par anticipation (cataphore) et/ou par rejet (anaphore), tel que l'illustrent les exemples suivants que nous avons transcrits dans notre système graphique :

— Ex. d'*emphasisation double*, par anticipation et rejet :

« AMWIN, MI KANZ PA MWIN « moi, je n'amidonne pas, moi » » (Cellier, 1985a : 140).

— Ex. d'*emphasisation simple*, par anticipation :

« ANOU, KRÉOL, NOU FÉ LA FÈT « nous autres, Créoles, nous faisons la fête » » (Cellier, 1985a : 140).

« NOU, NU APÈL SA KALOU « nous, on appelle ça un pilon » » (Cellier, 1985b : 228).

Pour qu'il y ait donc emphase, il y a selon Cellier une condition obligatoire :

- présence d'un syntagme nominal non pronominalisé ou déjà pronominalisé (avec la possibilité d'une pronominalisation zéro),  
et deux conditions alternatives ;
- soit présence d'un pronom disloqué en position cataphorique,
- soit présence d'un pronom disloqué de forme courte différente de celle de sujet.  
Cette forme courte apparaîtrait surtout lorsque l'emphase est anaphorique : MI

MANJ SA MWIN (« je mange ça, moi »); NOU VE SA NOU (« nous voulons ça, nous »).

S'appuyant sur un des exemples qu'il donne : AMWIN, MI FÉ PA SA, MWIN (« moi, je ne fais pas cela, moi »), Cellier constate la possibilité d'un changement de forme du pronom emphatique créole, contrairement au français qui n'admet que les pronoms toniques, morphologiquement invariables. Si l'on suit son raisonnement, la distribution des formes se ferait ainsi :

La forme longue serait la plus courante, en position anaphorique et cataphorique :

« Dans l'emphase, on a donc toujours une forme quasiment invariable puisqu'on trouve MWIN comme ici ou AMWIN qui semble être de loin la forme la plus courante » (Cellier, 1985b : 345).

Mais la forme longue s'emploierait d'après lui, **surtout** en position cataphorique, même si, fait-il remarquer :

- en position cataphorique, la forme du pronom disloqué ("diaphorique") tendrait de plus en plus à devenir courte, à cause selon lui de « la tendance acrolectale qui utilise uniquement quand c'est possible une forme courte différente de la forme courte sujet : L5. 11 - NOU NU ANSÈRV PA DSA ». (Cellier, 1985b : 229). Il rapproche ce phénomène de l'« usure basilectale » en avançant que les témoins basilectaux de son corpus emploieraient surtout des formes courtes (LI MAY AOU, LI « Il s'attache à vous, lui »).
- en position anaphorique le pronom disloqué serait souvent de forme courte à cause, entre autres, de contraintes morphophonologiques dues par exemple à la finale du marqueur de négation PA. On pourrait donc entendre : NOU MANJ PA, (A)NOU. Nous notons en réalité que Cellier ne donne aucun exemple de pronom disloqué de forme longue en position anaphorique, même quand la finale du lexème qui précède n'est pas "vocalisée", comme par exemple dans : MALBAR LA, ZOT I FÉ IN KARÈM, ZOT qu'il traduit par « les tamouls, ils font un carême, eux » (Cellier, 1985b : 228).

La distribution proposée par Cellier sera remise en question par Staudacher-Valliamée (2004). Si en effet, elle ne précise pas la règle pour l'emphatisation par rejet, elle soulignera que c'est la forme brève du pronom sujet qui est reprise lorsque le pronom endosse un rôle de phatème et de modalisateur placés en fin de phrase. Or ces phatèmes "pronoms" placés en fin de phrase semblent se substituer fortement aux pronoms dis-

loqués dans cette même position (emphatisation par rejet) : « Amwin, mi fé pa riyin, mwini la! "Moi, je ne fais rien de mal, tu vois bien!" » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 69).

Elle expliquera par ailleurs que ces phatèmes sont loin d'être facultatifs :

« La fin de phrase est fréquemment occupée par six unités grammaticales appelées phatèmes et formant une classe d'unités fermée (sa, don, là, pronom personnel+lâ, va, tout). Dans cette position et cette fonction de phatème, elles perdent leur fonction première. Ce phatème correspond à une unité significative obligatoire [souligné par nous] en fin de phrase » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 108).

Les trois premiers exemples qu'elle citera, avec rejet du pronom personnel à la fin de l'énoncé (exemples (a)), seraient donc équivalents sur le plan de la fonction, aux trois autres exemples qu'elle donne avec VA, TOUT, et DON (exemples (b)) :

#### Exemples (a)

LI TRAVAY MAFAT, LI « Je te dis qu'il travaille à Mafate ».

MWIN NANA FAMIY PARTOU, MWIN « j'ai de la famille partout vous savez ».

MWIN TÉ I SAR LEVÉ, MWIN-LA « j'allais justement me lever, tu vois! ».

#### Exemples (b)

OU LÉ LA, DON? « tiens, tu es là! ».

MONTT INKOU, VA! « Montre, voir ».

LE BONOM LA PRÉPAR SON BALO, TOUT! « Le compagnon a préparé son baluchon, comme il faut! » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 108).

Ramassamy (1985), Caïd (2000) et Watbled (2003) ne feront pas de remarque sur l'emphatisation par anticipation ou rejet. La première note seulement que lorsqu'ils expriment une valeur emphatique, comme en français, les pronoms sont en apposition :

OU, MI KONÉ AOU « toi, je te connais » (Ramassamy, 1985 : 236)

Mais elle soulignera que le pronom emphatisé se présente « souvent » sous la forme AOU. Elle reprendra pour exemple : AOU MI KONÉ AOU "toi, je te connais".

### 9.2.5 Les pronoms vocatifs ou appellatifs

La fonction d'*appellatif* dont le cas grammatical est le *vocatif*, est illustrée en français par des énoncés comme « Pierre, viens ici! », où Pierre est l'appellatif qui sert

à « interpellé l'interlocuteur auquel on s'adresse en le dénommant » (Dubois *et al.*, 2002 : 45). On peut également user d'un appellatif pour indiquer des relations sociales, d'un locuteur à un interlocuteur : "Aux armes, Camarades!", "Chef, vous êtes occupée?". Ces étiquettes, "vocatifs" et "appellatifs", n'ont été employées pour des pronoms personnels créoles que par deux grammairiennes : Caïd (2000) et Staudacher-Valliamée (2004).

Caïd ne s'arrête pas en effet à l'attribution des formes dépourvues de l'affixe *A*, à la fonction de complément et des formes pourvues de l'affixe *A*, à celle de sujet. Elle constate que les formes longues se rencontrent également lorsque le pronom apparaît en position post-verbale dans les énoncés impératifs :

RANNT AZOT

« *Entrez donc* » (Caïd, 2000 : 283).

Mais alors que Chaudenson qualifie ces pronoms de *sujets postposés* (cf. *supra*), pour Caïd, il s'agit de *vocatifs*, isolés du GV. Elle relève également ce cas, dans l'exemple suivant, avec le pronom AZOT, affixé donc de *A* : MWIN NA LABITUD RANN SERVIS DEMOUN, ALOR A PLU FORT RÉZON, AZOT [...] <sup>25</sup>. Elle traduit par : « J'ai l'habitude de rendre service aux gens et à plus forte raison, à vous » (Caïd, 2000 : 323). Il est manifeste ici que ce qui est entendu comme *vocatif* diffère de la définition qu'en donne Dubois *et al.* (2002 : 45).

Le terme "appellatif" est utilisé par Staudacher dans le tableau synoptique qui présente les pronoms personnels créoles (Staudacher-Valliamée, 2004 : 69). Si on se réfère à ce dernier, on constate très rapidement, qu'il n'est guère aisé d'y distinguer les formes correspondant aux fonctions d'objets direct et indirect de celles qui sont censées être des appellatifs, ces termes se suivant. Pour exemple, si on se centre sur les formes de la troisième personne du pluriel, il nous est impossible de savoir si BANN-LA est entendu uniquement comme appellatif ou/et comme objet, et inversement, si AZOT et BANNA sont à considérer uniquement comme objet et/ou comme appellatif. Des chiffres, non éclaircis par une légende et apposés à certaines fonctions et formes de pronoms, n'apportent aucune aide à la compréhension globale. L'interprétation est parfois d'autant plus malaisée que le corps de texte ne reprend pas toujours les formes de ce tableau. Ainsi en est-il des pronoms OTÉ! TÉ! que nous relevons pour la deuxième personne du singulier, et dont la morphologie se détache sensiblement de celles des autres pronoms.

25. Notre retranscription

Nous concluons donc que la description des pronoms personnels créoles qui revêtent une fonction d'appellatif ou qui s'assimilent au vocatif, reste jusqu'à présent relativement floue.

### 9.2.6 La sémantique des pronoms sujets et objets

Si les personnes 1 et 2 suscitent peu de débats quant aux traits sémantiques de leurs référents, excepté sur l'aspect ethno-sociolinguistique (ex : TWÉ vs OU), les personnes de rang 3 qui rappellent un référent extérieur à l'énonciation attisent les polémiques.

Staudacher-Valliamée (2004 : 129) adoptera la position la plus radicale. Selon elle, en CR, « l'objet non animé - non humain - n'est pas attesté sous forme pronominalisée ». On ne transforme donc pas selon l'exemple qui fait suite à ces propos : MON FRER LA PLANT FIG, LA VANN BAZAR en \*LA VANN AZOT BAZAR (« Mon frère a planté des bananes, les a vendues au marché »). Elle ne suit pas en cela Caïd (2000), dont les travaux précèdent les siens et qui est plus nuancée. Si cette dernière conçoit en effet que le pluriel 3 ne peut renvoyer qu'à un élément ayant le trait [+humain], elle réserve un traitement différent à la troisième personne du singulier. Elle différencie en effet d'une part les pronoms personnels relatifs indifféremment à une personne humaine ou un animé, et d'autre part ceux qui renvoient uniquement à une (ou des) personnes humaines. Dans le tableau synoptique, le trait [+ animé] apparaît ainsi apposé aux pronoms LI, LU, et ALI, tandis que le trait [+ humain] est attribué aux pronoms ÈL, NOU, ZOT, AZOT (2ième et 3ième personnes du pluriel), BANNA et BANN-LA. Mais le corps de texte précisera qu'en fait, alors que ÈL, rattaché par Caïd à la variété acrolectale du créole, ne peut se concevoir qu'avec le trait [+ humain] et [+ féminin], LI possède le trait [+ humain], désignant un individu de sexe masculin ou féminin, ou [-humain] et [+ animé] ou encore [-humain] et [- animé]. Elle précise ainsi :

« ÈL est employé pour désigner un individu féminin. Cependant, pour les êtres animés [-humain] et les êtres non animés, le pronom LI est employé même dans cette variété de langue, proche du français » (Caïd, 2000 : 0).

Elle insiste volontiers sur cette impossibilité d'emploi de ÈL pour les non-animés, non humains :

« Selon différents informateurs, même dans cette variété de langue où ÈL (pronom féminin) existe pour les êtres humains, les objets non animés, neutres ne peuvent être repris ou remplacés de façon anaphorique par ÈL. Le pronom neutre à la troisième personne du singulier est LI. Le neutre est employé pour tous les animaux (mâle ou femelle) en CR » (Caïd, 2000 : 313).

Il est curieux qu'elle ne mentionne guère ici les travaux de Cellier qui pourtant sont antérieurs aux siens. En réalité, ce dernier a un point de vue différent, du moins en ce qui concerne Cellier (1985b). En effet, certes, ce chercheur est d'accord sur le fait que LI et sa variante LU peuvent désigner aussi bien des humains et des animés que des non humains et des non animés, comme dans l'exemple qu'il donne, où LU renvoie une première fois à SIKLONE et une deuxième fois à KAZ :

PARTOU LÉ KAZ AN PAY, PARTOU LÉTÉ AN PAY : LU (SIKLONE) LAVÉ CHAVIRÉ LA  
KOUVÈRTUR, LU LA RÈS DEBOUT

« Partout les cases en paille, partout elles étaient en paille : il (le cyclone) avait emporté la toiture, elle est restée debout » (Cellier, 1985b : 573).

Mais pour lui, ÈL ne renvoie pas obligatoirement au trait [+humain]. Ainsi, souligne-t-il :

« Le genre s'applique parfois aux substituts nominaux mais, sans que ce soit exclusif, le plus souvent il s'agit de N [+ humain] chez des locuteurs acrolectaux :

H.5 38 - ÈL É KOKINE, ÈL É SOVAJ, ÈL É MALÈLVÉ  
(elle est mal élevée)

mais aussi :

L5. 76 - ÈL (LA PLUI) I PE PASÉ IN INSTAN  
(ça peut s'arrêter dans un instant) »

» (Cellier, 1985b : 324).

On remarquera cependant qu'il contredit ses propres propos dans Cellier (1985a : 174), lorsqu'il énonce que ÈL ne peut porter que le trait [+humain].

Quittant la catégorie du genre, Cellier fait également remarquer que dans l'exemple donné ci-dessus, le SN LÉ KAZ AN PAY aurait très bien pu être pronominalisé par le pronom ZOT, ce qui aurait donné : PARTOU ZOT LÉTÉ AN PAY, mais aussi, par ce qu'il appelle le *pronom zéro* (Cellier, 1985b : 334) : PARTOU ØLÉTÉ AN PAY.

Il décrit d'ailleurs ainsi la règle de transformation pronominale, qui s'assimile selon lui à une « substitution lexicale » composée des étapes suivantes :

«

1. - SIKLONE + SV

2. - SIKLONE + LU + SV

*Etape qui correspondrait à emphase :*

3. -  $\emptyset$  + LU + SV

*Etape qui correspond à la pronominalisation simple.*

*On peut y ajouter la règle d'effacement du pronom sujet qui dépend du contexte, du rythme, de l'explicitation [...]*

» (Cellier, 1985b : 574).

Cellier (1985b : 576) cite également l'exemple suivant dans le cas du pronom objet :

«

— MARMAY I MANZ KARI

(les enfants mangent du cari)

— ZOT I MANZ ALI

(ils le mangent)

— ZOT I MANZ  $\emptyset$

(ils en/le mangent)

»

A l'instar de Cellier, Ramassamy (1985) souligne que la présence de l'objet en général peut être superflue sans entraver la communication, comme l'illustrent les exemples suivants :

MWIN LA TROUV OUT SAK. . .MWIN LA TROUVÉ

« j'ai trouvé ton sac. . .je l'ai trouvé ».

En fait, le locuteur préférerait selon les grammairiens, soit le pronom  $\emptyset$ , soit le pronom SA, comme le précise Caïd (2000 : 305-306) : « la langue est réticente à employer le pronom de la troisième personne du singulier pour se référer de façon anaphorique à un objet. Souvent le nom est repris avec le morphème discontinu déictique SA...LA ; SA

PUPET-LA (= cette poupée) ».

Nous aborderons la double pronominalisation dans le chapitre traitant de la valence verbale.

### 9.3 Propositions provisoires de normes de référence

Concernant le français, nous pensons que les normes de référence à retenir pour l'évaluation des pronoms personnels devront se rapprocher des normes descriptives du français parlé, et rester donc souples au niveau de :

- la position des pronoms (dislocation, combinatoire des pronoms objets<sup>26</sup>), même si on peut exiger que le pronom objet conjoint suive le sujet et précède le verbe (sauf à l'impératif positif),
- l'accord en genre des pronoms de troisième personne.

Elles ne devront pas par ailleurs accorder une grande importance à l'adéquation exacte de leur prononciation à celle du français standard. Ainsi, par exemple, des formes comme *a* pour *elle*, *i* pour *ils* et *z* pour *ils* devant une voyelle, seront tout à fait acceptables. Toutefois, la distinction entre les pronoms de première, deuxième et troisième personnes devra être respectée en matière de co-référence. Ainsi, *je/me* renvoient toujours au locuteur, *tu/te* à l'interlocuteur, les pronoms avec l'initiale *l* à la non-personne, etc. Enfin, il nous semble inopportun d'exiger d'un enfant de respecter les usages des allomorphes objets de troisième personne (*lui vs le vs la vs leur* et *y vs en*, etc.).

Si les descriptions établies pour le français parlé se recoupent plus ou moins, la grande dispersion de celles concernant le créole nous oblige, en revanche, à faire une synthèse afin de pouvoir poser des normes de référence. La suite de cette section tentera donc de faire le point sur les traits saillants de notre exposé sur la littérature à ce sujet et nous impliquera davantage.

Nous avons vu que les marques de l'autonomisation des pronoms personnels créoles, par rapport au système des pronoms personnels français dont ils sont issus, touchent plusieurs aspects. Si on repère des fonctions identiques (sujet, complément, emphatique), leurs positions dans la phrase, et leurs morphologies (formes longues ou

26. cf. chapitre sur la détermination verbale

courtes et variantes) diffèrent souvent de celles du français actuel. Nous remarquons que les normes descriptives ne sont pas tout à fait consensuelles, même si les descriptions se recoupent souvent.

Sans revenir sur tout ce qui a été énoncé, nous pouvons noter par exemple que si tous les grammairiens s'accordent sur le fait que les formes des pronoms compléments sont généralement longues, mais qu'elles doivent être courtes lorsqu'elles sont précédées d'une préposition, nous repérons en parallèle des discordances sur un certain nombre de « détails ». Ainsi, entre autres, alors que Chaudenson (1974), Cellier (1985b) et Armand (1987) postulent qu'on peut également rencontrer des formes longues en position de sujet (ex : pronoms emphatiques), on constate que Ramassamy (1985) ne conçoit la forme longue que pour les objets pronominalisés et que Watbled ne fait pas mention de cette contrainte. On peut aussi souligner que Ramassamy ne relève pas les formes LU, ALU ni ÈL, AÈL, sans doute pour respecter son choix de ne décrire que le créole basilectal. Or selon Cellier, les pronoms ÈL/AÈL apparaissent également dans les discours basilectaux. Enfin, nous notons que Chaudenson est le seul à relever MWA, tandis que Cellier est le seul à relever TU.

En tenant compte des désaccords mais aussi des nombreux points communs parmi les normes descriptives de ces grammairiens, et en nous fondant notamment sur notre expérience de locutrice native, nous avons effectué un choix de normes de référence concernant les pronoms personnels créoles.

Nous récapitulons dans le tableau 9.1 celles que nous avons retenues de manière provisoire. Nous avons classé les pronoms selon :

- leur forme (conjointe ou disjointe),
- leur fonction (sujet, objet, emphatique et appellatif),
- leur position (*avant* ou *après* certains éléments (marqueurs aspecto-temporels, indice *i*, préposition, thème verbal (TV) à l'impératif, marqueurs de négation PU et PA, préposition, TOUT ou numéral cardinal (card.)); anticipation ou rejet par rapport à la proposition pour les pronoms emphatiques disjoints),
- leur nombre (singulier ou pluriel),
- et enfin, leur rang (1, 2 ou 3).

Nous notons que :

- par "sujet avant TV seul", il faut entendre sujet ne pouvant être suivi directement de l'indice  $I$ , ou des marqueurs temporels  $LA$  ou  $VA$ . Ex : ÈL LÉ LA; ZOT TÉ I MANJ, OU LA FINE JWÉ, BANNA LAPOU GARD TÉLÉ.
- Concernant les formes admises à l'entrée "sujet antéposé à i", il faut se reporter aux normes de référence que nous avons posées à propos de la présence ou de l'absence de l'indice  $I$  (chapitre 8.3).

FORME	FONCTION	POSITION	NOMBRE						
			Singulier			Pluriel			
			1	2	3	1	2	3	
Conjointes	Sujet	Avant TV (seul)	MWIN MI	OU TWÉ VOU TI	LI LU ÈL	NOU	ZOT	ZOT BANNA	
		Avant I	MI	OU (I) TWÉ (I) VOU I WI TI VI	LI LU ÈL (I)	NOU (I) NI NU	ZOT (I)	ZOT (I) BANNA (I)	
		Avant LA	MWIN LA MA LA MA MI LA	OU LA TWÉ LA TI LA VOU LA	LI LA LU LA ÈL LA	NOU LA NI/NU LA	ZOT LA	ZOT LA BANNA LA	
		Avant VA	MWIN VA MA MI VA	OU VA TWÉ VA TI VA TA WA	LI VA LU VA ÈL VA	NOU VA NI/NU VA NA	ZOT VA	ZOT VA BANNA VA	
		Après TV à l'impér.		AOU ATWÉ AVOU			AZOT		
	Avant TOUT ou card.				ZOT	NOUT			
	Objet	Directement après TV	AMWIN	AOU ATWÉ AVOU	ALI ALU AÈL	ANOUE	AZOT	AZOT BANNA	
		Après PA	MWIN	OU TWÉ VOU	LI	NOU	ZOT	ZOT	
		Après PU	(A)MWIN	(A)OU (A)TWÉ (A)VOU	(A)LI	(A)NOU	(A)ZOT	(A)ZOT	
		Avant TOUT ou card.				NOUT	ZOT		
	Disjointes	Emphatique	Anticipation	(A)MWIN	(A)OU (A)TWÉ (A)VOU	(A)LI	(A)NOU	(A)ZOT	(A)ZOT
			Rejet	MWIN	OU TWÉ VOU	LI	NOU	ZOT	ZOT
			Appelatif		(A)OU (A)TWÉ (A)VOU			(A)ZOT	
		Objet	Après une préposition	MWIN	OU TWÉ VOU	LI LU ÈL	NOU	ZOT	ZOT BANNA
Avant TOUT						NOUT	ZOT		
Sujet		Avant TOUT ou card.				NOUT	ZOT		

TABLE 9.1 – Les pronoms personnels (normes provisoires)

Revenons à présent sur le détail de certains choix normatifs que nous avons effectués.

1. Nous posons que les pronoms ÈL, AÈL et LU, ALU sont acceptés comme variantes de LI. Mais si comme LI, LU sera accepté pour renvoyer au sexe féminin ou masculin (animés humains et non humains), ou aux inanimés du genre masculin ou féminin, ÈL renvoie uniquement au sexe ou au genre féminin<sup>27</sup>. ÈL LÉTÉ LA ne peut donc se traduire par « il était là », mais uniquement par « elle était là », tandis que LI LÉTÉ LA se traduirait soit par « il était là », soit par « elle était là », selon le contexte. Les pronoms de rang 3 au singulier sont les seuls qui peuvent varier par rapport au genre ou au sexe auxquels ils renvoient. Tous les pronoms des autres rangs, au singulier et au pluriel peuvent être employés indifféremment pour le sexe ou le genre masculin ou féminin :

LI LA MARYÉ JEUN « il s'est marié jeune », « elle s'est mariée jeune ».

LU LA MARYÉ JEUN « il s'est marié jeune », « elle s'est mariée jeune ».

EL LA MARYÉ JEUN « elle s'est mariée jeune ».

MA LA MARYÉ JEUN « je me suis marié(e) jeune ».

OU LA MARYÉ JEUN « tu t'es marié(e) jeune ».

KÈL KOULEUR LA SHÈZ I LÉ? - LI LÉ ROUJ MA FINE DI AOU « la chaise est de quelle couleur? - je t'ai déjà dit qu'elle était rouge ».

KÈL KOULEUR LA SHÈZ I LÉ? - LU LÉ ROUJ MA FINE DI AOU « la chaise est de quelle couleur? - je t'ai déjà dit qu'elle était rouge ».

KÈL KOULEUR LA SHÈZ I LÉ? - ÈL LÉ ROUJ MA FINE DI AOU « la chaise est de quelle couleur? - je t'ai déjà dit qu'elle était rouge ».

ZOT LÉ MOR « ils sont morts » « elles sont mortes ».

2. Pour plus de détails sur les formes tronquées des pronoms avec I, LA et VA, il faudra se reporter aux chapitres précédents.

27. Bien qu'il soit généralement "admis" qu'il n'y a pas de genre en créole réunionnais pour les objets non animés (nous n'entrerons pas ici dans ce débat) nous acceptons LA SHÈZ? EL TÉ VÈR et LE SHÈZ? LI TÉ VÈR comme des occurrences créoles possibles pour traduire « La chaise? Elle était verte ». Nous ferons remarquer que les inanimés qui peuvent admettre le genre féminin, peuvent généralement admettre le genre masculin (certes, il y aurait un débat sur la possibilité de dire LE LINE, LE MER par exemple, mais cela touche peu de lexèmes), alors que le contraire n'est pas toujours le cas. Il existe en effet des inanimés qui n'admettent pas ce double "genre" mais uniquement le "genre" masculin (ex : le tapi, le labouré...).

3. Les formes MWA et TU ne seront pas acceptées comme créoles. Leurs emplois sont ressentis très largement comme "français" par toutes les personnes créolophones que nous avons pu interrogées et par nous-même, locutrice native.
4. La forme MI sera acceptée comme pronom figé du rang 1, quel que soit les marqueurs aspecto-temporels qu'elle précède :

MI LÉ MALAD! « je suis malade ».

MI TÉ MALAD! « j'étais malade ».

MI SRA MALAD! « je serai malade ».

MI NA LARJAN! « j'ai de l'argent ».

MI LA SERV AZOT! « je vous ai servi(e)s ».

MI VA BWAR TOUT! « je vais tout boire ».

5. Le changement de forme du pronom emphatique est effectué dépendamment du fait que ce pronom est antéposé au pronom personnel sujet (dislocation ou détachement par anticipation) ou qu'il est rejeté (dislocation ou détachement par rejet). Dans le premier cas il est indifféremment de forme longue ou courte et dans le second uniquement de forme courte.

Le pronom disloqué peut être sujet ou complément :

AMWIN, MI KOZ ÈK LI « moi, je lui parle »

MWIN, MI KOZ ÈK LI « *idem* ».

MI KOZ ÈK LI, MWIN « je lui parle, moi ».

\*MI KOZ ÈK LI, AMWIN.

ALI, MI KOZ PA ÈK LI, MWIN « lui, je ne lui parle pas, moi » ou « elle, je ne lui parle pas, moi ».

LI, MI KOZ PA ÈK LI, MWIN « *idem* ».

Par ailleurs, nous pensons qu'il y a une contrainte de "concordance" entre le pronom emphatique et le pronom sujet, pour le rang 2 et 3, dans le co-texte. Ainsi VOU, AVOU ne sont possibles que lorsqu'ils se réfèrent à un pronom sujet ou complément dont la forme présente l'initiale v- comme l'illustre l'exemple donné par Armand (Armand, 1987 : XI) :

AVOU,VI MANJ « toi, tu manges ».

Seront également considérées comme correctes les structures telles que :

VOU, VI MANJ « toi, tu manges »

VOU, SI MI TRAP AVOU... « toi, si je t'attrape... »

Mais ne seront pas acceptées les structures comme :

\*AVOU, TI MANJ

\*ATWÉ, VI MANJ

\*AOU, VI MANJ

\*VOU, TI MANJ

\*TWÉ, VI MANJ

\*OU, VI MANJ

\*VOU, SI MI TRAP AOU

\*AOU, SI MI TRAP AVOU

De même, pour la personne de rang 3, le pronom disloqué et le pronom sujet ou complément doivent être de même « nature » :

ALI, LI MANJ

AÈL, SI MI TRAP AÈL...

Mais on n'acceptera pas par exemple :

\*ALI, ÈL I MANJ

\*AÈL, SI MI TRAP ALI...

6. Nous accepterons également la forme BANNA comme variante de ZOT (pers. 3 du pluriel) en fonction sujet et AZOT en fonction complément :

MI REGARD AZOT JWÉ « je les regarde jouer », « je vous regarde jouer ».

MI REGARD BANNA JWÉ « je les regarde jouer ».

ZOT LÉ JANTY « ils sont gentils », « vous êtes gentils ».

BANNA LÉ JANTY « ils sont gentils », « vous êtes gentils ».

Cependant, cette substitution n'est selon nous pas toujours possible lorsque certaines contraintes entrent en jeu. Ainsi, quand le pronom a un rôle de « réfléchi », seul l'emploi de AZOT sera jugé correct :

ZOT I YÈM AZOT « Ils s'aiment », « Vous vous aimez »

ZOT I YÈM BANNA « Ils les aiment », « Vous les aimez ».

BANNA I YÈM AZOT « Ils s'aiment », « Ils les aiment », « Ils vous aiment ».

\*BANNA I YÈM BANNA.

Par ailleurs, dans les cas de dislocation, nous notons également une contrainte

de "concordance" pour BANNA et ZOT :

Ainsi, lorsque ZOT est sujet, seul ZOT a la possibilité d'être disloqué. En effet, dans un énoncé avec dislocation par anticipation on va avoir :

ZOT, ZOT I MANJ BYIN « Eux, ils mangent bien », « vous, vous mangez bien »

Mais il est peu probable, ou alors très rarement, d'avoir :

BANNA, ZOT I MANJ BYIN

De même en position de détachement à gauche, on trouvera :

ZOT I MANJ BYIN, ZOT

« ils mangent bien, eux » ou « vous mangez bien, vous »,

et peu probablement, ou alors plus rarement :

ZOT I MANJ BYIN, BANNA.

Si BANNA est sujet, il ne peut y avoir de dislocation par anticipation ni avec ZOT, ni avec BANNA :

\*ZOT, BANNA I MANJ BYIN.

\*BANNA, BANNA I MANJ BYIN.

Dans les cas de dislocation par rejet, toujours avec BANNA comme sujet, seul ZOT peut être disloqué :

BANNA I MANJ BYIN, ZOT « ils mangent bien, eux ».

Les structures suivantes seront jugées incorrectes :

\*BANNA I MANJ BYIN, BANNA.

Enfin, si le sujet est un GN, seul l'anticipation par rejet avec **zot** sera acceptable :

KAROL EK SÉDRIK LE LA OSI, ZOT? « Carole et Cédric sont là eux? »

\*KAROL EK SÉDRIK LÉ LA OSI BANNA?

\*ZOT, KAROL ÈK SÉDRIK LÉ LA OSI?

\*BANNA, KAROL ÈK SÉDRIK LÉ LA OSI?

7. Nous posons que les pronoms disloqués ne sont pas obligatoires, que ce soit par rejet ou anticipation. Nous posons également que le pronom objet ou sujet peut généralement être omis de l'énoncé, mais qu'il reste requis lorsque le pronom permet de donner au verbe une valeur réciproque : ZOT I YÈM ne peut être équivalent à ZOT I YÈM AZOT pour traduire « ils s'aiment ».

8. Les pronoms sujets de thèmes verbaux à l'impératif sont les seuls pronoms sujets conjoints postposés. Ils ne seront acceptés que sous leurs formes longues :

MANJ AOU! « Mange! »

\*MANJ OU!

Remarque : ces pronoms sujets sont directement postposés au thème verbal. A ne pas confondre avec MANJ SA OU « mange ça, toi! », ou AOU, MANJ SA « toi, manges ça! », où le pronom OU/AOU a une fonction de vocatif.

9. Après le présentatif SÉ (dans une phrase emphatisée ou non), le pronom est exclusivement de forme courte :

SÉ LI LA FÉ FÈRM LUZINE « c'est lui qui a fait fermer l'usine ».

KISA I LÉ LE VOLEUR? SÉ LI. « Qui est le voleur? c'est lui ».

10. Les pronoms conjoints compléments sont toujours postposés et de formes longues :

MI GARD AOU « je te regarde »

OU RAPÈL AZOT? « Tu te souviens d'eux? »

GARD ALI! « regarde-le! » ou « regarde-la! »

Nous traiterons le cas des doubles pronoms compléments dans la section sur la valence verbale. Mais d'ores et déjà, nous notons qu'ils sont toujours postposés au TV. Nous ajouterons par ailleurs que l'usage préfère l'emploi de la répétition, de sa ou de ø :

LIV-LA LÉ AZOT. RANN AZOT (LIV-LA)! « Ce livre est à eux. Rendez-le leur »

ou « Ce livre est à eux. Rendez-leur ce livre ».

SÉ OU LA DONE AMWIN (SA)! « c'est toi qui me l'a donné(e) ».

11. Il n'y a pas d'équivalent au rang 3, du pronom indéfini « on » français. Le créole réunionnais propose uniquement NOU, une tournure lexicale (ex :DEMOUN) ou alors la possibilité de ne pas utiliser de sujet (ex : KAN I DI AOU FÉ PA IN NAFÈR OU ÉKOUT PA « Quand on te dit de ne pas faire quelque chose, tu n'écoutes pas »).

12. Nous noterons que la forme NOUT est requise devant les cardinaux à partir de deux et devant TOUT :

NOUT DE, NOUT TRWA, NOUT KAT, NOUT SINK... « tous les deux, tous les trois, tous les quatre, tous les cinq... ».

NOUT TOUT « (nous) tous ».

Nous noterons également l'existence de formes telles que NOUT DE LI « il/elle et moi »<sup>28</sup> et NOUT DE OU « toi et moi » qui se rapprocheraient respectivement du « nous exclusif » et du « nous inclusif » tels que l'entendent Arrivé *et al.* (1992 : 497) :

« Il existe dans certaines langues une opposition morphologique entre un *nous* inclusif (*je + tu* ou *vous*) et un *nous* exclusif (*je + il* ou *ils*) : ainsi le pidgin anglo-mélanésien distingue *you-mi* (« toi et moi », « nous inclusif ») de *mi-fela* (« moi et mon compagnon », « nous exclusif ») ».

Nous restons cependant en accord avec ce qu'énonce Cellier (1985b : 349-350) :

« Le créole réunionnais connaît comme dans la plupart des langues "une différenciation de la forme verbale de 1<sup>ère</sup> plur. sous deux aspects distincts (inclusif et exclusif)" comme l'écrit Benveniste à propos du français (1966, p. 233). [...] Cette différenciation est purement sémantique, rien dans la morphologie ne permet une telle différenciation ».

ZOT TOUT ne se traduit pas par « tous », mais uniquement par « vous tous ». TOUT, dans le sens de EUX TOUS, exclusif donc de « toi » et de « moi », pourra être adjoind à BANNA, mais sera antéposé au pronom :

TOUT (BANNA) LA NU « ils sont tous venus ».

On trouve parfois TOUT suivant BANNA ou un autre pronom de forme courte, mais en apposition, pour appuyer le pronom : BANNA, TOUT LA NU « eux aussi sont venus », AMWIN, TOUT TÉ LA « moi aussi, j'y étais ».

13. Nous acceptons comme vocatif (appellatif) les formes pleines de pronoms (non tronquées), longues ou courtes.

28. ou NOUT DE ÈL « elle et moi », NOUT DE LU ELLE/LUI ET MOI.

É! AOU LA, VYIN ISI! - KISA, AMWIN! « Eh! Toi-là, viens ici! - Qui? Moi? »

É! OU LA, VYIN ISI! - KISA, MWIN? « idem »

Nous remarquons que dans les réponses de ces deux exemples, les pronoms de formes pleines employés seuls, traduites ici par des pronoms toniques en français, peuvent être de formes courtes ou longues. C'est le cas d'ailleurs, selon nous, pour tous les pronoms emphatiques créoles employés sans dislocation<sup>29</sup>.

(A)ZOT OSI LA PARTI? « Eux aussi sont partis? » « Vous aussi êtes partis? »

(A)MWIN MÈM LA FÉ SA « C'est moi-même qui ai fait ça »

14. Concernant les marqueurs de négation, nous avons admis des formes courtes après PA et des formes courtes ou longues après PU. Nous ne pensons pas qu'il y ait amalgame entre les pronoms de forme longue avec la finale vocalique de PA, du fait que lorsque les lexèmes sont prononcés de manière détachée au cours d'un énoncé, on ne peut selon nous user de la forme longue : KONBYIN D FWA I FO MI DI AOU? / MI/ YÈM / PA / OU! (« combien de fois il faut que je te le dise? je/ne/t'aime/pas! ») On ne peut trouver, sur le même ton : \*MI / YÈM / PA / AOU!.

## 9.4 Les critères d'évaluation

### Les critères d'évaluation du langage provoqué.

Les critères d'évaluation sont presque les mêmes pour le français et pour le créole, seuls les indicateurs changeront.

### Les critères d'évaluation du langage provoqué en français.

Nous avons retenu les critères suivants pour la production :

— La **forme** des pronoms pour :

- les pronoms sujets conjoints (ex : je/j' mange vs MI/MWIN MANJ vs moi mange),
- les pronoms objets conjoints non réfléchis et réfléchis (ex : je le/la/lui/me regarde vs je regarde ALI/AÈL).

29. Rem : la remarque (ainsi que l'exemple) fournie par Chaudenson p 334 sur l'emphatisation du pronom de forme complète en positif sujet ne permet pas de préciser si ce dernier conçoit également comme sujet une forme tonique non suivie de l'adverbe d'intensité MÈM.

- La **position** des pronoms pour :
  - Les pronoms objets conjoints (antéposition ou postposition pour l'impératif positif) (ex : *elle nous regarde vs elle regarde nous*).
- La **cohérence** de la coréférence entre la forme produite et le référent (je, j' = locuteur).

Nous avons retenu les critères suivants pour la compréhension :

- La **reconnaissance** des actants objets seuls et des actants objets vs sujets (cf. chapitre suivant, sur la valence verbale).

#### *Les critères d'évaluation du langage provoqué en créole.*

L'évaluation pourrait porter sur les critères suivants pour la production :

- La **forme** des pronoms, pour :
  - les pronoms sujets préposés, non disloqués, non accentués (ex : MI JWÉ vs je JWÉ vs mwin JWÉ),
  - les pronoms objets non disloqués comprenant les non réfléchis et les réfléchis (ex : MI YÈM AOU VS MI YÈM toi).
- La **position** des pronoms pour :
  - les pronoms objets (postposition) (MI REGARD AOU VS MI AOU REGARD).
- La **cohérence** de la coréférence entre la forme produite et le référent (ex : **mi/mwin** = locuteur).

Nous avons retenu les critères suivants pour la compréhension :

- La **reconnaissance** des actants objets seuls et des actants objets vs sujets (cf. chapitre suivant, sur la valence verbale).

#### **Les critères d'évaluation du langage spontané**

##### *Les critères d'évaluation du langage spontané en français.*

Pour le français, l'analyse du langage spontané portera sur les mêmes critères que pour l'évaluation du langage provoqué. Nous tiendrons également compte, même si elles ne font pas directement partie des critères de l'évaluation pour les épreuves formelles, des formes fortes (employées en dislocation ou en extraction), afin d'affi-

ner l'analyse. Pour résumer, nous chercherons à savoir si les enfants appliquent les normes prescriptives définies *a priori* concernant :

- **Les formes des pronoms sujets et objets conjoints et disjoints** pour toutes les personnes, étant attendues, :
  - une forme non tonique pour les pronoms sujets et objets conjoints (sauf moi et toi à l'impératif positif),
  - une forme tonique pour les pronoms sujets et objets disjoints (extraction + dislocation par anticipation et par rejet).
- **La position des pronoms objets et sujets conjoints et disjoints.**
- **La coréférence entre les référents et les pronoms produits**, ce qui fera appel au contexte et au cotexte.

*Les critères d'évaluation du langage spontané en créole.*

Concernant le créole, nous pensons que l'évaluation du langage spontané devrait dépasser le cadre des critères de l'évaluation formelle et porter plus largement sur les caractéristiques du rapport entre la morphologie (longue *vs* courte), le rang (1, 2 et 3), le nombre (singulier et au pluriel), la position et enfin la fonction (sujet *vs* objet) des pronoms, dépendamment des contraintes du co-texte (emploi seul ou devant I, LA, VA, après préposition, avant TOUT, etc.). Ces données permettront une appréhension plus globale de l'usage des pronoms personnels créoles d'enfants pré-scolarisés. Nous retiendrons pour ce faire quatre critères principaux :

1. **La forme des pronoms sujets.** Nous chercherons à savoir si les enfants usent de :
  - la forme courte pour les sujets antéposés seuls,
  - la forme courte et/ou tronquées pour les sujets se trouvant devant I, LA OU VA,
  - la forme longue pour les sujets de thèmes verbaux à l'impératif.
2. **La forme des pronoms objets.** Nous chercherons à savoir si les enfants usent de :
  - la forme longue pour les objets directement postposés au TV,
  - uniquement de AZOT (*vs* BANNA) pour la troisième personne du pluriel lorsque le pronom a valeur de réfléchi,

- la forme courte après les prépositions.

3. **La position des pronoms.** Nous chercherons à savoir si les enfants usent de :

- l'antéposition pour les compléments. Les normes prescriptives concernant le positionnement post-verbal des pronoms compléments de verbe à deux « valences » post-verbales, sont traitées dans le chapitre portant sur la détermination du GV,
- la postposition par rapport au marqueur de négation (cf. chapitre 12 pour les normes de référence).
- **L'adéquation des pronoms au contexte.** Nous chercherons à savoir si le rapport de co-référence est cohérent. Tous les pronoms personnels sont concernés.

4. De manière subsidiaire, **la forme des pronoms emphatiques disloqués.** Nous chercherons à savoir si les enfants usent de :

- ZOT/AZOT et non BANNA pour l'emphatisation par anticipation,
- formes courtes pour l'emphatisation par rejet,
- pronoms concordants dans le co-texte (concordance pronom disloqué et pronom sujet ou objet) (AÈL/ÈL, ALI/LI, AZOT/BANNA...).

#### **Justification du choix des critères.**

Pour les épreuves formelles, nous avons mis l'accent sur le contraste de forme et de position entre créole et français et sur le contraste actantiel plutôt que sur la maîtrise de l'emploi des allomorphes selon des critères morphosyntaxiques tels que les accords en genre, en nombre et selon les caractères indirects ou directs des compléments. Ceci nous semble se justifier par la difficulté des locuteurs du français, avérée même chez les adultes francophones natifs, de se conformer à un usage "standard" des allomorphes objets, notamment de troisième personne. Nous avons également privilégié uniquement les pronoms qui n'entrent pas dans un procédé de dislocation, car outre le fait que ces procédés ne se retrouvent guère fréquemment dans les discours d'enfants, si l'on se réfère aux analyses de Blanche-Benveniste (2000), la mise

en place d'épreuves formelles pour leur évaluation nous paraissait malaisée. Des essais infructueux de mise en place d'épreuves de production pour les structures avec les présentatifs "c'est" et *SÉ* ("c'est lui"/*SÉ LI*) nous ont également fait abandonner la prise en compte de critères sur cet item<sup>30</sup>. Pour les mêmes raisons de faisabilité, nous n'avons pas retenu l'évaluation portant sur les vocatifs. Enfin, de manière générale, pour l'évaluation formelle en créole, nous n'avons pas jugé utile de prendre en compte les critères concernant :

- la forme des pronoms précédés des marqueurs de négation *PA* et *PU*. Pour le premier, en effet, la distinction phonétique (entre l'amalgame avec *PA* et la forme longue) serait très difficile à effectuer et pour le second, les deux formes sont possibles. Il restera toutefois pertinent pour l'évaluation de recenser les pronoms apparaissant avec ces marqueurs afin d'évaluer leur adéquation référentielle.
- la forme du pronom de rang 1, *NOU*, devant *TOUT*, son usage étant relativement peu fréquent.

Les contraintes de faisabilité d'épreuves n'existent bien sûr pas pour l'évaluation du discours spontané, puisque les formes en question apparaissent d'elles-mêmes. Pour cette raison, les critères ont pu être élargis. La grille plus étendue que nous proposons permettra de compléter les données issues de la passation des épreuves formelles et de nuancer plus encore les compétences des enfants. Ici, on pourra également, par exemple pour le français, recenser ceux qui ne maîtrisent pas du tout les emplois des allomorphes selon des critères syntaxiques *vs* ceux qui emploient adéquatement, en référence au français standard et malgré leur complexité, ces mêmes allomorphes, en fonction du genre, du nombre et de leur caractère direct ou non (concernant les compléments d'objet). En créole, le jeu des formes courtes et longues pour les pronoms dans des structures disloquées ou en extraction, ou encore précédés ou non de préposition sera également analysable.

---

30. cf. chapitre sur la passation des pré-tests.

## 9.5 Analyse du langage spontané des locuteurs-témoins et normes de référence retenues

Nous avons adopté pour cette analyse, les mêmes critères que ceux présentés pour l'évaluation du langage spontané. Nous présentons ci-dessous les conclusions que nous en avons tirées.

### La forme des pronoms.

La majorité des pronoms sujets, que ceux-ci soient en reprise emphatique ou non, est de forme courte et répond donc à nos règles de référence. L'ensemble des personnes est couvert. Tous les pronoms que nous avons relevés sont employés, à l'exception des formes acrolectales (VOU, VI, LU, NU...). Nous avons trouvé les formes suivantes :

1. MWIN, MI, MA, M(-A, -AVÉ)
2. OU, TWÉ, T(-I) (OU est largement majoritaire)
3. ÈL, LI
4. NOU, N(-A), NOUT DE
5. ZOT
6. BANNA, ZOT

Mais nous avons également noté des formes longues qui n'étaient pas reprises par un sujet de forme courte et qui apparaissaient ainsi en sujet principal, sans que nous ressentions une emphatisation quelconque. Parmi les productions de Thomas, nous avons ainsi relevé par exemple :

ALI TÉ VE BATAY « il voulait se bagarrer »,  
 ALI LÉ JANTIY « il était gentil »,  
 AÈL NA IN GRAN SEUR « elle a une grande soeur »,  
 ALI LA BATAY « il s'est bagarré ».

Dans celles d'Anthony, nous recensons aussi :

BIN, MI MI KONÉ PA PASKE ANOU TÉ LWIN « ben je sais pas parce qu'on était loin »

Nous remarquons que ces formes longues ne sont pas systématiques puisque la grande majorité des occurrences de ces deux enfants ont des pronoms sujets de formes courtes.

Par ailleurs, nous avons constaté que l'emphatisation est généralement marquée par une reprise ou par un adverbe :

ANOU, NOU YÈM ALI, MÉ KAN, MÉ KAN LI FÉ KALIN TOULMONN, MI YÈM PA LI  
MWIN

« Nous on l'aime, mais quand il fait des calins à tout le mone, moi, je ne l'aime pas moi ». (Anthony)

BIN KAN, BIN KAN I SAVA DANN LO, BIN AMWIN OSI I SAVA DANN LO

« Ben quand on va dans l'eau, moi aussi je vais dans l'eau » (Anthony).

Il nous est donc impossible de dire si les pronoms de forme longue en position sujet sont des formes emphatiques suivies d'un sujet  $\emptyset$ , où s'ils constituent des sujets à part entière, comme leurs formes courtes.

Concernant toujours la forme des pronoms sujets, nous notons que la majorité des emplois sont effectués avec des pronoms créoles. Toutefois, nous retrouvons chez Anthony, 4 fois le pronom français *on*, avec DIRÉ. Ce procédé nous semble être chez lui une structure figée, car il n'emploie pas ce pronom ailleurs et préfère NOU (nous n'avons par ailleurs pas recensé DIRÉ avec d'autres sujets).

NOU A PARTI SHÉ MAMI "on est allés chez mamie" (Anthony)

Parmi les **pronoms compléments d'objets** des thèmes verbaux, nous relevons des formes longues, ce qui répond à nos normes de référence. Toutes les personnes sont employées (nous n'avons pas trouvé de formes acrolectales, ni ATWÉ). Ci-dessous quelques-unes relevées chez Anthony :

I DONE PA SON GARSON, I DONE RIYINK AMWIN « il n'en donne pas à son garçon, il n'en donne qu'à moi »

SI OUT MAMAN APRÉ I TAP AOU « si ta maman après te tape ? »

KOMSA NOU RETROUV ALI « comme ça on le retrouve »

SÉ MADAM KI, KI DONE ANOU LE LIV « c'est madame qui, qui nous donne le livre »

Si Anthony, comme Anaëlle, n'emploie pas ZOT/AZOT en position de complément d'objet du verbe, tel n'est pas le cas de Henrina :

PASKE MADAM I SA GRONGN AZOT « parce que Madame va les gronder »,  
 MA JAMÉ VU AZOT BWAR LA BYÈR « je ne les ai jamais vus boire de la  
 bière »,

PASKE BANNA I YÈM AZOT ANKOR. « parce qu'ils s'aiment encore ».

Anaëlle, de son côté, est la seule à employer BANNA dans cette position :

E PU MI REDONE BANNA IN PAPYÉ BLAN « et puis, je leur redonne un papier  
 blanc ».

Nous voyons par ailleurs qu'Henrina est également la seule à employer ÈL/AÈL en position de complément d'objet du verbe :

MON SEUR, MAMAN I OBLIJ AÈL « ma soeur, maman l'oblige »

MAMAN LA DI AÈL : " BIN, SI OU VE PA MÈT, DÉBROUY AOU " « maman lui a  
 dit : "ben, si tu ne veux pas enmettre, débrouille-toi" ».

POURTAN LA DI AÈL MÈT « pourtant, on lui a dit d'en mettre ».

Lorsque les **pronoms suivent une préposition**, les enfants emploient tous une forme courte.

**Avec SHÉ :**

MON PAPI P. LASHTÉ E... IN LUNÈT, E..., KOMAN...IN LUNÈT POU MWIN « mon  
 papi a acheté euh..., des lunettes, euh..., koman... des lunettes pour  
 moi » (Anthony)

OUSA ? SHÉ MWIN ? « où ça ? Chez moi ? » (Anthony)

**Avec POU :**

MON MAMAN I FÉ PA SA POU MWIN « ma mère ne fait pas ça pour moi »  
 (Henrina)

I SA MÈT IN GATO POU NOU « on va mettre un gateau pour nous » (Hen-  
 rina)

I ASHTÉ TOUT ZAFÈR POU ÈL « il achète tout pour elle » (Thomas)

MI VANN PARASOL POU BANNA « Je vends des parapluies pour eux »  
 (Henrina)

**Avec AVEK :**

LE BANN TI ZANFAN LÉ JANTIY AVEK ÈL « les petits enfants sont gentils avec elle » (Thomas)

MI BATAY AVEK ZOT PASKE BANNA I ÉNÈRV « je me bagarre avec eux parce qu'ils m'énervent »

Dans les cas **d'emphatisation par rejet**, la forme courte est systématiquement employée, ce qui est dans la lignée de nos normes de référence :

MI KONÉ PA MWIN « je ne sais pas moi » (Anthony)

MÉ LA NOU SA PA FÉ AN BONOM DE NÈJ, NOU LA « mais là on va pas faire un bonhomme de neige, nous là » (Anthony)

OU VYIN OU LA ? « tu viens, toi là ? » (Anthony)

OU KONÉ SÉ KWA LI FÉ LI ? « tu sais ce qu'il fait, lui ? » (Anthony)

LI TRAVAY EU, OUSA LI ? « il travaille où, lui ? » (Anthony)

MARÈN I SAVA LÉKOL OSI ÈL « Mairaine aussi elle va à l'école, elle » (Anthony)

BANNA TÉ PA LA RÉNYON ZOT IN « ils n'étaient pas à La Réunion eux » (Thomas)

BANNA I KOZ BYIN ZOT « ils parlent bien eux » (Thomas)

**Les emphases par anticipation**, comme nous l'avons mentionné, alternent entre formes longues et courtes :

BIN MWIN, OU KONÉ OUSA MI LÉ LA ? « ben moi, tu sais où je suis là ? » (Anthony)

AMWIN MI RANT DAN SÈT LÉ PETI « moi, j'entre dans celui qui est plus petit » (Anthony)

BIN ANOU, BIN KAN NOU TÉ SAVA MORIS-LA [...] « ben nous, ben quand on allait à Maurice là [...] » (Anthony)

Dans les structures clivées, les enfants respectent également l'emploi de formes courtes après SÉ :

SÉ MWIN LA ROD LE NON « c'est moi qui ai cherché le prénom » (Anaëlle)

BIN SÉ MWIN, SÉ MWIN KI SA SHWAZI, MI KONÉ PA « ben c'est moi, c'est moi qui vais choisir, je ne sais pas » (Anthony)

A BIN, SÉ MWIN I SHANJ LÉ KOUSH « ah ben, c'est moi qui change les couches » (Anthony)

MI PAS BALÉ SERPIYÈR, SÉ MWIN KI FÉ « je passe le balai et la serpillère, c'est moi qui fait » (Henrina)

I DI : " NON SÉ MWIN KI KOMANN AOU " « elle dit : "non, c'est moi qui te commande" » (Henrina)

Nous avons également trouvé la forme courte dans une structure comparative :

LI KRI PLU FOR KE MWIN DÉJA. « déjà, il crie plus fort que moi » (Anthony)

Enfin, dans les quatre corpus, nous n'avons pas trouvé d'énoncés divergeant de nos normes de référence quant au **positionnement des pronoms**.

Nous voyons donc, en résumé, que seules les formes longues en position de sujet, sans reprise pronominale, s'écartent des normes de référence que nous avons fixées au départ. Ces formes apparaissent dans les productions de Thomas et d'Anthony pour la troisième personne du singulier et la première du pluriel. Mais nul doute selon nous, qu'elles sont employées, par les enfants, à d'autres personnes. Ces exemples montrent en fait qu'il ne sera pas aisé, pour l'évaluateur de délibérer de l'acceptabilité de telles formes dans cette position, qui peut admettre les formes longues lorsque le sujet est accentué. Même s'il a le sentiment que l'enfant n'a pas accentué ces formes, un doute subsistera. De ce fait, bien que la tendance chez l'enfant soit d'employer la forme courte en position de sujet non emphatisé, nous pensons que le contraste forme courte/forme longue sera surtout à évaluer en production, avec les pronoms qui se trouvent en position de complément. Ces derniers n'admettent pas en effet la forme courte.

Nous gardons les normes de références que nous avons émises provisoirement (cf. le tableau O.14 dans l'annexe O.4, page 1002).

# Chapitre 10

## La valence des thèmes verbaux

### Sommaire

---

<b>10.1 La valence verbale en français</b> . . . . .	<b>492</b>
10.1.1 Les descriptions "traditionnelles" . . . . .	492
10.1.2 Les descriptions du français parlé . . . . .	497
10.1.3 Les descriptions du français réunionnais . . . . .	500
<b>10.2 La valence verbale en créole</b> . . . . .	<b>501</b>
10.2.1 Revue de littérature . . . . .	502
<b>10.3 Propositions provisoires de normes de référence</b> . . . . .	<b>512</b>
10.3.1 Indicateurs pour le français . . . . .	513
10.3.2 Indicateurs pour le créole . . . . .	515
<b>10.4 Les critères d'évaluation</b> . . . . .	<b>519</b>
10.4.1 Les critères pour l'évaluation du langage provoqué . . . . .	519
10.4.2 Les critères pour l'évaluation du langage spontané . . . . .	520
<b>10.5 Analyse du langage spontané des locuteurs-témoins et normes de référence retenues</b> . . . . .	<b>523</b>

---

Dans ce chapitre, il nous importe de déterminer les critères qui permettront d'évaluer la maîtrise de la valence verbale chez les enfants.

Nous procédons pour ce faire par étape : nous présentons dans un premier temps les descriptions disponibles actuellement en français. Suit, dans une deuxième section, l'analyse de celles effectuées pour le créole. Après ces revues de littérature, nous proposons nos références normatives pour l'évaluation du français et du créole (section 3). Une quatrième section nous permet de poser nos choix de critères et de justifier

ces derniers. Enfin, nous terminons par le bilan de l'analyse du langage spontané des locuteurs témoins (section 5).

## 10.1 La valence verbale en français

Les notions de valence et de transitivité sont généralement utilisées pour caractériser la détermination verbale. Nous verrons que la notion de transitivité fait intervenir celle de complément(s) d'objet, tandis que celle de valence appelle les termes d'actants (qui recouvrent les notions d'objets, de bénéficiaire et de sujet grammatical).

### 10.1.1 Les descriptions "traditionnelles"

#### La notion de transitivité

Selon la grammaire traditionnelle, le complément d'objet « répond aux questions *qui* ou *quoi* lorsque ces pronoms sont placés après le verbe » (Arrivé *et al.*, 1992), et aux questions *qui* et *que* en antéposition.

Certains verbes français requièrent obligatoirement un complément tandis que d'autres s'emploient uniquement avec un sujet. Cette contrainte définit le caractère transitif ou intransitif des verbes. « dormir » par exemple, est un verbe intransitif puisqu'il ne peut s'employer suivi d'un complément d'objet : \**je dors quelque chose* est agrammatical alors que « je dors » est grammatical. Au contraire, « rencontrer » est un verbe transitif qui s'emploie obligatoirement avec un complément : *on admettra Pierre rencontre un ami* mais \**Pierre rencontre* est agrammatical.

Lorsque le complément d'objet est construit directement, c'est-à-dire lorsqu'il suit directement le verbe, il est qualifié de *complément d'objet direct*. Lorsque le complément est introduit par une préposition il est dit *indirect*. On parle alors respectivement de transitivité directe et de transitivité indirecte. En réalité, les cas « hybrides » ne sont pas rares. Le caractère transitif ou intransitif dépend alors du contexte dans lequel les verbes sont employés :

« Cette partition n'a pas, toutefois, le caractère absolu qu'on pourrait lui prêter : s'il existe une authentique série de verbes qui ne peuvent s'employer sans complément d'objet, il existe également un nombre important

de verbes qui peuvent s'employer *avec* ou *sans* complément d'objet. » (Arrivé *et al.*, 1992 : 431).

Ainsi poursuivent ces grammairiens, on peut employer par exemple les verbes « chanter », « percer » et « distribuer » de manière transitive ou intransitive :

*Elle chante/Elle chante une chanson*

*On a percé le mur/Ce chanteur a rapidement percé.*

*Je distribue (dans un jeu de carte).*

La position du complément d'objet est stable. S'il n'est pas pronominalisé, celui-ci se place après le verbe. S'il est pronominalisé, il se place généralement avant le verbe.

Il peut par ailleurs être de différente nature :

- SN. Ex. *Je vois le bateau*. Le SN peut être pronominalisé : *je le vois*,
- préposition + SN. Ex. *Il pense à sa femme*. Le SN peut également être pronominalisé : *Il pense à elle*,
- un infinitif. Ex. *Marie voudrait manger*,
- une proposition complétive. Ex. *Je crois qu'il viendra*,
- une proposition infinitive. Ex. *Il a convaincu sa femme de partir*,
- une interrogative directe. Ex. *Je me demande quand il est rentré*.

Ne pouvant traiter de toutes ces structures, nous ne nous intéresserons à partir de maintenant qu'à celles impliquant les SN et les SP répondant aux questions *qui* et *quoi/que*, dans les structures suivantes :

V + COD (où COD = SN),

V + COI (où COI = prép [+destination] + SN, soit *à* + SN),

mais aussi dans les structures à double complément d'objet, qui font intervenir un COD et un COI avec le trait [+ destination] qui répond à la question *à qui* :

*Je donne un gâteau à Marie.*

Dans ce dernier cas, Arrivé *et al.* (1992) précisent qu'il s'agit de verbes qui impliquent un transfert (*donner, offrir, dire, prêter...*). La structure est donc :

V + COD + COI

où COD = SN et COI = prép + SN<sup>1</sup>

1. Nous sommes consciente que les termes "compléments direct et indirect" peuvent parfois paraître ambigus dans certains emplois, notamment à cause de la similarité syntaxique avec des compléments "circonstanciels" construits sans préposition. La possibilité ou non d'une substitution au moyen d'ad-

Le deuxième complément, le COI, est aussi appelé *complément d'attribution* ou parfois *datif*. Arrivé *et al.* (1992) le définissent ainsi :

« Dans une langue comportant un système de déclinaison, le datif est, entre autres, le cas affecté à un constituant qui présente les propriétés suivantes : a) il s'agit de l'un des deux compléments qui apparaissent avec des verbes exprimant une notion de "transfert" ou d'"attribution" comme *donner, offrir, dire, etc.* ; b) alors que leur complément d'objet (normalement porteur du cas accusatif) représente l'entité transférée, le constituant porteur du cas *datif* est l'être animé qui représente le destinataire de cet acte de transfert [...] Dans une langue comme le français, qui ignore la déclinaison, ce type de complément correspond à un syntagme prépositionnel introduit par *à* (exemple, *prêter quelque chose à quelqu'un*) qui se place généralement après le complément d'objet. La seule trace de flexion que l'on puisse lui associer est la forme atone du pronom *lui/leur*, par exemple, *il le lui donne.* » (Arrivé *et al.*, 1992 : 334).

Dans les constructions d'attribution, au sens où on l'entend ici, le complément d'objet direct français, comme son qualificatif l'indique, ne requiert pas de préposition et suit directement le verbe.

### La notion de valence verbale

Une autre description peut être faite de la détermination verbale en français, en termes d'*arguments* et d'*actants*. Nous la présentons ici car ces notions qui définissent la valence verbale (c'est-à-dire le nombre d'éléments que peut régir le verbe), nous seront également utiles afin de comprendre la classification verbale en créole. Nous les utiliserons comme Dubois *et al.* (2002), de manière synonyme. Ces derniers résumant

verbes peut aider à lever cette ambiguïté. En effet note Arrivé *et al.* :

« Sur le plan syntaxique, il est difficile de distinguer les compléments d'objets indirects de certains compléments traditionnellement considérés comme circonstanciels : un syntagme prépositionnel comme *à la campagne* dans *nous résidons à la campagne* fait partie du syntagme verbal, c'est un complément de verbe au même titre que *à la question* dans *il répond à la question* ; sa présence est exigée par le verbe, il n'est ni déplaçable, ni effaçable, il connaît la même reprise pronominale : *nous y résidons, nous y répondons*, seules les questions *où... ? à quoi... ?* ainsi que la substitution par un équivalent adverbial (*nous résidons là/\*nous répondons là*) permettent de faire la différence. » (Arrivé *et al.*, 1992 : 433).

ainsi en effet les termes d'*arguments* et d'*actants* :

« Emprunté à la logique, le terme d'argument désigne une entité à laquelle s'applique une fonction et pour laquelle elle possède une valeur. On posera ainsi dans une classification des verbes que Jean marche est un verbe à un argument, Jean mange une pomme est un verbe à deux arguments, Jean donne une pomme à André est un verbe à trois arguments, et que il pleut est un verbe qui a sa fonction en lui-même. » (Dubois *et al.*, 2002 : 49).

« L. Tesnière appelle actants, les unités désignant les êtres ou les choses qui, d'une manière ou d'une autre, même en tant que simples figurants, participent au procès exprimé par le verbe. Ainsi dans la phrase *Jacques donne un bonbon à son fils, bonbon et fils*, qui ne représente pas ceux qui font l'action, sont tout de même des actants. Les actants sont toujours des substantifs ou des équivalents de substantifs [...] Le mot actant a alors pour synonyme argument. » (Dubois *et al.*, 2002 : 14).

En fait, Tesnière (1959 : 108) ne rejette pas complètement les anciennes étiquettes. Il note en effet que « le prime actant est connu dans la grammaire traditionnelle sous le nom de sujet que nous lui conservons ». Il ajoute : « Le second actant était connu autrefois dans la grammaire traditionnelle sous le nom de complément direct, qui a été remplacé en 1910 par celui de complément d'objet : nous l'appellerons purement et simplement objet ». Enfin, à l'étiquette de *complément indirect*, *complément second* ou *complément d'attribution* de la grammaire traditionnelle, correspondrait selon Tesnière le *tiers actant* qui est « celui au bénéfice ou au détriment duquel se fait l'action ». Le tiers actant est immuable dans la transformation passive : dans *Alfred donne le livre à Charles*, le tiers actant qui est à *Charles* reste inchangé dans *le livre est donné à Charles*.

En français les verbes possèdent ainsi 1, 2 ou 3 arguments, qui ont respectivement les fonctions sujet, objet direct et objet indirect, mais ils peuvent aussi ne pas en compter lorsque par exemple le sujet grammatical est un pronom impersonnel ou lorsqu'il s'agit d'un verbe à l'impératif. En usant d'une autre terminologie, on peut également poser que les verbes français peuvent régir 0, 1, 2 ou 3 actants. En fait, comme l'ont fait remarquer Arrivé *et al.* (1992) pour les compléments des verbes transitifs et intransitifs, Tesnière (1959 : 106) notera, quand il s'agit d'actants, que « tous les verbes ne comportent pas le même nombre d'actants » et que « bien plus, le même verbe ne

comporte pas toujours le même nombre d'actants ». Certains verbes sont donc saturés à 0, 1, 2, ou 3 *arguments* ou *actants*. En termes de *valence*, on parle alors en français de verbes à :

— *valence 0* (0 argument, 0 actant) :

Ex. Il pleut

— *valence 1* (1 argument, 1 actant)

Ex. Pierre marche

— *valence 2* (2 arguments, 2 actants)

Ex. Kamal mange une pomme

— *valence 3* (3 arguments, 3 actants)

Ex. Guy donne une pomme à Kamal

### La combinatoire des pronoms objets

Nous n'aborderons pas ici les cas d'emphase que nous avons présentés dans le chapitre des pronoms personnels ni ceux des SN objets qui sont, on l'a vu, généralement postposés aux verbes (cf. plus haut). Nous axerons ce paragraphe sur la combinatoire des pronoms personnels objets, dans les cas de double pronominalisation objet.

Arrivé *et al.* (1992 : 502) ont établi des tableaux indiquant la disposition des pronoms sujets et objets, en traitant à part ceux qui entrent dans la détermination des formes verbale à l'impératif. Nous reprenons ici leurs contenus, en simplifiant la présentation originale. Dans les phrases autres que celle avec l'impératif positif, ils relèvent les deux structures suivantes :

$$S + (ne) + \left[ \begin{array}{ccc} \text{COS} & + & \text{COD} & + & \text{En,Y} \\ me, te, se & & le, la & & en, y \\ nous, vous & & les & & \\ me, te, se & - & & & en, y \\ nous, vous & & & & \\ lui, leur & - & & & en \end{array} \right] + V + (pas)$$

$$S + (ne) + \left[ \begin{array}{ccc} \text{COD} & + & \text{COS} & + & \text{En,Y} \\ le, la, les & & lui, leur & & en \\ le, la, les & & - & & y \end{array} \right] + V + (pas)$$

Concernant la détermination des verbes à l'impératif positif :

$$V + \left[ \begin{array}{ccc} le, la, les & moi, toi, lui, & - \\ & nous, vous, leur & - \\ -m', -t', -lui, -leur & & en \\ -nous, -vous, -les & & en, y \end{array} \right]$$

Dans chacune des structures, les pronoms de même colonne ne peuvent se combiner entre eux. Arrivé *et al.* (1992 : 500), mais aussi Riegel *et al.* (2002 : 203) soulignent également que si un verbe est précédé d'au moins deux compléments objets de formes conjointes, les pronoms de 1ère et 2ème personne ne peuvent être que "compléments secondaire" (COI, bénéficiaire). Dans *je me le donne* et *il t'en donnera*, *me* et *t'* sont obligatoirement COI (*je le donne à moi*, *il en donnera à toi*). Par ailleurs, si le premier pronom objet est un COD, il ne peut se combiner avec *lui* ou *leur*. Il est donc agrammatical d'avoir :

- \*je me lui donne
- \*je me lui vends (je me vends à lui)
- \*je me lui confie (je me confie à lui)
- \*je le lui confie

### 10.1.2 Les descriptions du français parlé

Nous avons recensé jusqu'à ce point du chapitre, les descriptions de la grammaire du français standard qui se basent sur la forme canonique S-V-O. Celles-ci nous ont été utiles pour poser le cadre de description de la détermination verbale. Il ne faudra cependant pas pour autant ignorer celles du français parlé.

Concernant la transitivité, Sauvageot ne manque pas en effet d'opposer les discours puristes et les réalités de la langue parlée :

« [...] tout verbe français intransitif est susceptible d'être occasionnellement employé avec un complément direct, c'est-à-dire transitivement. La distinction entre ces deux catégories va s'estompant. Ce développement n'est pas nouveau, mais il s'accroît encore cette année [...] » (Sauvageot, 1962 : 126).

« La notion de transitivité et d'intransitivité [n'étant] plus très nettement discernées dans une grande quantité d'emplois », note Sauvageot, « la conséquence en est que les verbes transitifs tendent à s'employer sans complément d'objet ». Il cite ainsi pour exemple :

*Il donne au culte.*

*Il écrit dans les revues.*

*Il achète aux Halles.*

*Il consulte tous les jours.*

*J'ai un ongle qui accroche.*

Pour lui, ce procédé se généralise et « il devient pour ainsi dire possible d'employer presque tous les verbes sans compléments d'objet ». Parallèlement à cette perte de rigidité entre les emplois transitifs et intransitifs, Sauvageot note une tendance similaire concernant les transitifs directs et indirects. Il cite de nouveau des exemples s'employant avec et sans préposition, sans forcément provoquer un changement de sens du verbe :

*Il a décidé ça tout seul.*

*Il a décidé de la chose sans prendre avis de personne.*

*Il aime se promener.*

*Il aime à se promener.*

*On ne peut pas préjuger (de) sa décision.*

Pour Gadet (1997 : 135-136), le flottement sur la distinction transitif/intransitif en français est souvent dû à des phénomènes de "télescopage". Par ce terme, elle entend en fait la "rencontre de deux constructions". Elle caractérise ainsi un énoncé tel que :

(10) *y'a personne d'autre qu'elle que tu pourrais téléphoner*

comme un "télescopage" entre les structures *à qui tu pourrais téléphoner* et *que tu pour-*

*rais appeler*, qui sont de manière respective, traditionnellement intransitive et transitive. En fait, note-elle, "seule la combinaison [de ces formes hybrides] est inhabituelle, non les éléments constitutifs". Ces télescopes se caractériseraient de la sorte (Gadet, 1997 : 136) :

- « le composé est par excellence instable, pas spécifiquement reproductible »
- « il ne s'agit pas d'un énoncé inachevé ». Elle fait cependant un tri entre les constructions où il y a :
  - « excès » c'est-à-dire où une même place syntaxique est occupée deux fois :  
ex : *c'est une chose à laquelle on s'habitue très vite à repérer* (télescopage entre à laquelle on s'habitue et qu'on s'habitue à repérer)
  - « déplacement de la formule de construction verbale » (comme la phrase (10) que nous avons citée plus haut)
  - implication de relatives (*la manière dont un peuple a de s'exprimer* et *qu'un peuple a de s'exprimer*)
- « le produit n'attire généralement pas l'attention de l'interlocuteur, qui l'admet fort bien »
- « sur le plan formel, il y a un segment commun aux deux constructions »
- sur le plan sémantique, les significations des segments sources sont cumulées dans le segment complexe, ce qui va, note-elle, « de la nuance à la composition sémantique »

Enfin, du fait sans doute de leur différence avec le français standard, la place des pronoms personnels objets et leur éventuelle élision semblent également retenir l'attention dans les travaux sur le français parlé.

Nous avons vu en effet que, selon la grammaire du français standard, les pronoms compléments d'objet direct et indirect sont placés après le verbe à l'impératif affirmatif et sont antéposés à l'impératif négatif. Dans le premier cas, le COI suit le COD : *donne-le moi*, dans le second, c'est le contraire : *ne me le donne pas*. Mais nous avons également fait remarquer, dans le chapitre précédant, que cet ordre était parfois ébranlé dans la langue parlée. Si nous revenons sur ces "écarts" dont un illustre exemple, "touche-moi pas", a fait la une de la presse française en 2008<sup>2</sup>, nous remarquons que ces derniers

2. Un homme que le Président de la République, N. Sarkozy, voulait saluer en serrant la main s'est écarté de ce dernier en proférant un audible "touche-moi pas ! Tu me salis" relayé par la Presse.

touchent non seulement les pronoms employés seuls, à l'impératif négatif, mais également les doubles pronoms objets. Ce procédé, commente Sauvageot subjectivement, « ne brouille pas le sens de ces énoncés mais fait "vulgaire" ». Il relève comme exemple : *dis-moi le en face au lieu de me parler dans l'interphone* et poursuit sa glose : « Cette élocution, échappée à l'un des diseurs du poste de Marseille, reflète assez la confusion qui se produit entre le Dis-le, Dis-moi et Dis-le moi. En plus négligé encore, on entend : Passe-me-le – Fais-me le savoir, etc. » (Sauvageot, 1972 : 95). Écartant le caractère "vulgaire" de ce phénomène, Gadet (1992 : 66) y voit simplement un indice du français "populaire", tandis que Riegel *et al.* (2002 : 204) noteront qu'il s'agit de tournures du langage "familier", qui concernent également *y* devant *moi* et *toi* (*conduis-y moi* au lieu de *conduis-m'y*).

Sur le plan phonologique, nous avons noté de même, à la suite de Gadet (1992), une tendance à l'élision, voire à la disparition des pronoms conjoints antéposés au verbe, qui ont une position fragilisée. Cette élision se retrouve également dans les cas de double pronominalisation objet (*j't'en foutrais une!*). La tendance est selon Gadet générale en français oral, exception faite pour la catégorie de pronoms conjoints qu'on appelle "pronoms éthiques", ou plus précisément "datifs éthiques". Ces formes explétives se rencontrent surtout dans le Midi, mais apparaissent selon Gadet également à Paris :

*Je te lui ai fait un de ces scandales!*

*On se la mange cette pizza?*

### 10.1.3 Les descriptions du français réunionnais

L'emploi d'une construction directe, alors qu'une préposition indirecte est "requisse" dans une relation marquée du trait [+ destination], n'est pas rare en français de La Réunion. Lorsque l'objet en question n'est pas pronominalisé, la préposition *à* est très souvent omise devant les COI, qu'ils portent ou non le trait [+destination] et qu'ils soient ou non accompagnés d'un autre complément d'objet. Ledegen & Légglise (2007 : 99) relèvent en effet des exemples où la préposition est absente :

*C'est maintenant les garçons de faire votre campagne électorale/de défendre votre peau de défendre votre tête.*

*Il faut qu(e) je téléphone mes secrétaires avant.*

Mais la règle générale qui semble privilégiée est celle de l'instabilité de l'emploi des prépositions. Celle-ci a été récemment illustrée par Lebon-Eyquem (2007 : 211) notamment avec cet exemple où consécutivement, "être autorisé" est employé avec la préposition "de" (qui remplace la préposition "à" requise en français standard), puis est employé avec une transitivité directe, sans préposition<sup>3</sup> :

« Mme payet [32 ans] : "même si l'après midi à trois heures et demi s'ils sont autorisés de sortir/ trois heures et demi ils sortent mais s'ils sont pas autorisés øsortir » (Lebon-Eyquem, 2007 : 221).

La situation semble également être la même, concernant l'accord en genre et en nombre, on l'a vu, lorsque l'objet est pronominalisé. La variabilité caractérise le discours, comme le notent Ledegen & Léglise (2007 : 99) (cf. chapitre précédent) :

*je la donne seize ans*

En réalité, nous constatons que si peu de travaux ont été menés jusqu'à présent sur la détermination verbale du français réunionnais, les données qui existent montrent que les phénomènes relevés ne s'écartent pas de ceux du français parlé (présence/absence de la préposition, remplacement par une autre préposition). Mais ces études ont également et surtout permis de caractériser ces phénomènes comme des faits fréquents et non stigmatisés socialement, qui constituent une norme endogène du français réunionnais (cf chapitre sur les pronoms personnels).

## 10.2 La valence verbale en créole

Nous passerons en revue les travaux de Chaudenson (1974), Cellier (1985b), Cellier (1985a), Ramassamy (1985), Caïd (2000) et Staudacher-Valliamée (2004)<sup>4</sup>. Ici aussi nous nous focaliserons sur les structures comportant des compléments d'objet répondant aux questions équivalentes à *que/quoi* et *qui*, et pour ce qui concerne les compléments répondant aux questions équivalentes à *qui*,<sup>5</sup> essentiellement, à ceux portant le trait [+ destination].

3. Nous n'avons pas reproduit ici les crochets et les parenthèses qui, selon Lebon-Eyquem, montreraient qu'on ne peut étiqueter codiquement comme créole, français ou mélangé les formes "autorisé de sortir" et "autoriser sortir", qu'elle transcrit "OTORISÉ SORTIR"

4. Watbled n'a pas pris en considération la valence verbale dans ses travaux.

5. cf. chapitre sur la modalité interrogative en créole

### 10.2.1 Revue de littérature

Chaudenson (1974) a été le premier à noter que le mode de complémentation des verbes du créole réunionnais pouvait s'exprimer avec ou sans préposition, soit :

— de manière directe

- attribution/destination

MWIN LA DONE SA SON ZANFAN

« j'ai donné ça à ses enfants »

— de manière indirecte (uniquement avec préposition<sup>6</sup>)

- agent de l'action

LI LA GAY IN BÈZMAN AVEK LI

« il a reçu de lui une correction »

- cause

MWIN LA PA GAY VNIR AKOZ LA PLI

« Je n'ai pas pu venir à cause de la pluie »

- manière

LI MANJ EK BON LAPÉTI KOMÉLA

« il mange avec bon appétit maintenant »

- moyen

LI LA TAP AMWIN AVEK IN BWA

« il m'a frappé avec un bâton »

— des deux manières :

- lieu

MI SAVA SINT MARI

« je vais à Sainte-Marie »

MONT PA ANLÈR L PYÉ LA MON NWA(R)

« ne monte pas sur l'arbre, mon petit »

- temps

6. Chaudenson (1974 : 370-378) présente dans ces notes grammaticales une liste détaillée de ces prépositions que nous n'énumérerons pas ici.

MI ASPÈR ALI DEPI DÉ ZÈR

« je l'attends depuis deux heures »

MI LÈV SINK ÈR

« je me lève à cinq heures »

Au travers des traductions proposées, Chaudenson fait déjà transparaître que la construction des compléments d'objet n'est pas la même en français et en créole. C'est notamment le cas pour les compléments qui répondent à la question à *qui*, même s'il est noté, comme en français, la possibilité d'exprimer l'attribution par une construction avec la préposition [pu], équivalent à celle du français "pour" dans le sens "à l'intention de" :

TIR DÉ TRWA POU MARMAY

« prends-en quelques-uns pour les enfants » (Chaudenson, 2003a : 354)

(Nous verrons que Cellier commentera plus explicitement cette différence avec le français quant à l'absence de préposition.)

Chaudenson se contentera de noter que le complément d'objet est postposé au verbe et qu'en cas de double pronominalisation, la place des deux compléments d'objet est fixe :

« Si la phrase comporte un autre substantif complément de détermination du verbe marquant l'attribution ou la destination, il est placé après le complément d'objet » (Chaudenson, 1974 : 353).

Il cite notamment comme exemple :

MWIN LA DONE TOUT LARZAN MON MOMON

« j'ai donné tout l'argent à ma mère »

Cependant, poursuit-il, si le destinataire est pronominalisé, le placement s'inverse, mais reste postposé au verbe : « il [le pronom] s'intercale entre le verbe et le complément d'objet », comme dans l'exemple :

LI DONE ALI IN MORSO SON BONBON « il lui donne un morceau de son gâteau » (Chaudenson, 1974 : 353).

Pour Cellier, l'organisation du GV en créole s'appuie sur les mêmes traits transitifs et intransitifs que le français, dans le sens où la notion de transitivité est perçue pour lui comme « présence obligatoire ou facultative d'un complément attaché au verbe »

et qu'à l'opposé, la notion d'intransitivité s'entend à partir d'un verbe qui n'admet aucun complément (Cellier, 1985b : 481). A partir de là, il relèvera trois sous-catégories verbales :

- celles des verbes à deux compléments, verbes à trois arguments (Valence 3). Les verbes comportent alors les traits [+ transitif] et [+ destination]

OU DONE MARMAY IN BONBON

« tu donnes un gâteau à l'enfant »

Leur règle de réécriture est :

$$GV \longrightarrow V \left[ \begin{array}{c} + \text{tr} \\ + \text{dest} \end{array} \right] + (SN_1) + (SN_2)$$

- celles des verbes à un complément, verbes à deux arguments (Valence 2). Les verbes comportent alors seulement le trait [+ transitif]

Leur règle de réécriture est :

$$GV \longrightarrow V + SN$$

- celles des verbes sans complément, verbes à un seul argument (Valence 1). Les verbes comportent alors seulement le trait [- transitif].

Leur règle de réécriture est :

$$GV \longrightarrow V$$

Cependant, s'il reconnaît que « la relation du verbe a son ou ses compléments, en créole comme en français, peut se faire directement ou indirectement » (Cellier, 1985b : 481), il pointe du doigt une différence centrale avec le français : si en français, le trait [+ destination] fait suivre le verbe d'un syntagme prépositionnel (SP), donc se construit indirectement, en créole, le trait [+ destination] n'implique pas forcément une préposition et peut donc se construire directement. En fait, nous fait remarquer Cellier, les prépositions « à » (destination) et « de » (origine) n'ont pas toujours de sens en français même, ce qui peut expliquer qu'en se créolisant, elles se soient généralement figées ou elles aient disparu comme dans les exemples suivants (Cellier, 1985a : 71) :

OU ANVOY MARMAY LA BOUTIK

« tu envoies un enfant à la boutique »

LI PRÈT IN AFÈR SON KAMARAD

« il prête quelque chose à son ami »

Toutefois, note-t-il, il arrive parfois que la préposition comporte une valeur sémantique comme dans ALÉ DIR ANSANM IN OT « aller dire quelque chose à un autre ».

En résumé, lorsque le verbe porte le trait [+ destination], le complément d'objet à valeur de destinataire peut être, selon Cellier :

- un SN [+ ou - humain] accompagné d'un autre complément d'objet :

OU DONE MARMAY UN BONBON

« tu donnes un gâteau à l'enfant »

- un SN employé seul :

MI DONE MARIE Ø

« je (le) donne à Marie »

- un SP :

MI KOZ ÈK MARIE

« je parle avec Marie »

Même si, en fait pour que la règle de réécriture soit plus simple, il préfère considérer que ces SP « ne sont pas attachés au trait [+destination] du verbe et sont des constructions différentes mais à sens voisins (inessif, réciproque) » (Cellier, 1985b : 485)

Du fait de ces « irrégularités » dans la construction des verbes portant le trait [+ destination], Cellier soutient que les notions de transitivité *directe* ou *indirecte* ne suffisent pas pour décrire le verbe créole exprimant un procès ou un événement. Lorsqu'on a théoriquement le trait [+destination], on peut en effet trouver des constructions sans préposition ou avec préposition. La différence tient donc pour Cellier dans le trait [+ préposition] et non pas [+ destination]. Les prépositions A et DE ayant perdu leur fonction syntaxique de préposition marquant les traits [+ destination] et [+ origine], la notion de SP devient caduque.

Sur le plan de la combinatoire des arguments, Cellier s'étendra peu. Si dans la règle de réécriture, on note que les deux SN compléments sont postposés au verbe, concernant la valence 1, il semblerait que pour Cellier la position des SN1 et SN2 semble

fixe, puisque, écrit-il, SN2 est l'objet et SN1 est le destinataire (Cellier, 1985b : 484). A l'instar de Chaudenson (1974) donc, Cellier pose que l'objet suit le destinataire. Cet ordre permettrait de différencier, certes « théoriquement » conçoit-il<sup>7</sup>, les valeurs [+ origine] et [+ destination] lorsque le verbe est polysémique. Cellier (1985b : 482) cite pour exemple les constructions avec le thème verbal PRÈT/PRÉTÉ qui peut revêtir deux significations :

- « emprunter » (origine). Le GV se construit alors en créole avec une préposition :

LI PRÈT IN AFÈR ÈK SON KAMARAD

LI PRÈT IN AFÈR ANSANM SON KAMARAD

« il emprunte quelque chose à son ami »

- « prêter » (destination). Le GV se construit en créole sans préposition :

LI PRÈT IN AFÈR SON KAMARAD

« il prête quelque chose à son ami »

Lorsqu'il y a pronominalisation du SP ÈK SON KAMARAD ou ANSANM SON KAMARAD (avec neutralisation des prépositions) ou du SN SON KAMARAD, Cellier (1985b : 482) signale que la place du pronom devient significative. Selon qu'il sera placé avant ou après l'objet le sens de la phrase changerait :

LI PRÈT ALI IN NAFÈR

« je [sic] lui prête quelque chose »

LI PRÈT IN AFÈR ALI (ou ÈK LI)

« je [sic] lui emprunte quelque chose »

Selon Cellier, Les pronoms peuvent d'autant plus servir d'indicateurs du trait sémantique du verbe qu'en règle générale, il ne peut y avoir de double pronominalisation en position complément. Seul l'objet 2, soit le destinataire est pronominalisé :

MI DONE ALI

« je (le, la) lui donne » (Cellier, 1985a : 173)

Il fait cependant remarquer qu'on peut substituer "la proforme nominale" SA à l'objet 2, mais qu'en réalité ce dernier est rarement employé, au profit du lexème ZAFÈR LA ou de l'emploi de øavec éventuellement le phatème LA :

« La pronominalisation de l'énoncé :

- mi done marmay bonbon piman

7. puisque « les aléas de la parole ne permettent pas d'être aussi catégorique »(Cellier, 1985b : 484)

(je donne aux enfants des gâteaux pimentés)

ne pourrait être que :

— mi done azot bonbon piman

mais jamais :

— \*mi done azot azot

C'est dans ce cas de double pronominalisation qu'on utilisera //sa// :

— mi done azot sa

» (Cellier, 1985b : 569-570).

On ne peut ignorer ici le rapprochement avec les "prédictions" de Frei (2003, 1<sup>ère</sup> édition 1931), relatives au besoin d'invariabilité de la langue parlée. Ainsi affirme-t-il du français, en 1929 :

« Lorsqu'il y a deux objets, l'un direct l'autre indirect, l'évolution présente trois étapes : 1. On a dit, jusqu'au XVe siècle : je *le vous donne*, et on a aujourd'hui encore : Il *le lui* donne ; 2. On dit aujourd'hui : Je *vous le* donne ; 3. La solution d'avenir est : Je vous donne *ça*. A chaque étape, le pronom représentant l'objet 1 avance d'un cran :

1) sujet + objet1 + objet 2 + verbe

2) sujet + objet 2 + objet 1 + verbe

3) sujet + objet2 + verbe + objet 1

» (Frei, 2003, 1<sup>ère</sup> édition 1931 : 207).

Cellier notera également, à l'instar de Chaudenson, que *POUR* et ses variantes *POU* et *PO* peuvent être utilisés avec des verbes présentant le trait [+ destination] :

« son noyau sémique est le but, la destination ; comme la préposition //èk// c'est une marque structurelle à valeur sémantique marquée accompagnant certains verbes dans certains contextes, là où le français se contenterait aujourd'hui d'une préposition "neutre" comme "à" ; "pour" avait parfois ce sens en français classique (Haase, 1975, p 363) :

L7. 59 - ma fé bouyir in pé fèy seriz pou toué

(je te ferai bouillir quelques feuilles de cerisier)

» (Cellier, 1985b : 537).

Ramassamy caractérisera également la fonction objet en rapport avec la valence<sup>8</sup> des verbes. Elle se démarquera cependant de Cellier par les caractéristiques qu'elle attri-

8. cf. Tesnière L., 1982 : *Eléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris, 2<sup>ième</sup> Edition, p. 238.

bue aux second et au tiers actants des verbes trivalents qu'elle liera aux catégories sémantiques :

- *du dire* : DI, PROMÈT, RAKONT, RÉPÈT, PROMÈT, etc.,
- *et du don* : DONE, DOMANN . . .

En effet, outre la contrainte de positionnement post-verbal qui pèse sur ces actants en fonction objet, qu'ils soient lexicaux ou pronominalisés, Ramassamy relèvera d'autres contraintes qui s'inscrivent complètement en faux par rapport aux normes descriptives de Cellier sur la combinatoire des arguments objet dans la valence 3. Elle pose ainsi que selon que ces actants comportent ou non un pronom, leur mobilité sera possible sans changement de sens pour le verbe. Contrairement à Cellier, elle fait remarquer que lorsque les deux constituants sont des objets **lexicaux**, ils sont « alternables, sans modification sémantique » :

MI DONN EN ROB MAYA

MI DONN MAYA EN ROB

« je donne une robe à Maya »

MARI LA DOMANN LOTO LA SON PAPA

MARI LA DOMANN SON PAPA LOTO LA

« Marie a demandé cette voiture à son père » (Ramassamy, 1985 : 270)

Par contre, souligne-t-elle, lorsque les constituants objets sont **pronominalisés** :

- l'alternance n'est plus possible, sauf « dans les contextes d'emploi de SA et BANN-LA (ou BANNA) » (Ramassamy, 1985 : 271). Aucune règle n'est précisée, mais si on se réfère à ses exemples comportant SA et BANNA non suivis ou précédés par d'autres pronoms personnels :

(a) MARI LA DOMANN SA SON PAPA

MARI LA DOMANN SON PAPA SA

« Marie à demander ceci à son papa »,

(b) LE RWA I RAKONT ZISTWAR BANNA

LE RWA I RAKONT BANN ZISTWAR

« Le Roi leur raconte des contes »,

(c) ZAN LA RÉPÈT SA BANNA

ZAN LA RÉPÈT BANNA SA

« Jean leur a répété ceci »,

Si on suit ici son raisonnement, on peut déduire que, pour elle, les cas d'alternance possible s'assimileraient :

- aux cas où les deux pronoms (*SA* et *BANNA*) sont employés en même temps, comme dans l'exemple (c).
- aux cas où on a : *SA* ou *BANNA* + un lexème, comme dans les exemples (a) et (b).

Cependant, qu'il s'agisse de deux pronoms et que l'un des deux pronoms soit *SA*, ou *BANNA* + un autre lexème, il faudra tenir compte de la remarque suivante :

— le pronom personnel affixé de *A* est toujours placé directement après le verbe :

« Précisons que le pronom objet marqué par *A* en fonction objet, vient toujours immédiatement derrière le verbe, quelle que soit la nature du deuxième objet (lexical ou pronominal *SA*). En cela, sa place est d'une rigidité absolue. » (Ramassamy, 1985 : 271)

MI DONE AOU BANN GOYAV-LA

« je te donne ces goyaves »

MOMON LA DI ALI SA

« Maman lui a dit ceci »

Comme nous l'avons noté dans le chapitre précédent, la présence de *A* signifie obligatoirement et uniquement, selon Ramassamy, que l'objet est un pronom personnel (les seules exceptions étant les expressions figées *A-LA-MIN* et *A-LA-PYÈS* (Ramassamy, 1985 : 265). Est donc exclue ici la possibilité d'avoir la préposition *A* devant un objet lexicalisé.

Caïd (2000), qui emprunte également la notion de valence pour décrire les sous-catégories de thèmes verbaux, ne se démarquera pas de ces prédécesseurs. Elle fournira par ailleurs très peu de données sur la construction des verbes trivalents. Elle se contentera de mentionner qu'il s'agit « souvent des verbes attributifs qui nécessitent trois arguments (le premier pouvant être sous-entendu s'il est effacé par identité ou généralité) », et citera trois exemples :

APRÉ SIKLON ZÉNI (...) LA DONE ANOU FÈY TOL/ LA DONE ANOU D'BWA

« après le cyclone Jenny (...), on nous a donné des feuilles de tôle, on nous a donné du bois »

MA ANVI D'POZ AOU DE TRWA PTIT KESTYON

« j'ai envie de te poser quelques petites questions »

MÉ AN ATANDAN MARSYAL TÉ I DONE AZOT MANJÉ

« mais en attendant, Martial leur donnait à manger » (Caïd, 2000 : 240-241)

Elle notera ainsi leurs structures actancielles (A = actant) :

A1/ done/A2 A3

A1/poz/A2 A3

Staudacher-Valliamée sera la dernière à rejeter le classement des verbes créoles selon le critère de transitivité. Ainsi écrit-elle :

« Le système verbal créole ne se prête pas à une classification selon *[sic]* ces mêmes critères *[il s'agit des critères de classement des verbes français selon le caractère transitif, intransitif ou pronominal]*. La présence conjointe de trois particularités morphologique, syntaxique et sémantique s'y opposent *[sic]* : le lien entre la forme du verbe et ses déterminants, l'existence de verbes à plusieurs sens et l'usage important de locutions verbales figées et demi-figées dans le système. » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 121).

Comme ses prédécesseurs, elle propose d'établir la caractérisation du verbe créole en passant par la description de la valence, où le critère des prépositions importe peu. Sa particularité tient au fait qu'elle dénombre six classes de verbes spécifiques en créole réunionnais, en fonction de leur valence (nous reprenons ici quelques uns de ses exemples) :

1. Les verbes sans actants (ou « avalents » ou encore « à valence zéro » :

I PWAK

« c'est brûlant »

2. Les verbes monovalents (valence1) :

LA KAZ I KOUL

« la maison prend l'eau »

I FÉ FRÉ

« il fait froid »

I DI, SON TÈT LA GATÉ

« on dit qu'il a perdu la tête »

TIR DÉFO « critiquer quelqu'un »

### 3. Les verbes bivalents (valence 2) :

SE MARMAY LA I INM PA LÉKOL

« cet enfant n'aime pas l'école »

### 4. les verbes trivalents (valence 3) :

MIMOS LA DONE AMWIN ZAVOKA

« Mimose m'a donné des avocats »

### 5. les verbes à double programme valenciél

MWIN LA RI « j'ai ri »

MWIN LA RI ALI « je me suis moqué de lui »

### 6. les verbes polyvalents et polysémiques :

OU ANPROFIT

« Tu abuses »

OU ANPROFIT SU OUT SEUR

« Tu exploites ta soeur »

Staudacher-Valliamée (2004 : 125) précise que dans le cas de la valence 3, "le procès exprimé exige un sujet, un objet et un bénéficiaire". Comme Chaudenson, elle notera également que l'actant bénéficiaire est souvent introduit par la préposition « pou » comme dans l'exemple qu'elle cite :

LE MADAM-BAZAR LA AMINN SITRON POU ZOT

Elle s'accorde également avec les autres grammairiens sur le fait que le créole ne peut admettre deux pronoms se suivant en position objet, à moins que l'un des deux soit SA (Staudacher-Valliamée, 2004 : 165-166).

Si elle constate ensuite qu'à la forme pronominale, l'ordre des pronoms dans des structures tri-valentes, est fixe, elle n'apporte aucun détail quant à la nature de cette "fixité". Deux exemples seulement sont fournis :

(a) ZOT LA DONE ANOU SA « ils nous ont donné ça »

(b) OU LA ÉCRI SA POU LI « tu le lui as écrit » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 125))

Si nous analysons l'exemple (a), par rapport à la contrainte de position énoncée, nous constatons qu'elle est en diapason avec Ramassamy (1985) puisque cette dernière posait que le pronom suivi de *A* ne pouvait être que deuxième actant. Cependant, nous ne savons pas si pour Staudacher, *BANNA* et *SA* sont interchangeable.

Si nous nous fixons sur l'exemple (b), nous notons que la contrainte de fixité qui lui est adjointe est en contradiction avec ce que Staudacher écrit elle-même quelques pages plus loin sur la possibilité de créer une emphase sur le bénéficiaire. En effet y énonce-t-elle :

« Les fonctions pouvant occuper la première place quand le prédicat verbal est en deuxième position, sont aussi l'actant objet et le bénéficiaire ou encore des circonstants ainsi mis en valeur.

Ex : Pou tonton li la anvoiy in liv, pou matant in korsazh fantézi.

"A tonton, il a envoyé un livre ; à tante, un chemisier à la mode." » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 128).

Si on suit cette dernière remarque, nous pourrions donc, contrairement à la contrainte de fixité, trouver une phrase telle que : *POU LI, OU LA ÉCRI SA*, où le bénéficiaire pronominalisé et précédé de *POU* est antéposé à l'objet.

Plus loin, enfin, (Staudacher-Valliamée, 2004 : 129) consacrerait une section sur la fonction dative ou attributive, mais celle-ci ne comporterait que des exemples et aucune explication.

### 10.3 Propositions provisoires de normes de référence

Ce bilan concernera les structures sur lesquelles nous nous sommes focalisées : les structures répondant aux questions qui, que/quoi et à qui [+ destination].

### 10.3.1 Indicateurs pour le français

#### 10.3.1.1 Récapitulatif

Selon la grammaire du français standard :

- Il y a nécessité d'une préposition, généralement « à », devant les compléments d'objets portant le trait [+ destination], que celui-ci soit employé seul ou accompagné d'un autre complément d'objet.
- En cas de double complément objet : le COD suit le COI lorsque les SN ne sont pas pronominalisés.
- Il y a possibilité d'antéposer un ou les deux compléments pronominalisés
- (pour la forme des pronoms objets, cf. chapitre sur les pronoms personnels)

La rigidité de ces données est nuancée par les études sur le français parlé qui relèvent une instabilité d'emploi chez les locuteurs natifs :

- Tout verbe transitif peut se comporter comme un verbe intransitif, avec parfois peu de changements sur le plan sémantique.
- *Vice-versa* pour les verbes intransitifs qui sont parfois employés avec des prépositions.
- Les locuteurs natifs du français emploient souvent des verbes *a priori* transitifs directs de manière indirecte (et inversement), que l'objet soit pronominalisé ou non : *téléphone-le* (téléphoner à qn), *palier à un manque* (palier qch)
- Dans les cas de doubles compléments objets pronominalisés (dans les structures d'attribution) :
  - à l'impératif affirmatif, l'ordre des pronoms est souvent inversé par rapport à la règle émise pour le français standard, avec changement de forme des pronoms (tonique/atone) : *donne-me le*,
  - à l'impératif négatif, le pronom est parfois placé après le verbe : *donne-le pas à Fabien*.
- Dans les cas d'anticipation l'ordre est aussi inversé : *il la lui donne* vs *il lui la donne*.

Nous avons vu que les études sur le français réunionnais montraient que, mises à part leurs fréquences et leur acceptation en tant que norme endogène, les usages ne s'écartaient pas de ceux du français parlé métropolitain, concernant la transitivité des

verbes.

### 10.3.1.2 Les normes de référence provisoires

Il semblerait que nous n'ayons d'autres choix raisonné que celui d'accepter la variation (transitivité/intransitivité, et transitivité directe/indirecte) pour les normes de référence de la détermination verbale, notamment au niveau de la maternelle, où les enfants ont la plupart du temps le français oral en modèle. Cependant, si nous acceptons :

- la disparition de la préposition *à* (téléphoner  $\emptyset$ qn),
- la "surproduction" de *à* (appeler *à* qn),
- la production, à la place de *à*, d'une autre préposition à "valeur équivalente" (donner qch pour qn),

nous posons que cette variation ne devra toutefois pas entraver la compréhension de la phrase produite, ni paraître "inacceptable" (au sens où l'entend Gadet), pour du français oral, à l'évaluateur : \**donner qch de qn, avec qn*, dans le sens de [+destination], \**manger à qch pour manger qch*.

Concernant la combinatoire des pronoms, les normes de référence seront également celles du français parlé qu'elles soient en accord ou non avec le français standard. Cependant, notre expérience de locutrice native nous ferait avancer que d'autres traits syntaxiques seraient à différencier du français parlé métropolitain. Selon nous, mais ceci resterait bien entendu à vérifier, les emplois d'inversion des pronoms objets avec des verbes à l'impératif ne se rencontreraient pas dans le français de La Réunion. Nous avons d'ailleurs été surprise d'entendre pour la première fois l'inversion *pass-me le* parmi des étudiants de Lettres lors de notre première année de séjour en France Métropolitaine. En français réunionnais, on entendrait plus probablement des énoncés avec substitution du pronom direct : *pass-moi*. Il nous semblerait, de même, que les formes impératives négatives se rapprocheraient davantage des normes descriptives du créole (cf. chapitre sur la négation), que de celles du français parlé actuel :

*touche-moi pas* (fr. parlé métropolitain)

*touche pas moi* (fr. parlé réunionnais)

TOUSH PA MWIN (créole réunionnais)

Ceci nous amènerait donc à considérer comme "fautif" pour des enfants réunionnais

n'étant pas en contact avec le français parlé métropolitain, les formes d'inversion relevées parmi les normes descriptives du français parlé pour l'impératif positif et négatif.

Enfin, nous terminerons par les actants sujets. Nous considérons ces derniers obligatoires en français, sauf dans les cas où le sujet est un pronom impersonnel employé avec le semi-auxiliaire *falloir* : (*il faut dormir*)<sup>9</sup>.

### 10.3.2 Indicateurs pour le créole

#### 10.3.2.1 Récapitulatif

Concernant le créole, le bilan sur les normes d'usage de la détermination verbale sera également partagé entre des données descriptives consensuelles et dissidentes, même si cette fois, le consensus l'emporte.

Pour ce qui relève du consensus, nous avons noté que :

- Tous les grammairiens étudiés s'accordent sur le fait que contrairement au français, l'attribution s'exprime de manière directe en créole, sauf lorsqu'il est exprimé au moyen de la préposition *POU*, auquel cas, la construction est indirecte. Cellier, nous l'avons vu, fait également remarquer que les prépositions *EK* et *ANSANM* pouvaient aussi jouer le même rôle que *POU* puisqu'ils portent le trait [+ destination], dans des exemples comme :

DIR IN NAFÈR ÈK/ANSANM IN MOUN « dire quelque chose à quelqu'un »

- Pour tous les grammairiens, si le bénéficiaire est un pronom personnel, celui-ci est directement placé après le verbe alors qu'en français, nous l'avons décrit, le pronom est généralement postposé. Nous avons noté que pour Cellier cette contrainte permettait de reconnaître en créole « théoriquement » le sens de certains verbes pouvant porter en même temps le trait [+ destination] et [+ origine], comme *PRÈT/PRÉTÉ*.
- il est reconnu qu'on ne peut placer deux pronoms personnels à la suite, contrairement là-aussi au français. *SA* ou  $\emptyset$  jouent le rôle de substitut du pronom objet.
- Enfin, il est admis que le pronom bénéficiaire est de forme longue, sauf lorsqu'il est précédé de *POU* (cf à ce sujet aussi le chapitre précédent portant sur les

9. Nous considérons comme sujets les pronoms toniques dans des phrases telles que *lui pense ce qu'il veut, elle fait ce qu'elle veut*.

pronoms personnels).

Les dissidences touchent au fait que :

- pour Chaudenson et Staudacher, la place des pronoms est fixe alors que pour Ramassamy, elle ne l'est pas quand les pronoms *BANNA* et *SA* sont employés, à moins que *SA* soit apposé à un pronom personnel préfixé de *A*. Dans ce dernier cas, *SA* est selon elle obligatoirement en position de troisième actant. Rappelons que si Chaudenson ne reconnaissait pas *BANNA* en tant que pronom personnel, au moment où il énonce sa norme descriptive en 1974, ce n'est pas le cas de Staudacher, dont les travaux suivent, en outre, ceux de Ramassamy.

### 10.3.2.2 Les normes de référence provisoires

Puisqu'il faut, dans le cadre de l'évaluation, proposer des règles générales de références sur la valence verbale en créole, voici celles que nous avançons en nous appuyant sur les points de vue des grammairiens et sur notre point de vue de locutrice native :

- il y a interchangeabilité des compléments quant à leur position après le verbe lorsqu'il s'agit de deux lexèmes non pronominalisés, des pronoms *BANNA* et *SA* employés ensemble, de *SA* + autre lexème non pronominalisé ou encore de *BANNA* + autre lexème pronominalisé :

MA LA ANVWAY LA LÈT SON TONTON<sup>10</sup>

MA LA ANVWAY SON TONTON LA LÈT

MA LA DONE AZOT SA « je vous/leur ai donné ça »

MA LA DONE BANNA SA « je leur ai donné ça »

MA LA DONE SA BANNA « je leur ai donné ça »

mais \*MA LA DONE SA AZOT

10. Nous remarquons que cette phrase peut comporter une ambiguïté car le tonton pourrait être ici interprété comme le propriétaire de la lettre (« la lettre de son tonton »). Cette ambiguïté existe aussi en français périphérique. Sauvageot note ainsi :

« Dans le langage dit "populaire", l'emploi d'*à* s'est substitué à celui de *de* dans des constructions telles que : *Elle a mis la robe à sa soeur - c'est la voiture au docteur [...]* » (Sauvageot, 1972 : 152).

Lorsqu'on énonce « j'envoie la lettre à son tonton », puisque l'appartenance peut aussi se faire au moyen

- mis à part les cas où SA est employé avec un autre pronom personnel, il ne peut y avoir de double pronominalisation, à savoir deux pronoms personnels qui se suivent en fonction objet.
- si un pronom personnel affixé de A (donc autre que BANNA) est employé avec SA, il se trouve obligatoirement et directement postposé au verbe à moins qu'il ne soit employé précédé de POU ou d'un marqueur de négation.
- lorsqu'un pronom personnel est précédé de POU, il est de forme courte et peut être placé dans la position de l'actant 2 ou 3 :

MI ANVWAY SA POU LI « je lui envoie ça »

MI ANVWAY POU LI SA « *idem* »

MA LA FÉ POU KAMAL GATO-LA « je l'ai fait pour Kamal, ce gâteau »

MA LA FÉ GATO-LA POU KAMAL « j'ai fait ce gâteau pour Kamal »

En cas d'emphase, le syntagme prépositionnel comprenant POU + *pronom personnel* ou POU + GN pourra être placé en début d'énoncé :

POU KAMAL, MA LA FÉ GATO-LA « c'est pour Kamal que j'ai fait ce gâteau »

POU LI, MA LA FÉ GATO-LA « c'est pour lui que j'ai fait ce gâteau »

- certains verbes admettent des prépositions ÈK (variante = AVÈK) et ANSANM dans le sens de « à » :

DIR IN NAFÈR ANSANM IN MOUN « dire quelque chose à quelqu'un »

MA LA DI SA ÈK OU LA ? « est-ce que je te l'ai dit à toi ? » (« est-ce que je t'ai parlé ? »)

Nous remarquons cependant que POU et EK/ANSANM ne sont pas interchangeables sans modifier le sens de l'énoncé : DIR IN NAFÈR POU IN MOUN = dire quelque chose à la place de quelqu'un (porter un message), ou dire quelque chose à l'intention de quelqu'un (message concernant une personne sans que ce soit obligatoirement directement adressé à la personne en question).

Cependant, nous pensons qu'il existe en créole émergent une fragilisation de la règle de construction directe des SN objets. Ceux-ci sont en effet souvent précédés de prépositions dans des constructions transitives qui n'admettraient a

---

de la préposition « à », on pourrait interpréter cette phrase de deux façons : « j'envoie la lettre de son tonton » (= j'envoie sa lettre) ou « j'envoie la lettre à son tonton » (= je lui envoie la lettre).

*priori*, d'après la littérature que nous avons parcouru, aucune préposition. Le contact avec le français ne serait pas étranger à ce phénomène. Selon Chaudenson, puisqu'elles sont « sémantiquement de contenu variable, faible et un peu incertain », il est "normal" que les prépositions "à" et "de" aient disparu dans le processus de créolisation. Mais, celui-ci fait remarquer qu'en raison du processus de décréolisation, ces prépositions sont parfois de retour :

« naturellement, la décréolisation, sous les formes diverses qui peuvent être les siennes, agit sur ces points et les prépositions "à" et "de" peuvent réapparaître comme I. Neumann le note en Louisiane [...] » (Chaudenson, 2003a : 325).

Lebon-Eyquem a d'ailleurs relevé ces propositions dans une enquête chronolectale, aussi bien chez des adolescents que chez des personnes plus âgées, dans des constructions verbales et nominales. La préposition "de" apparaît ainsi dans certains énoncés créoles, là où  $\emptyset$  est possible<sup>11</sup> :

DEMIN LI PÉ AVWAR BEZWIN DE NOU (M. DAMOUR, 65 ANS)

« Demain, il peut avoir besoin de nous »

Mais d'autres propositions ont également été relevées, à l'instar de AVÈK et SU(R) dans les énoncés suivants, où la construction créole est censée faire apparaître  $\emptyset$  :

PAR ÉKZANP OU NA PWIN LA MONÉ I DONE AVÈK OU GRATUIT (Christian, 14 ans)

« Par exemple vous n'avez pas de l'argent on vous le donne gratuitement »

AVAN MI ABITÉ SU SIN-DENI MWIN OSI (Mme Payet, 32 ans)

« avant j'habitais à Saint-Denis moi aussi »

Certes, une étude plus approfondie de ces phénomènes serait à notre avis nécessaire. Mais, d'ores et déjà, nous ne souhaitons pas étiqueter l'instabilité des constructions verbales dans les discours créoles uniquement comme un fait de mélange, mais considérons que cette instabilité peut être également une caractéristique du créole émergent.

11. Contrairement à Lebon-Eyquem, nous considérons que la construction créole présentée ne requiert pas de préposition : AVWAR BEZWIN IN MOUN/IN NAFÈR. Ex : MA LA BEZWIN AOU/IN PE SOLEY.

- si le marqueur de négation PA ou PU est présent dans la phrase exprimant l'attribution, le pronom personnel objet le suit obligatoirement et est de forme courte s'il s'agit de PA et de forme longue ou courte s'il s'agit de PU :

MI RANN PA LI IN SANTIM « je ne lui rends pas in santim »

MI RANN PU (A)LI IN SANTIM « je ne lui rends plus un centime »

- la forme courte est également requise lorsque le pronom personnel est NOU ou ZOT et qu'il suit soit TOUT, soit un numéral cardinal égal ou supérieur à deux :

LI LA ANMÈN (POU) NOUT TOUT IN KADO « il a amené un cadeau pour nous tous »

MA ANVWAY (POU) ZOT DE INN KART « je vous/leur ai envoyé une carte à tous les deux »

Dans ces cas-là, NOUT TOUT et ZOT DE sont assimilés à des GN et comme tels, peuvent changer de place et être, en fonction des verbes employés, éventuellement précédés de POU :

LI LA ANMÈN IN KADO (POU) NOUT TOUT « il a amené un cadeau pour nous tous »

MA ANVOY INN KART (POU) ZOT DE « je vous/leur ai envoyé une carte à tous les deux »

## 10.4 Les critères d'évaluation

### 10.4.1 Les critères pour l'évaluation du langage provoqué

#### 10.4.1.1 Les critères pour le français

Concernant les formes pronominalisées, cf. les critères présentés dans le chapitre traitant des pronoms personnels.

Concernant les actants non pronominalisés (GN) :

- en compréhension :
- **reconnaissance** des actants 1, 2 et 3 pour des verbes de valence 3, dans une relation d'attribution (actant 1 - GV - Actant 2 - Actant 3), de la valence 2

(actant 1 - GV - Actant 2) et de valence 1 (actant 1 - GV) (ex : épreuves de mimes et de désignation d'images).

- en production :
  - **saturation** en termes d'actant 1 (sujet) (ex : vérification dans les épreuves de récit de la présence obligatoire du sujet),
  - **cohérence** dans le choix des actants

#### 10.4.1.2 Les critères pour le créole

Concernant les formes pronominalisées, cf. les critères proposés dans le chapitre sur les pronoms personnels.

Concernant les actants non pronominalisés (GN) :

- en compréhension :
  - **reconnaissance** des actants 1, 2 et 3 dans des constructions de valence 3, dans une relation d'attribution (actant 1 - GV - Actant 2 - Actant 3), de valence 2 (actant 1 - GV - Actant 2) et de valence 1 (actant 1-GV).
  
- en production :
  - **cohérence** dans le choix des actants 1, 2 et 3 dans des constructions de valence 3, dans une relation d'attribution (actant 1 - GV - Actant 2 - Actant 3), de valence 2 (actant 1 - GV - Actant 2) et de valence 1 (actant 1-GV).

#### 10.4.2 Les critères pour l'évaluation du langage spontané

##### 10.4.2.1 Les critères pour le français

- saturation en termes d'actant 1, mais aussi d'actant 2 et éventuellement 3, pour les verbes transitifs de valence 1, 2 et 3, selon la situation d'énonciation,
- utilisation des prépositions selon les normes d'acceptabilité définies plus haut, pour les relations attributives,

- en option : utilisation de la double pronominalisation objet (accord en genre, en nombre et selon la transitivité directe ou indirecte).

#### 10.4.2.2 Les critères pour le créole

- saturation en termes d'actant 2 et éventuellement 3, pour les verbes transitifs de valence 2 et 3,
- utilisation des prépositions selon les normes d'acceptabilité définies plus haut, pour les relations attributives,
- positionnement de  $SA$ , dans les cas de double pronominalisation objet.

#### Justification du choix des critères.

Les critères choisis pour l'évaluation du langage provoqué montrent que la priorité a été donnée à l'évaluation des compétences de compréhension aussi bien en français qu'en créole, même si la production est aussi abordée.

Concernant en effet les objets SN, non pronominalisés, nous avons vu qu'en français oral les règles d'usage régissant l'emploi des verbes transitifs (direct et indirect) et intransitifs sont instables chez les locuteurs natifs adultes. Il apparaît donc très probable que nous retrouvions des traces de cette instabilité également dans les discours de nos jeunes locuteurs réunionnais, ce qui rendrait incertaine l'interprétation des énoncés en termes d'écarts. Nous avons vu que cette instabilité se retrouvait également en créole émergent, ce qui rend là-aussi l'interprétation délicate. Pour cette raison, nous pensons que des épreuves axées sur les actants s'avéreront plus judicieuses. La différence sémantique est en effet manifeste entre *Marie donne une pomme (à) Claire* / MARI I DONE INN POM KLÈR et *Claire donne une pomme (à) Marie* / KLÈR I DONE INN POM MARI alors qu'elle ne l'est pas entre *Marie donne une pomme à Claire* et *Marie donne une pomme Claire*<sup>12</sup>. Nous avons donc retenu, aussi bien en français qu'en créole, le critère de la cohérence en production (cohérence entre les actants grammaticaux et les actants de la situation d'énonciation) et celui de la reconnaissance des actants objets lexicalisés,

12. Certes, en avançant cela, nous nous restreignons au cas de l'attribution avec le trait [+destination], soit ce que nous avons traité dans ce chapitre.

en compréhension. Nous focaliserons ainsi l'évaluation, sur le contraste objet1/objet2, objet1/objet2/sujet, sujet/objet1, notamment dans les structures exprimant l'attribution.

On peut également noter que la combinatoire de la double pronominalisation objet ne sera pas retenue dans l'évaluation<sup>13</sup>. Il n'apparaît en effet pas indiqué de demander à des enfants de maternelle de maîtriser tout le spectre d'emploi des pronoms personnels conjoints et disjoints en production, en français, alors que celui-ci fait souvent l'objet d'écarts chez des adultes francophones ayant déjà abordés la règle de manière explicite. Un exemple avec *parler*, verbe fréquemment employé suffit d'ailleurs à montrer la complexité de la pronominalisation objet simple ou double :

- parler de qch (j'en parle)
- parler à qn (je parle de lui)
- parler à qn (je lui parle)
- parler qch (je le parle)
- parler de qch à qn (je lui en parle)
- parler à qn de qn (je lui parle de nous)
- parler qch à qn (je lui parle français)

A regarder ces exemples, construire des épreuves pour évaluer l'ordre d'apparition des pronoms ainsi que leur nature ne nous paraît pas très pertinent.

Ces critères ont été en fait seulement retenus en évaluation du langage spontané, pour affiner l'appréhension des compétences des enfants en français. Le fait qu'ils aient été mis en option montre leur caractère secondaire.

En créole, la double pronominalisation, relativement simplifiée par rapport au français, puisqu'elle ne concerne que les pronoms personnels employés avec le déictique *sa*, ne fera pas non plus l'objet d'épreuves formelles. Il nous est apparu trop malaisé, en effet, de provoquer sa production apposée à un autre pronom personnel. Son évaluation sera néanmoins prise en compte pour le langage spontané où nous avons retenu le critère du positionnement de *sa*.

Par ailleurs, le critère portant sur l'adéquation co-référentielle dans des énoncés courts et simples, nous a paru essentiel en français comme en créole, du fait que les pronoms personnels sont utilisés fréquemment à l'oral, comme nous avons pu le voir.

13. Les aspects concernant les pronoms personnels ont été largement abordés dans le chapitre précédent.

Il serait souhaitable d'évaluer le contraste entre pronoms objets, entre pronoms sujets, mais également, entre les pronoms sujets et objets, notamment pour les trois premières personnes du singulier :

— en français

je/me-moi

— et en créole (sans emphatisation)

MWIN-MI/AMWIN

Nous avons pour cette raison décidé d'évaluer la cohérence de la coréférence des pronoms par rapport au contexte d'énonciation en production et en compréhension. Nous nous attacherons donc au rapport entre leurs formes et leurs référents, dans le langage spontané et dans le langage provoqué.

Il nous est enfin apparu essentiel de faire porter l'évaluation sur la présence obligatoire de l'actant sujet en français, quelle que soit la valence verbale<sup>14</sup>. Cette obligation n'existant pas en créole lorsque le contexte l'entend en filigrane, cet item devient intéressant dans l'évaluation de la valence verbale en français. En effet, même si nous ne l'avons traité que de manière sous-jacente dans ce chapitre, nous remarquons qu'en français, à l'exception des verbes à l'impératif, le sujet est un argument obligatoire pour les verbes de formes finies. Même les verbes à valence zéro requièrent un sujet grammatical joué par le pronom "impersonnel" "il" (*il neige, il pleut*), sauf devant le verbe falloir ((il) faut). En créole, la fonction sujet peut être laissée vide, lorsque le contexte est jugé suffisamment clair par le locuteur, et ce même quand le verbe est à valence zéro (I VYIN « (x) vient/viennent »).

## 10.5 Analyse du langage spontané des locuteurs-témoins et normes de référence retenues

L'analyse du discours spontané des témoins dominants en créole et en français s'est appuyée sur les mêmes critères que ceux de l'évaluation du langage spontané.

Nous notons que, dans l'ensemble, les structures les plus employées concernent celles avec un actant objet.

Lorsque nous relevons les énoncés exprimant une structure de destination attri-

14. Nous considérons également comme sujet le pronom impersonnel "il" (ex : "il pleut").

butive avec deux actants compléments (dont un forcément actant bénéficiaire), nous remarquons que le bénéficiaire pronominalisé est toujours placé en premier et est de forme courte, en ce qui concerne les pronoms personnels, ce qui répond à nos normes de référence provisoires :

LA BÈZ ALI KOU D SINTUR « il lui a donné des coups de ceinture » (Thomas)

MI TÉ DONE ALI KINNDEUR « je lui donnais des Kinder » (Thomas)

APRÉ BANNA I DONE AMWIN LARJAN « après ils me donnent de l'argent » (Anaëlle)

ATAN MI SA FÉ MONT AOU IN TRUK « je vais te montrer un truc » (Henrina)

MI PAS SA IN KLAK LA ! « je lui passe un savon, là » (Henrina)

LAPORT AMWIN IN VÉLO « il m'a apporté un vélo » (Anthony)

BIN LA PORKOR FINI RAKONT ANOU LE PETITOURS « elle n'a pas encore fini de nous raconter le Petit Ours » (Anthony)

SÉ MADAM KI, KI DONE ANOU LE LIV « c'est Madame qui, qui nous donne le livre » (Anthony)

Peu de constructions concernent un substantif bénéficiaire :

LA BÈZ MARÈN LA IN BLE « il a donné à Marraine un bleu là » (Thomas)

APRÉ LA DI MONMON MÈT ASTÈR « après elle a dit à maman d'en mettre maintenant » (Henrina)

OU VE MI DI TONTON AMÈN AMWIN ? « tu veux que je dise à tonton de m'amener (là-bas) » (Anthony)

I VE FÉ KALIN TOULMONN « il veut faire des câlins à tout le monde » (Anthony)

Et ce, même dans les constructions avec POU :

LI ASHTÉ TOUT NAFÈR POU MARÈN « il achète tout pour MARRAINE » (Thomas)

KOMSA MI GINY ASHTÉ BANN ZAFÈR POU MON BÉBÉ, POU MWIN « comme ça je peux acheter des choses pour mon bébé et pour moi » (Anaëlle)

OU VE MI TRAP KOUTO POU OU SI OU ARÈT PA? « tu veux que je prends un couteau pour toi si tu n'arrêtes pas? » (Thomas)

I SA MÈT IN GATO POU NOU, IN GATO POU MWIN, IN GATO POU MOUSTIK « on va mettre un gâteau pour nous, un gâteau pour moi, un gâteau pour Moustique » (Henrina)

Dans les autres constructions, où se suivent deux syntagmes post-verbaux, il en est de même : le pronom est syntaxiquement le premier actant objet :

TOUT DEMOUN I TROUV ALI VILIN « tout le monde le trouve vilain » (Anaëlle)

I FO MI ARMÈT SA LA DSI MWIN LA « il faut que je remette ça là-dessus, moi » (Henrina)

MI DI MOMAN VO MYE ATANN AMWIN DEOR « je dis à ma mère qu'il vaut mieux m'attendre dehors » (Henrina)

LÉ MALBAR I ANPÈSH ALI SORTI MANJÉ « les Malbars l'empêchaient de sortir manger » (Anthony)

Nous n'avons pas rencontré chez ces enfants de problèmes d'agencement syntaxique concernant les objets post-verbaux. Nous ne modifions par conséquent pas nos normes de référence établies *a priori* (cf. page 516).



# Chapitre 11

## L'interrogation

### Sommaire

---

<b>11.1 L'interrogation en français</b> . . . . .	<b>528</b>
11.1.1 Préambule . . . . .	528
11.1.2 Les marqueurs de l'interrogation en français . . . . .	528
11.1.3 La syntaxe des phrases interrogatives . . . . .	531
11.1.4 Les caractéristiques du français parlé . . . . .	532
11.1.5 Propositions provisoires de normes de référence . . . . .	535
<b>11.2 L'interrogation en créole</b> . . . . .	<b>535</b>
11.2.1 Préambule . . . . .	536
11.2.2 Les marqueurs de l'interrogation en créole et propositions provisoires de normes de référence . . . . .	536
<b>11.3 Les critères d'évaluation</b> . . . . .	<b>545</b>
11.3.1 Les critères du langage provoqué . . . . .	545
11.3.2 Les critères du langage spontané . . . . .	546
<b>11.4 Analyse du langage spontané des locuteurs-témoins et normes de référence retenues</b> . . . . .	<b>548</b>

---

L'interrogation fait partie des *modalités d'énonciation* au sens où l'entendent Riegel *et al.* (2002 : 580), c'est-à-dire les modalités qui se traduisent par différents types de phrases et « qui renvoient au sujet de l'énonciation en marquant l'attitude énonciative de celui-ci dans sa relation avec son allocutaire ». A côté de la modalité interrogative, on relève ainsi la modalité assertive, injonctive et exclamative.

Nous nous intéresserons ici à la modalité interrogative aussi bien en français qu'en

créole, mais nous axerons le présent chapitre uniquement sur l'interrogation directe. Nous écarterons donc de notre travail l'interrogation indirecte qui se manifeste dans des phrases telles que « je me demande s'il viendra » en français ou MI DEMANN (AMWIN) SI LI VA NIR en créole, qui exigent un verbe principal et une subordonnée (Riegel *et al.*, 2002 : 392).

Nous partirons des normes descriptives en français et des propositions de normes prescriptives pour notre évaluation. Ceci constituera notre première section. Nous présenterons, dans un deuxième temps, les normes relatives à la modalité interrogative en créole et inclurons notre point de vue qui tiendra lieu de normes prescriptives. Nous poursuivrons ce chapitre par une troisième section dans laquelle nous émettrons les critères de l'évaluation pour les deux langues et le terminerons enfin par l'analyse du discours spontané des locuteurs témoins, dans une dernière section.

## 11.1 L'interrogation en français

### 11.1.1 Préambule

Il existe deux sortes d'interrogation directe : celle qu'on qualifie de *totale* et celle qu'on qualifie de *partielle*.

L'interrogation totale porte sur l'énoncé entier. Elle peut entraîner la réponse *oui* ou *non* :

*Est-ce que tu manges ? - Oui/non/peut-être...*

L'interrogation partielle porte uniquement sur un constituant ou une partie de la phrase. La réponse attendue doit permettre d'identifier l'élément manquant, faisant l'objet de la question posée :

*Tu manges à quelle heure ? - Huit heures.*

### 11.1.2 Les marqueurs de l'interrogation en français

#### L'interrogation totale

L'interrogation totale peut se marquer en français par :

- une intonation montante (sans inversion)

*Tu viens manger ?*

- une intonation montante + une inversion simple du sujet

*Viendras-tu manger ?*

*Essaies-tu de me dire que tu es gay ?*

Notons que cette inversion est possible uniquement lorsque le sujet est un pronom personnel conjoint sujet ou le pronom démonstratif *ce*.

- une intonation montante + une inversion complexe, avec reprise sous la forme d'un pronom du SN sujet ou du pronom autre que personnel sujet :

*Ton fils viendra-t-il ce soir ?*

- une intonation montante + *est-ce que* en tête d'énoncé :

*Est-ce que Geneviève viendra te voir ?*

### L'interrogation partielle

Les interrogatives partielles, qui admettent en règle générale une intonation descendante, font intervenir divers éléments (pronom, adverbe ou déterminant interrogatifs) qui peuvent être combinés à l'inversion du sujet ou renforcés par *est-ce que*. On distingue deux grands cas de figure :

#### 1. L'interrogation porte sur le sujet, l'attribut, l'objet ou sur un complément non circonstanciel

L'interrogation se fera à partir :

- des pronoms interrogatifs qui se répartissent entre des formes simples (*qui, que, quoi*) et des formes composées (*lequel, lesquelles, laquelle*).
- du déterminant *quel*.

La distribution de ces marqueurs se fait ainsi :

Δ Lorsque l'interrogation porte sur le sujet, les structures utilisées seront : *qui, que, quel + nom* ou *lequel*.

Δ L'interrogation sur l'attribut se fait à partir de *qui, que, quel* ou *lequel*.

Δ L'interrogation sur le complément d'objet se fait à partir de *qui, que, quel* ou *lequel + nom*.

Δ L'interrogation sur le complément prépositionnel non circonstanciel se fait à partir de *qui, quoi* ou *quel + nom*, précédé de la préposition *à, de, par, ...* selon l'énoncé :

*A quoi tu penses ?*

*Dans quel club tu joues ?*

Il est à noter de manière générale que *qui* est employé lorsque l'interrogation porte sur des humains :

*Vous êtes qui ?*

*Qui est cette dame ?*

*Qui est-ce que tu as appelé ?*

*Que* est employé lorsque l'interrogation porte *a priori* sur un non-humain :

*Que prends-tu ?*

*Qu'est-ce que tu prends ?*

Mais la réponse peut se référer à un animé non humain ou un humain :

- *Que prends-tu en photo ?*

- *Des hommes nus/des canards.*

Lorsque l'interrogation se fait en combinaison avec *est-ce que (qui/qu' est-ce qui/que)*, Riegel *et al.* (2002 : 396) attirent l'attention sur le fait que « *qui* et *que* sont de nature différente : en tête ce sont les pronoms interrogatifs, qui effectuent une distinction sémantique (*qui* = humain/*que* = non animé), alors qu'à la fin du terme, ce sont les pronoms relatifs, qui opèrent une distinction syntaxique (*qui* = sujet/*que* = attribut ou objet) ». Ils relèvent quatre possibilités :

- (a) *qui est-ce qui* : humain et sujet
- (b) *qui est-ce que* : humain et objet
- (c) *qu'est-ce qui* : non-animé et sujet
- (d) *qu'est-ce que* : non-animé et objet ou attribut.

## 2. L'interrogation porte sur les circonstants.

L'interrogation est dans ce cas structurée à partir des adverbes *où, quand, comment, pourquoi* et *combien*, qui renvoient respectivement au lieu, au temps, à la manière et à la cause de l'action. Peut être également employé l'adverbe *combien* qui porte sur le nombre.

Tous ces termes interrogatifs peuvent aussi être renforcés par *est-ce que* :

*Où est-ce que tu habites ?*

*Combien est-ce que tu l'as payé ?*

*Comment est-ce que tu t'appelles ?*

Ce renforcement, surtout utilisé à l'oral, est souvent considéré comme "lourd" sur le plan stylistique (Gadet, 1997 : 106), bien que Blanche-Benveniste (2000 : 39) nous rapporte que « Hanse, qui passait pour un grammairien puriste, disait en 1994, que l'emploi en était devenu "courant et correct dans l'interrogation directe", et qu'il était excessif de la [(l'interrogation par *est-ce que*)] juger vulgaire après les adverbes interrogatifs, *pourquoi est-ce qu'il n'a pas répondu ?* ».

### 11.1.3 La syntaxe des phrases interrogatives

La syntaxe des phrases interrogatives peut se révéler être plus ou moins épineuse. Mises à part les constructions avec *est-ce que* ou avec uniquement l'intonation montante, qui respectent l'ordre de la phrase assertive, l'emploi standard ou soutenu des autres structures interrogatives requiert l'inversion du sujet. Cette inversion peut être *simple* (sans reprise pronominale du sujet) ou *complexe* (avec reprise pronominale du sujet). Mais la règle est loin d'être évidente, et l'inversion, notamment complexe, reste souvent cantonnée à l'écrit (Gadet, 1997 : 107). Cette éviction de l'oral est aisément compréhensible quand on sait que :

concernant l'interrogation totale :

— l'inversion est obligatoirement simple si le sujet est un pronom personnel :

*As-tu terminé ton assiette ?*

*Finiras-tu ta banane ?*

— elle est obligatoirement complexe lorsque le sujet n'est pas un pronom personnel :

*Le monsieur prendra-t-il un autre café ?*

et que concernant l'interrogation partielle :

— l'inversion est obligatoirement simple si le sujet est un pronom personnel :

*Quand partez-vous ?*

Le sujet est alors directement postposé au verbe sauf dans les cas de verbes à

forme composée où le sujet est placé entre l'auxiliaire et le thème verbal.

*Quand est-elle née ?*

*Quand a-t-il raté son bac ?*

— Elle est forcément simple avec *qui/que*, quelle que soit la nature du sujet :

*Qui est cette fille ?*

*\*Qui cette fille est-elle ?*

*Que veux ta mère ?*

*\*Que ta mère veut-elle ?*

— Elle est obligatoirement complexe avec *pourquoi* :

*Pourquoi ton frère crie-t-il autant ?*

*\*Pourquoi crie ton frère autant ?*

— Elle peut être simple ou complexe dans tous les autres cas :

*Quand est prévu le mariage ?*

*Quand le mariage est-il prévu ?*

*Comment se passera la cérémonie ?*

*Comment la cérémonie se passera-t-elle ?*

*Où mange ta soeur ?*

*Où ta soeur mange-t-elle ?*

*De qui le monsieur se moque-t-il ?*

*De qui se moque le monsieur ?*

Mais, soulignent Riegel *et al.* (2002 : 397), l'inversion complexe du GN est requise quand le verbe est suivi d'un complément :

*Où Pierre achète-t-il ces livres ?*

*\*Où achète Pierre ces livres ?*

*Quand Félix finira-t-il ses carottes ?*

*\*Quand finira Félix ses carottes ?*

#### 11.1.4 Les caractéristiques du français parlé

Parallèlement au fonctionnement syntaxique de l'interrogation standard et soutenue qu'on pourrait manifestement qualifier d'abscons, les locuteurs du français ont développé à l'oral des stratégies, liées selon Frei (2003, 1ère édition 1931 : 198) au be-

soin d'invariabilité, pour éviter l'inversion. Les études sur la langue parlée ont en effet montré que « les locuteurs tendent à employer, en situation non surveillée, les formes conservant l'ordre des mots de la phrase assertive simple : *est-ce que* plutôt que la forme par inversion, l'intonation plutôt que *est-ce que* (pouvant être lui-même senti comme une inversion), l'intonation sans déplacement plutôt que le déplacement » (Gadet, 1997 : 108).

Comme l'ont également remarqué Riegel *et al.* (2002 : 399), « la langue parlée familière simplifie les structures pour aboutir à une certaine unité de l'interrogation : l'intonation joue un rôle essentiel et la phrase garde l'ordre habituel de la phrase déclarative ». Ils relèveront ainsi à côté des formes standards et soutenues, les formes familières et/ou populaires de l'interrogation partielle qui présentent toutes l'avantage de ne pas requérir d'inversion du sujet et de respecter l'ordre des constituants de la phrase assertive. Ils retiendront (Riegel *et al.*, 2002 : 398) :

- l'interrogation avec un terme interrogatif occupant la place du constituant concerné :

*Tu veux quoi ?*

*Tu vois qui ?*

L'intonation est montante et *quoi* remplace *que* placé en tête de phrase.

- l'interrogation avec *c'est qui/que* :

*Où c'est que tu pars ?*

*Quand c'est que tu reviens ?*

- l'extraction du terme interrogatif avec *c'est...que* :

*C'est quand que tu soutiens ?*

*C'est qui que t'as dans ton jury ?*

- le terme interrogatif suivi de *que* :

*Où que t'habites toi ?*

*Qui que tu as rencontré ?*

D'après Riegel *et al.* (2002 : 399), ces structures sont des « abréviations » des structures composées des termes interrogatifs suivis de *est-ce que* (qui (est-ce) que tu as rencontré?)

Selon Gadet (1997 : 106), il y aurait également la possibilité de cumuler ces formes :

*Quand est-ce que c'est qu'il est parti ?*

*Quand que c'est que c'est qu'il est pas venu ?*

Mais aussi, de les déplacer :

*Il est venu quand est-ce ?*

S'ajoutent à cela enfin, les possibilités de « troncation ou d'écrasement phonétique » :

*Pourquoi s ki part ?*

*Ou s ki va ?*

et de renforcement avec *donc* ou *ça* :

*Quand ça qu'il est venu ?*

*Il est venu quand ça ?*

*Pourquoi donc est-il parti ?*

Pour autant, toutes ces stratégies de recherche d'invariabilité, dont la "simplicité" des structures relevées par Riegel *et al.* (2002) est discutable, ne présupposent pas forcément une méconnaissance des structures standards, voire recherchées, que nous avons décrites plus haut, ni une disparition de ces dernières à l'oral. En effet, souligne Gadet :

« D'autres observations montrent que même quand un locuteur fait le plus souvent usage de l'intonation, il a la disposition stylistique des autres formes, comme cet enfant de neuf ans cité par Coste (1969) qui, en cours de récit, reproduit les paroles d'un noble :

(78) " alors il lui dit : dois-je vous prier ... ? " » (Gadet, 1997 : 110).

Et elle poursuit :

« Il semble que les locuteurs aient l'usage, au moins passif (consistant à les reconnaître et à les interpréter) de toutes les formes offertes par la langue, mais différentes remarques suggèrent que le recours à l'une ou l'autre n'est pas aléatoire.[...] aucun indice n'annonce qu'une simplification du système soit en cours. Même les formes les plus archaïques (les inversions, et spécialement l'inversion complexe) demeurent bien implantées dans les usages où elles ont cours (l'écrit, un oral un peu soutenu, ou certaines situations, comme le téléphone). » (Gadet, 1997 : 113)

### **Et qu'en est-il du français parlé à La Réunion ?**

Alors que nous avons relevé un intéressant article sur l'interrogation indirecte *in situ* (Ledegen, 2007a) en français réunionnais, à notre connaissance, aucune étude n'a été menée sur les caractéristiques de l'interrogation directe dans le même cadre.

### 11.1.5 Propositions provisoires de normes de référence

En matière de normes de référence, nous souscrivons à toutes les normes descriptives du français parlé standard, soutenu et familier que nous avons présentées dans ce chapitre.

Si nous n'avons relevé dans la littérature aucune caractéristique du français parlé à La Réunion, nous pensons que les usages en cours rejoignent ceux du français parlé métropolitain, même s'il est vrai que certaines structures du français populaire précitées ne se rencontrent guère à La Réunion (ex : *Ta fête c'est quand est-ce ?*, *Quand qu'il vient ?* ou encore *Quand que c'est que c'est que tu chantes ?*). De fait, ces constructions restent elles-mêmes, du moins pour les deux dernières citées en exemple, peu souvent employées en français parlé métropolitain (Gadet, 1997). En revanche, nous pouvons noter que les constructions incluant *ça* sont très courantes à La Réunion (ex : *quand ça tu viens me voir ?*). Il y a là, nous le reconnaissons, une zone d'ombre quant à la limite avec les structures créoles combinées à SA, qui sont très souvent employées (ex : KANSÀ OU VYIN VWAR AMWIN?). Cette dernière remarque s'avère d'ailleurs également valable concernant les structures avec *que* : *quand c'est que tu viens me voir ?* est très proche de KANSÈK OU VYIN VWAR AMWIN? (cf. section suivante). En fait, mises à part les trois structures du français populaires pour lesquelles nous venons d'émettre des réserves, nous acceptons toutes les structures relevées pour le français parlé métropolitain comme structures possibles de l'interrogation directe pour notre évaluation du français.

Nous pensons par ailleurs qu'il est souhaitable d'apposer un regard indulgent sur l'utilisation "fautive" (en prenant comme référence le français standard et soutenu) de l'inversion complexe et simple du sujet, sachant que ces procédés sont rares à l'oral en français ordinaire et souvent source de "télescopage" (Gadet) en syntaxe. Aucune hiérarchisation épilinguistique ne sera donc faite entre les structures interrogatives incluant une inversion et celles reposant uniquement sur l'intonation, sur l'emploi de *est-ce que*, *c'est que*, etc.

## 11.2 L'interrogation en créole

Nous nous appuyerons sur les travaux de Chaudenson (1974), Cellier (1985b), Ramassamy (1985) et Staudacher-Valliamée (2004). Notons que Caïd (2000) et Watbled

(2003) qui ne traitent que du système verbal n'ont pas fait de description de l'interrogation.

### 11.2.1 Préambule

L'interrogation en créole est très proche de l'interrogation en français. Ainsi, comme l'annonce Cellier :

« L'interrogation peut être marquée dans un énoncé soit uniquement par l'intonation, soit par un marqueur lexical interrogatif (adverbe, pronom ou déterminant) en vue d'obtenir d'un interlocuteur une information relative au contenu du noyau dur sur lequel porte le constituant interrogatif » (Cellier, 1985b : 201).

On peut également comme en français, à l'instar de Ramassamy (1985 : 323), faire la distinction entre l'« interrogation totale qui porte sur l'énoncé tout entier » et « l'interrogation partielle qui porte sur un élément de l'énoncé ».

### 11.2.2 Les marqueurs de l'interrogation en créole et propositions provisoires de normes de référence

Vu que les normes descriptives des grammairiens (Chaudenson (1974), Cellier (1985b), Ramassamy (1985) et Staudacher-Valliamée (2004)) sont relativement congruentes même si elles n'atteignent pas un niveau de détail identique, nous les présentons synthétiquement. Pour cette même raison, nous évoquerons également, directement à la suite de chaque description, notre point de vue qui tiendra lieu de normes prescriptives. Ceci évitera de répéter chaque structure dans une section séparée. Enfin, nous avons également décidé de traiter la syntaxe dans cette même section (contrairement à ce que nous avons fait en français) étant donné qu'en créole la syntaxe de l'énoncé est peu modifiée par la modalité interrogative.

#### L'interrogation totale

Comme marqueurs de l'interrogation totale, les grammairiens pré-cités ne relèvent que l'intonation montante sur la dernière syllabe de l'énoncé (Ramassamy, 1985 : 323). Mais nous remarquons que bien qu'il n'ait jamais été explicitement mentionné comme

marqueur d'interrogation, on peut également retrouver ÈSKE qui équivaut à la structure française *est-ce que*. Ce terme interrogatif apparaît en effet dans un exemple cité en note chez Staudacher-Valliamée (2004 : 165) : MÉ, ÈSKE OU FÉ, OU? qu'elle traduit par « oui, mais est-ce que tu le fais? ».

### *Notre point de vue*

Nous acceptons aussi bien l'intonation montante que ÈSKE, qui se combine également à une intonation montante, comme marqueurs de l'interrogation totale en créole. Comme en français, ÈSKE se place en début d'énoncé et la syntaxe de ce dernier est identique à celle de la modalité assertive.

### **L'interrogation partielle**

Ramassamy départage les marqueurs de l'interrogation partielle selon que celle-ci porte sur :

- un SN sujet,
- un SN objet,
- un SN circonstant,
- le prédicat (le verbe).

Nous adopterons la progression de cette dernière pour présenter les marqueurs. Nous ne distinguerons pas les marqueurs attestés chez au moins deux grammairiens, mais nous préciserons ceux qui apparaissent chez un seul grammairien parmi les quatre pris en référence. Nous relevons donc comme marqueurs de l'interrogation partielle portant :

- sur le sujet (« qui, que, quoi ») :

- KISA
- KI
- KISÈK
- KOSA
- KWÉ
- KOSAK
- KOUK/KOK

Nous remarquons d'ores et déjà que certains termes interrogatifs sont suffixés par SA. Pour certains (Ramassamy, Staudacher) cette suffixation semble obli-

gatoire puisque ne sont pas mentionnées des formes sans *SA*, alors que pour d'autres (Chaudenson, Cellier), *SA* est facultatif même si, comme le reconnaît Cellier (1985b : 204), son absence est rare<sup>1</sup>.

Nous notons également la présence facultative de *κ* à la fin de certains marqueurs. Celui-ci n'est relevé en fait que par Chaudenson et par Cellier pour qui *κ* serait « analysable comme support de relativisation ou déictif » (Cellier, 1985b : 204), et serait tout aussi rare que l'emploi des marqueurs sans *SA*. Du point de vue de Chaudenson (1974 : 364), bien qu'on puisse le retrouver dans les interrogatives directes, « il semble que le créole tende à distinguer par la présence de ce [-k] final les interrogatifs indirects des directs », tout en conservant son emploi non obligatoire. Nous notons que ce dernier relève *κ* uniquement avec les formes suivies de *SA* (*KISAK*, *KOSAK*) alors que pour Cellier (1985b : 204), tous les marqueurs syntaxiques de l'interrogation peuvent admettre *κ*. La règle de réécriture qu'il énonce est en effet la suivante, où ProN signifie *Proforme Nominale* :

SN inter → ∅+ ProN + (*SA*) + (*k*),

Le marqueur *κIK* apparaîtrait donc par exemple tout à fait acceptable. Toutefois, nous remarquons que ce grammairien sera le seul à relever également la variante *KOK SA*, où *κ* est placé avant *SA* :

*KOK SA K VI GINGN ?*

« qu'est ce que vous avez ? » (Cellier, 1985b : 203)

Nous notons également, parmi les marqueurs de l'interrogation portant sur le sujet, les marqueurs *KÈL*/*LÈKÈL*/*AKÈL* relevés chez Staudacher-Valliamée (2004 : 74) qui semblent faire écho aux pronoms interrogatifs composés en français (cf. section précédente). Si cette dernière ne donne pas d'exemples avec *KÈL* et *AQUÈL* employés seuls, elle fait observer que :

« A partir de *KÈL*, le créole a fabriqué des pronoms à valeur qualitative et quantitative : *KÈL-KALITÉ* "lequel, de quel genre ? de quelle sorte ?", *KÈL-MANYÈR* "comment", *KÈL-KOTÉ* "où", *KÈL-GRANDEUR* "de quel taille", *KÈL-GROSEUR* "de quel poids", *KÈL-KANTITÉ* "combien" » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 74).

1. En réalité, si dans Chaudenson (1974 : 345), on relève que *SA* est facultatif, une confusion existe quant à la présence systématique ou non de *SA* lorsque dans Chaudenson (1989 : 109), il est énoncé que « [...] le système du créole réunionnais a intégré à **tous** [souligné par nous] ses interrogatifs la particule "SA ?" : "KI SA ?" : qui ? ; "KO SA ?" : quoi ? que ? ; "OU SA" : où ? »

Ces marqueurs sont généralement classés sous la catégorie des pronoms interrogatifs. Ramassamy, qui ne relève que *KISA* et *KOSA*, attribue au premier le trait [+ humain] et au second le trait [- humain]. Elle précise par ailleurs qu'ils sont toujours antéposés à l'énoncé.

*KISA* I SHANT SHANSON-LA ? « qui chante cette chanson »

*KOSA* LA RANN AOU FOU ? « qu'est ce qui t'a rendu fou »

### *Notre point de vue*

Nous acceptons tous les marqueurs précédemment cités. Nous pensons que les traits relevés par Ramassamy (1985) concernent également les autres variantes *KI*, *KISÈK*, *KISAK*, *KIK* (= [+ humain]), et *KWÉ*, *KOSAK*, *KOUK*, *KOK*, *KWÉK* (= [- humain]). Aux trois pronoms interrogatifs relevés par Staudacher-Valliamée (2004)<sup>2</sup>, nous ajoutons la variante *LAKÈL* dont, selon nous, *AKÈL* est la forme tronquée, tout comme *ÉKÈL* est la forme tronquée de *LÈKÈL*. Bien qu'il y ait une ressemblance manifeste avec les pronoms français (*lesquels*, *laquelle*, *lequel*), nous pensons que les pronoms créoles ne sont pas, comme en français, variables en genre et en nombre. Tous peuvent être employés indifféremment au genre et au nombre du sujet auquel ils renvoient :

*LÈKÈL/LAKÈL* LA MORD AOU ? « Lequel/laquelle t'a mordu(e) ? ou lesquels/lesquelles t'ont mordu(e) »

- sur le SN objet :

— tous les marqueurs vus pour le SN sujet sont concernés.

*KISA* et *KOSA* conservent, toujours selon Ramassamy, leurs traits sémantiques respectifs, mais leur position est variable. Ils peuvent être antéposés ou postposés à l'énoncé.

*KISA* OU YÈM ? « qui aimes-tu ? »

OU YÈM *KISA* ?

### *Notre point de vue*

Nous avalisons de nouveau tous les marqueurs en question, pour notre évaluation. Nous acceptons également les pronoms *KÈL/LÈKÈL/LAKÈL* et leurs formes tronquées :

2. Nous traiterons des autres formes de pronoms que Staudacher-Valliamée (2004) relève, dans la partie réservée à *KÈL* déterminant préposé à un SN.

MWIN NA DE STILO, LAKÈL/LÉKÈL OU VE ?

« j'ai deux stylos, lequel veux-tu ? »

Quant au positionnement des marqueurs, nous n'accepterons les marqueurs suivis de κ qu'en début d'énoncé :

KIK OU YÈM ? « tu aimes qui ? »

\* OU YÈM KIK

Tous les autres marqueurs sont mobiles et peuvent se placer en début ou fin d'énoncé.

OU YÈM LÉKÈL ? « tu aimes lequel/laquel/lesquels/lesquelles ? »

LÉKÈL OU YÈM ? « *idem* »

- sur le prédicat :

— FÉ + KOSA

A vrai dire, Ramassamy est la seule à recenser cette structure composée du thème verbal FÈ(R) et d'un marqueur de l'interrogation.

KOSA LI LA PO FÉ ?

LI LA PO FÉ KOSA ?

*Notre point de vue*

Nous l'acceptons également avec tous les marqueurs portant le trait [- humain] vus précédemment, mais toujours avec la contrainte suivante : ceux qui sont précédés de κ ne peuvent se trouver en fin d'énoncé :

KWÉK LI LA POU FÉ LA ANKOR ?

« qu'est-il encore en train de faire ? »

\* LI LA POU FÉ KWÉK ANKOR

- sur un SN circonstant.

▷ interrogation sur **le temps** :

— KANSA

— KAN

— ZISKAKAN

— DÉPIKAN(SA) :

DÉPIKAN LI LA PARTI ?

« depuis quand est-elle partie ? » (Ramassamy, 1985 : 326)

— KANK, possible selon Cellier, si nous nous référons à sa règle de réécriture.

Ramassamy soulignera le caractère mobile des marqueurs qu'elle a relevés, soit KANSA, ZISKAKAN et DÉPIKAN, en début ou fin d'énoncé

### *Notre point de vue*

Bien que DÉPIKAN et ZISKAKAN, relevés seulement par Ramassamy comme ad-  
verbes et par Staudacher sans étiquette, puissent interroger sur le temps, nous  
ne les considérerons pas comme des marqueurs à part entière de négation, à  
l'instar de KAN, KANSA ou KANK. Les réponses aux questions les incluant peuvent  
se faire en effet par la reprise de DÉPI et de ZISKA, comme DEPI MARDI, ZISKA YÈR.

Nous acceptons par ailleurs KANK, mais nous pensons qu'il ne s'emploie prin-  
cipalement qu'en discours direct, ou alors précédé de SÉ :

SÉ KANK VI REYIN SHÉ NOU « c'est quand que tu reviendras chez nous ? »

Nous acceptons le caractère mobile de KAN et de KANSA avant ou après la propo-  
sition, mais le positionnement de KANK ne sera considéré comme correct qu'en  
antéposition :

KANSA OU LA JUR AÈL ? « quand l'as-tu injuriée ? / tu l'as injuriée  
quand ? »

OU LA JUR AÈL KANSA ? « *idem* »

### ▷ interrogation sur le **lieu**

— OUSA

— OU

— OUSAK

— OUK relevé par Cellier (1985b : 202) qui en donne un exemple dans une ex-  
pression avec ÈT qui peut apparaître comme figée :

[...] OU KI LÉ MON LARZAN ? « [...] où est mon argent ? »

Staudacher-Valliamée (2004 : 166) mentionnera la variante OKILÉ et la forme  
tronquée KILÉ.

Concernant le positionnement, Ramassamy soulignera la position mobile de  
OUSA.

OUSA LI LÉ? « Où est-il? »

LI LÉ OUSA?

### *Notre point de vue*

Nous acceptons tous les marqueurs pré-cités ainsi que l'expression figée O(U)KILÉ qui peut être tronquée, comme l'a noté Staudacher. Nous relevons également la mobilité de cette expression :

OKILÉ PWASON? « où il est le poisson? »

KILÉ PWASON?

PWASON OKILÉ?

PWASON KILÉ?

Nous notons cependant que OUK employé seul ne peut se trouver en fin d'énoncé, ni admettre la variante OK :

OUK VI ABIT VOU? « où habites-tu, toi? »

\*VI ABIT OUK?

▷ interrogation sur la **cause** « pourquoi? »

— AKOZ

— AFÈR. Notons que Chaudenson (1974 : 578) relève également la variante AK-FÈR qu'on retrouve dans Chaudenson (2003a : 295).

— POUKOSA

— AKOZ K, AFÈRK, POUKOSAK, si l'on suit la règle de réécriture de Cellier.

Selon Ramassamy (1985 : 327) « les marqueurs AKOZ et POUKOSA sont susceptibles de mobilité (fin et début d'énoncé) tandis que AFÈR est fixe (antéposé à l'énoncé) ».

AKOZ OU MANJ PA BEUF? « pourquoi tu ne manges pas de boeuf? »

OU MANJ PA BEUF AKOZ? « *idem* »

AFÈR OU LA PARTI DI ALI SA? « pourquoi est-tu allé lui dire ça? »

### *Notre point de vue*

Nous acceptons tous les marqueurs pré-cités et ajoutons le marqueur POUKWÉ. Nous adhérons également aux commentaires de Ramassamy sur la mobilité. Nous noterons que les marqueurs suivis de K, qui seraient susceptibles d'être également employés, ne seront acceptés qu'en antéposition par rapport au reste

de l'énoncé.

▷ interrogation sur la **manière** :

— KOMAN

— KOMANK

— PAR KOMAN relevé par Staudacher-Valliamée (2004 : 132)

Ramassamy (1985 : 327) qui ne relève que KOMAN souligne la mobilité de celui-ci :

KOMAN OU SA ESPLIK ALI? « Comment vas-tu le lui expliquer? »

OU SAR ESPLIK ALI KOMAN? « *idem* »

*Notre point de vue*

Nous acceptons les trois marqueurs mais notons que seuls KOMAN et PAR KOMAN sont mobiles. KOMANK ne peut se trouver qu'en début d'énoncé.

▷ interrogation sur la **mesure** (« combien? »)

— KONBYIN

— KONBYINK chez Cellier, si l'on suit sa règle de réécriture

Selon Ramassamy (1985 : 328) KONBYIN est un marqueur à position mobile

KONBYIN LA PAY AOU? « Combien ils t'ont payé? »

LA PAY AOU KONBYIN? « *idem* »

*Notre point de vue*

Comme tous les marqueurs précédés de  $\kappa$ , nous pensons que KONBYINK ne peut se placer qu'en début d'énoncé. Par ailleurs, si KONBYIN est mobile, comme le précise Ramassamy, nous pensons qu'en postposition, il ne peut être placé qu'avant le complément d'objet.

KONBYIN (D')ZEUF LA POUL LA PONN?

« Combien d'oeufs la poule a-t-elle pondu? »

LA POUL LA PONN KONBYIN (D')ZEUF? « *idem* »

C'est également le cas avec AVWAR verbe ordinaire :

KONBYIN ZANFAN OU LAVÉ « combien d'enfants avais-tu ? »

OU LAVÉ KONBYIN ZANFAN, « *idem* »

KONBYIN OU LAVÉ (D)ZANFAN? « *idem* »

OU LA U KONBYIN ZANFAN? « tu as eu combien d'enfants ? »

\*OU NANA ZANFAN KONBYIN?

alors qu'avec AVWAR verbe existentiel, les positions sont plus libres :

KONBYIN FLEUR NANA? « il y a combien de fleurs ? »

NANA KONBYIN FLEUR?

FLEUR NANA KONBYIN?

▷ interrogation avec **un déterminant** (« Quel, quelle? + GN »)

— KÈL

KÈL SHYIN LA MORD AOU?

« quel(s) chien(s) t'a(/ont) mordu(e)? »

— KI

KI NOUVEL?

« quelle nouvelle? » (Chaudenson, 1974 : 363).

Nous remarquons que sur les deux formes, la deuxième, KI, n'est guère employée en français standard. De fait, selon Chaudenson (2003a : 295), « Le modèle créole "ki. + substantif?", qui n'est nullement étranger au français, surtout populaire et ancien [...], a toutes chances d'être une évolution interne des créoles que favorisent, bien sûr, la régularité, la transparence et l'expressivité du tour ».

Ces marqueurs s'emploient toujours préposés à un SN et forment parfois des structures analytiques équivalentes à des pronoms ou adverbes interrogatifs (cf. également plus haut les commentaires de Staudacher-Valliamée (2004) à propos de celles-ci qui sont pour elle des pronoms interrogatifs à part entière) :

KÈL KOTÉ, KI KOTÉ? = où?

KÈL MOUN? = ki?

Nous noterons que des procédés similaires sont utilisés également en français : *à quel endroit? quelle personne? de quelle manière?* etc, comme le souligne si justement Chaudenson (2003a : 297).

Selon Cellier (1985b : 207), la structure analytique peut être accompagnée de κ :

KÈL KOTÉ (κ) VI RÈS?

### *Notre point de vue*

Nous acceptons ces marqueurs et ces emplois, même si selon nous κ est largement moins utilisé que KÈL dans les structures interrogatives actuelles. Nous considérerons également comme acceptable leur mobilité en début ou fin d'énoncé, excepté en présence de κ (placement en début d'énoncé obligatoire) :

KÈL LINJ OU SA MÈT? « tu vas mettre quoi? / tu vas t'habiller comment? »

OU SA MÈT KÈL LINJ? « *idem* »

## 11.3 Les critères d'évaluation

### 11.3.1 Les critères du langage provoqué

#### En français

Concernant la **production**, l'évaluation du langage provoqué portera sur :

- l'**adéquation des marqueurs** par rapport au contexte de l'énonciation,
- le **respect de l'ordre des mots** dans la phrase.

Concernant la compréhension, l'évaluation portera sur :

- l'**adaptation de la réponse** par rapport à divers stimuli interrogatifs ayant trait au SN objet, au verbe et aux circonstants.

#### En créole

Les critères seront les mêmes que pour l'évaluation en français. Concernant la **production**, l'évaluation du langage provoqué portera donc également sur :

- l'**adéquation des marqueurs** par rapport au contexte de l'énonciation,
- le **respect de l'ordre des mots** dans la phrase.

Concernant la compréhension, l'évaluation portera sur :

- l'**adaptation de la réponse** par rapport à divers stimuli interrogatifs ayant trait au SN objet, au verbe et aux circonstants.

### 11.3.2 Les critères du langage spontané

Aussi bien en français qu'en créole, les critères seront :

- l'adéquation des marqueurs par rapport au contexte de l'énonciation,
- le respect de l'ordre des constituants de phrase.

#### Justification du choix des critères.

Pour les deux langues, nous avons axé l'évaluation en production, tant dans le langage provoqué que spontané, sur l'adéquation des termes interrogatifs et sur le respect de la syntaxe.

En posant le critère **adéquation des termes interrogatifs**, nous sous-entendons trois cas de figure :

1. les marqueurs sont en adéquation sur le plan de l'énonciation mais ne respectent pas la contrainte codique (Ex : AKOZ *tu viens pas ?* pour une évaluation de la modalité interrogative en français). Il faut savoir que l'évaluation ne pourra se faire à ce niveau que lorsque les termes employés seront contrastés au niveau de leur forme phonique (ex : AKOZ/pourquoi) car comme nous avons pu le voir plus haut, de nombreux termes sont communs au français et au créole (ex : KI/qui, KÈL/quel...).
2. les marqueurs sont adéquats sur le plan de l'énonciation et sur le plan codique.
3. les marqueurs ne sont pas adéquats sur le plan de l'énonciation quelle que soit l'adéquation codique. Ex : l'utilisation de KOMAN/« comment » pour une interrogation portant sur la cause sera ainsi jugée inadéquate

L'évaluation par rapport au critère "respect de l'ordre des constituants syntaxiques" permettra de voir si l'enfant sait construire une phrase interrogative en français ou en créole. Ex : AOU, OU SA KÈL LINJ MÈT? sera par exemple jugé inacceptable en créole selon les normes prescriptives que nous avons établies. Cette évaluation se fera indépendamment de l'adéquation au contexte. En outre, afin d'affiner l'évaluation, on distinguera également les énoncés respectant l'adéquation codique de ceux qui ne la

respectent pas. Nous établirons ainsi quatre sous-groupes (les exemples sont donnés dans le cas d'une évaluation du langage provoqué en français) :

- syntaxe correcte, code incorrect. Ex : *tu veux kwé?* les structures étant les mêmes en français et en créole *tu veux quoi/OU VE KWÉ?* La syntaxe est respectée.
- syntaxe correcte, code correct.
- syntaxe incorrecte, code correct. Ex : *tu veux que?* L'erreur syntaxique vient du fait que *que* doit toujours être placé en tête de phrase. Comme nous l'avons précisé plus haut, l'inversion du sujet posant de nombreuses difficultés, elle ne constituera pas un indicateur de référence pour l'évaluation de la syntaxe. Les énoncés le nécessitant seront donc classés à part.
- syntaxe incorrecte, code incorrect. Ex : *AKOZ tu le veux poukwé?* Les marqueurs sont ceux du créole, et il y en a deux, ce qui est incorrect en créole, comme en français.

Même si la contrainte codique ne sera pas explicitement posée, le langage spontané de ceux présentant un profil de dominance codique sera évalué selon les mêmes critères. Notons que nous avons préféré écarter le critère de l'adéquation du choix de la modalité elle-même, du fait de la trop grande subjectivité que cela impliquerait au niveau des indicateurs de référence.

Sur le plan de la compréhension, nous n'avons pas jugé utile d'évaluer si l'enfant reconnaît la modalité interrogative en contraste avec la modalité assertive, impérative et exclamative. Ce critère « primaire » est en effet maîtrisé très tôt, l'intonation suffisant à servir d'indice, comme le laisse entendre Florin :

« Pendant la deuxième année, l'enfant se sert uniquement de l'intonation pour différencier les impératifs et les déclaratifs d'une part (les deux n'étant pas distingués), des interrogatifs d'autre part » (Florin, 1999 : 47).

En revanche, nous avons choisi le critère de l'adéquation sémantique des réponses par rapport à des stimuli interrogatifs. Une réponse adéquate nécessite en effet que la nature de l'interrogation soit comprise, en appui sur l'énoncé global<sup>3</sup> et/ou sur le marqueur interrogatif. Les stimuli auront trait au SN sujet, au SN objet, au verbe et aux circonstants. Tous les marqueurs de l'interrogation, standards et familiers, sont

3. En effet, comme nous le verrons dans la partie suivante, de nombreux indices autres que morpho-syntaxiques entrent en jeu pour appréhender un énoncé.

concernés. Ainsi, outre l'intonation, nous avons donc choisi d'inclure en français des questions construites à partir de l'inversion du sujet, celles-ci étant susceptibles d'apparaître dans l'univers de l'enfant (dans l'écrit oralisé des contes par exemple) et constituant selon Gadet, comme on l'a vu, une compétence stylistique latente. Notons que quel que soit le stimulus, ne sera pris en compte que le fond et non la forme des réponses.

#### 11.4 Analyse du langage spontané des locuteurs-témoins et normes de référence retenues

L'analyse du discours spontané des témoins a porté sur les mêmes critères que ceux émis pour l'évaluation du langage spontané.

Des extraits plus nombreux des productions des enfants-témoins se trouvent en annexe N, p.983. Les diverses questions que nous leur posons sont comprises :

- (Nous) KISA I LÉ NIKOL? « Qui c'est Nicole? »
- (Thomas) MON MARÈN. « Ma maraine »
- (Nous) AKOZ? « Pourquoi? »
- (Henrina) PASKE BANNA I YÈM AZOT ANKOR. « Parce qu'ils s'aiment encore »
- (Nous) E OUT KOUZIN OUSA I LÉ? « Et ton cousin, où il est? »
- (Thomas) ALI, LI LA PARTI SHÉ SON TANTINE « Lui, il est parti chez sa copine »

De même, si tous les marqueurs ne sont pas utilisés dans les corpus que nous avons analysés (ex : KANSA, KONBYIN, ÈSKE, ETC.), nous remarquons que les questions que les enfants posent sont syntaxiquement bien agencées. Ils usent de l'intonation montante et de mots interrogatifs<sup>4</sup> :

- TONTON! OU GINY NAJÉ? « Tonton, tu sais nager? » (Anthony)
- OU LÉ MARYÉ OU? « tu es mariée, toi? » (Henrina)
- KÈL PWASON I FÈT PA SON NANIVÈRSÈR? « quel poisson ne fête pas son anniversaire? » (Thomas)
- SI MA GINY IN BÉBÉ, KOSA MI FÉ? « si je vais avoir un bébé, qu'est-ce que je fais? » (Anaëlle)

4. Pour les occurrences construites avec SÉ + KWA ou SÉ + KI, etc., se reporter à la page 395, portant sur les emplois de ÈT.

Nous ne recensons pas d'éléments qui nous poussent à modifier nos normes de référence.



# Chapitre 12

## La négation

### Sommaire

---

<b>12.1 La négation en français</b> . . . . .	<b>552</b>
12.1.1 Préambule . . . . .	552
12.1.2 Les marqueurs de négation en français . . . . .	553
12.1.3 Positionnement des marqueurs de négation en français . . . . .	556
<b>12.2 La négation en créole</b> . . . . .	<b>557</b>
12.2.1 Les marqueurs de négation en créole . . . . .	558
12.2.2 Positionnement des marqueurs de négation en créole . . . . .	560
<b>12.3 Propositions provisoires de normes de référence</b> . . . . .	<b>565</b>
12.3.1 Propositions pour le français . . . . .	565
12.3.2 Propositions pour le créole . . . . .	566
<b>12.4 Les critères d'évaluation</b> . . . . .	<b>571</b>
12.4.1 Les critères pour l'évaluation du langage provoqué . . . . .	571
12.4.2 Les critères pour l'évaluation du langage spontané . . . . .	572
<b>12.5 Analyse du langage spontané des locuteurs-témoins et normes de référence retenues</b> . . . . .	<b>575</b>

---

L'évaluation de la négation revêt en créole comme en français, une importance manifeste. En effet, nous explique Ramassamy pour le créole, mais la remarque vaut aussi pour le français :

« Tout énoncé, quel qu'il soit - déclaratif, interrogatif, impératif, exclamatif - se détermine en fonction du couple dichotomique : positif/négatif » (Ramassamy, 1985 : 310).

La forme positive des énoncés a été vue en filigrane tout au long des chapitres précédents. Dans le présent chapitre, nous envisageons de faire une revue de la littérature sur la négation, afin d'extraire les caractéristiques des marqueurs les plus usités à l'oral en créole et en français.

Sur le plan terminologique, nous parlerons indifféremment de négation ou de modalité négative, même si comme le fait remarquer Gardes-Tamine (1998 : 32), il ne s'agit pas d'une « modalité spécifique » telle que l'interrogation, l'assertion, l'exclamation et l'ordre, puisqu'elle peut être traitée à l'intérieur de ces quatre dernières.

Nous suivrons une progression en cinq sections. La première et la deuxième relieront respectivement les normes descriptives en français et en créole. Suivra ensuite la section qui sera consacrée aux propositions des normes prescriptives puis celle portant sur les critères nécessaires à l'évaluation du langage provoqué et spontané. La dernière section s'élaborera en fonction du bilan de l'analyse du discours spontané de nos locuteurs témoins et viendra compléter les normes posées *a priori*.

## 12.1 La négation en français

### 12.1.1 Préambule

La négation peut porter sur la proposition entière, auquel cas elle est qualifiée de *totale*. Mais elle peut également être *partielle* (ou *restreinte*), lorsqu'elle porte sur un élément de la proposition :

« Telle qu'elle est définie en logique propositionnelle, la négation porte sur la proposition entière : si P est vraie, alors non-P est fausse. Cette interprétation est fréquente dans la langue naturelle (exemple : Paul est venu / Paul n'est pas venu), mais elle n'est pas exclusive : bien que sa représentation formelle recoure au morphème disjoint *ne...pas* qui encadre le verbe, la négation peut porter sur divers constituants de la phrase. Ainsi, la proposition exprimée par la phrase *les élèves n'ont pas cassé les vitres* autorise la première interprétation (*il est faux que...*) mais elle demeure vraie si les élèves ont cassé autre chose que les vitres (par exemple : *les craies* : la négation porte sur le complément) ou s'ils n'ont fait que salir les vitres (la négation porte sur le verbe) ou enfin si ceux qui ont cassé les vitres ne sont pas les élèves (la négation porte sur le sujet) » (Arrivé *et al.*, 1992 : 397).

A l'oral l'élément nié dans la négation partielle sera souvent accentué, soit par l'intonation, soit par une structure clivée par exemple, mais comme le fait remarquer Gardes-Tamine (1998 : 35), les structures de surface peuvent aussi être identiques. Dans ce cas :

« C'est souvent seulement le contexte qui permet de faire la distinction [entre la portée restreinte et totale], les moyens utilisés pouvant être les mêmes :

Je n'ai pas fait trois sorties :

**portée restreinte** : je suis sorti, sauf trois fois.

**portée totale** : je ne suis pas sorti, même pas trois fois.

Lorsque la négation a une portée restreinte, on peut paraphraser la phrase par une mise en relief :

Il y a trois sorties que je n'aie pas faites.

» (Gardes-Tamine, 1998 : 35).

De leur côté, Dubois *et al.* (2002 : 321) font remarquer que lorsque la négation a une portée totale, « elle peut être paraphrasée par la locution "il est faux que", suivie du jugement positif : Je ne le connais pas/ Il est faux que je le connaisse) ». Il s'agit alors d'un jugement *contradictoire*, qui s'oppose au jugement *contraire* de la négation partielle.

### 12.1.2 Les marqueurs de négation en français

Le français standard requiert deux éléments pour la négation, quelle soit totale ou restreinte : *ne* + un deuxième élément qui est appelé « forclusif ». Il s'agit généralement de *pas*, mais on peut également trouver d'autres adverbes ou locutions adverbiales, telles que *jamais* ou *nulle part*, des pronoms comme *nul*, *personne*, *rien* ou encore des déterminants comme *aucun*, *nul*...

Les études sur le français parlé ont depuis longtemps montré qu'en réalité *ne* était souvent omis et que le forclusif portait de plus en plus, seul, le poids de la négation. Cela n'a pas toujours été le cas puisque c'est en fait *ne* qui est étymologiquement l'adverbe négatif :

« Historiquement, on a assisté à une modification radicale : la négation est à l'origine *ne* seul, puis *ne* suivi d'un nom (*pas*, *point*, *goutte*, *mie*...), et, ces noms ayant fini par prendre une valeur négative, on peut se demander si l'on ne va pas désormais vers une négation en *pas*. » (Gadet, 1997 : 99).

Cette absence de *ne*, qui répondrait à un besoin d'invariabilité, comme le note Frei (2003, 1ère édition 1931 : 254), est souvent perçue, selon les normes puristes de la grammaire traditionnelle, comme un indicateur de discours négligé et caractéristique de l'oral (ex, Sauvageot (1972 : 140)). En réalité, il n'existe selon Gadet (1997 : 99) « aucun locuteur pour les réaliser toujours ou les omettre toujours », même à l'oral. Elle recensera d'ailleurs divers facteurs morphosyntaxiques, phonologiques, stylistiques et sociaux qui provoqueraient l'absence de *ne* ou au contraire joueraient en faveur de son maintien (Gadet, 1997 : 100-103).

Outre les structures avec *ne* (élide ou non), on notera qu'en français, comme dans beaucoup d'autres langues, l'adverbe de négation *non* peut également suffire à marquer la modalité négative d'une phrase ou d'une proposition :

*Carole aime le chocolat, ma mère non.*

*Tu n'aimes pas la fraise, moi non plus.*

*Je suis venue en voiture, non en moto*

Remarque : dans cette dernière structure, l'usage familier remplace souvent *non* par *pas* (ex : *je suis venu en voiture et pas en moto. Tu aimes le chocolat, moi pas/pas moi*). Cependant, cette substitution répond à des contraintes. En effet, alors que *non* peut constituer un mot-phrase, soit une réponse à part entière à une question, *pas* ne peut être, dans les mêmes conditions, employé seul. La question *tu aimes le chocolat ?*, pourrait admettre comme réponse soit uniquement :

— *non*

— soit *non* accompagné éventuellement de *pas du tout, pas beaucoup...*

Mais la réponse avec *pas* doit obligatoirement être renforcée :

— *pas du tout, pas beaucoup, etc.*

En réalité, la négation peut porter sur des phrases canoniques composées d'un groupe nominal et d'un groupe verbal, mais, comme le font remarquer Riegel *et al.* (2002 : 411), « les termes négatifs s'emploient aussi dans un groupe nominal (*Voici un exemple non littéraire*) ou dans une phrase sans verbe (*Pas question de céder au chantage!*)

- *Pas de pitié!* - *Plus de pain.* - *Pas le temps de faire mieux.* *Ni de dîner* (Aragon) ».

Au niveau de la syntaxe, on remarquera également en français, la possibilité d'utiliser plusieurs forclusifs dans un même énoncé. Ce cumul est souvent ramené, dans la grammaire traditionnelle, à une affirmation :

*Elle ne dit pas non* (= elle accepte).

Mais cette règle n'est, et n'a été, guère souvent respectée dans la langue parlée. Riegel *et al.* (2002 : 422) souligne en effet à ce sujet les tentatives déjà anciennes des puristes pour faire disparaître la double négation à sens négatif :

« Suivant ce principe de la double négation, Bélise reproche à Martine, dans les Femmes savantes (II,6) d'avoir associé pas et rien : *de pas mis avec rien tu fais la récidive,/Et c'est, comme on t'a dit, trop d'une négative.* Mais à cette époque, malgré Vaugelas, les écrivains associaient encore pas et rien (au sens positif de "quelque chose") : *On ne veut pas rien faire ici qui vous déplaît* (Racine). »

De fait, à l'écrit, cette norme s'est imposée. Pour Riegel *et al.* (2002 : 422), « il n'est plus possible aujourd'hui d'employer avec pas les pronoms négatifs *personne* et *rien* ou la conjonction *ni* ». En revanche, il semblerait que les puristes n'aient pas atteint leurs objectifs à l'oral. Gadet (1992 : 79) attire en effet encore l'attention à la fin du XXe siècle sur des faits de double négation gardant un sens négatif, qui ne seraient pas rares en français parlé (ex : *j'ai pas obtenu aucun résultat* ou encore *j'ai pas rien fait*).

En fait, on peut penser que ces règles semblent d'autant plus difficiles à acquérir et respecter pour le locuteur, et notamment le jeune locuteur, que le cumul de négation avec un sens négatif reste toujours possible avec des termes de négation autres que pas, tels que dans les exemples relevés par Riegel *et al.* (2002 : 423) :

*Elle ne voit jamais personne.*

*Elle ne voit plus personne.*

*Il ne dit jamais rien.*

*Il ne dit plus rien.*

*Elle ne reviendra plus jamais.*

*Je n'ai jamais parlé de rien à personne.*

Nous terminerons enfin cet exposé sur les marqueurs de négation par une remarque sur deux structures, *ne...que* et *ne* explétif, qui sont souvent, à cause de la présence de l'adverbe *ne*, considérées comme marqueurs de la modalité négative.

*Je ne suis que son secrétaire.*

*Je viens chez toi avant qu'il ne fasse nuit.*

En réalité, nous rappelle Riegel *et al.* (2002 : 335) « la négation exceptive (ou restrictive) », c'est-à-dire celle qui se construit avec *ne...que*, « n'est pas à proprement parler une négation ». Il s'agit d'une structure qui équivaut aux adverbes positif *seulement*, *uniquement*. Mais son apparente "négativité" se révèle souvent "trompeuse" pour le jeune ou moins jeune locuteur, d'autant plus que la valeur restrictive peut d'un côté être renforcée par *rien* mais d'un autre côté supprimée si on y ajoute un forclusif tel que *pas* :

*Il ne veut rien que de l'eau* (= il veut seulement de l'eau)

*Il ne veut pas que de l'eau* (= il veut autre chose que de l'eau)

Quant au *ne* explétif dont l'emploi est facultatif et qui n'apparaît jamais devant un infinitif, poursuivent Riegel *et al.* (2002 : 419), il n'a pas non plus de valeur négative. La confusion avec *ne...pas*, auquel il s'oppose au niveau du signifié paraît facile.

*J'ai peur que ma mère ne vienne* (crainte que la mère arrive)

*J'ai peur que ma mère ne vienne pas* (crainte que la mère n'arrive pas)

Notons, pour clore sa description, qu'étant d'un niveau recherché, cette structure apparaît rarement dans les discours d'enfants.

### 12.1.3 Positionnement des marqueurs de négation en français

La place des marqueurs de la négation est variable. Si le verbe est conjugué sous une forme simple, les structures à deux adverbes (*ne...pas*, *jamais*, *plus*, etc.) encadrent le thème verbal :

« - le premier élément *ne*, antéposé au verbe, ne peut en être séparé que par les formes clitiques du pronom complément : *Je ne te vois plus*. *Je ne vous en parle pas* ;

- le second élément occupe la place post-verbale, qui correspond à l'ancienne fonction complément d'objet direct des noms comme *pas*, *point*, devenu adverbe de négation » (Riegel *et al.*, 2002 : 414).

Avec des verbes de forme composée, les constructions comme *ne...pas*, *ne...plus*, *ne...jamais* encadrent l'auxiliaire et les pronoms compléments :

*Elle (n')est pas venue.*

*Elle (ne) lui en a pas parlé.*

Cependant les structures avec *personne*, *aucun* + *nom*, *nulle part*, etc. ne se trouvent pas après l'auxiliaire, mais sont placées après le thème verbal au participe passé.

*Il (n') est allé nulle part.*

*Elle (n') a vu personne.*

*Il (n') a vu aucun policier*

Remarque : les structures avec *rien* non introduit par une préposition se construisent également de la sorte (ex : *je n'ai rien dit*). Mais si *rien* est précédé d'une préposition, sa place est après le thème verbal (ex : *Elle n'a peur de rien*).

Quand la négation porte sur un verbe à l'infinitif présent, les deux adverbes de la structure négative sont placés devant le thème verbal.

*Il s'est efforcé de tout finir pour (ne) pas crever de faim dans la soirée*

On notera que concernant la position des marqueurs de négation, le français parlé prend également souvent de la distance avec les règles décrites ci-dessus. Gadet relève en effet une grande possibilité de variation. Elle cite comme exemple :

« Ils vont pas venir dans longtemps (= *dans peu de temps*), on s'étonne de plus rien, j'ai rien eu le temps de faire, faut que je lui retire pas (*ordre des mots d'une phrase simple*). » (Gadet, 1992 : 80).

Les études sur le français réunionnais n'ont pas révélé de différence avec le français parlé, mais les données restent peu nombreuses. Beniamino & Baggioni (1993 : 163) relèvent seulement que la double négation avec *rien* et *personne* est très souvent employée. Ils rapprochent ces constructions de celles du créole. Ledegen (2007b : 320) note également que *ne* est souvent omis.

## 12.2 La négation en créole

Sans revenir sur les signifiés de la négation qui sont les mêmes que ceux de la négation en français (négation partielle, négation totale), dans cette section nous introduirons tout d'abord les marqueurs de négation créoles, pour nous arrêter ensuite sur leur position dans l'énoncé.

On peut parler sur ces deux points, d'un consensus du point de vue des descriptions. Aussi ne jugeons-nous pas utile de présenter en détail celui de chacun des grammairiens. Nous préférons adopter ici une présentation synthétique. Toutefois, nous ferons référence pour ce faire, principalement aux travaux de Chaudenson (1974 et 2003), de Cellier (1985a, 1985b) et de Ramassamy (1985). En effet, Caïd (2000), Staudacher-Valliamée (2004) et Watbled (2003) n'ont pas traité spécifiquement et explicitement dans leurs ouvrages respectifs des marqueurs de la négation, ni du positionnement de ces derniers, même s'il est vrai que Staudacher se détache de ses prédécesseurs du fait qu'elle décrit les procédés de modalisation des différents types de phrase grâce à la négation en général, couplée à des marques prosodiques, des phatèmes et des marqueurs figés.

### 12.2.1 Les marqueurs de négation en créole

Cellier notera que les marqueurs de négation créoles sont de manière générale semblables à ceux du français à une exception près, précise-t-il, puisqu' « on constate [...] que le créole n'utilise jamais l'adverbe « ne » du français alors que les adverbes de négation viennent directement du français » (Cellier, 1985a : 134?). Ceci se comprend selon Chaudenson (2003a : 367) par le fait que *ne* est souvent absent en français ordinaire. Sa fragilité explique sa non survivance dans le processus de créolisation.

Les adverbes de négation qu'on retrouve dans la littérature sont ceux que Chaudenson a relevé en 1974 :

- PA « ne...pas »,
- PWIN : moins fréquent que PA, il s'emploie selon Chaudenson (1974) après NA « il y a » uniquement. Cellier élargira les possibilités d'usage de PWIN avec d'autres formes de AVWAR présentatif : LAVÉ et LA.
- PI « ne...plus ». Les variantes sont PU, PLI et PLU. Les valeurs qui sont attribuées à PI sont identiques à celles que (*ne*) *plus* revêt en français. En effet, pour Cellier (1985b : 221), l'adverbe PI « présuppose que le procès, l'évènement ou l'état était actualisé affirmativement avant l'acte d'énonciation qui produit l'énoncé dans lequel il apparaît », alors que du point de vue de Ramassamy (1985 : 319), « si PA introduit une négation absolue, PI au contraire, implique l'absence de réitération d'un procès ou d'un état ».

- ZAMÉ « ne ...jamais ». Existe également la variante JAMÉ.

D'après Cellier, les adverbes PA, PWIN et PI peuvent également nuancer la modalité négative de l'énoncé en se joignant à des adverbes de manière « secondaires spécifiquement négatifs » (Cellier, 1985b : 226). Il s'agit de :

- DITOU, qui radicalise la négation

ZOT I DOR PA DITOU ZOT KAZ

« ils ne dorment pas du tout chez eux. » (Cellier, 1985b : 220)

Ramassamy (1985 : 319) qui attribue à DITOU un rôle de *renforcement* de la négation, associera sur le même plan l'adverbe MÈM :

LI TRAVAY MÈM PA.

« il ne travaille même pas. »

- TÉLMAN, qui intensifie la négation

KOMÉLA I SERV PA TELMAN PILON NON PLU

« actuellement, on ne se sert pas tellement de mortier non plus »

MI ÈM TELMAN PA FÈR

« je n'aime tellement pas faire ça » (Cellier, 1985b : 220)

- TROTRO, qui relative la négation

MI KONÉ PLU TRO-TRO « je ne sais plus très bien » (Cellier, 1985b : 219)

- NON PLU, qui fait de la négation une conséquence effective et implicite de la situation.

- ANKOR. Nous noterons que si pour Cellier (1985b : 221), les variantes PANKOR, PAKOR (rare d'après lui), PONKOR et POKOR sont le résultat de l'amalgame phonologique entre les adverbes PA et ANKOR, pour Ramassamy, PONKOR est un marqueur de négation à part entière, qui n'est pas défini comme sécable en PA + ANKOR. Sur le plan sémantique, PANKOR et ses variantes sont décrits, par Cellier comme l'équivalent négatif de FINI. En effet, selon Cellier :

« Le créole préfère nettement employé le marqueur PANKOR variante PA-KOR et PONKOR plutôt que le marqueur de l'accompli FINE/FINI accompagné de l'adverbe de négation » (Cellier, 1985a : 135).

NA IN PE DTAN MWIN LA PAKOR VU AOU.

« il y a un bout de temps que je ne t'ai pas vu » (Cellier, 1985b : 219).

— RIYIN, PERSONE. Cellier fait remarquer que contrairement au français standard, RIYIN et PERSONE sont toujours accompagnés du marqueur PA, PONKOR OU PI

ZOT LA PA VU RIYIN

« vous/ils n'avez/ont rien vu » (Cellier, 1985b : 219)

Ramassamy (1985) illustrera également la norme d'usage de la double négation au travers d'exemples. Elle y ajoutera les combinaisons de PA avec JAMÉ et NI...NI :

MA LA PA DI PERSONE « je ne l'ai dit à personne »

MA LA PA DI RIYIN « je n'ai rien dit »

LI TRAVAY PA ZAMÉ « il ne travaille jamais »

MI YÈM PA NI MON SÈR NI MON FRÈR « je n'aime ni ma sœur ni mon frère »

Nous notons enfin, pour clore cette présentation, qu'existe en créole également la négation restrictive en la forme du marqueur RIYINK « rien que », « ne que », synonyme de l'adverbe SOLMAN « seulement » :

LI KONÉ RYINK FANM

« il ne pense qu'aux femmes ».

### 12.2.2 Positionnement des marqueurs de négation en créole

Pour Chaudenson (1994 et 2003) le marqueur PA peut se positionner à divers endroits de l'énoncé, par rapport au thème verbal et au marqueur préverbal. Ainsi, avance-t-il :

— le marqueur de la négation se place **après le thème verbal** quand celui-ci est préfixé par I ou quand il est à l'impératif (singulier 2) pour l'expression de la défense.

RAL PA LE KÈR « ne tracasse pas » Chaudenson (2003a : 364)

— Le marqueur se place **avant le thème verbal** et **après le marqueur pré-verbal**

d'une part quand le thème verbal est préfixé par *A*, *SAVA*, *SAR* et *SA* et d'autre part quand on use de *APRÉ*, *POUR*<sup>1</sup>, *ANTRIN D*, *SORTI(R)* et *VYINN*. Rien d'étonnant à cela, si l'on pense comme Chaudenson que :

« Dans toutes les périphrases verbales du français les marques verbales, aspecto-temporelles ou négatives, sont toujours placées AVANT le verbe sur lequel elles portent et que c'est de cet ordre des constituants que résulte l'antéposition de la marque négative dans les créoles » (Chaudenson, 2003a : 367).

— quand on use d' « être » et d' « avoir » employés comme auxiliaires, le marqueur se place, comme en français encore, **entre l'auxiliaire et le thème verbal**.

LI LA PA MANJÉ « il n'a pas mangé »

LI LÉ PA MARYÉ « il n'est pas marié »

En d'autres termes, résumerait Cellier (1985a : 136), l'adverbe de négation « se place presque toujours après un premier élément du système auxiliaire du verbe ou après celui-ci s'il est seul ». Ainsi, avec les marqueurs aspecto-temporels nécessitant un auxiliaire, le marqueur de négation se trouvera entre la copule portant la marque du temps et le marqueur aspectuel, tandis qu'au présent ou au passé 2 (inaccompli), celui-ci se placera après le thème verbal.

MI MANJ PA

MI MANJÉ PA

MWIN TÉ (I) MANJ PA (ici, TÉ n'est pas auxiliaire)

MWIN LÉ PA ANTRINN MANJÉ

MWIN TÉ PA PRÉD MANJÉ

MWIN LA PA MANJÉ

Toutefois, dans de nombreuses situations, l'adverbe de négation peut être déplacé. Sa position influencera alors le sens de l'énoncé. Ainsi souligne Ramassamy (1985 : 315-316), dans les cas d'emploi de *PA* avec un prédicat (thème verbal) modalisé par *KAPAB* et *BLIZÉ*, le sens du message sera différent selon que la négation se fait sur le modalisateur ou sur le prédicat.

1. Il s'agit de *POUR* noté [pu :r] et non [po]

LI LÉ PA KAPAB FÉ SA « il n'est pas capable de faire ça »

LI LÉ KAPAB PA FÉ SA « il est capable de ne pas faire ça »

LI LÉ PA BLIZÉ FÉ SA « il n'est pas obligé de faire ça »

LI LÉ BLIZÉ PA FÉ SA « il est obligé de ne pas faire ça »

De même, poursuit Ramassamy (1985 : 317), dans des énoncés subordonnés complétifs, la modalité PA peut être transférée du prédicat au précativoïde ou du précativoïde au prédicat, et ce,

— sans changement de sens

LI KRWA MI TRAVAY PA « il croit que je ne travaille pas »

LI KRWA PA MI TRAVAY « il ne croit pas que je travaille »

— avec changement de sens :

MI DI LI YEM PA OU « je dis qu'il ne t'aime pas »

(Le locuteur pose une certitude).

MI DI PA LI YÈM AOU « je ne dis pas qu'il t'aime »

(Le locuteur laisse planer un doute.)

Ramassamy (1985 : 316) notera également que la modalité PA peut aussi affecter les actants du prédicat et pas seulement le prédicat lui-même. Ce procédé permet alors d'effectuer une focalisation sur l'actant en question. Elle fournit les exemples suivants :

Exemple avec focalisation sur le sujet :

ZAN la vni yèr

« Jean est venu hier »

LA PA ZAN LA VNU YÈR

« ce n'est pas Jean qui est venu hier »

Exemple avec focalisation sur l'objet :

OU LA MANZ MON MANG

« tu as mangé ma mangue »

LA PA OUT MANG MWIN LA MANZÉ

« ce n'est pas ta mangue que j'ai mangée »

Si cette focalisation est également possible avec PI, puisque pour Ramassamy (1985 : 319) PI présente le même fonctionnement que PA, elle ne le serait pas avec PONKOR qu'elle décrit, rappelons-le, comme concurrent de PA et de PI.

En réalité, nous remarquons que Ramassamy note d'autres différences d'emploi de

la modalité *PONKOR* par rapport à *PA* et *PI*. Ainsi avance-t-elle, contrairement à *PA* et *PI* qui peuvent modaliser tous les prédicats processifs, *PONKOR* ne peut porter que sur un prédicat processif exprimant l'accompli (avec *LA*, *LAVÉ*) et l'inaccompli (avec *TÉ*). Elle cite (1985 : 320) :

LI LA *PONKOR* MANZÉ « il n'a pas encore mangé »

LI *LAVÉ* *PONKOR* MANJÉ « il n'avait pas encore mangé »

LI *TÉ* *PONKOR* MANZÉ « il ne mangeait pas encore »

Concernant le dernier exemple, elle note que seule la variante *TÉ* est possible. *TÉ I* est exclu.

De même, lorsqu'il est question du prédicat non processif de caractérisation, l'usage de *PANKOR*, est selon Ramassamy (1985 : 320) restreint à la combinaison avec *LÉ* et (*LÉ*)*TÉ*, comme dans les exemples suivants :

OU *LÉ* *PONKOR* ASÉ GRAN MOUNWAR

« tu n'es pas encore assez grand mon vieux »

MWIN *TÉ* *PONKOR* MALAD

« je n'étais pas encore malade »

Elle pose ainsi que la combinaison de *SRA* avec *PONKOR* n'est guère possible, alors qu'elle l'est avec *PI* et *PA*. L'exemple suivant est ainsi pour elle agrammatical :

\*MWIN *SRA* *PONKOR* MALAD (Ramassamy, 1985 : 321)

En outre, ajoutera la grammairienne (1985 : 321), *PANKOR* ne peut se trouver avec un contenu processif d'identification, toujours au contraire de *PA* et de *PI*. Si on se fie à ses normes descriptives, on ne pourrait donc attester de \**MON PAPA SÉ* *PONKOR* *IN* *PLANTÈR*, alors que *MON PAPA SÉ* *PA* *IN* *PLANTÈR* serait possible.

En dépit de ces nombreuses différences, Ramassamy note que *PONKOR* présente tout de même certains points communs avec *PA* et *PI*. Ainsi, comme ces derniers, *PONKOR* peut être employé avec *PERSONE*, *JAMÉ*, *RIYIN* et *NI...NI*. Dans tous les exemples proposés (1985 : 321), la position de *PONKOR* apparaît alors fixe et antéposée au thème verbal.

MWIN LA PONKOR DI PERSONE

« je ne l'ai encore dit à personne »

MWIN LA PONKOR DI RIYIN

« je n'ai encore rien dit »

MWIN LA PONKOR DI NI ZAN NI MOMON

« je ne l'ai pas encore dit ni à Jean ni à maman »

MWIN LA PONKOR ZAMÉ TRAVAY

« je n'ai jamais encore travaillé »

En fait, nous remarquons que puisque Ramassamy ne relève que des cas avec des prédicats processifs au passé dans des structures analytiques, *PONKOR* occupe la position des marqueurs de négation que les grammairiens ont relevée avec les marqueurs aspecto-temporels, soit l'antéposition au terme verbal (cf plus haut les remarques sur le positionnement de *PA*).

Nous terminerons cette section en relevant deux apports de Staudacher sur la négation. Selon elle, le créole a :

1. la possibilité d'employer en tête de phrase *PANGA(R)* et *TANSYON* qu'elle traduit par « attention à (ne pas) » (Staudacher-Valliamée, 2004 : 115) pour donner à la phrase une modalité négative. Nous reprenons ici ses exemples :

TANSYON OU TONM

« Attention à ne pas tomber »

PANGA I BLÈS AOU

« Veille à ne pas te blesser »

Notons que pour Chaudenson (1974 : 977), le terme *PANGA(R)*, qui n'est pas traité parmi les marqueurs de négation, peut se traduire par la valeur conjonctive « de peur que » qui viendrait très probablement du français « prend garde », mais également interjective « attention »<sup>2</sup>. Il note que ce terme est attesté non seulement dans tout l'Océan Indien, mais également en Haïti.

2. la possibilité d'user de termes figés comme *DIPA* ou encore *KOZPA* pour exprimer une négation :

« Elle [la négation] est attestée dans des marqueurs figés *DIPA*, *KOZPA* placés comme subordonnant ou un en début [sic] de proposition pour exprimer les nuances modales (si d'aventure, pire encore si) :

2. *PANGA(R)* VI LARG AMWIN APRÉ « attention à ne pas me lâcher après ! » (Chaudenson, 1974 : 380)

Ex. : DIPA MWIN LA POU BWAR IN TAS KAFÉ, LI KOS

ANSANM MWIN, POU GINY LE SUK

« Si jamais je bois un café, il ne me lâche pas pour avoir le sucre. »

Ex. : KOZPA KAN LA PLI I TONM, ZOT I SORT PI DITOU

« C'est pire encore lorsqu'il pleut, ils ne sortent plus du tout »

» (Staudacher-Valliamée, 2004 : 117).

## 12.3 Propositions provisoires de normes de référence

### 12.3.1 Propositions pour le français

Nous souscrivons aux normes d'usage décrites pour le français parlé :

- Nous acceptons l'absence de l'adverbe *ne*.
- Nous acceptons la double négation lorsque celle-ci n'entrave pas le sens de l'énoncé. Il paraît peu probable, qu'un enfant de six ans ait l'habitude d'user de la double négation pour donner à son énoncé un sens positif. « Je mange pas jamais » ne signifierait sans doute pas « je mange toujours », mais « je (ne) mange jamais ». Toutefois, si ce premier exemple reste compréhensible, ce n'est pas le cas de : « je mange pas jamais encore » qui ne sera pas accepté.
- Nous acceptons les constructions avec des forclusifs tels que *pas, jamais, plus, rien*, etc. non rattachés à un thème verbal, comme dans les exemples : *pas le temps de t'expliquer, rien à cirer*.
- Nous acceptons la substitution de *non* par *pas*, lorsque celle-ci répond aux contraintes énoncées plus haut (*non*, peut s'employer seul, ce qui n'est pas le cas de *pas*, sauf dans des structures que nous avons décrites). Notons que *non* se substitue toujours à une proposition et ne peut donc pas se retrouver dans des énoncés tels que *\*non le temps de le faire*, à la place de marqueurs comme *pas, jamais, plus...*
- Si nous adhérons à l'ordre des mots du français standard, nous acceptons également la mobilité des forclusifs lorsque celle-ci ne porte pas atteinte au sens de l'énoncé et reste dans les limites de la variation des usages du français parlé. Seront par exemple jugés acceptables les énoncés suivants : *j'ai rien envie de*

*faire/j'ai envie de (ne) rien faire/je (n')ai pas envie de rien faire/j'(n')ai (pas) envie de faire rien. Mais ne seront pas acceptées des cas tels que : \*j'ai envie rien de pas faire.*

Remarque : nous concevons le manque d'exhaustivité de certaines de ces normes, mais il ne nous semble pas faisable de répertorier toutes les combinaisons possibles de modalisation négative en français parlé. L'évaluateur, sensibilisé à la variation, aura à sa disposition une rubrique *cas particuliers* pour les énoncés posant des difficultés de jugement et devra prendre en considération, de manière globale, le caractère répétitif ou ponctuel de ces "cas-limites" dans le discours de l'enfant.

### 12.3.2 Propositions pour le créole

Nos propositions de normes de référence pour l'évaluation du créole reprennent, à peu de choses près, les descriptions émises dans la section précédente. Nous souscrivons en effet aux normes de positionnement des marqueurs relevées par Chaudenson. Nous accepterons donc les structures suivantes (nous ne citerons dans les exemples que PA, mais PU est aussi concerné. L'emploi de ces marqueurs avec AVWAR sera traité séparément) :

- Quand le verbe est de forme simple (avec I, V-é, V-ra, V-ré ou à l'impératif), le marqueur est placé après le verbe.
- Lorsque le verbe est de forme composée, plusieurs cas de figure, nous l'avons vu, se présentent :

— auxiliaire ÈT ou AVWAR + thème verbal : le marqueur de négation se trouve entre l'auxiliaire et le thème verbal.

NOU LA PA MANJÉ « nous n'avons pas mangé »

NOU LÉ PA MARYÉ « nous ne sommes pas mariés »

— marqueurs du prospectif A, SAVA, SAR ou SA + thème verbal : PA est situé entre le marqueur aspecto-temporel et le thème verbal.

ZOT I SAR PA MANJÉ « vous n'allez pas mangé ? »

— marqueurs du **progressif** PO(U), (A)PRÉ, (AN)TRINN + thème verbal. PA se situe avant le marqueur aspectuel.

LI PA APRÉ FÉ SON LINTÉRÉSAN « il ne fait pas son intéressant »

Notons que lorsque ces marqueurs sont précédées de la copule LÉ/LA, le marqueur de négation se place entre la copule et le marqueur du progressif :

MWIN LÉ PA ANTRINN MANJÉ « je ne suis pas en train de manger »  
 — marqueurs de **l’accompli proche** (sort, vyinn) + thème verbal : PA suit immédiatement ces marqueurs).

MI VYINN PA KRWAZ AOU SINT-ANDRÉ ?

« je ne viens pas de te croiser à Saint-André ? »

Nous ne jugeons pas nécessaire de rappeler ici toutes les descriptions *a priori* consensuelles de la littérature que nous avons passé en revue dans la section précédente et auxquelles nous adhérons. Nous choisissons de revenir seulement à présent sur certains détails concernant les marqueurs de négation.

#### PA/PWIN/PI

Nous souscrivons au fait que ces trois adverbes ne se combinent jamais et se comportent différemment avec AVWAR. PWIN n’apparaît en créole, nous l’avons noté, que combiné avec le verbe AVWAR. Mais il s’emploie uniquement avec AVWAR lorsque celui-ci revêt les signifiés de verbe ordinaire (MWIN NA PWIN PARASOL) ou de présentatif (NAVÉ PWIN SOLÈY YÈR). Même s’il arrive que PA soit également employé dans ce dernier cas (LAVÉ PA LA PLUI YÈR?), l’usage préfère de loin PWIN. AVWAR verbe support ou auxiliaire admet seulement PA (LA PA BEZWIN APÈL ALI LA « on n’a pas besoin de l’appeler maintenant »; LI LA PA PRAN SON SOUBIK « il n’a pas pris son panier »). PI, dont les variantes sont PU, PLU, PLI, peut s’employer dans tous les cas.

Ces trois adverbes peuvent se combiner avec PERSONE, NI...NI, RYIN, en leur étant toujours préposés (sauf dans les cas de focalisation) :

LI VE PA VWAR PÈRSONE « il ne veut voir personne »

PÈRSONE LI VE PA VWAR « Personne ! il ne veut voir personne »

LI ÉSPÈR PA RIYIN « Il n’espère rien »

RIYIN LI ÉSPÈR PA « Rien ! Il n’espère rien »

#### JAMÉ

JAMÉ qui a pour variante ZAMÉ peut se combiner à PA, PI et PWIN ou être employé seul. Il est souvent mobile.

LI VYIN JAMÉ « il ne vient jamais »

JAMÉ LI VYIN « idem »

Il peut se placer avant ou après le forclusif PI :

JAMÉ PU MA FÉ ALI KONFIANS « jamais plus je ne lui ferai confiance ».

NOU LA PU JAMÉ VU AÈL « on ne l'a plus jamais revue »

NOU LA JAMÉ PU GINY KOZ SÈRYE « on a plus jamais pu parler sérieusement »

Mais nous pensons que ce n'est pas le cas avec PA et PWIN. JAMÉ est toujours placé après ces deux adverbes :

LI VYIN PA JAMÉ « il ne vient jamais »

LI NA PWIN JAMÉ LARJAN « il n'a jamais d'argent »

\*LI VYIN JAMÉ PA

\*LI NA JAMÉ PWIN LARJAN

## NON

Nous devons noter que la négation peut être exprimée, comme en français, avec le mot phrase NON, mais aussi JAMÉ ou encore DITOU (dont la variante est dutou)<sup>3</sup>. Mais il faut souligner que ce mot-phrase ne peut être constitué uniquement de PA, PWIN ou PI employés seuls.

- OU VYIN ?

- \*PA/PI/PWIN

## DITOU/MÈM

Ces deux adverbes sont décrits par Ramassamy (1985), rappelons-le, comme ayant un rôle de renforcement de la négation. Nous souscrivons au fait qu'ils peuvent s'employer avec les adverbes PA, PWIN et PI, mais remarquons que si ce n'est pas le cas pour MÈM, DITOU peut également s'employer seul dans les cas de mot-phrase que nous venons d'évoquer ci-dessus.

- OU LA VU ALI ? « Tu l'a vu ? »

- DITOU ! « Pas du tout ! »).

Nous notons également que MÈM peut se placer avant et après PA/PI/PWIN, ce qui ne peut se faire avec DITOU.

LI TRAVAY MÈM PA « il ne travaille même pas »

LI TRAVAY PA MÈM « il ne travaille toujours pas »

LI TRAVAY PA DITOU « il ne travaille pas du tout »

\*LI TRAVAY DITOU PA

3. Il existe bien sûr également d'autres termes ou expressions exprimant la négation, à l'exemple de OUSA (SA)!, mais ceux-ci faisant partie du lexique, il n'est pas de notre propos ici de les inventorier.

KOURAJ LI NA MÈM PWIN du courage, il n'en a même pas  
 KOURAJ LI NA PWIN MÈM « du courage, il n'en a toujours pas »  
 KOURAJ LI NA PWIN DITOU « du courage, il n'en a pas du tout »  
 \*KOURAJ LI NA DITOU PWIN

Soulignons, enfin, que lorsque MÈM suit le marqueur de négation, il peut être séparé de celui-ci, ce qui n'est pas le cas lorsque MÈM précède le marqueur.

LI NA MÈM PWIN KOURAJ « li n'a même pas de courage »  
 LI NA PWIN MÈM KOURAJ « il n'a toujours pas de courage »  
 LI NA PWIN KOURAJ MÈM « idem »  
 \*LI NA MÈM KOURAJ PWIN

Nous devons préciser que MÈM ne porte pas forcément la nuance d'habitude, de perpétuation d'un état ou d'un fait lorsqu'il est placé en fin de phrase. LI LÉ PA MALAD MÈM! par exemple, peut signifier : « ben oui, bien sûr qu'il n'est pas malade! », et pour reprendre un exemple que nous venons de citer, LI NA PWIN MÈM COURAJ pourrait se traduire par « il n'a effectivement pas de courage! ». La richesse des signifiés de MÈM a été finement relevée par Chaudenson (1974 : 807-808). Différentes valeurs existaient déjà selon lui dès le début du XVIII<sup>e</sup> siècle (intensité, haut degré ; précisément, justement, ...). D'après les propos de Baissac qu'il rapporte, on apprend qu'on pouvait compter jusqu'à vingt traductions possibles de MÈM en français en 1880!

#### NONPLU (NONPU, NONPLI, NONPI)

Nous notons que NONPLU ne peut généralement s'employer seul. Il accompagne souvent au moins PA, PWIN, PI et/ou JAMÉ

MI VE PA NON PLU « je n'en veux pas non plus »  
 NA PWIN NON PLU « il n'y en a pas non plus »  
 MI DANS PI JAMÉ NON PLU « je ne danse plus jamais non plus »  
 \*MI VE NONPLU

Comme en français, et comme DITOU et JAMÉ, nous pouvons le retrouver cependant en emploi seul dans les phrases nominales, où la partie de l'énoncé contenant le marqueur de négation principal a été élidée :

- MI YÈM PA BANNA « je ne les aime pas »  
 - AMWIN NONPLU (MI YÈM PA BANNA) « moi non plus (je ne les aime pas) »

## PANKOR

Nous considérons à l'instar de Cellier, et contrairement à Ramassamy, que nous pouvons avoir en créole la variante PA ANKOR. Nous remarquons d'ailleurs qu'avec PWIN, qui est le substitut de PA dans deux emplois de AVWAR, la sécabilité de ANKOR et du marqueur de négation est manifeste.

LAVÉ PWIN ANKOR ROBINÉ AN SE TAN-LA « il n'y avait pas encore de robinet à cette époque »

LI LAVÉ PWIN ANKOR LARJAN « il n'avait pas encore d'argent ».

Nous retenons donc comme variantes : PA ANKOR, PONKOR, PAKOR, PANKOR, POKOR et ajoutons PORKOR.

Quant au positionnement de ce marqueur, nous pensons qu'une distinction est à faire entre ses emplois combinés à l'aspect accompli et à l'aspect inaccompli.

A l'**accompli**, le thème verbal est précédé des formes LA ou LAVÉ de l'auxiliaire AVWAR. Le marqueur de négation est obligatoirement antéposé au thème verbal. Il vient s'insérer entre celui-ci et l'auxiliaire. Toutes les variantes du marqueur de négation sont alors possibles.

MWIN LAVÉ PANKOR/PA ANKOR MANJÉ « je n'avais pas encore mangé »

MWIN LA PANKOR/PA ANKOR MANJÉ « je n'ai pas encore mangé »

Mais nous constatons également la possibilité d'avoir avec un signifié d'accompli, le marqueur TÉ, non suivi de l'indice I, sur le modèle de la forme courte de la copule suivie de FINE, à l'affirmatif.

Bien que la nuance phonologique entre les formes contractées (PONKOR, PAKOR, PANKOR...) et la forme non contractée (PA ANKOR) soit ténue, elle reste selon nous perceptible dans cet emploi. En effet, seules les formes "contractées" du marqueur de négation sont acceptables, et elles sont forcément antéposées au thème verbal :

MWIN (LÉ)TÉ FINE MANJÉ « j'avais déjà mangé »

MWIN TÉ PANKOR MANJÉ « je n'avais pas encore mangé »

\*MWIN TÉ PA ANKOR MANJÉ

A l'**inaccompli**, le thème verbal est soit précédé de l'indice I dans les structures flexionnelles, soit précédé de TÉ (I) dans les structures analytiques. Dans les deux cas, le marqueur de négation se place obligatoirement après le thème verbal et la distinction pho-

nologique entre les deux adverbes peut être marquée, surtout lorsque le verbe n'est pas suivi d'un complément, mais celle-ci n'est pas obligatoire.

MWIN TÉ I MANJ PA ANKOR/PANKOR « je ne mangeais pas encore »

MI MANJÉ PA ANKOR/PORKOR « *idem* »

MI MANJ PA ANKOR/PANKOR « je ne mange pas encore »

OU MANJ PANKOR/PA ANKOR IN PE ? « tu ne manges pas encore un peu ? »

Nous pensons également que PA ANKOR et ses variantes contractées peuvent s'employer avec la copule ou l'auxiliaire, au passé, au présent, mais aussi, contrairement à ce qu'avance Ramassamy (1985), au futur, donc avec SRA.

MI ESPÈR LE JOUR LI VA RENIR MI SRA PONKOR MOR

« j'espère que le jour où il reviendra je ne serai pas encore morte »

La combinaison avec SRÉ nous paraît aussi acceptable.

Remarque : nous sommes consciente que même en ajoutant les normes descriptives consensuelles relevées dans la littérature, nos propositions de normes prescriptives restent incomplètes. Il faut souligner qu'il s'avère en réalité malaisé de procéder à un recensement exhaustif de toutes les combinaisons possibles, prenant en considération tous les adverbes secondaires, tant celles-ci sont nombreuses. Néanmoins, il nous semble que les données que nous avons rassemblées couvrent suffisamment de structures morphosyntaxiques liées à la modalité négative pour permettre d'analyser la parole de l'enfant réunionnais. Nous devons également rappeler que ces normes ne sont par ailleurs pas destinées à rester immuables, mais à s'enrichir, en fonction des besoins, au fil du temps et des travaux menés.

## 12.4 Les critères d'évaluation

### 12.4.1 Les critères pour l'évaluation du langage provoqué

#### 12.4.1.1 Les critères pour le français

En production, l'évaluation portera principalement sur :

— **le positionnement des forclusifs** *pas, plus* employés seuls.

Sur un plan subsidiaire, l'évaluation prendra en considération le critère de :

— **l'adéquation des marqueurs au contexte d'énonciation**

En compréhension, l'évaluation portera sur :

- **L'appréhension de la nuance positif/négatif**

#### 12.4.1.2 Les critères pour le créole

Les critères seront à peu de choses près les mêmes que ceux émis pour l'évaluation de la modalité négative en français. Nous privilégierons ainsi en production :

- **le positionnement des marqueurs de négation** par rapport au thème verbal : ceci concernera PA, PI, PWIN et PANKOR employés seuls.  
De manière secondaire, sera pris en considération :
- **l'adéquation des marqueurs au contexte d'énonciation**

En compréhension, l'évaluation portera sur :

- **L'appréhension de la nuance positif/négatif.**

#### 12.4.2 Les critères pour l'évaluation du langage spontané

##### 12.4.2.1 Les critères pour le français

L'évaluation du langage spontané des enfants portera sur :

- **La cohérence de la combinatoire des marqueurs** sur le plan syntaxique.
- **La proportion de structures "surnégativisées".**
- **L'adéquation des marqueurs** à la situation d'énonciation.

##### 12.4.2.2 Les critères pour le créole

Les critères choisis pour l'évaluation du langage spontané sont :

- **La cohérence de la combinatoire des marqueurs** sur le plan syntaxique.
- **L'adéquation des marqueurs** à la situation d'énonciation.

**Justification du choix des critères.**

Nous avons vu que le **positionnement des forclusifs** était variable en français. Néanmoins, il existe également des structures fixes telles que celles incluant les forclusifs *pas* et *plus* employés seuls, c'est-à-dire éventuellement précédés de *ne* mais non combinés à un autre forclusif (ex : je (ne) mange pas de riz). C'est sur ces structures "fixes" que portera l'évaluation du langage provoqué. Elles constituent un socle linguistique dont la maîtrise est indispensable et sont très souvent employées à l'oral. Il s'agira de voir si l'enfant positionne correctement ces marqueurs de négation par rapport au thème verbal. Les épreuves d'évaluation devront amener l'enfant à produire des énoncés comprenant des verbes de forme simple et de forme composée.

Ce critère sera repris pour l'évaluation du langage spontané en français, sous l'étiquette **cohérence de la combinatoire**. Contrairement à l'évaluation du langage provoqué, la nature des marqueurs concernés sera ouverte à toutes les formes de négation morphosyntaxique, y compris les formes surnégativisées. Il s'agira de voir si ces énoncés sont acceptables syntaxiquement parlant en considérant deux sous-critères : la position des marqueurs dans l'énoncé et, le cas échéant, les uns par rapport aux autres.

Nous avons choisi pour décrire un autre critère les termes *d'énoncés "surnégativisés"*. Par *surnégativisation*, nous entendons le fait d'employer des marqueurs non nécessaires à la modalisation négative pour le signifié escompté (ex : *tu (n')as pas jamais mangé ça* qui équivaut à *tu (n')as jamais mangé ça*, sera ainsi considéré comme "surnégativisé"). Bien que nous acceptions les normes d'usage du français parlé quant à cette "surnégativisation", il nous a semblé intéressant que l'évaluation puisse permettre de voir également dans quelle(s) proportion(s) l'enfant use ou non de ce procédé, sachant que le discours puriste, et en l'occurrence l'école, rejette même à l'oral les « écarts » le concernant. Nous n'y consacrerons cependant pas une épreuve spécifique. Il s'agira de voir quelle est la proportion d'énoncés "surnégativisés" dans le langage spontané de l'enfant.

Ces critères seront complétés par la prise en compte du critère d'**adéquation des marqueurs au contexte d'énonciation**. En effet, il nous a semblé nécessaire d'affiner l'évaluation afin de croiser les niveaux morphosyntaxique et sémantique (l'enfant emploie-t-il par exemple abusivement, mais de manière correcte sur le plan syn-

taxique, de *(ne)...plus* par rapport à *(ne)...pas* ?). Dans le langage provoqué, il s'agira de vérifier si l'enfant adapte son discours aux nuances des stimuli de son interlocuteur. Mais ayant conscience que les nuances de la modalité négative pourraient paraître trop subtiles à un certain nombre d'enfants de maternelle, nous considérerons ce critère comme secondaire, utile seulement à une analyse plus affinée de la maîtrise des marqueurs de négation par certains enfants. L'évaluation spontanée considérera l'adéquation par rapport à tout le contexte d'évaluation, et pas seulement aux stimuli de l'interlocuteur.

Toujours en français, pour la compréhension, nous avons choisi un critère global à partir duquel on cherchera à savoir si l'enfant est sensible à la modalité positive/négative dans un énoncé composé ou non de marqueurs négatifs. Il s'agira également bien entendu de faire varier ces marqueurs en utilisant les forclusifs *plus, pas, rien*, et la restriction *(ne)...que* face à  $\emptyset$  et *encore*. C'est un critère "primaire" mais qui permettra de détecter les éventuelles difficultés de l'enfant à un niveau minimum.

Le choix des critères créoles s'appuie en grande partie sur les mêmes justifications apportées pour le français. Nous retrouvons en effet le critère de **positionnement des marqueurs**. La liste des forclusifs prise en compte pour l'évaluation du langage provoqué inclut *PA, PI, PWIN* mais également *PANKOR* car nous avons vu que le placement de ce dernier par rapport au thème verbal était strictement lié au contenu aspectuel (accompli/inaccompli) de l'énoncé.

Le critère de **la cohérence de la combinatoire** sera également repris pour le langage spontané mais nous ne tiendrons pas compte du nombre d'énoncés surnégativisés puisqu'en créole la "surnégativisation" est une règle générale (sauf dans les cas nous l'avons vu de *JAMÉ* et de mots-phrases avec *NON* et *DITOU*). Nous accorderons une attention particulière à l'emploi de *PWIN* *VS* *PA*.

Nous avons également pris en considération l'**adéquation des marqueurs au contexte d'énonciation** de la même manière qu'en français (par rapport aux stimuli de l'évaluateur en langage provoqué et par rapport à tous les paramètres de la situation d'énonciation pour le langage spontané).

Enfin, pour les mêmes raisons qu'en français, sera pris en compte le critère de **l'appréhension de la nuance positif/négatif** d'énoncés soumis à l'enfant dans une épreuve spécifique.

## 12.5 Analyse du langage spontané des locuteurs-témoins et normes de référence retenues

L'analyse du discours des locuteurs témoins s'est effectuée à partir des critères émis pour l'évaluation du langage spontané.

Dans le système analytique et flexionnel, toutes les occurrences que nous avons relevées à la forme négative répondent à nos normes de référence provisoires quant à l'agencement dans l'énoncé et la cohérence par rapport au contexte.

Nous relevons les forclusifs PA, PORKOR (PANKOR), PA RIYIN, OU RIYIN, JAMÉ, PA JAMÉ. La plupart sont insérés dans la structure verbale, comme le montrent les quelques extraits ci-dessous :

**Avec l'accompli (LA)** (PANKOR, PA, JAMÉ, PORKOR sont placés entre le thème verbal et le marqueur de l'accompli) :

MA PANKOR FÉ « je n'ai pas encore fait » (Anthony)

ELÉNA LA PA GANYÉ « Hélène n'a pas réussi » (Henrina)

MA JAMÉ VU « je n'ai jamais vu » (Anthony)

KAN MI TÉ PETI MAVÉ PANKOR VU, MWIN « quand j'étais petite, je ne l'avais pas encore vu, moi » (Henrina)

BIN LA PORKOR FINI RAKONT ANOU LE PETITOURS « ben elle n'a pas encore fini de nous raconter le Petit Ours » (Anthony)

LA PLÉRÉ, LA PA ARÉTÉ « elle a pleuré, elle ne s'est pas arrêtée » (Henrina)

SON PAPA LA PA FÉ ÉSPRÉ « son papa n'a pas fait exprès » (Thomas)

LI LA PA VU ANOU ALÉ « il ne nous a pas vus nous en aller »

**Avec le marqueur temporel du passé (TÉ (I)), (PA, PU sont placés après le thème verbal ou entre l'auxiliaire de modalisation et le thème verbal) :**

MI TÉ VE PA TRAVAY « je ne voulais pas travailler » (Anaëlle)

KOM ÈL TÉ LÈS PU MWIN « comme elle ne me laissait pas » (Henrina)

TÉ GINY PA « on ne pouvait pas » (Thomas)

NOU TÉ KONÉ PA NOU (Thomas)

**Avec [V-ø], PU, PA, PA RYIN, PA JAMÉ, PU RYIN, PA RYIN sont placés après le thème verbal :**

MON MAMAN I TRAVAY PU « ma mère ne travaille plus » (Anaëlle)

PASKE LI YÈM PA MALBAR « parce qu'il n'aime pas les Malbars » (Anthony)

MANMANMAN, I TYINBO PA « oh la la la la, ça ne tient pas » (Henrina)

MI TONM PA JAMÉ LA DSU MWIN « je ne tombe jamais là-dessus, moi » (Henrina)

MA DI " AAA MI DI PU RIYIN" « j'ai dit : "aaahhh, je ne dis plus rien » (Henrina)

MI KONPRAN PA RIYIN « je ne comprends rien » (Thomas)

MI KONPRAN PU RIYIN MWIN! « je ne comprends plus rien, moi! » (Henrina)

Lorsqu'un pronom personnel est impliqué, celui-ci est placé entre les deux termes négatifs :

LE MOMAN I DI PA LI RIYIN « la mère ne lui dit rien » (Thomas)

Enfin, si le SV contient deux thèmes verbaux, le marqueur de négation (ici, PA) se place juste avant le deuxième thème verbal :

BANNA I VE PA NU SHÉ MWIN « ils ne veulent pas venir chez moi » (Anthony)

MI DI, VO MYE PA TAPÉ MON GRAN SEUR « je dis qu'il vaut mieux ne pas taper ma grande soeur » (Henrina)

MI GINY PA KOZÉ « je ne sais pas parler » (Thomas)

**A l'impératif**, le marqueur suit le thème verbal :

MARÈN LA DI : " NON ROUV PA!" « Marraine a dit : "non, n'ouvre pas" » (Thomas)

**Avec le prospectif**, le marqueur PA est placé entre le marqueur du prospectif et le thème verbal :

MÉ LA NOU SA PA FÉ AN BONOM DE NÈJ NOU LA « mais on ne va pas faire un bonhomme de neige, là » (Anthony)

Dans les **contenus non processifs avec TÉ ou LÉ (LA, SÉ), SERA**, les marqueurs PA et PU suivent directement les formes de ÊT :

MI DI MONMON : " MI TÉ PA ATÈR MWIN! " « je dis à maman : "je n'étais pas par terre moi" »(Henrina)

LA LA PA BON LA « là, ce n'est pas bon là » (Henrina)

NON, SÉ PA LE MÈM « non, ce n'est pas le même » (Anthony)

NOU LÉ PA DAN LE MÈM LIMEUB « on n'est pas dans le même immeuble »(Anthony)

SA PA IN PYÈ D BWA SA, SA LE JARDIN « ce n'est pas un arbre ça, ça c'est le jardin » (Henrina)

MI TÉ PA SU MON LI, MI DI "je n'étais pas sur mon lit, je (lui) dis" (Henrina)

MON MOMAN SERA PU ANSANM « ma mère ne sera plus avec (...) » (Henrina)

NON SÉ PA LE GARSON, SÉ LE SHÉRI MARÈN « non, ce n'est pas le garçon, c'est le chéri de Marraine »(Thomas)

PASKE LA PISINE LA PA LI « parce que la piscine n'est pas à lui » (Thomas)

**Avec AVWAR, nous trouvons :**

— lorsque AVWAR est une structure existentielle : PWIN, PU et PU RYIN placé après le verbe sous les formes LA, NAVÉ, LAVÉ, NA :

NAVÉ PWIN D MALBAR « il n'y avait pas de Malbars »(Anthony)

NA PU « il n'y en a plus » (Anthony)

LA PU RIYIN DEDAN « il n'y a plus rien dedans »(Thomas)

LAVÉ PU RIYIN DAN LA KAZ « il n'y avait plus rien dans la maison »(Thomas)

— lorsque AVWAR est un verbe support :

MA LA PA PEUR MWIN. « je n'ai pas peur, moi » (Henrina)

EL LA PA BEZWIN ASHTÉ TOUT ZAFÈR « elle n'a pas besoin de tout acheter »(Thomas)

— lorsque AVWAR est un verbe ordinaire :

MI NA PWIN D LIV LA MÉZON « je n'ai pas de livre à la maison » (Anthony)  
 PARÈY MARTINE, ÈL NA PWIN D SHEVE « C'est comme Martine, elle n'a pas  
 de cheveux » (Henrina)

Enfin, nous trouvons également des **emplois de PA sans verbe**. Dans ce cas, le marqueur de négation se trouve avant le GN ou l'adjectif :

SI MI GINY NAJÉ MWIN. PA FASIL. « Je sais nager moi. Pas facile » (Henrina)  
 NON PA VRÉ « non, (ce n'est) pas vrai » (Anthony)  
 PA MAMI P. IN, MAMI BRIJIT « pas Mamie P. hein, Mamie Brigitte » (Anthony)  
 PA SAB E... OUSA, OUSA E... NÉNA LA PLAJ « pas le sable euh... où, euh... il  
 y a la plage » (Anthony)  
 TÉ ROD BATAY AVÈK MON FRÈR, PA TÉFANE IN, JAN - UG « parce qu'il voulait  
 se bagarrer avec mon frère, pas Téphane hein, Jean-Hugues » (Thomas)

Une occurrence est détachée en début d'énoncé chez Henrina : JAMÉ MI SAA BWAR SA ! (« jamais, je ne vais boire ça ! »), le lexème portant la négation est situé avant le marqueur aspectuel. C'est la seule structure négative construite avec le marqueur aspectuel SA. Nous ne pouvons savoir si ce "déplacement" de la négation est systématique ou isolé. Remarque : nous pouvons cependant avancer que même si elle ne correspond pas à la structure classique, cette construction ne nous paraît pas incorrecte. Le terme négatif paraît en effet avoir été mis en relief, en début de phrase pour montrer l'indignation de la locutrice.

Dans tous les cas, les enfants se sont conformées aux normes de référence que nous avons choisies *a priori*<sup>4</sup>. Même si toutes les structures verbales n'ont pas été employées à la négative dans le corpus de langage spontané que nous avons analysé, nous ne voyons pas pour l'instant d'éléments qui impliquent que nous modifions nos normes.

4. La cas de l'énoncé produit par Henrina : LA DI KOMA " JWÉ AVÈK ÈL MÉ PA TAPÉ. " a déjà été expliqué *supra*.

## Chapitre 13

# Conclusion de la troisième partie

Ainsi donc s'achève cette tâche d'établissement des critères et des indicateurs pour l'évaluation des compétences morphosyntaxiques en créole et en français.

Comme nous l'avions annoncé, elle a requis que nous allions de manière détaillée dans les méandres des descriptions normatives, ce qui fut, il faut le reconnaître, particulièrement laborieux en créole. Si nos compétences de locutrice native nous ont certainement aidée, c'est en grammairienne variationniste qu'il a fallu examiner les apports de chacun, et surtout démêler les contradictions que nous avons trouvées morcelées sur près de 2000 pages (en ne comptant que les thèses).

Nous avons tenté de faire l'analyse la plus fine possible des travaux, afin que nos références soient suffisamment riches pour minimiser les erreurs de jugement concernant la parole de l'enfant. Nous nous sommes positionnée en défaveur d'une attitude puriste et considérons qu'il est nécessaire de définir des normes du créole comme du français en fonction des règles d'usage effectivement en vigueur dans le parler des enfants et non en fonction de normes fantasmées ou uniquement du parler des adultes.

Ces repères normatifs sont indispensables, nous l'avons montré, pour pouvoir juger des compétences des enfants en production et en compréhension, et être en mesure de leur apporter, si nécessaire, des remédiations pour favoriser le développement de leur langage. Nous avons donc posé des indicateurs de référence que nous pensons devoir être acquis en français en fin de grande section pour favoriser un bon déroulement de scolarité. Nous avons aussi établi des indicateurs pour le créole selon des critères presque similaires à ceux du français, afin de voir dans quelle mesure les compétences

des enfants en créole pouvaient être exploitées. Néanmoins, il est entendu que nous n'oublions pas que cette évaluation concerne de jeunes apprenants du langage, pour lesquels, la notion d'écart, d'erreur ou de faute par rapport à des "normes" de référence est à relativiser. Nous ne leur faisons pas passer un examen pour lequel ils seraient préparés et auraient en leur possession toutes les règles du jeu. Une souplesse quant à l'interprétation de leurs compétences est sans conteste nécessaire lorsque l'évaluation porte sur le français, et ce, même s'il s'agit de la langue-cible "travaillée" à l'école. Elle l'est autant, sinon plus, lorsque nous jugeons des compétences des enfants dans la langue créole qui est librement parlée et dont la société ne condamne aucunement les mélanges avec le français.

L'étude faite ici apporte suffisamment d'informations qualitatives pertinentes sur le créole des enfants et permet convenablement d'évaluer ces derniers, comme nous le verrons dans la dernière partie de notre travail. Nous pensons qu'il existe d'autres zones de la grammaire créole qui ne sont pas nécessairement utiles pour notre référentialisation, mais qui gagneraient à être approfondies au titre d'une meilleure compréhension du système grammatical du créole réunionnais. Nous avons pu faire l'expérience du complexe travail de description de cette langue jeune, extrêmement dynamique et soumise à des variations rapides dues à son auto-régulation et/ou au contact avec le français. Nous ne pouvons que reconnaître ici le travail formidable qu'ont pu faire nos prédécesseurs, même si nous ne partageons pas toujours leurs points de vue. Il serait souhaitable que d'autres travaux viennent compléter leurs apports, du point de vue de la littérature scientifique certes, mais aussi avec une optique de vulgarisation. Un outil "accessible" s'avère, nous le pensons, incontournable, notamment à destination des enseignants et des étudiants, si le créole est mis en avant dans les classes de quelque façon que ce soit.

Dans la partie suivante, la dernière de ce volume, tous les critères et les indicateurs que nous avons sélectionnés sont exploités au service de la construction et de la passation d'épreuves d'évaluation dont nous commentons notamment les résultats.

**Quatrième partie**

**Notre banque d'outils**



---

L'objectif de cette quatrième et dernière partie est de commenter les épreuves pilotes que nous avons pré-testées auprès des enfants et d'émettre pour chacune d'elles des critiques tirées de notre expérience de terrain.

Pour élaborer ces épreuves, nous nous sommes appuyée bien entendu sur tous les apports des phases antérieures de notre référentialisation, mais également sur ceux de la littérature concernant la conception d'épreuves d'évaluation en morphosyntaxe. Le chapitre 14 présente ainsi les paramètres généraux à prendre en considération. Les fiches de chaque épreuve pré-testée sont présentées ensuite, classées selon qu'il s'agit d'évaluer des compétences en créole (chapitre 15) ou en français (chapitre 16). Nous exposons en dernier les fiches décrivant des épreuves que nous avons qualifiées de bilingues et qui portent sur les deux langues (chapitre 17).



## Chapitre 14

# Les paramètres du recueil de données

### Sommaire

---

<b>14.1 Les types d'activités</b> . . . . .	<b>587</b>
14.1.1 La compréhension . . . . .	587
14.1.2 La production . . . . .	589
14.1.3 Détection et correction d'erreurs grammaticales . . . . .	590
<b>14.2 Les supports du recueil de données</b> . . . . .	<b>598</b>
14.2.1 Présentation . . . . .	598
14.2.2 Les biais . . . . .	599
<b>14.3 Pour lire les épreuves pilotes...</b> . . . . .	<b>602</b>

---

On peut statuer, à l'instar de Meyer (1995) et Tagliante (2007), qu'une évaluation des compétences linguistiques des enfants n'est possible qu'à partir d'indicateurs du réel c'est-à-dire de comportements observables, verbaux ou non verbaux (cf. chapitre 2).

Avoir accès à ces comportements, à l'exception de ceux du langage spontané, exige qu'on les sollicite. Cette sollicitation s'effectue à travers ce qu'on appelle des *tâches* d'évaluation, c'est-à-dire des *activités* qui posent des " problèmes " langagiers qu'on demande à l'évalué de résoudre. Les consignes données par l'évaluateur pour la réalisation de ces dernières constituent ainsi des stimuli dont le but sera de déclencher des réactions de la part des évalués.

Pour le concepteur de l'évaluation, il s'agit d'élaborer des tâches, des consignes, de choisir (voire de construire) les bons supports, qui doivent permettre d'amener l'évalué à produire le type d'indicateur recherché. Le lien doit être étroit entre les données qui sont recueillies et les critères sélectionnés.

Pour que ce soit le cas, notent de Ketele & Roegiers (1996), la sélection du mode de recueil d'informations nécessite de répondre à au moins deux questions essentielles :

1. « Est-ce que je ne me trompe pas d'information à recueillir ? »
2. « La stratégie mise en place me donne-t-elle toutes les garanties que l'information que je vais recueillir est bien celle que je déclare vouloir recueillir » (de Ketele & Roegiers, 1996 : 70).

Ce faisant, le concepteur des tâches soulève respectivement le problème de la *pertinence* du recueil de données, c'est-à-dire « le caractère plus ou moins approprié, qui s'inscrit dans la ligne de l'objectif visé », et le problème de la *validité*, c'est-à-dire celui du « degré d'adéquation entre ce que l'on veut faire (évaluer, ou recueillir de l'information) et ce que l'on fait réellement » (de Ketele & Roegiers, 1996 : 71).

Concernant les paramètres des tâches d'évaluation qui nous occupent, le présent chapitre retient notre attention sur trois considérations relatives aux critères généraux de validité et de pertinence. Ces dernières constituent le corps des trois sections qui suivent.

La première décrit les caractéristiques des types de tâches généralement proposés dans les évaluations langagières : la production ou la compréhension d'un énoncé, et la détection et la correction d'énoncés.

Dans la deuxième section, il nous importe de relativiser la portée des supports et consignes qui sont généralement utilisés dans diverses tâches, en appréhendant les biais que certains d'entre eux peuvent créer vis à vis de l'information recueillie.

Nous clôturons ce chapitre en apportant nos propres remarques, critiques et impressions sur l'expérience d'élaboration d'outils de recueil de données que nous avons vécue.

## 14.1 Les types d'activités

De manière générale, les épreuves d'évaluation portent, nous l'avons mentionné, sur trois aspects :

1. la compréhension
2. la production
3. la détection et la correction d'erreurs.

Précisons à présent les caractéristiques de chacun d'entre eux dans la perspective de l'évaluation du langage chez l'enfant.

Nous devons, dans un premier temps, distinguer les deux grandes fonctions langagières que sont la production et la compréhension, qui ne peuvent être évaluées de la même manière (Rondal, 1997).

### 14.1.1 La compréhension

Selon Rondal (1997 : 19), on peut définir la compréhension comme « la série d'opérations qui à partir d'un énoncé permet de retrouver l'idée de départ ». En évaluation, comme le souligne Florin (1999), on constate que les enfants peuvent faire facilement illusion quant à leurs réelles compétences dans cette fonction langagière. Et pour cause, il existe en effet, d'après Khomsi (1985 : 334), cinq types de stratégies de compréhension d'un énoncé, auxquelles l'enfant fait appel et qui sont employées dans un ordre bien défini :

1. les stratégies lexicales : le sujet s'appuie alors sur la valeur sémantique des lexèmes pour tenter de comprendre le message,
2. les stratégies morphosyntaxiques : l'enfant fait cette fois-ci appel à l'organisation syntaxique, notamment à l'ordre des mots,
3. la stratégie narrative,
4. les stratégies méta-discursives,
5. les stratégies pragmatiques.

Ces stratégies de compréhension « restent disponibles et sont utilisées quel que soit l'âge, en fonction du type de rapport qu'entretiennent les énoncés et les contextes perceptifs » (Khomsi, 1985 : 80).

Pour Rondal (1997), c'est la stratégie qui consiste à deviner le sens du message à partir du contexte situationnel et/ou de l'intonation et de suppositions qui précède celle fondée sur les lexèmes, puis celle fondée sur la morphosyntaxe. Cet ordre est à prendre en considération dans l'évaluation.

A l'instar de Rondal (1997), Comblain (2005 : 97) note en effet que lorsqu'il s'agit de tester la compréhension de structures grammaticales, il est nécessaire d'écarter les possibilités que le sujet puisse saisir le sens du message par le biais de stratégies reposant sur la compréhension linguistique limitée uniquement au contexte lexical ou au contexte situationnel.

Il est en outre essentiel que l'évalué comprenne les lexèmes employés dans la consigne et lors de l'épreuve elle-même. Un des principes fondamentaux de l'évaluation du langage, mais qui demeure également valable pour toute évaluation en général, tient selon Rondal (1997 : 22) au fait qu'« on ne peut évaluer qu'une "chose à la fois" ». Les tests mélangeant plusieurs aspects, éléments ou fonctions langagières ont en effet pour conséquence de « noyer, pour ainsi dire les indications portant en principe sur la dimension morphosyntaxique dans une série d'autres indications non pertinentes en regard de l'évaluation grammaticale [...] » (Rondal, 1997 : 85). Rondal critique ainsi, par exemple, le test 0-52 qui mélange items grammaticaux et lexicaux, ce qui affaiblit le test et rend les données recueillies difficilement interprétables. Sur les 30 items proposés, nous dit Rondal, 7 (soit 25 %) sont de nature lexicale (5 contrastes propositionnels spatiaux ; une opposition quantitative adjectivo-pronominale -tous/quelques, et une opposition comparative -plus/moins grand que). Les mêmes critiques sont formulées à l'encontre du Test de Closure Grammaticale (TCG ; Deltour) ou celui dit d'Analyse Grammaticale du langage (Moog, Kozak et Geers, 1990).

En réalité, déplore Rondal (1997), de nombreux tests cherchant à évaluer des structures grammaticales ne comprennent guère d'épreuves lexicales visant à repérer si les lexèmes qui sont utilisés dans le test sont effectivement compris des sujets. Or, cette condition est primordiale pour remplir le critère de validité dans une évaluation. Nous devons assurément tenir compte de ce paramètre dans notre évaluation d'autant plus que nous avons affaire à de jeunes enfants qui présentent des compétences lexicales relativement restreintes.

### 14.1.2 La production

La production s'entend comme « un message linguistique qui consiste à aller de l'idée à la réalisation vocale d'une séquence canonique de lexèmes » (Rondal, 1997 : 19). Comme pour la compréhension, il existe différentes sortes de production. Si à l'instar de Rondal (1997) et Comblain (2005), on les range par degré croissant de contrainte exercée sur les comportements verbaux des sujets, on retiendra :

— **la production libre** : l'évaluateur y exerce le moins de contraintes dans la forme et le contenu. Elle se manifeste au travers du langage spontané, c'est-à-dire des productions qui sont faites en situation naturelle ou quasi-naturelle.

Si la part de l'examineur est très minime, souligne Rondal, en contrepartie, l'interprétation des données s'avère la plus complexe et la plus lourde parmi les différents types de productions. Elle exige de la part de celui ou celle qui les analyse des connaissances en psycholinguistique, et notamment en psycholinguistique développementale lorsqu'il s'agit d'enfants.

Comblain (2005) précisera de son côté qu'il est indispensable pour l'examineur de recueillir au moins un corpus d'une centaine d'énoncés si celui-ci veut avoir un aperçu représentatif des capacités langagières de l'enfant.

— **La production semi-dirigée** : ce type de production se recueille notamment au travers de tâches telles que le complètement d'énoncés amorcés par l'examineur. La production attendue peut porter sur le niveau syntaxique ou morphologique. Ex : *c'était Lucas qui ... répondu le premier*. Certes, la correction est plus aisée, puisque l'évalué est guidé vers un certain type de réponse. Cependant, poursuit Rondal (1997), il arrive que parfois on ne puisse imputer de manière fiable une erreur à une lacune en production, puisque la compréhension de l'amorce comme de la tâche y joue également un rôle important.

Par ailleurs, note-t-il, en dépit du fait que ce type de production comporte plus de contraintes que la production libre, il ne faut pas ignorer que l'évalué garde une certaine latitude dans ses réponses. Certains amorçages (ex : *Si j'étais riche...*) s'apparentent fortement, avec la contrainte de compréhension de l'amorce en plus, à la technique consistant à recueillir du langage spontané. Or, il peut en fait arriver que les réponses données ne correspondent pas à celles

prévues dans la grille d'évaluation mais s'avèrent cependant correct au niveau linguistique. Il incombe au correcteur non seulement de prévoir le maximum de réponses possibles, mais également de garder une certaine souplesse dans l'interprétation des données.

- **La production dirigée ou répétition ou imitation provoquée immédiate** : il s'agit de la forme la plus contrainte de production, mais elle présente les avantages d'une part d'être relativement facile à mettre en place et d'autre part d'obtenir des résultats ciblés quant aux compétences qu'on veut évaluer. Cela consiste pour l'enfant à répéter un élément langagier ou un ensemble de lexèmes que lui aura auparavant énoncés l'examineur. On y fait généralement appel lors de l'évaluation des compétences en phonologie, mais Comblain (2005) et Rondal (1997) le préconisent cependant dans l'évaluation des compétences syntaxiques chez l'enfant. En effet, plusieurs études révèlent que « si on propose à un jeune enfant de répéter un énoncé dépassant en longueur le niveau de ses productions, l'enfant réduit la longueur de l'énoncé imité. Ce faisant, il élimine habituellement les éléments formels qui font défaut dans son langage spontané » (Rondal, 1997 : 23). Il faut par ailleurs savoir, poursuit Rondal (1997 : 23) que « les tâches d'imitation immédiate sont de même nature que les tâches de production spontanée en ce qui concerne les mécanismes morphosyntaxiques impliqués ».

### 14.1.3 Détection et correction d'erreurs grammaticales

Au delà de la compréhension et de la production, on utilise également dans l'évaluation langagière des tâches qui portent sur la détection et la correction d'erreurs grammaticales. Ces erreurs font appel au jugement d'acceptabilité grammaticale et aux compétences métasyntaxiques qui appartiennent plus généralement aux compétences métalinguistiques.

Le jugement d'acceptabilité grammaticale serait le fruit d'une compétence inconsciente qui se développerait en même temps que se développe le langage. En effet nous expliquent Brédart et Rondal (1982) :

« Les locuteurs-auditeurs adultes natifs d'une langue disposent pour cette

langue d'une sorte d'intuition grammaticale qui leur permet de juger les phrases qu'ils entendent comme acceptables, inacceptables ou plus ou moins acceptables grammaticalement, c'est-à-dire selon les règles de la langue. Cette intuition fait partie de la compétence langagière des sujets parlant. » (Brédart & Rondal, 1982 : 88).

Cette intuition, intériorisée et inconsciente, est à distinguer de la compétence métalinguistique qui se manifeste selon eux dans la capacité du sujet à expliquer, justifier son jugement d'acceptabilité grammaticale. Bien souvent, notent-ils, ces deux notions sont confondues, et « on peut [...] regretter une certaine tendance à qualifier de métalinguistiques des activités n'impliquant pas clairement une réflexion explicite ou une verbalisation sur le langage » (Brédart & Rondal, 1982 : 15).

Pour Gombert (2008)<sup>1</sup> également, les activités cognitives seraient différentes selon que l'enfant est ou non conscient de l'agrammaticalité. Ainsi pose-t-il :

« De ce fait, le terme "métalinguistique" a été employé pour référer à différents phénomènes dont la similitude apparente est due à un biais d'observation. Pour éviter les assimilations déformantes, une distinction doit être faite entre les capacités manifestées dans les comportements spontanés (par exemple, le trouble engendré chez le jeune enfant par l'audition d'une phrase agrammaticale) d'une part et, de l'autre, les capacités qui sont fondées sur des connaissances mentalisées et intentionnellement appliquées (par exemple, corriger la syntaxe d'un texte écrit). C'est plus qu'une différence de degré qui sépare ces deux ensembles de comportement, mais une différence qualitative dans les activités cognitives elles-mêmes. Pour des raisons de clarté terminologique, il convient donc d'éviter d'utiliser le même terme pour qualifier ces deux types de comportements. » (Gombert, 2008 : 1).

Il propose en réalité d'utiliser le terme *épilinguistiques* pour désigner les « activités qui s'apparentent au comportement métalinguistique mais qui sont effectuées sans contrôle conscient » (Gombert, 2008 : 1), et de garder le qualificatif *métalinguistiques* pour les activités de corrections ou d'explications intentionnelles. Par extrapolation, la conscience métasyntaxique est définie comme « la possibilité de raisonner consciemment sur des aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des

1. <http://www.adaptationscolaire.org/themes/dile/documents/gombert.pdf>

règles de grammaire » (Gombert, 1990 : 59).

Basant ses conclusions sur des travaux de recherche portant sur l'émergence chez le jeune enfant monolingue d'un certain sens de correction grammaticale des énoncés produits et entendus, Gombert (2008) fait remarquer que le jugement d'acceptabilité grammaticale peut être précoce. Dès 2 ans, affirme-t-il, on peut constater des auto-corrrections linguistiques dans le langage spontané. En outre, à partir de 4 ans, l'enfant peut répondre positivement à des épreuves portant sur des discriminations de phrases agrammaticales et peut même apporter dans une certaine mesure, des corrections de ces agrammaticalités. Mais cette évaluation reste implicite, que ce soit au travers des corrections que l'enfant porte sur son propre langage ou des manifestations d'étonnement face à certains aspects du langage adulte, difficiles ou impossibles à assimiler pour lui. En réalité, souligne Gombert (2008), « ces comportements précoces semblent plus liés à une connaissance tacite de la langue qu'à une maîtrise consciente des règles grammaticales. Autrement dit, ils seraient d'ordre épilinguistique » (Gombert, 2008 : 12).

Comme le font remarquer Brédart et Rondal (1982), le jeune enfant s'appuie sur plusieurs critères pour poser la grammaticalité ou l'agrammaticalité d'un énoncé. On constate ainsi que lorsqu'il avance en âge, son jugement devient moins arbitraire et plus réfléchi :

1. Dans un premier stade, ce qui est jugé comme normal est ce qui a déjà été vécu par l'enfant. Même si la phrase est correcte, l'enfant peut la rejeter à cause d'un contenu qu'il ne peut rattacher à son expérience. On peut alors repérer chez l'enfant une sorte de « certitude dogmatique ».
2. Puis vient le stade où ce qui est inconnu est jugé acceptable. A ce stade, précisent les deux chercheurs, « l'enfant tend à juger correcte toute phrase pour laquelle il ne possède pas les connaissances qui lui permettent d'en juger le bien-fondé » (Brédart & Rondal, 1982 : 71).
3. Enfin, dans un troisième stade, l'enfant va s'appuyer de nouveau sur l'expérience vécue, mais il aura plus de doutes, d'hésitations et moins de jugements arbitraires.

Il semblerait cependant que les résultats des travaux à ce sujet soient très controversés,

selon Comblain (2005). Dans ceux de Tunmer & Grieve (1984) par exemple, qu'il résume, on peut relever également trois étapes dans l'élaboration du jugement de grammaticalité, mais le rôle de la compréhension, du caractère vrai ou non du contenu et enfin de la forme est posé comme primordial. Ainsi, on avance que :

- vers 2-3 ans, les jugements épilinguistiques seraient liées à la compréhension ou la non compréhension de la phrase,
- vers 4-5 ans, les jugements sont posés selon la valeur de vérité de l'énoncé. L'enfant se fonde alors plus sur le contenu que sur la forme.
- vers 6-7 ans, le jugement se base sur un point de vue linguistique et la forme de l'énoncé est séparée du contenu.

Comblain (2005 : 90), se référant à Bialystok (1979), note que l'enfant aurait d'abord plus de facilité à juger de la grammaticalité de phrases incorrectes, puis dans un deuxième temps de celle des phrases correctement construites. Dans un troisième stade, il acquerrait la capacité de localiser la partie incorrecte de la phrase qui lui est proposée, et ce n'est que dans une quatrième étape qu'il saurait identifier les règles spécifiques qui font que la phrase est agrammaticale.

En réalité, avance Gombert (2008), on sait que la conscience métasyntaxique en elle-même se développe tardivement, après les premiers jugements de grammaticalité, puisqu' : « il faut attendre 6-7 ans pour trouver des jugements de grammaticalité qui semblent traduire une identification consciente de la non-application d'une règle syntaxique ». Et même, précise-t-il, « les recherches suggèrent que l'application consciente de ces règles est encore plus tardive. Très vraisemblablement, c'est par le biais des efforts de lecture visant à la compréhension et de ceux mobilisés dans l'activité rédactionnelle, que se développe ce niveau de connaissance syntaxique auparavant inutile » (Gombert, 2008 : 12). Cependant, si les compétences métasyntaxiques ne se développent réellement qu'au moment de l'apprentissage de la lecture, il n'en demeure pas moins qu'on peut constater que des dispositions à cette conscience serait un point positif pour l'apprentissage de la lecture :

« Sur le modèle de ce qui est établi à propos des liens existant entre l'apprentissage de la lecture et la conscience phonologique, les recherches et les résultats se multiplient qui tentent de montrer qu'une conscience de la syntaxe se réinvestit positivement dans l'apprentissage de la lecture (voir Demont et Gombert, 1996, Gaux et Gombert, sous presse). Comme pour

la phonologie, il semble qu'une prédisposition à la conscience syntaxique soit nécessaire à l'apprentissage de la lecture qui, en retour, provoque l'actualisation de cette compétence. Conscience syntaxique et lecture se développeraient ensuite en interaction » (Gombert, 2008 : 12).

En réalité, nous pensons qu'on pourrait parler plus précisément de la nécessité de développer la conscience méta-morpho-syntaxique chez le jeune enfant puisque, ajoute Gombert (2008) :

« La conscience morphologique, bien qu'importante pour la gestion de la phrase, est d'abord une conscience de la structure des mots. A ce titre, on peut comprendre son importance dans la lecture notamment pour l'accès au " stade orthographique " qui, d'après Frith (1985), constitue l'étape ultime du développement de la lecture et qui repose en partie sur la capacité du lecteur à décomposer le mot en morphèmes [...]. La conscience syntaxique, au contraire, concerne directement la phrase, mais ne concerne qu'indirectement le mot. Et si, comme l'argumente Tunmer, elle peut jouer un rôle important dans la reconnaissance des mots, on doit s'attendre à ce qu'elle joue un rôle encore plus important pour la compréhension des phrases » (Gombert, 2008 : 13).

Il semblerait que cette prédisposition à la réflexion métasyntaxique soit davantage activée lorsque l'enfant est bilingue, comme l'expliquent Brédart et Rondal (1982) :

« L'exposition simultanée ou successive d'un enfant à plusieurs codes linguistiques favoriserait l'expérience métalinguistique en attirant précisément l'attention de l'enfant sur certaines caractéristiques formelles et fonctionnelles des différentes langues (Vygotsky, 1962; Ben-Zeev, 1977) » (Brédart & Rondal, 1982 : 18).

Après ce que nous venons d'exposer, l'évaluation de la disposition à la conscience métasyntaxique peut paraître pertinente pour notre projet concernant des enfants sur le point de bénéficier d'un enseignement de la lecture. Mais les limites d'une telle entreprise doivent aussi être claires. En effet, nous n'ignorons pas en abordant le domaine de la *grammaticalité vs l'agrammaticalité*, que le débat fut houleux depuis les premières pierres posées par Chomsky à la fin des années cinquante pour distinguer *acceptabilité* et *grammaticalité* en liant la première à la performance et la deuxième à la compétence à laquelle tout locuteur natif aurait intuitivement accès. Le Priault

(2006 : 97) en trace d'ailleurs dans son ouvrage *Grammaticality. Traditions et modernités*, un historique très fin. L'on s'accorde désormais plutôt à penser que lorsqu'un locuteur pose l'acceptabilité d'un énoncé, son jugement ne repose pas obligatoirement sur une connaissance des règles grammaticales qui sous-tendent cet énoncé. Et pour cause, défend Schütze (1969), que cite et traduit Le Priault (2006 : 97) :

« Cela n'a aucun sens de parler de jugement de grammaticalité suivant la définition donnée par Chomsky, et cela parce que l'on n'est pas capable de juger de la grammaticalité - cela n'est pas accessible à nos intuitions [...]. Les linguistes peuvent toujours élaborer des arguments tendant à établir la grammaticalité d'une phrase, mais tout ce qu'un sujet linguistiquement naïf peut faire est de juger de l'acceptabilité [...] ce terme peut, par exemple, indiquer que l'on vise plutôt à juger de l'adéquation contextuelle [contextual appropriateness] que de la correction formelle [structural well-formedness] » (Schutze, 1996 : 26-27).

De fait, ce qui est intuitivement acceptable ne se base pas forcément sur ce qui serait grammaticalement correct. Bien souvent en effet, en dépit des limites qu'à bien pu poser Chomsky autour de cette notion de grammaticalité qui régenterait l'acceptabilité, Brédart & Rondal (1982) remarquent que dans la pratique, restent confondus :

- *grammaticalité et sémantisme*. Une phrase dont le sens est obscur a tendance à être jugée agrammaticale.
- *Grammaticalité et " beau langage "*. Ainsi *ch'ai pas* auraient tendance à être jugé agrammatical parce qu'appartenant à un registre plus familier que *je ne sais pas*.
- *Grammaticalité et fréquence*. Le rapport demeure en fait complexe entre acceptabilité, grammaticalité et fréquence d'usage. Plusieurs possibilités existent :

«

1. une forme est rarement ou jamais utilisée mais néanmoins acceptée ;
2. une forme est utilisée bien qu'elle soit considérée inacceptable sur le plan grammatical ;
3. une forme est préférée à une autre forme sur le plan grammatical et/ou quant à l'usage, bien que les deux formes soient jugées grammaticalement acceptables ;
4. une forme est acceptable seulement dans certains contextes linguistiques ou situationnels

» (Brédart & Rondal, 1982 : 89).

En outre, notent Brédart et Rondal (1982), on peut constater que la nature du jugement d'acceptabilité grammaticale peut également être relative à la manière dont le recueil de ce jugement a été effectué. Ainsi, selon que des phrases sont présentées lors d'une évaluation par paires ou par groupe de 4, ou individuellement, les jugements vont varier. D'autres facteurs tels que l'âge des locuteurs, leur niveau scolaire, leur milieu social, etc. vont par ailleurs influencer sur ce jugement.

En conclusion, nous dirions que la notion de jugement, quelles que soient les étiquettes (jugement de grammaticalité et même jugement d'acceptabilité grammaticale ou jugement épilinguistique qui sépare l'intuition des compétences métalinguistiques), est à manier avec précaution.

On n'a pas de référence, à ce niveau, concernant les enfants réunionnais qui baignent dans un milieu de contact de langues en permanence, ce qui devrait favoriser théoriquement leurs réflexions métalinguistiques.

En ce qui concerne notre évaluation, nous sommes consciente qu'il n'existe pas de lien entre la maîtrise des fonctions langagières et la capacité à porter un jugement épilinguistique ou à proposer des corrections métalinguistiques. En fait, ont souligné Brédart & Rondal (1982 : 97) « [...] la prise de conscience métalinguistique émerge plusieurs mois et parfois plusieurs années après que l'enfant ait commencé à utiliser systématiquement les règles en question dans son discours spontané et dans son activité de compréhension des énoncés produits par autrui ».

Cependant, il nous semble que savoir où en sont les enfants de fin de grande section dans le développement de leur jugement "épilinguistique" face à des phrases simples et courtes en créole et en français, voire s'ils peuvent y apporter des corrections pourra compléter tout un ensemble de résultats obtenus dans des épreuves de production et de compréhension. Nous avons vu que la capacité à discriminer les codes, qui fait appel à des compétences épilinguistiques, étaient développées chez certains des enfants que nous avons pré-testés et non chez d'autres. Tout autant dans des propositions didactiques prônant l'utilisation du créole que dans les pédagogies actuellement en place, l'exploitation de ces données est essentielle, notamment en termes de consignes codiques. Dans la même optique, nous pouvons supposer qu'en plus de

la discrimination, connaître le degré d'intuition de l'enfant concernant la grammaticalité d'énoncés en français comme en créole est aussi une information non négligeable. Il serait intéressant de savoir si la capacité ou l'incapacité de discrimination se double ou non d'une capacité ou d'une incapacité à reconnaître "intuitivement" ce qui est acceptable en français et en créole. Autrement dit, les prédispositions métasyntaxiques qui sont importantes dans l'apprentissage de la lecture sont-elles présentes chez les enfants réunionnais, même s'ils ne savent pas, pour la majorité d'entre eux, faire la différence entre créole et français? Y-a-t-il un lien entre capacité de discrimination et capacité de détection et de correction d'erreurs grammaticales?

L'on sait que concernant l'enfant monolingue en général, comme le note Comblain (2005 : 90) en s'appuyant sur les expériences faites par Hakes (1982), il faut attendre vers 6 - 7 ans pour que les premières corrections sur l'ordre d'énonciation des mots soit apportées, et pour que l'enfant ne se contente pas d'avancer que ça ne sonne pas bien ou que ce n'est pas bon. Mais l'on sait également qu'à partir de 4 ans, les enfants rejettent les phrases dont les constituants leur sont présentés dans un ordre incorrect. Par contre, la détection des erreurs sur le plan morphologique est beaucoup plus tardive. Seul un quart des enfants détectent les erreurs sur l'accord du sujet et du verbe. En réalité, pour la grande majorité des enfants, les phrases dont l'agrammaticalité réside dans le choix du morphème grammatical d'un mot ne sont perçues comme incorrectes qu'à 7 ou 8 ans. Au niveau des techniques de recueil de ces informations, est souvent utilisée la répétition d'énoncés grammaticaux et agrammaticaux.

Aussi intéressants soient-ils, les résultats de ces travaux sont à nuancer. En réalité, il est clair que ceux que nous venons de citer ne sont pas généralisables à tous les enfants de la planète. Nous n'avons en fait que peu de données sur les témoins qui ont été à la base de ces conclusions. Sur leur milieu socio-économique, leur langue, le type de société dans laquelle ils évoluent par exemple, nous n'avons aucune précision. Or, l'acquisition des compétences langagières et métalangagières se fait différemment d'une situation sociolinguistique à une autre. Peu d'études ayant porté sur le développement métasyntaxiques de l'enfant, comme le note Comblain (2005 : 89), il s'avère selon nous pertinent de nous interroger sur celui d'enfants ayant à se construire avec deux langues proches.

Qu'en est-il en effet des compétences méta-morpho-syntaxiques d'enfants réunion-

nais ? Disposent-ils de ces compétences qui seraient précieuses pour l'apprentissage de la lecture et qu'on pourrait supposer développées plus précocement chez des enfants évoluant dans une société "bilingue" ?

## 14.2 Les supports du recueil de données

### 14.2.1 Présentation

Dans notre évaluation, nous avons affaire, rappelons-le, à un public de jeunes enfants qui n'ont pas encore développé de vraies compétences en lecture. Les tâches et les supports qui leur seront proposés devront être adaptés à ce paramètre, et avoir notamment dans la mesure du possible, un caractère ludique et attractif afin de capter leur attention tout au long de la séance d'évaluation.

De nombreuses tâches utilisées dans l'évaluation langagière devront donc être éliminées (cf. en FLE, ceux proposés par Veltcheff & Hilton (2003 : 334) par exemple : résumés, exposés, complètement de tableau, etc.). D'autres pourront être adaptées dans la mesure du possible au niveau de développement cognitif de l'enfant d'âge pré-scolaire (QROC, exercices à trous, exercices d'appariement, etc.).

Moreau & Richelle (1997) donnent plusieurs exemples d'activités qui permettent d'évaluer les compétences langagières de l'enfant non lecteur. Concernant les épreuves de compréhension, on peut ainsi mettre à la disposition de l'enfant des objets à l'aide desquels celui-ci mimera un énoncé donné, on peut aussi lui demander de faire correspondre un énoncé oral à une image parmi plusieurs images, ou encore lui poser des questions sur un énoncé qu'on lui aura auparavant soumis, etc. En production, les examinateurs peuvent mimer des actions à l'aide de divers objets (poupées, animaux, cubes, etc.) et demander à l'enfant de dire ce qui se passe ou ce qui s'est passé ; il est possible aussi de demander à l'enfant de décrire une ou plusieurs images ou encore de lui poser des questions qui le conduisent à employer dans ses réponses telles ou telles structures linguistiques qu'on veut étudier, etc.

En fait, lorsque nous parcourons les méthodes expérimentales utilisées pour recueillir le langage des enfants, nous constatons que la créativité et l'imagination des chercheurs et examinateurs font que ces méthodes sont impossibles à recenser de ma-

nière exhaustive. A défaut de pouvoir dresser une typologie complète, nous notons que généralement, quand les travaux portent sur la compréhension, on peut demander à l'enfant de répondre à la consigne :

- par la parole,
- par le geste,
- par le dessin,

en notant que les deux derniers moyens présentent l'avantage de ne pas lier les compétences en compréhension à celles en production. Quand les travaux portent sur la production, les données observables restent, bien entendu, la parole de l'enfant.

### 14.2.2 Les biais

Moreau & Richelle (1997) nous font cependant savoir que ces méthodes de recueil de données aussi " simples " qu'elles paraissent, peuvent introduire des biais qu'il convient de connaître et de réduire autant que possible.

Il faut ainsi savoir que, dans un cadre expérimental peu contraint, on risque d'obtenir de la part du sujet une production dont la richesse se situe en-deçà de celle qui peut se manifester dans une production totalement libre. Lorsqu'on demande par exemple à un enfant, comme c'est souvent le cas, de décrire des images ou une situation donnée, il est probable qu'on obtienne peu d'énoncés interrogatifs ou à l'impératif. Ces derniers apparaîtront au contraire plus nombreux dans un dialogue. De plus, il est certain que la description d'images aura tendance à faire produire beaucoup de présentatifs tels que *il y a* et *c'est*, et davantage d'énumérations que dans le langage spontané. De même, comme dans la restitution d'histoire, il y a des chances que la production fournie par l'enfant soit très courte. Celui qui analysera des productions obtenues au moyen de telles tâches ne devra pas pour autant en tirer des conclusions négatives quant à la "pauvreté" des structures employées.

Dans un cadre de production de langage plus contraint, la méthode de recueil et les supports utilisés influent également sur les données qu'on recueille : d'après une étude de Piérart *et al.* (1976) sur des enfants de 2,6 à 5 ans, que glosent Moreau & Richelle (1997), **la manipulation d'objet** en production (description d'une manipulation) ou en compréhension (mime d'une action à l'aide d'objets) s'avère être plus fiable que les épreuves de description d'images ou de choix d'une image en fonction

d'un énoncé. Ces dernières suscitent en effet plus d'erreurs dans les performances, notamment chez les jeunes enfants. Il apparaît en fait que « les performances des enfants sont meilleures dans les manipulations que dans le choix d'images, cette dernière technique s'avérant elle-même supérieure à celle qui consiste à poser une question à l'enfant sur le contenu de l'énoncé ». (Moreau & Richelle, 1997 : 34)

L'artificialité des situations n'est pas non plus un paramètre neutre. Comme le notent Moreau & Richelle (1997 : 35) : « soumettre un énoncé à un enfant en l'invitant à trouver la question à laquelle cet énoncé pourrait servir de réponse, c'est lui proposer une activité logique, linguistique et métalinguistique qui a bien peu de choses en commun avec ses capacités, strictement linguistiques, à poser une question à autrui ou à répondre aux questions de ses interlocuteurs. ». Cette artificialité on la retrouve également dans la situation où l'image qui est à décrire par l'enfant est également connue de l'expérimentateur. Dans cette tâche, il n'y a guère de partage d'informations comme cela serait le cas dans une situation de langage réelle. De ce fait, les auteurs se demandent dans quelles mesures les réponses de l'enfant sont tributaires de sa capacité à surmonter cette artificialité. Un recours qu'ils proposent consiste à faire intervenir un autre expérimentateur qui n'aurait pas accès à l'information contenue dans l'image à décrire par l'enfant.

On soulignera également les biais introduits par les consignes. Celles-ci ont pour but de transmettre à l'évalué des informations sur les actions à réaliser dans la tâche et les conditions dans lesquelles ces dernières doivent être réalisées (Marquillo, 1993). Mais il peut arriver que les consignes renferment en elles-mêmes ce qu'on veut évaluer, ce qui peut avoir pour conséquence qu'en guise de réponse, l'enfant n'a seulement qu'à reprendre ce que l'examineur lui a dit. Sur le même principe, Chaudenson (2006) dénoncera lui aussi la facilité de certaines questions retenues dans les évaluations du PASEC (le Programme d'Analyse des Systèmes d'Education de la CONFEMEN) dans les pays du Sud. Certes, il s'agit d'enfants plus âgés, qui *a priori* savent lire, mais l'exemple suivant illustre parfaitement le problème :

« Exemple de la cinquième question. On lit dans la notice, à la dernière ligne, "l'usage prolongé de ce médicament peut entraîner des maladies du rein". La question du QCM est ainsi formulée : "Voici le nom de certaines maladies. Si l'on prend le médicament trop longtemps, laquelle peut-on risquer?". Quatre réponses sont proposées au choix; " 1. l'angine; 2. les

maux de tête; 3.les maladies du rein; 4 Je ne sais pas. » (Chaudenson, 2006 : 164).

La solution serait en fait de construire des supports et des consignes qui ne mentionnent pas les réponses à produire, à l'exemple de ce que proposent Moreau et Richelle :

« Si l'on souhaite s'assurer que les formes fournies ne soient pas le produit d'une simple imitation, mais résultent de l'application de règles, on peut soumettre aux sujets des logatomes, c'est-à-dire des mots fictifs dont la formation respecte cependant les règles phonologiques de la langue en cause. Ainsi, sur le modèle de l'étude de Berko (1958), on dira à l'enfant : " tu vois, ce monsieur, il /pim/ tout le temps ; il /pim/ maintenant ; tout à l'heure, il /pimra/ encore ; hier, à ton avis, qu'est ce qu'il a fait ? » (Moreau & Richelle, 1997 : 32).

L'évaluateur ne devrait également pas ignorer que les supports ne sont pas perçus de la même façon par un adulte et un enfant. Moreau et Richelle (1997) attirent ainsi l'attention sur **l'utilisation d'images**. Ils déplorent que l'examineur adulte oublie souvent que le décodage des dimensions d'une image n'est pas nécessairement acquis par le jeune enfant. Deux codes sont en effet utiles pour décrypter une image et la commenter : le linguistique et le graphique. De fait, il faudrait s'assurer que la performance linguistique de l'enfant ne puisse être gauchie par des difficultés de décodage des images. Nous retrouvons, chez Comblain (2005), des remarques similaires sur les biais que peuvent apporter un graphisme particulier ou encore un nombre important de détails sur une image, qui déstabiliseraient le décodage fait par l'enfant. Rondal (1997 : 118), enfin, insistera également sur ce biais. Ainsi, fait-il remarquer : « il est fréquent, par exemple, dans les tests de langage de représenter une relation temporelle au moyen d'une juxtaposition (donc spatiale) d'images statiques que le sujet doit appréhender dans un ordre donné lequel donne la clé de la relation temporelle. Ce type de démarche venant se surajouter aux variables linguistiques à l'étude, constitue une variable parasite ». Pour pallier ce biais, ce chercheur prône l'utilisation du support multimédia par l'intermédiaire d'un ordinateur, qui permettrait de visualiser et situer les actions dans le temps.

Enfin, l'utilisation ou non de supports visuels lorsqu'on évalue un enfant est aussi

un facteur important. Ainsi que le constate Rondal (1997), concernant les histoires racontées aux enfants par exemple, le support à travers lequel l'histoire est présentée (médium verbal accompagné ou non d'un médium iconique) influe beaucoup sur le niveau de sa compréhension par l'enfant. Il en est de même pour les supports utilisés lors des rappels, c'est-à-dire lorsque l'enfant est invité à raconter à son tour une histoire qu'il a déjà entendue. Le rappel d'une histoire peut se faire verbalement (avec ou sans les images de l'histoire) ou figurativement (à partir d'un dessin).

Ces quelques remarques sur différents supports sont loin d'être exhaustives. Elles permettent cependant de constater que lorsque nous proposons des tâches aux enfants, il nous faudra rester très vigilante sur les biais que peuvent engendrer le matériel que nous utilisons. Il ne s'agit pas simplement qu'il soit ludique. Il est important qu'il permette réellement de recueillir les indicateurs que nous souhaitons recueillir. Nous avons tenté de prendre en considération le maximum de biais dans nos propres épreuves pilotes.

### 14.3 Pour lire les épreuves pilotes...

Dans les trois chapitres qui suivent, nous présentons dans le détail le contenu des épreuves pilotes, c'est-à-dire des épreuves qui ont servi à éprouver des tâches d'évaluation que nous avons élaborées, certaines en nous inspirant des lectures que nous avons pu faire et d'autres, en puisant dans les recoins de notre imagination. Nous y décrivons les tâches de compréhension, de production, mais aussi celles portant sur les compétences épi- et méta-linguistiques, en créole et en français, que nous avons soumises aux enfants.

Dans cette section, nous posons quelques remarques générales qui tiennent lieu de liminaire à la lecture des résultats de ces activités dépeintes sous forme de fiches.

La première chose qu'il convient selon nous de préciser, est le rôle fondamental que cette confrontation avec les enfants a joué, non seulement concernant l'arrangement de maints détails de passation, mais également dans les "piqûres de rappel", par les faits, des aléas inexorables de l'évaluation d'individus. Celles-ci ont été très utiles lorsque nous avons eu parfois tendance à nous laisser emporter par une dérive techniciste, toute concentrée que nous étions sur la recherche de productions les

plus circonscrites possibles. Il est certain maintenant que si nous tenons au maintien de l'objectif de rigueur dans notre référentialisation, au terme de cette enquête nous pensons n'avoir rien gardé de l'utopie visant l'atteinte de l'objectivité absolue. Il a en réalité été impossible, dans les conditions qui ont été les nôtres, de conjuguer l'activité évaluative avec une quelconque attitude de rigidité "formaliste" et de séparer cette entreprise de sa dimension humaine, liée à une forte part d'imprévisibilité et d'affectif. Nonobstant, nous ne considérons aucunement cela avec un sentiment d'échec. Nous ne croyons pas, en fait, que délester l'évaluateur d'une telle posture d'implication soit souhaitable, ni faisable, quand il est question d'interagir avec des enfants. Au contraire, dirions-nous.

Bien des fois, ce n'est qu'en ayant recours à une certaine souplesse par rapport au protocole que nous nous sommes fixé et/ou en laissant transparaître de l'affect, que nous pouvons en effet recueillir les indicateurs visés. C'est en outre grâce aux liens tissés avec les évalués que nous savons jusqu'à quel point il est envisageable de solliciter tel ou tel enfant de telle ou telle manière, pour dépasser la timidité ou les blocages. On n'évalue pas de jeunes enfants comme on évaluerait des adultes, des adolescents ou des enfants plus âgés. Leur inconscience des enjeux en place, leurs repères flous entre réel et imaginaire, l'impossible distanciation entre évalué et évaluateur défendent en fait de gérer les situations d'évaluation de manière neutre. Combien par exemple nous racontent des détails de leur vie familiale entre deux items évalués! Que dire à ceux qui nous demandent si les marionnettes que nous utilisons durant les tâches ont une vraie vie en dehors de l'école? Comment ignorer les questions sur notre vie privée distillées aléatoirement dans les séances d'évaluation? Sans compter bien entendu la gestion des personnalités et des perturbations extérieures. Devons-nous arrêter une épreuve lorsqu'un enfant par manque de confiance en lui n'ose pas nous répondre en créole ou en français? Est-il concevable de prévoir une contrainte de durée pour la passation d'une épreuve alors que l'enfant peut être distrait à la simple vue d'un papillon voletant dans la pièce? Patience, adaptation et disponibilité sont les maîtres-mots pour qu'une séance d'évaluation se déroule au mieux.

Au delà de ces nécessaires qualités pour pouvoir recueillir des données exploitables et qui correspondent véritablement aux compétences des enfants, nous avons également vite appris que leur expliquer ce que nous attendons d'eux n'est guère aisé,

notamment lorsqu'il nous est impossible d'employer des termes métalinguistiques tels que *phrases, mots, corriger, correcte*, etc. qui restent pour eux sibyllins.

Les consignes, en effet, doivent être rendues les plus claires possibles et ne pas constituer un frein à la réalisation des tâches que nous proposons. Le but est que les évalués comprennent ce qui leur est demandé<sup>2</sup>, afin que les observables récoltés ne soient le fruit de difficultés linguistiques ou d'appréhension de la tâche.

Pour ce faire, en considérant que certains enfants sont non discriminants, nous avons décidé d'abord de donner les consignes dans la langue de l'épreuve en question (donc soit en français, soit en créole) afin de donner le "ton" de l'épreuve, et de procéder, lorsque nous le pensons souhaitable, à un essai de la tâche. En cas de non compréhension de la part de l'enfant, nous réexpliquons la tâche à effectuer en choisissant d'autres termes susceptibles d'être mieux compris de l'enfant dans la langue de l'épreuve et en dernier recours, l'explication se fait dans l'autre code. Dans la pratique, le changement de code a été peu utilisé. Nous avons remarqué que ce procédé ne modifie en réalité guère véritablement la compréhension et qu'il importe davantage, selon nous, de repenser l'explication des procédures à suivre.

Il faut donc savoir que les consignes données dans les fiches des chapitres suivants ne le sont qu'à titre indicatif. Elles explicitent la trame et les termes qui nous ont parus, après tâtonnements, les meilleurs, mais n'ont pas été des énoncés lus strictement.

Nous avons tenté la plupart du temps de ne pas reproduire dans la consigne les items qui font l'objet de l'évaluation. Pour autant, nous ne pensons pas que cette précaution soit essentielle. Nous nous sommes en effet rendu compte que, bien souvent, les enfants ignorent les formes en question lorsque celles-ci leur sont données dans la consigne. Les amorces que nous fournissons dans certaines tâches et qui ne sont pas reprises, tout comme leur incapacité à répéter des phrases courtes, confirment également ces faits (ex : fiches 16.1.7, p.713). Nous avons donc parfois utilisé dans les consignes les items évalués, mais nous n'avons pas généralisé cette pratique.

Il est arrivé que malgré toutes nos tentatives d'explications, certains enfants ne comprennent pas des tâches que nous leur demandons ou qu'il faille trop souvent leur rappeler les conditions de réalisations durant l'épreuve. Tel est le cas par exemple

---

2. Il ne nous a pas semblé qu'une tâche spécifique portant sur la compréhension de consignes, comme il en existe dans le livret vert utilisé pour les Evaluations Nationales, soit de notre propos. Celle-ci a trait, selon nous, à l'évaluation du lexique.

de notre essai d'exercice à trous du type de celui que Moreau et Richelle (1997) plébiscitent (*hier elle a pîmé, aujourd'hui elle pîme et demain elle... ?*. cf. *supra*). Il est apparu que même les enfants ayant un bon niveau de français dans les discours spontanés ne la réussissent pas. Nous avons alors préféré l'éliminer, la jugeant peu rentable en termes d'indicateurs exploitables. Pour autant, dès lors qu'il ne s'agit pas d'un problème inhérent à la tâche elle-même, et que celle-ci permet de révéler des différences de niveau (méta)-langagiers, toute tâche non comprise par certains enfants n'est pas selon nous à abandonner (ex : fiche 17.4, p. 785 ou fiche 17.3, p. 778).

Pour gérer les productions, nous avons privilégié une approche qualitative. Les écarts par rapport aux normes de références pour tel ou tel item grammatical ont souvent donné lieu à d'autres essais avec des stimuli identiques ou qui se rapprochent des précédents, accompagnés ou non de remarques de notre part pour dénoncer l'erreur. L'approche de Khomsi (1985) à ce sujet avait en effet retenu notre attention. Dans ses travaux d'évaluation portant sur la compréhension chez des enfants, ce chercheur a permis à ces derniers, en cas d'erreurs de leur part lors de la première présentation de l'énoncé, d'avoir une deuxième « chance ». Il a ainsi pu étudier des modalités d'évolution de stratégies de compréhension. Il relève trois types de comportements dans cette deuxième tentative :

1. une persévérance. Les plus jeunes enfants notamment montrent souvent « une incapacité de décentration par rapport au contexte perceptif et par rapport à la première représentation construite » (Khomsi, 1985 : 78).
2. un changement de désignation mais non adéquat, pour répondre à la demande de changement de l'adulte, sans aucune " réflexion ".
3. une auto-correction, qui selon les enfants, permet de « passer des stratégies lexicales aux stratégies morpho-syntaxiques, ou de ces dernières aux stratégies narratives voire méta-discursives » (Khomsi, 1985 : 78) .

Nous avons rencontré les trois sortes de stratégies.

Dans le souci de maintenir intacte la motivation de l'enfant, nous avons également beaucoup varié les supports, tout comme lors de la phase exploratoire de terrain, où les histoires qui ont servi pour des rappels, ont été racontées par nous, décodées seulement "iconiquement" par les enfants (livres et dessins animés sans paroles), ou entendues et vues (dessins animés classiques). Pour les épreuves pilotes, nous avons utilisé

des marionnettes, des DVD, des photos, des dessins, des jetons et des accessoires miniaturisés que les enfants pouvaient manipuler.

Dans la même optique, nous avons aussi diversifié les tâches qu'ils doivent accomplir : réalisation ou verbalisation de mimes au travers de personnages, réponses à des questions, questionnement avec amorces, désignation d'images, placement de jetons, description d'images, recherche d'objets cachés, recherche de différences entre deux images, etc. Les fiches montrent que certaines sont plus "efficaces" que d'autres pour recueillir des données spécifiques. La plupart des épreuves comportent une version créole et une version française, permettant d'évaluer selon des critères très souvent identiques, respectivement les compétences en créole et en français.

Toutes les épreuves ont été testées par nous-mêmes. Mais, il nous semble plus judicieux, pour les raisons que nous avons notamment évoquées au chapitre 4, qu'une personne soit affectée à la passation des épreuves en créole et une autre à celles en français. L'une ne s'adresserait qu'en créole à l'enfant, l'autre n'utiliserait que le français.

Les remarques qui clôturent chaque fiche dans les chapitres qui suivent donnent des détails sur le contenu des tâches et les difficultés que ces dernières peuvent soulever dans le processus de recueil de données. Nous y commentons également des exemples de productions et tentons de faire part de quelques préconisations fondées sur cette expérience de terrain. Nous y voyons, par exemple, que poser deux questions en même temps plutôt qu'une seule, pousse l'enfant à employer un verbe, au moins pour l'une des deux réponses qu'il apporte. De même dans les épreuves de verbalisation de mimes, présenter deux actions distinctes au minimum vaut mieux que de n'en présenter qu'une seule pour faire employer l'accompli.

Les épreuves pilotes sont regroupées selon leur appartenance aux cinq grandes dimensions grammaticales évaluées : les pronoms personnels, la valence verbale, la modalité négative, la modalité interrogative, le système aspecto-temporel, d'une part pour le créole, d'autre part pour le français. Nous avons également élaboré des fiches descriptives pour les épreuves de traduction, de discrimination codique et celle relative au recueil du discours spontané.

Chaque fiche comporte plusieurs rubriques :

1. *Critères*. Nous y détaillons les critères que nous visons en soumettant telle épreuve

aux enfants. Tous les critères (exception faite de ceux relatifs aux épreuves de traduction, de discrimination codique) sont issus de la deuxième partie de notre thèse.

2. *Type d'activité*. Nous précisons s'il s'agit d'une activité de compréhension, de production ou encore d'une activité épi- et/ou métalinguistique.
3. *Attendu*. Nous résumons les indicateurs de références qui sont idéalement attendus.
4. *Supports*. Nous répertorions le matériel qui est nécessaire à la réalisation de la tâche. Si des énoncés font partie des supports utilisés, ils sont détaillés en dessous du tableau de présentation générale.
5. *Organisation*. Nous décrivons le protocole général qui prévaut dans la réalisation de la tâche.
6. *Consigne*. Nous fournissons les consignes de base pour la tâche en question.
7. *Variante(s)*. Nous proposons éventuellement des variantes possibles pour la tâche en question (au niveau de l'organisation ou du matériel)

Ces rubriques, qui sont réunies dans un tableau, sont suivies éventuellement des stimuli que nous avons soumis aux enfants. Nous clôturons enfin les fiches par des remarques générales sur les épreuves, qui comportent notamment des exemples de comportements observables recueillis.



# Chapitre 15

## Les épreuves pilotes pour le créole

### Sommaire

---

<b>15.1 Le système aspecto-temporel</b> . . . . .	<b>611</b>
15.1.1 Les critères . . . . .	611
15.1.2 L'accompli présent (P) . . . . .	613
15.1.3 Le progressif présent (P) . . . . .	617
15.1.4 Contraste aspectuel : accompli, progressif, prospectif, inaccompli (C) . . . . .	620
15.1.5 Contraste aspecto-temporel (P) . . . . .	622
15.1.6 Inaccompli passé/prospectif (P) . . . . .	626
15.1.7 Avwar (P) . . . . .	632
15.1.8 ÈT et AVWAR (P) . . . . .	637
15.1.9 ÈT (P) . . . . .	642
15.1.10 Morphosyntaxe générale (E-M) . . . . .	647
15.1.11 Morphosyntaxe générale (E) . . . . .	652
<b>15.2 Les pronoms personnels</b> . . . . .	<b>656</b>
15.2.1 Les critères . . . . .	656
15.2.2 Pronoms objets (C) . . . . .	657
15.2.3 Pronoms personnels sujets/objets (C) . . . . .	660
15.2.4 Pronoms personnels sujets/objets (P) . . . . .	665
<b>15.3 La valence verbale</b> . . . . .	<b>669</b>
15.3.1 Les critères . . . . .	669
15.3.2 Actant 1, 2 et 3 (C) . . . . .	670
15.3.3 Actants 1, 2 et 3 (P) . . . . .	673

<b>15.4 La modalité interrogative</b> . . . . .	<b>674</b>
15.4.1 Les critères . . . . .	674
15.4.2 Questions générales (C) . . . . .	675
15.4.3 Questions générales (P) . . . . .	679
<b>15.5 La modalité négative</b> . . . . .	<b>685</b>
15.5.1 Les critères . . . . .	685
15.5.2 Négation/affirmation (C) . . . . .	686
15.5.3 Négation/affirmation (P) . . . . .	688

---

## 15.1 Le système aspecto-temporel

### 15.1.1 Les critères

Les critères sont les mêmes en français et en créole :

- **En compréhension :**

- **Reconnaissance "pragmatique"** des marqueurs aspecto-temporels analytiques et synthétiques du prospectif, de l'accompli et de l'inaccompli.

- **En production :**

- **Respect des règles de construction** de l'inaccompli (présent, passé), de l'accompli et du prospectif (ex. pour le français : emploi de  $\emptyset$ , d'un marqueur du progressif comme *être en train de*, des désinences de l'imparfait, etc. Pour le créole, présence/absence de l'indice *i*, combinaison et agencement des marqueurs aspecto-temporels...). Une attention particulière doit être portée à la construction "interne" des auxiliaires "avoir"/AVWAR et "être"/ÊT, sans donner d'importance au choix des auxiliaires qui, en français comme en créole, reste problématique même pour des adultes. Il faut faire preuve de souplesse et accorder plus d'attention aux désinences vues de manière globale qu'au respect exact des désinences selon les personnes. Ainsi, au présent, *je va* au lieu de *je vais* est jugé correct car cette forme fait partie des hypothèses langagières courantes pour des enfants de cet âge. Il en est de même concernant la morphologie générale du thème verbal (ex : au futur, *je fèserai* au lieu de *je ferai*).

- **Adéquation des choix aspecto-temporels** par rapport à divers stimuli requérant des marqueurs précis (ex : pour des faits passés, utilisation du passé composé ou de l'imparfait *vs* utilisation du futur ; utilisation de l'imparfait pour l'inaccompli passé *vs* du passé composé pour l'accompli présent, etc.).

- **Respect des désinences** du participe passé : en français, il nous importe de voir si, par comparaison avec le créole où cette désinence fluctue, l'enfant

maintient la désinence des participes passés de verbes du 1er groupe. En créole, nous devons chercher à voir si l'enfant applique les règles de troncation des thèmes verbaux en fin de groupe rythmique pour les thèmes verbaux présentant une alternance zéro/-é. Rappelons que les verbes du premier groupe ou en alternance zéro/é concernent respectivement la quasi-totalité des thèmes verbaux français et créoles. Peu importe pour ce critère de dire si l'enfant a choisi le bon auxiliaire. Les verbes irréguliers utilisés comme des verbes du type alternance zéro/é ou du premier groupe ne doivent pas être pris en considération (ex : il a mété).

Suite aux discussions du chapitre 14, nous avons ajouté deux épreuves portant sur les critères méta-morphosyntaxiques de détection et correction d'erreurs, et de répétition de phrases courtes.

## 15.1.2 L'accompli présent (P)

« ÈL LA LEVÉ, LA SOTÉ »	
<b>Critères</b>	La troncation des formes non finies, la formation de l'accompli
<b>Type d'activité</b>	Production
<b>Attendu</b>	<p>Il s'agira de vérifier si l'enfant respecte :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— la modulation de la troncation des finales de verbes ayant leurs formes longues en È et étant précédés de l'auxiliaire AVWAR ou ÈT.</li> <li>— la formation de l'accompli avec le marqueur LA ou éventuellement A.</li> </ul>
<b>Supports</b>	<p>Des petits accessoires (jouets) représentant, pour chacune des 10 séquences suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. une poupée femme</li> <li>2. un chien, un escalier, un oiseau, une chaise</li> <li>3. un bébé, une table, une chaise</li> <li>4. un chien, une poupée femme</li> <li>5. une chaise, une poupée femme, une assiette sur une table</li> <li>6. une dame, un bébé, une chaise</li> <li>7. un téléphone, un chien, une poupée femme</li> <li>8. un chien, une table, une poupée femme, une chaise</li> <li>9. une poupée femme, un chien</li> <li>10. un robot, un chien</li> </ol>
<b>Organisation</b>	L'évaluateur mime plusieurs séquences d'actions (3 actions au maximum par séquence) et l'enfant doit verbaliser ce qui s'est passé après chaque séquence.

<b>Consigne</b>	<p>MINNNAN NOU SA FÉ IN (NOT) JE. OU VWA, SU LA TAB, NA INN MADAM, IN BÉBÉ, IN SHYIN, IN ROBO, IN ZWAZO. ALOR BANNA I SA FÉ DE TRWA ZAFÈR É OU, OU DWA BYIN REGARDÉ, PASKE APRÉ, OU DWA DI AMWIN TOUT SAT ZOT LA FÉ. LÉ BON? REGARD BYIN IN. NOU VA VWAR SI OU LÉ FOR POU GINY RAPLÉ.</p> <p>Après chaque séquence de mime, l'évaluateur demande à l'enfant : ALOR RAKONT AMWIN. NA DE/TRWA ZAFÈR POU RAKONTÉ.</p>
-----------------	--

### Exemples de mimes effectués :

1. La dame s'allonge par terre puis se relève, et saute.
2. Le chien monte les escaliers, attrape l'oiseau, saute sur la chaise.
3. Le chien saute sur la dame et elle le repousse.
4. La dame est assise. Elle se lève et fait tomber l'assiette.
5. La dame a un bébé dans les bras. Quand elle se lève, le bébé pleure, kan elle s'assoit, le bébé arrête de pleurer.
6. Le téléphone sonne, la dame va répondre, le chien tire sur la robe de la dame.
7. Le chien monte sur la table, la dame le gronde, le chien va se cacher derrière la chaise.
8. Un robot est allongé par terre, le chien le touche, le robot se lève, le chien le retouche, le robot s'envole.

### Remarques :

Pré-test final concernant 8 enfants.

Une épreuve se rapprochant de celle-ci existe également en version française (cf. fiche 16.1.2, p. 697).

Nous avons remarqué que les enfants apprécient beaucoup ce type d'épreuve dans laquelle ils peuvent manipuler les accessoires.

Dans l'ensemble, les indicateurs de référence sont atteints, comme le montrent les exemples de productions suivants :

## 15.1 Le système aspecto-temporel

- LA MAMAN LA LÉVÉ, LA MARSHÉ
- ÈL TÉ DORMI, ÈL LA LEVÉ, LA SOTÉ
- LA MONT DÉ ZÉSKALIYÉ, LA PRAN LE ZWAZO, LI LA PARTI SU LA SHÈZ, LI LA SOTÉ
- ÈL LA LEVÉ, LE ZASYÈT LA SHAP ATÈR, LE ZASYÈT LA SHAVIR ATÈR
- ÈL LA SOTÉ, ÈL TÉ ASIZ, LA DEBOUT POU SOTÉ, LE SHYN LA BOYÉ
- LE TÉLÉFONE LA SONÉ, LA REGARDÉ, LI A DÉPOZ LE TÉLÉFONE, LI A MARSHÉ, LI A TONM ATÈR
- ÈL LA MARSHÉ, ÈL LA SOTÉ, ÈL LA REDEBOUT, ÈL LA SOTÉ

Les enfants ont respecté également les règles de troncation, même des thèmes verbaux les requérant en dehors de l'accompli, comme SOTÉ, BOYÉ dans les exemples suivants :

- LA MAMAN TÉ POU SOTÉ, KAN ÈL LARÈT SOTÉ, LE SHYIN LARÈT BWAYÉ, LE SHYIN LARÈT SOTÉ
- LA DEBOUT POU SOTÉ

Cependant nous notons également des mélanges apparents avec le français :

- LI LA PÉTÉ, **il** a sauté dans le fauteuil, **il s'est** arrêté
- **tu** as prends le bol, **tu** as donne la fille après la fille a déposé après LA FIY LA PRAN LE ZASYÈT et après LI LA DÉPOZÉ TÈRLA.

Certains enfants emploient en outre l'accompli de manière sporadique, comme dans l'exemple suivant (où le présent, avec l'absence du marqueur préverbal *I*, est employé de manière incorrecte) : EL DEBOUT, ÈL APRÉ ALONJ É APRÉ LÉ SHYIN FÉ (bruits de lèche) (alors que dans la séquence précédente, la production de cette enfant a été : LI LA TIRÉ SON ZO, LI LA MARSHÉ, LI LA FÉ PROUT). En feignant la surprise (LA ÈL LA TRANN DEBOUT LA ? (non). BIN AKOZ OU DI AMWIN ÈL LA TRANN DEBOUT ? ), l'évaluateur peut très souvent ramener l'enfant à reformuler son énoncé au passé. Si tel n'est pas le cas, le premier critère n'étant pas atteint (emploi de LA ou de A), le deuxième ne peut être évalué.

Nous attirons enfin l'attention sur l'impossibilité de savoir si l'auxiliaire est A ou LA, devant des termes dont la finale est [l]. Certes, dans les deux exemples suivants, les deux formes sont acceptables en créole, mais cet amalgame pourrait poser problèmes pour d'autres termes :

- ÈL A/LA MANJÉ
- ÈL LA/A RÉPONDU

Nous préconisons de ne pas utiliser de lexèmes tels que des noms propres comme *Raphaël*, *Anaëlle*, *Bilal*, etc. pour nommer les personnages des mimes de manière générale.

Le choix des séquences nécessite de sélectionner des verbes du type *alternance zéro/é* afin de recueillir un maximum de possibilités de troncation. Nous n'avons pas effectué d'épreuve similaire avec des verbes du premier groupe en français. Mais, avec le recul, nous pensons qu'il aurait été intéressant de consacrer une épreuve spécifique afin de voir si l'enfant garde toujours la terminaison [e] lorsque le verbe se trouve en fin de groupe rythmique ou non.

## 15.1.3 Le progressif présent (P)

<b>« Le progressif présent »</b>	
KOSA I SPAS ?	
<b>Critères</b>	respect des règles de construction du progressif présent
<b>Type d'activité</b>	Production
<b>Attendu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— emploi de I dans les structures dans lesquelles il est requis, ou emploi d'un marqueur du progressif,</li> <li>— morphologie adéquate du thème verbal (forme courte).</li> </ul> <p>Les structures avec AVWAR et ET feront l'objet d'une évaluation spécifique. Nous n'en tiendrons pas compte dans cette épreuve.</p>
<b>Supports</b>	<p>Images de personnages accomplissant des actions. En ce qui nous concerne, nous avons choisi une image parmi des images séquentielles où l'action est bien explicite :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— une petite fille en train de manger une glace</li> <li>— une petite fille en train de pleurer</li> <li>— un garçon et une fille en train de boire du jus d'orange</li> <li>— un garçon en train de manger sa banane</li> <li>— une petite fille en train de glisser</li> <li>— un petit garçon en train de se laver les mains</li> </ul> <p>Nous avons utilisé à chaque fois une photo d'action contenue dans une série d'images séquentielles.</p>
<b>Organisation</b>	L'évaluateur montre les images une par une à l'enfant. Pour chaque image, il demande à l'enfant de lui décrire l'action qui s'y déroule. L'enfant doit verbaliser sa description.
<b>Consigne</b>	KOSA I SPAS SU ZIMAJ-LA ?

**Remarques :**

Pré-test final concernant 6 enfants.

Cette épreuve a également été pré-testée en version française (cf. fiche 16.1.3, p. 699).

Cette tâche n'a pas posé de difficulté particulière lors de la passation. Nous avons recueilli des énoncés qui répondaient aux attentes en termes de contenus, comme les exemples de productions suivants :

- ÈL TRANN MANJ UNE GLAS
- TRANN BWAR LE JU DORANJ
- LE GARSON TRANN MANJ DÉ BANANE
- LA FIY TRANN FÉ TOBOGAN
- LA MAMAN TANN ABIY AÈL
- ÈL I ASIZ

Nous avons également rencontré, venant d'un même enfant, des constructions avec KI (KE + I)

- NA INN TI ZANFAN I LAV LA MIN ; INN TI FIY KI GLIS DESU LE TOBOGAN ; INN TI GARSON KI MANJ BANANE ; LE BANN TI GARSON KI GARD, É LE FIY KI VÈRS ; LE GARSON KI BWA É LE SHYIN KI BWA.

Ces constructions, sous-tendant la présence implicite de NA « il y a », restent acceptables.

Nous remarquons cependant que la construction du progressif présent n'est pas aisée pour tous les enfants. Ci-dessous, quelques énoncés d'un dominant francophone qui détache chaque lexème prononcé (nous mettons des commentaires entre parenthèses sur la construction du groupe verbal) :

- ALI I MANJ **une** glace (correcte du point de vue syntaxique)
- DE ZANFAN ABIY AZOT (manque l'indice pré-verbal I)
- NA INN TI GARSON KI FÉ **du** tobogan (correcte du point de vue syntaxique)
- NÉNA UN PETIT FIY É NÉNA UN PETI GARSON KI BWA **du jus** (correcte du point de vue syntaxique)
- LA NA IN PETI GARSON KI **se** lave les mains (comme il est discriminant, nous lui demandons de le dire en créole) NA IN PETIT GARSON KE ALI **il se** lave LÉ MIN (mélange apparent avec le français : « se »)

- LÉ ASIZ, LA MADAM **s'assit** au bord d'un pont (si la première partie de la phrase est syntaxiquement correcte, la seconde présente un mélange apparent avec le français : s' + « assit »).

Nous pensons que cette épreuve peut être maintenue.

## 15.1.4 Contraste aspectuel : accompli, progressif, prospectif, inaccompli (C)

« <b>Contraste aspectuel</b> »	
LE ZANFAN LA TRANN GLISÉ	
<b>Critères</b>	Reconnaissance "pragmatique" des marqueurs aspecto-temporels
<b>Type d'activité</b>	Compréhension
<b>Attendu</b>	Adéquation des choix (par désignation) d'actions imagées, en fonction de marqueurs du prospectif I SA, de l'accompli LA FINE, de l'inaccompli LA PANKOR, du progressif LA TRANN, LA POU.
<b>Supports</b>	Des images séquentielles (3 ou 4 images par séquence)
<b>Organisation</b>	<p>L'évaluateur pose une question à l'enfant en lui montrant les images séquentielles mises dans l'ordre (chaque question commence par la formule : "MONT AMWIN LE ZIMAJ OUSA ...". L'enfant doit montrer du doigt l'image en question.</p> <p>Ce sont des images que l'enfant a déjà vues dans une épreuve précédente (cf. fiche 15.1.3, p. 617). Cependant, avant de commencer la séquence, l'évaluateur fait décrire une première fois les images par l'enfant, pour s'assurer qu'il comprend bien que ce sont des images qui instaurent entre elles une relation temporelle.</p>
<b>Consigne</b>	<p>REGARD BYIN LE BANN ZIMAJ SU LA TAB. KOSA I SPAS ? [l'évaluateur s'assure que l'enfant a saisi le lien entre les images].</p> <p>MI SA DEMANN AOU MONT AMWIN AVÈK LE DWA IN ZIMAJ. MÉ POU MONT LE BON ZIMAJ, OU DWA ÉKOUT BYIN MÈM SAT MI SA DI AOU. LÉ BON ?</p> <p>SI OU ANTAN PA BYIN SAT MI DEMANN AOU OU DI AMWIN "EVLINE, MI KONPRAN PA !" APRÉ MI RED. LÉ BON ?</p>

**Exemples d'énoncés utilisés pour l'épreuve :**

MONT AMWIN LE ZIMAJ OUSA ...

(Un enfant glisse sur un toboggan)

1. ...LE ZANFAN LA TRANN GLISÉ

2. ...LE ZANFAN LA FINE GLISÉ

(Un enfant mange une banane) :

3. ...LE ZANFAN I SA MANJ LA BANANE

4. ...LE ZANFAN LA FINE MANJ LA BANANE

(Une fille sert du jus d'orange à un petit garçon)

5. ...LA FIY I SAR SÈRV LE GARSON

6. ...LA FIY LA TRANN SÈRV LE GARSON

(Deux enfants se déguisent)

7. ...ZOT LA PANKOR DÉGIZ AZOT

8. ...ZOT LA FINE DÉGIZ AZOT

(Une petite fille achète une glace et la mange)

9. ...LA FIY I SA MANJ SA GLAS

10. ...LA FIY LA POU MANJ SA GLAS

**Remarques :**

Pré-test final concernant 8 enfants.

Cette épreuve ne pose pas de difficultés de passation. Elle peut être utilisée lors de l'évaluation.

## 15.1.5 Contraste aspecto-temporel (P)

<b>« Contraste aspecto-temporel »</b>	
KOSA LA SPASÉ ?	
<b>Critères</b>	Respect des règles de construction et adéquation des choix aspecto-temporels
<b>Type d'activité</b>	Production
<b>Attendu</b>	<p>Modulation de l'actualisation des thèmes verbaux en fonction des stimuli avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— adéquation des choix aspecto-temporels,</li> <li>— adéquation des structures pour des actions passées, présentes, futures.</li> </ul>
<b>Supports</b>	Un dessin animé sans paroles sur support DVD
<b>Organisation</b>	<p>Dans un premier temps, l'enfant regarde deux fois, sans la présence de l'adulte, un dessin animé. Puis l'évaluateur regarde le dessin animé en même temps que l'enfant. Il utilise la fonction arrêt sur images, pour faire décrire à l'enfant des actions accomplies, en train de s'accomplir ou qui vont s'accomplir.</p> <p>(Nous n'avons pas toujours fait des arrêts sur images identiques d'un enfant à l'autre dans le pré-test. Mais il serait plus judicieux que les mêmes images soient choisies si cette tâche était retenue pour une évaluation, afin d'avoir un même support pour tous les enfants).</p>
<b>Consigne</b>	<p>NOU SA REGARD LE DÉ SIN ANIMÉ ANSANM. APRÉ MI SA DEMANN AOU ZAFÈR SU LE DÉ SIN ANIMÉ POU VWAR SI OU LA BYIN KONPRI. LÉ BON ?</p>

**Exemples de stimuli proposés pour l'épreuve :**

Pour le présent

- E LA, KOSA I SPAS LA ?
- KOSA LE LAPIN TANN FÉ LA ?

Pour le passé :

- KOSA LA SPASÉ LA ?
- KOSA LI LA FÉ ?
- KOSA LARIV ALI ?
- KOSA LE SHYIN LA FÉ LA ?
- KOSA LA SPASÉ KAN LE KOSHON LA TIR SA MIN ?

Pour le futur :

- KOSA I SA SPASÉ LA, APRÈS SA ?
- KOSA LE LAPIN I SA FÉ ?
- KOSA I SA SPASÉ AVEK LE FUSIY LA ?
- APRÈ KOSA VA ARIV LE SHYIN ?
- KOSA VA SPASÉ APRÉ LA ?
- KOSA LÉKUREUY I SA FÉ ?
- KOSA I SAR FÉ APRÉ ?

**Remarques :**

Pré-test final concernant 8 enfants.

Cette épreuve a également été pré-testée en version française (cf. fiche 16.1.6, p. 708)

Les remarques sont les mêmes que celles de l'épreuve en version française (voir la fiche 16.1.6 pour plus de détails), à savoir que les stimuli au présent provoquent plus de mélanges temporels que les stimuli au futur ou au passé.

Comme en français, nous pensons qu'il est préférable d'évaluer la production des formes verbales créoles au présent dans des épreuves de description d'images statiques, présentées seules (ex : fiche 15.1.3, p. 617). Cette épreuve donne de meilleurs résultats, notamment au futur, que celle présentée dans fiche 15.1.6, p. 626, mais également qu'une autre épreuve à laquelle nous n'avons pas consacré de fiche descriptive. Il s'agissait pour les enfants de compléter verbalement des petits scénari que nous

mimions devant eux, en essayant d'imaginer la suite. Le but de l'épreuve pour nous était qu'ils verbalisent des actions à venir en créole. Les résultats n'ont été guère encourageants et nous avons préféré abandonner cette tâche. Les enfants ont eu en effet beaucoup de difficultés à imaginer des suites d'histoire, les productions sont restées pauvres quantitativement parlant, et bien souvent, seul le présent a été employé.

Nous avons exposé ci-dessous quelques exemples de productions selon les stimuli donnés pour l'épreuve à base du support DVD :

#### Stimuli au présent :

- LA LÉ DAN LÉ BWA, I FÉ KOMSA, LA LE SHYIN I SENTI ATÈR, LA LE KOCHON I FÉ, I SA LEVÉ, I SA PUY DESU LE TRUK, I SA SENTI, I SA REFERMÉ.
- LE KOSHON GARD LE PISTOLÉ. E LE SHYIN LE PISTOLÉ, LE LAPIN GARD LE SHYIN.
- BANNA NA MAL, NA MAL DESU ZOT MANTON. PASKE SPÈS ZAFÈR DANN BOUT DE BWA LA LA TUÉ BANNA.
- LE KOSHON I VA TUÉ LE LOU.
- TANN AMAR SON KE.
- LA NA IN KOSHON KI SHAS LE LAPIN.
- BANNA I KRWA K NÉNA LE SAN SU ZOT, MÉ SÉ LE LAPIN KI NÉNA LE SAN, MÉ LE SAN I VWA PA, LE LAPIN I SA TONM ATÈR, MÉ LE SHYIN AVÈK LE KOSHON NON.
- BEN I MARSH APRÉ **il met des mots, après il va.**

#### Stimuli au futur :

- APRÉ SA, LE FUSIY I SA ALÉ DAN LE BWA.
- LA LI SA MÈT SON NÉ, LI SA MÈT LE FUSIY DAN LE NAFÈR-LA, DAN IN NARB, APRÉ, APRÉ IN NWAZO I SA...XXX. LE FUSIY I SA RANT DEDAN APRÉ LE FUSIY I SA RESORTI.
- APRÉ LI SAVA DÈRYÈR. SON ARB I SA KASÉ.
- LE KOSHON AVÈK SON, AVÈK SON, LI VA TUÉ LE SHYIN.
- **Le lapin après, il va faire...** LE LAPIN APRÉ, LI VA FÈR, **il va tomber par terre, ensuite le cochon sera triste dès qu'il va enlever la main le lapin.**

Nous noterons que certains enfants emploient parfois le souhait et/ou le but pour exprimer des actions à venir :

- Le shyin il veut aller au fond là-bas, pour faire délivrer sa queue (stimulus au futur).

#### Stimuli au passé :

- LA MÈT SA SU ZOT.

- Il a MÈT LE ZAFÈR BLE. APRÈ le lapin court IL SAVA AVÈK...il dansait.
- LE LAPIN LA ROUVÈR LE LIV APRÈ LA XXX DAN LE NÉ LE SHYIN. APRÈ LE LAPIN LA LÉVÉ, LE LAPIN LA DANSÉ.
- LE LAPIN LA MÈT IN SHAPO BLE DESU LA TÈT APRÈ LE LAPIN LA MÈT IN ROB, LA PARTI DANSÉ.
- LE LAPIN A REGARDÉ EN DESOU DE LA POUBELLE [remarque codique de notre part] LE LAPIN LA REGARD AN DESOU LA POUBÈL, ANFIN LE SHYIN LA ANTANDU, LE SHYIN LA NI, LE LAPIN LA MONT LE LIV, APRÈ LA FÉ MAL SON NÉ.
- LI TÉ ÈSÈY KRAP LE LAPIN. I SA TUÉ LE LAPIN POU LA PÈN.
- LE LAPIN LA ATASHÉ LA KE AVÈK IN TOUR, IN NARB.

Au niveau des constructions, nous soulignons encore une fois que l'évaluateur ne peut interpréter les écarts que lorsque les enfants sont discriminants. En effet, si l'on prend l'exemple suivant, mais nous pouvons remarquer que les exemples donnés ci-dessus sont aussi concernés, certains écarts apparents, comme [a maj] transcrit ici phonétiquement, peuvent être autant dus à un mélange avec le français qu'à une instabilité dans la maîtrise de la construction de l'accompli en créole. En français régional, on pourrait dire *le lapin a (a)maillé<sup>1</sup> son pied*, en créole, ce serait LE LAPIN LA (A)MAY SON PYÉ, voire, si l'enfant a employé du présent, LE LAPIN I AMAY SON PYÉ.

- Le lapin [a maj] SON PYÉ DAN LE BOUT DE BWA, APRÈ LI LA TONBÉ.

---

1. ((Beniamino, 1996))

## 15.1.6 Inaccompli passé/prospectif (P)

<b>« Inaccompli/prospectif »</b> <i>La vie de KLOÉ</i>	
<b>Critères</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— L'adéquation des choix aspecto-temporels.</li> <li>— Le respect des règles de construction de l'imparfait (inaccompli présent) et du futur (prospectif présent).</li> </ul>
<b>Type d'activité</b>	Production
<b>Attendu</b>	Modulation de l'actualisation du thème verbal avec : <ul style="list-style-type: none"> <li>— adéquation des choix aspecto-temporels (passé vs futur; accompli vs prospectif),</li> <li>— adéquation de la structuration des marqueurs de l'imparfait (première partie de l'épreuve) et du futur (seconde partie de l'épreuve).</li> </ul>
<b>Supports</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— (A) La photo d'une enfant qui représente KLOÉ.</li> <li>— (B) Une planche de photos représentant diverses activités d'un bébé (boire le biberon, dormir, pleurer, marcher à quatre pattes, etc.).</li> <li>— (C) Une planche de photos montrant divers éléments et activités de la vie d'une femme adulte (maison, argent, travail, mari, bébé...).</li> </ul>
<b>Organisation</b>	L'enfant doit décrire les activités de KLOÉ quand elle était bébé et quand elle sera adulte. L'évaluateur ne voit pas les photos. L'évaluateur montre d'abord à l'enfant KLOÉ (A). Il lui donne ensuite la consigne 1 qui est liée à la planche (B). La consigne 2 est donnée quand il s'agit de décrire les actions sur la planche (C).

<p><b>Consigne</b></p>	<p><b>Présentation de Kloé :</b> REGARD, LA FIY SU LA FOTO I SA LÉKOL. EL I APÈL KLOÉ. AVAN ÈL TÉ TI BÉBÉ. EL NA FOTO AÈL KAN ÈL TÉ PTI. REGARD [l'évaluateur remet la planche (B) à l'enfant]).</p> <p><b>Consigne 1 :</b> MI ÈMRÉ BYIN KONÈT KOSA KLOÉ TÉ I FÉ TOU LÉ JOUR KAN ÈL TÉ TI. ESKE OU PE RAKONT AMWIN IN PE ? OU REGARD LÉ FOTO É OU RAKONT AMWIN. LÉ BON ? (...). ALOR POU KOMANSÉ I FO OU DI : "KAN KLOÉ TÉ TI..."</p> <p><b>Consigne 2 :</b> OU LA BYIN RAKONT AMWIN KOSA KLOÉ TÉ FÉ KAN ÈL TÉ TI. MÉ MINNNAN MI ÈMRÉ BYIN KONÈT KOSA ÈL I SA FÉ KAN ÈL SERA GRAN, KAN ÈL SERA INN MADAME. NOU FÉ SANBLAN SA SÉ SAT ÈL VA FÉ KAN ÈL SERA GRAN GRAN MÈM [L'évaluateur tend à l'enfant la planche (C)]. SEULMAN, POU KOMANS RAKONT AMWIN, I FO OU DI "KAN KLOÉ SERA GRAN...". LÉ BON ? ALÉ, OU RAKONT. KAN KLOÉ SERA GRAN...</p>
------------------------	--

**Remarques :** Pré-test final concernant 7 enfants.

Une version française de cette épreuve a aussi été pré-testée (cf. fiche 16.1.4, p. 700).

Nous avons obtenu, pour cette tâche, des productions qui permettent de juger de la construction adéquate ou non des structures verbales à l'imparfait (inaccompli présent) et au futur (prospectif).

Mais nous devons nous rendre à l'évidence qu'il est très difficile de faire relier, avec stabilité, des aspects à des temps précis. En fait, les enfants mélangent souvent passé composé et imparfait et mêlent également très souvent futur et présent alors même que nous leur rappelons fréquemment l'amorce *KAN KLOÉ (LÉ)TÉ TI...* pour le passé ou *Kan Kloé sera gran*, pour le futur.

Pour cette raison, cette activité qui a été prévue notamment pour évaluer la construction de l'imparfait et celle du futur dans le cadre de la description d'habitudes passées et d'actions futures (on s'attendait à l'emploi de l'imparfait et du futur) nous paraît plus indiquée dans la prise en compte de critères élargis à l'accompli et de l'inaccompli de manière générale, avec mention : « emploi plutôt de l'imparfait *vs* passé

composé » et « emploi plutôt du futur *vs* du présent ».

Ainsi, parmi les enfants que nous avons pré-testés, nous relevons pour la partie 1, certes des constructions formées correctement avec le marqueur de l'inaccompli TÉ et plus rarement avec I + V-é :

- KLOÉ TÉ SUS SON POUS, KLOÉ TÉ PLEUR, SA MAMAN TÉ FÉ IN BIZOU, LA MAMAN TÉ MÈT SA KOUCH.
- EL TÉ DOR TOU SEUL SUR SON LI, ÈL TÉ SA PROMNÉ, ÈL TÉ MARSH PAR TÈR,
- KAN KLOÉ TÉ TI BÉBÉ ÈL TÉ MARSH KAT PAT...I TÉ PLEUR...I TÉ RI
- ÈL TÉ DOR, ÈL TÉ MARSH KAT PAT
- LI TÉ SHANJ LA KOUCH
- E AÈL LAVÉ UNE SUSÈT DAN LA BOUSH
- EL TÉ SOT, ÈL TÉ JWÉ, ÈL TÉ MARSH AKROUPI, ÈL TÉ KOUR, ÈL TÉ PLEUR, ÈL TÉ DOR
- EL I DORMÉ LE DWA DAN LA BOUSH

Nous avons pu voir que certains enfants les construisent avec I précédant TÉ, et parfois pour AVWAR avec TÉ précédant NA, ce qui confirme les remarques que nous avons pu faire lors de nos propositions de normes de référence finales :

- I TÉ PLEUR, I TÉ DOR, I TÉ RI, I TÉ BWAR DE LÉ, I TÉ DANN BERSO, I TÉ AVÈK SON PAPA. KAN KLOÉ TÉ TI, I TÉ NA SON PAPA, POU AMÈN ALI AVÈK SON SHYIN, APRÈ I TÉ DAN LE BÈRSO, I TÉ DOR

Nous n'avons trouvé que trois exemples morphosyntaxiquement incorrects pour exprimer l'inaccompli passé :

- APRÈ ÈL I TÉ PLEUR (présence de I précédé d'un sujet explicite, devant TÉ),
- ÈL PLEURÉ (manque l'indice préverbal I),
- EL TÉ SUSÉ LA TÉTÈT (emploi de TÉ avec V-é),

sans compter bien entendu les mélanges apparents et non équivoques avec le français.

Mais nous avons surtout remarqué que la description des habitudes passées peut s'exprimer de manière instable :

**Par du progressif passé :**

- EL TÉ ANKINN JWÉ
- I TÉ ANTRINN ASIZ

**Par de l'inaccompli au présent :**

- SA MAMAN DONE AÈL BIBRON

**Par de l'accompli présent :**

- MAMAN LA ARIVÉ LA FÉ AÈL BIZOU, APRÈ LI A PLERÉ APRÉ LI A DORMI, APRÉ LI A MÈT KOUSH
- ÈL LA BWAR SON LÉ É SA MAMAN LA FÉ IN BIZOU SU SON FRON.

**Dans des rapports inaccompli passé/accompli présent :**

- KAN LI TÉ FINE ARIVÉ, LI LA DORMI, APRÈ LI LA BWAR DE LÉ

Concernant la partie 2, pareillement, nous avons pu recueillir des productions exploitables selon les critères que nous avons émis. Mais il faut noter que les enfants produisent majoritairement des structures avec *va*, qui existent aussi en français :

- VA TRAVAY DOKTEUR, VA ASHTÉ DÉ MÉZON. KLOÉ VA MARYÉ, ÈL SERA ANSINT. ÈL VA GINY IN BÉBÉ
- ÈL VA JWÉ AUX KART AVÈK SON ZANFAN, ÈL VA GANYÉ de l'argent. EL VA FÈR les courses, ASHTÉ DES LINJ, ASHTÉ DÉ KOUSH, ASHTÉ DÉ TIT LINJÈT POU LE BÉBÉ, LÉ LINJ POU LE BB.

Nous ne relevons qu'une seule forme avec *i sa* :

- Un jour elle deviendra docteur [l'enfant étant discriminante, nous lui faisons une remarque codique. Elle fournit alors la forme *i sa*], EL I SA FÉ DOKTEUR, [mais enchaînera sur une succession de verbes de forme *V-ra*, non précédés de l'indice pré-verbal *i*, et de ce fait non corrects sur le plan syntaxique en créole, si l'on considère que l'enfant "vise" le créole] ÈL GINYRA UNE MÉZON, ÈL GINYRA IN BONOM, ÈL GINYRA IN ZANFAN. SON ZANFAN LÉ DÉJÀ SORTI DAN SON VANT. EL NORA IN NANFAN. SON ZANFAN SERA FINE NÈT, ÈL SHANJRA SON ZANFAN AVÈK SON MARI. Elle jouera aux cartes avec son mari, SON ZANFAN.

Dans les énoncés suivants, les écarts par rapport au créole sont plus manifestes étant donné que *aura* n'est pas un thème verbal créole :

- AÈL aura des sous et elle aura une grande maison [L'enfant étant discriminant, nous lui faisons ici une remarque codique, mais ses énoncés continuent à

présenter des écarts avec les normes de références]. AÈL aura une grande maison et AÈL va MARYÉ avec un monsieur. Et AÈL aura un bébé dans son ventre. Et AÈL aura un bébé. Et AÈL elle fera dormir le bébé [nous notons que pour cet enfant, mettre AÈL au lieu de *elle* en début de phrase suffit à créoliser l'énoncé].

Parallèlement aux constructions de V-ra sans I, nous pouvons trouver au contraire VA précédé de I, alors que celui-ci n'est pas requis.

— APRÉ ÈL I VA ASHTÉ INN MÉZON [suivi de] APRÉ VA DÉMÉNAJÉ POU AMÈN ZAFÈR

Des productions mêlent également futur et présent :

— KAN KLOÉ SERA IN GRAN MADAM, LI VA ÈT DOKTEUR...LI VA ÈT ANSINT...LI VA MARYÉ...LI NA LA MÉZON...I FÉ DOR SON BÉBÉ MÈT LE LINJ SON BÉBÉ. EL I SA FÉ DONE LA BIBERON. EL LÉ DAN LA MÉZON, APRÉ ÈL NÉNA LARJAN, ÈL I DONE SON BÉBÉ.

— KAN KLOÉ SERA GRAN SERA GRAN, ÈL VA AVWAR IN BÉBÉ, EL LÉ MARYÉ, EL I JWÉ, I VA GINY IN BÉBÉ, LE MÉDSIN I REGARD, APRÉ I MÈT...NÉNA LARJAN É NA LA MÉZON

Le support peut certes présenter un biais et provoquer cette instabilité, (description d'images plutôt que description d'habitudes), mais ce choix doit l'emporter, selon nous, sur une tâche de question/réponse sans support.

Nous avons en effet posé aux enfants des questions sur leur propre passé et sur leur futur. Les productions s'avèrent dans ce cas quantitativement peu fructueuses et présentent la même instabilité.

Ces difficultés à obtenir de l'imparfait et plus encore du futur se sont également posées dans une autre épreuve à laquelle nous avons décidé de ne pas consacrer de fiche descriptive. Celle-ci cherchait à évaluer la capacité des enfants à varier les structures aspecto-temporelles en fonction de stimuli présentant actions duratives et actions ponctuelles qui se suivent (ex : ÉL LÉTÉ AN TRINN LIR É LE SHYIN LA SOT SU LE LI, LA RAL LA KOUVÈTUR...). Nous avons mimé ainsi des petites scènes que l'enfant devait verbaliser. Peu d'entre eux verbalisait l'imparfait. Ils utilisaient généralement uniquement l'accompli (ÈL LA LIR, LA SHYIN LA SOT SU LE LI...).

Remarque méthodologique : de manière générale, l'emploi de deux questions dans

une seule pour évaluer les productions est préférable à l'emploi d'une question "simple". En effet, comme cela arrive souvent à l'oral, les réponses aux questions "simples" du type : KOMAN OUT MOMON I APÈL ? amènent généralement l'interlocuteur à produire une réponse axée sur l'objet de la question, soit par exemple JEUNVIÈV. Au contraire, une question double le pousse davantage à faire des énoncés plus complets : KOMAN OUT MOMON I APÈL É KÈL AJ ÉL NANA ?. La réponse serait MON MOMON I APÈL JEUNVIÈV, ÉL NA X ZAN.

Nous préférons, à cette épreuve, celle décrite dans la fiche 15.1.5, plus productive au niveau des contrastes aspecto-temporels.

## 15.1.7 Avwar (P)

« Avwar » KONBYIN ZOREY NANA ?	
<b>Critères</b>	Respect des règles de construction de AVWAR
<b>Type d'activité</b>	Production
<b>Objectifs</b>	<p>Modulation de la morphologie de AVWAR (structure existentielle et verbe ordinaire) selon son positionnement dans l'énoncé avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— adéquation du choix des formes de AVWAR (verbe ordinaire ou à valeur existentielle)</li> <li>— adéquation des formes de AVWAR en NA ou NANA, en début ou fin de groupe rythmique (ex : KONBYIN ZORÈY NANA ? ESKE NA/NANA DE ZORÈY)?</li> </ul>
<b>Supports</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Deux séries identiques de 8 cartes représentant la tête d'un même homme. Toutes les cartes de la série se différencient les unes des autres selon quatre paramètres : bouche, yeux, cheveux, oreilles. Une carte représentera par exemple une tête avec une oreille, une bouche, un oeil, des cheveux, une autre carte représentera une tête identique, mais avec deux oreilles, deux yeux et pas de bouche, pas de cheveux.</li> <li>— 8 "cartes-questions" sur lesquelles sont écrites <i>eske</i> accompagné d'une croix rouge ou <i>konbyin</i>, accompagné d'un rond vert.</li> <li>— des étiquettes avec les divers éléments des paramètres (1 oeil, deux yeux, une bouche, une oreille, deux oreilles, des cheveux).</li> <li>— une étiquette représentant une tête-témoin comportant seulement un nez.</li> </ul>

<p><b>Organisation</b></p>	<p>L'évaluateur dispose une des deux séries de cartes, têtes apparentes, devant l'enfant. L'autre série est disposée face cachée devant l'évaluateur. A chaque séquence, l'évaluateur pioche dans sa série d'images une carte qu'il ne montre pas à l'enfant. L'enfant doit deviner de quel personnage il s'agit. Pour ce faire, à chaque séquence, l'enfant doit piocher une carte-question et poser une question qui commence par <i>èske</i> ou <i>konbyin</i> (en fonction de ce qui est écrit sur la carte-question, lue bien entendu par l'évaluateur). L'évaluateur complète alors devant l'enfant la tête-témoin, au fur et à mesure des questions posées. Au bout de trois questions, l'enfant doit proposer une réponse.</p> <p>Avant de passer à la prochaine séquence, l'évaluateur retourne la carte-personnage de la séquence précédente dans la série de cartes de l'enfant. Cette même carte est mise de côté dans la série de l'évaluateur.</p> <p>La partie se termine au bout de trois séquences. On désigne alors le gagnant (l'évaluateur ou l'enfant en fonction du nombre de bonnes réponses de l'enfant).</p>
<p><b>Consigne</b></p>	<p><b>Présentation du jeu</b> : NOU SA FÉ IN JE AVÈK BANN KART. [l'évaluateur installe les deux séries de cartes, faces découvertes]. SU TOUT OUT KART NA LA TÈT IN BONOM. ÈSKE TOUT LE BANN TÈT OU VWA LÉ PARÈY? (...) [l'enfant doit remarquer qu'il y a des éléments manquants].</p> <p>WI, DÉFWA OU VWA IN ZYE, DÉFWA OU VWA RIYINK IN ZIE, DÉFWA OU VWA SHEVE, DÉFWA OU VWA PA, DÉFWA OU VWA LA BOUSH, DÉFWA NON, [l'évaluateur enlève et remet les différents éléments sur la tête témoin pendant qu'il explique].</p> <p>AMWIN OSI, MWIN NA KART PARÈY KE OU. REGARD [l'évaluateur fait une comparaison avec une ou deux cartes].</p>

	<p><b>Démarche à suivre :</b> SAT NOU SA FÉ, MI KASHÈT LÉ MYÈN [l'évaluateur retourne sa série de cartes]. APRÉ MI SHWAZI IN BONOM MÉ MI MONT PA OU. PASKE OU, OU DWA ÈSÈY DEVINÉ KISA I LÉ, PETÈT SÉ LI, PETÈT SÉ LI, PETÈT SÉ LI [l'évaluateur désigne au hasard des cartes de la série de l'enfant]. POU TROUVÉ, I FO DEMANN AMWIN TRWA ZAFÈR. SU LE SHEVE, OU SINON SU LE ZYE, OU SINON SU LE ZORÈY, APRÉ MWIN MI KOL LA [l'évaluateur fait un exemple sur la tête témoin] É APRÉ OU DI AMWIN KISA I LÉ. MÉ POU DEMANN AMWIN ZAFÈR SU LE SHEVE, LE ZYE LE ZORÈY MON BONOM, I FO I KOMANS PAR KONBYIN OU SINON PAR ÈSKE. OU PRAN INN KART LA, SÉ MWIN VA LIR, MÉ SU LA KART I DI AOU SI I FO OU KOMANS PAR ÈSKE OU SINON PAR NANA. A LA FIN, NOU VWA KISA LA GANYÉ, SI SÉ OU, OU ALOR SI SÉ MWIN.</p> <p><b>Exemple :</b> NOU ÈSÈY INN TI KOU DABOR. LA I KONT PA, SÉ JUS POU VWAR SI OU LA KONPRI. [l'évaluateur procède à deux essais minimum (un avec krkonbyin, un avec ÈSKE), et en ajoute selon la compréhension de l'enfant].</p>
<p><b>Variante(s)</b></p>	<p>A la place des têtes, nous aurions pu également utiliser des cartes représentant des formes et des couleurs différentes (ex : 4 ronds rouges, 3 ronds verts, 2 carrés bleus, etc.).</p>

**Productions d'enfants :**

**Remarques :**

Pré-test final concernant 6 enfants.

Cette épreuve n'atteint pas les résultats escomptés.

En faisant le lien avec les difficultés que rencontrent certains enfants dans la discrimination de KOMAN et de KONBYIN que nous n'avons pas pris en compte au moment où nous avons proposé cette tâche, nous pouvons peut-être expliquer les résultats peu satisfaisants en termes de données exploitables pour l'évaluation. En effet, les questions commençant par ÈSKE s'avèrent "faciles" pour les enfants. Dans l'ensemble, les structures avec AVWAR sont bien construites, avec une préférence pour NANA/NÉNA vs

NA :

- ÈSKE OU NANA SHEVE ?
- ÈSKE OU NANA LA BOUSH ?
- ÈSKE NANA LA BOUSH ?
- ÈSKE OUT BONOM NÉNA IN ZORÈY ?
- ÈSKE OUT BONOM NÉNA DE ZYE ?
- ÈSKE OU NÉNA DE ZORÈY ?

Mais pour les questions débutant par KONBYIN, nous notons bien souvent des phrases complètement incohérentes :

- KONBYIN LÉ ZYE LE PETI BONOM SON IN SEUL ?
- KONBYIN SHAK ZYE ?
- KONBYIN OUT BONOM NÉNA SHEVE ?
- KONBYIN OUT BONOM NANA IN ZYE ?
- KONBYIN NANA ZORÈY UN ?

En réalité, l'épreuve a été très difficile à mettre en place, avec trois des enfants pré-testés. Mais même lorsque la tâche est comprise, les données recueillies ne répondent pas aux résultats que nous attendons c'est-à-dire l'emploi de AVWAR en fin de question avec KONBYIN, comme dans la production : KONBYIN DZYE OU NÉNA ?. Nous avons eu, au contraire, dans la majorité des productions cohérentes avec KONBYIN, des occurrences de AVWAR, certes correctes, mais insérées entre deux lexèmes, ce qui rend l'épreuve inutilisable pour répondre au critère de modulation que nous avons posé :

- KOMBYIN LI NA DE ZYE ?
- KONBYIN NANA DE ZORÈY ?
- KONBYIN NANA ZORÈY ?
- KONBYIN NANA LE ZYE ?
- KONBYIN OU NANA ZORÈY ?
- KONBYIN OU NANA LE ZYE ?
- KONBYIN TON BONOM A DÉ ZORÈY ?
- KONBYIN OUT BONOM NÉNA ZORÈY ?

Après analyse, le bilan quant à la pertinence de cette épreuve reste donc négatif, même si celle-ci permet de répondre au premier critère. On remarque en effet que les enfants n'utilisent pas les formes de AVWAR commençant par *l* (ex : LA).

Ce type de tâche, qui s'apparente à une version simplifiée du jeu de *Qui est-ce ?* (MB jeu), pourrait être sans doute utilisé pour d'autres critères comme la "construction

de AVWAR au présent", mais en ne faisant utiliser que le mot-introducteur ÈSKE, ce qui devrait faciliter la compréhension du jeu. Avec la même précaution, nous pensons qu'elle pourrait être également utilisée pour l'évaluation du critère "construction de ÈT au présent", en changeant certaines caractéristiques des images (taille, couleur), afin d'inciter l'enfant à employer cet auxiliaire (ex : ÈSKE LA MADAM LÉ GRAN / LÉ BLE?).

## 15.1.8 ÈT et AVWAR (P)

« ÈT et AVWAR » ESKE LÉ DE LÉ/LÉTÉ PAREY ?	
<b>Critères</b>	Respect des règles de construction de : <ul style="list-style-type: none"> <li>— AVWAR structure existentielle et verbe ordinaire</li> <li>— ÈT copule.</li> </ul>
<b>Type d'activité</b>	Production
<b>Attendu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Adéquation de la morphologie de AVWAR (structure existentielle et verbe ordinaire) au présent et à l'imparfait,</li> <li>— Adéquation de la morphologie de ÈT copule, au présent et à l'imparfait (inaccompli passé).</li> </ul>
<b>Supports</b>	12 paires de cartes. Les cartes d'une même paire présentent entre elles deux ou trois différences :  Partie 1 : <ol style="list-style-type: none"> <li>1. AVWAR (A) : 2 chevaux ; 1 cheval</li> <li>2. ÈT ou AVWAR (E) : un grand champignon ; un petit champignon</li> <li>3. ÈT ou AVWAR (F) : un poisson avec des bulles vertes ; un poisson avec des bulles roses</li> <li>4. ÈT ou AVWAR (G) : un camion à fleurs ; un camion vert</li> <li>5. ÈT ou AVWAR (H) : une petite fille avec un ballon bleu et des chaussures jaunes ; une petite fille avec un ballon orange et des chaussures roses.</li> <li>6. AVWAR (K) : un carré ; un carré et un rond</li> </ol>

	<p>Partie 2 :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. AVWAR (C) : un bateau avec un drapeau; un bateau avec trois drapeaux et des poissons</li> <li>2. ÈT (D) : une voiture jaune; une voiture bleue</li> <li>3. AVWAR (B) : 2 poissons; 1 poisson</li> <li>4. ÈT ou AVWAR (J et A) : un petit cheval; un grand cheval</li> <li>5. ÈT ou AVWAR (I) : une petite fille avec des cheveux noirs et une robe à fleurs roses; une petite fille avec une robe à fleur jaune.</li> <li>6. AVWAR (L) : deux bougies, un carré, un rond; une bougie, deux carrés, un rond</li> </ol>
<p><b>Organisation</b></p>	<p>L'enfant doit deviner ce qui différencie les deux cartes posées à chaque séquence devant lui. L'évaluateur lui demandera de mettre les mains sous la table pour l'amener à verbaliser et non à montrer du doigt les différences.</p> <p>La première partie de l'épreuve porte sur le présent. L'évaluateur donne à l'enfant la consigne 1 et laisse les cartes devant l'enfant pour chaque paire présentées. L'enfant répond quand il est prêt.</p> <p>La partie 2 porte sur l'imparfait de description : l'évaluation donne à l'enfant la consigne 2, compte jusqu'à 10 et puis cache la paire de cartes à l'enfant.</p>
<p><b>Consigne</b></p>	<p>Consigne 1 : I FO OU REGARD BYIN LÉ DE ZIMAJ MI SA MONT AOU. OU DWA DI AMWIN AKOZ LÉ DE IMAJ LÉ PA PARÈY. LÉ BON ?</p> <p>A chaque séquence, l'évaluateur demande : ALOR AKOZ LÉ DE ZIMAJ LÉ PA PARÈY ?</p>

**consigne 2 :** KOM OU LÉ TRO FOR, MINNAN LE JE SERA PLU DIFISIL. MI SA MONT AOU BANN ZIMAJ OUSA NORA ZAFÈR PA PAR7Y. MÉ SÈT FWA-SI, OU DWA BYIN REGARDÉ MÈM PASKE MWIN, MI MONT AOU, MI SAR KONT JUSKA 10 É APRÉ MI SAR KASHÈT LÉ DE ZIMAJ É OU, APRÉ, OU DWA DI AMWIN AKOZ LÉ DE ZIMAJ LÉTÉ PA PARÈY. LÉ BON ?

**A chaque séquence, l'évaluateur demande :** ALOR AKOZ LÉ DE ZIMAJ LÉTÉ PA PARÈY ?

### Remarques :

Pré-test final concernant 6 enfants.

Cette tâche a permis de faire produire des énoncés qui permettent de vérifier les critères établis.

Nous avons trouvé des productions qui correspondent aux indicateurs de références :

**Au présent :**

- PASKE LE BALON LÉ PA LA MÈM KOULEUR. INN LÉ BLE, INN LÉ ORANJ.
- PASKE NA PWIN KOLORIAJ
- INN NA IN KARÉ JONE É INN NA IN KARÉ ROZ.
- LA NA LE VÈR, ET LA NA D FLEUR [en montrant les images]
- LA NA DÉ SHOSUR ROZ, É LA NA D SHOSUR JONE. Et là, y'a, LA NA IN BALON ORANJ ET LA NA IN BALON BLE [en montrant les images]
- NA INN LÉ JONE, NA INN LÉ ROZ. PASKE INN LÉ GRO É INN LÉ PTI
- PASKE INN LÉ VÈR ET INN LÉ JONE; INN LÉ BLE É INN LÉ JONE
- NA INN LÉ TOU SEUL É DE LÉ PA OU SEUL

**Au passé :**

- UNE VWATUR TÉ JONE, UNE VWATUR TÉ BLE "
- SÈT NAVÉ SHEVE BLAN NAVÉ DÉ FLEUR VÈR
- LÉTÉ PA PARÈY; PASKE LÉ DE BOUJI, NAVÉ DE BOUJI AVÈK IN KARÉ AVÈK IN RON ET LOT NAVÉ... TÉ PA PARÈY
- NAVÉ IN SEUL DRAPO, ÈL LOT BATO NAVÉ DÉ PWASON AVÈK TRWA DRAPO.
- PASKE LOT KOTÉ NAVÉ DE PWASON É LOT KOTÉ LAVÉ UN PWASON

**Elles alternent chez deux enfants avec TÉ NA :**

- NA INN TÉ ROZ, NA INN TÉ JONE; TÉ NA INN TÉ PLU TI, NA INN TÉ ROZ

- PASKE LÉ SHEVE LÉTÉ PA PARÈY PASKE INN TÉ NA SHEVE TRANSPARAN, É INN TÉ NA SHEVE  
NWAR

Grâce à cette tâche, nous pouvons déceler des écarts de morphologie par rapport aux normes de référence. Dans le premier exemple qui suit, *NA* aurait du être utilisé au lieu de *LA*, et dans le second, *(LÉ)TÉ* au lieu de *NA ÉTÉ* :

- PASKE IN LA PLU PTI ET UN LA PLU GRO [Il faut souligner ici que cet enfant, discriminant codique nous fait remarquer après cette phrase qu'il a parlé créole !]
- PASKE LA IN NA ÉTÉ BLE. NA IN NA ÉTÉ JONE.

Nous remarquons que les alternances avec le français sont nombreuses, notamment au passé, même chez des dominants codiques :

- PASKE SELUI LÉ KOLORYÉ, É LOT LÉ PA KOLORYÉ, **y'a** des fleurs. NA DÉ FLEUR sur le kamiyon et lot **y'a** pas d'fleurs.
- NA DÉ PAPIYON qui **sont** dessus la tête des filles qui **sont** oranges; ils sont pareils; les pieds **sont** jaunes et roses.
- INN **sont** TI, INN **sont** GRAN
- PASKE LOT BATO **y'avait** PWIN D PWASON

Nous ferons remarquer que le but n'étant pas de tester la mémoire de l'enfant mais de lui faire employer le passé, s'il ne trouve pas toutes les différences, l'évaluateur peut lui remonter les cartes (et éventuellement les cacher de nouveau s'il s'agit d'évaluer le passé).

Enfin, il faut noter que cette tâche nécessite pour la description de certaines images que les enfants connaissent certaines couleurs ou certaines formes, même si l'objectif n'est pas que ces derniers fournissent exactement le nom de la couleur ou de la forme, mais de voir s'ils emploient correctement *ÈT* et *AVWAR*.

Détail de passation : dans un premier temps, nous avons demandé à l'enfant de nous dire si les deux images étaient "pareilles", afin de leur demander ensuite pourquoi elles n'étaient pas "pareilles". Nous nous sommes aperçue que les enfants ne

voient pas toujours de différences entre les paires d'images que nous leur présentons. En leur disant d'emblée que les deux images sont différentes, nous les incitons à aller chercher directement les différences.

## 15.1.9 ÈT (P)

« LÉ/SÉ » OUSA I LÉ LE JETON JONE ?	
<b>Critères</b>	Respect des règles d'actualisation de ÈT au présent et au passé
<b>Type d'activité</b>	Production
<b>Attendu</b>	<p>La modulation de la morphologie de ÈT selon divers stimuli :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— stimuli avec LÉ, réponse requise avec LÉ</li> <li>— stimuli avec I LÉ, réponse requise avec I LÉ</li> <li>— stimuli avec I LÉ, réponse requise avec SÉ</li> <li>— stimuli sans ÈT, réponse éventuelle avec LÉ</li> <li>— stimuli avec LÉTÉ, réponse requise avec LÉTÉ ou TÉ (prendre également en considération les normes de référence revistées)</li> </ul>
<b>Supports</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— les questions prévues</li> <li>— des images</li> <li>— des éléments miniaturisés divers, dont le vocabulaire ne pose pas de problème à l'enfant et dans/sous/sur lesquels on peut cacher des images (ex : chaise, table, camion, téléphone, etc.)</li> <li>— un cache (un grand livre, un calendrier, un pan de carton...)</li> </ul>
<b>Organisation</b>	<p>Cette épreuve se déroule en deux parties.</p> <p>La partie 1 est un jeu de question-réponse. L'évaluateur pose les questions prévues à l'enfant en lui montrant au fur et à mesure des images ou des objets. L'enfant doit verbaliser ses réponses.</p>

	<p>La partie 2 s'assimile à un jeu de cache-cache et porte sur le contraste I LÉ/LÉ au présent ou LÉTÉ/(LÉ)TÉ au passé. Sur la table sont disposés divers accessoires. L'évaluateur met un cache au devant de la scène afin qu'il puisse dissimuler parmi les objets deux images (un poisson vert et un poisson jaune) ou deux ou trois jetons (de couleurs différentes). Une fois les images ou les jetons cachés, il demande à l'enfant de les chercher avant qu'il ait fini de compter jusqu'à 10 (l'enfant peut soulever les objets, les bouger, etc.) Pour évaluer les structures au présent, l'évaluateur demande à l'enfant, de mettre ses mains sous la table et de lui dire où se situent les deux ou trois objets cachés. Pour l'évaluation des structures au passé, l'évaluateur remet le cache et demande à l'enfant de lui dire où étaient cachés les objets.)</p>
<p><b>Consigne</b></p>	<p>Partie 1 : MI SA MONT AOU DE TRWA ZAFÈR, I FO OU REGARD BYIN É POU RÉPONN AMWIN. LÉ BON ?</p> <p>Partie 2 :</p> <p>(présent) REGARD BYIN, NA DE PWASON. MI SA KASHÈT LÉ DE PWASON TÈR-LA, DAN LE TA D JOUÉ. MÉ MI SA MÈT SA DEVAN POU KASHÈT SAT MI FÉ. OU REGARD PA IN. APRÈS I FODRA OU ROD OUSA MA LA KASHÈT. AMWIN MI KONT JUSKA DIS É APRÈ OU DI AMWIN OUSA LÉ DE PWASON I LÉ. DÉ FWA LÉ FASIL, DÉ FWA LÉ DIFISIL POU TROUVÉ.</p> <p>Consigne ponctuelle avant chaque séquence de cache-cache : OUSA LE PWASON/JETON VÈR I LÉ É OUSA LE PWASON/JETON JONE I LÉ ?</p> <p>(passé) KOM LÉ TRO FASIL POU OU, NOU SA REFÉ PARÈY, MÉ KAN MA LA FINE KONT JUSKA DIS, MI SA REMÈT SA [le cache], É I FODRA OU RAPÈL OUSA LE BANN PWASON OU BYIN LE BANN JETON LÉTÉ.</p> <p>Consigne ponctuelle avant chaque séquence de cache-cache : OUSA LE PWASON/JETON VÈR LÉTÉ É OUSA LE PWASON JETON/JONE LÉTÉ ?</p>

<b>Variante(s)</b>	Concernant les items sur le contraste I LÉ/LÉ : nous avons au début conçu le jeu en utilisant des cartes représentant divers éléments situés dans l'espace graphique (ex : un chat sur une table/un chat sous une table), mais il semble que la partie de cache-cache soit plus motivante pour l'enfant.
--------------------	--

### Exemples de stimuli utilisés pour l'épreuve :

#### Partie 1 :

##### 1. stimuli avec LÉ, réponses requises avec LÉ

- REGARD BYIN, LÉ DE ZIMAZ LÉ PA PARÈY. AKOZ LÉ DE ZIMAJ LÉ PA PARÈY? (un clown debout/un clown assis)
- LA OSI LÉ DE FIY LÉ PA PARÈY? AKOZ? (une fille bleue, une fille rouge)

##### 2. stimuli avec I LÉ, réponses requises avec SÉ

- KOSA I LÉ SA É KOSA I LÉ SA? (un rond/un carré)
- KISA I LÉ SA É KISA I LÉ SA? (deux photos de personnes connues de l'enfant, par exemple celle d'une maîtresse et celle d'un enfant de la classe)

##### 3. stimuli sans ÈT, réponses éventuelles avec LÉ

- KÈL OU PRÉFÈR? (R-A : ali) Akoz? (deux poupées)
- KÈL OU YÈM PA?(R.A : ali) Akoz? (deux autres poupées)

#### Partie 2 (jeu de cache-cache) :

##### 1. stimuli avec I LÉ, réponses requises avec LÉ

- LE JETON VÈR OUSA I LÉ ET LE JETON JONE OUSA I LÉ (ou autre couleur)? :

Nous avons également enrichi ce stimulus avec une question construite avec I LÉ non précédé de OUSA :

- KÈL KOULEUR SON PANTALON I LÉ É KÈL KOULEUR SON SHEVE I LÉ? (une image : un pantalon blanc et des cheveux verts)

##### 2. stimuli avec LÉTÉ, réponses requises avec LÉTÉ ou TÉ

- OUSA LÉTÉ LE PWASON VÈR É OUSA LÉTÉ LE PWASON ROUJ (deux images : un poisson vert/ un poisson rouge)

**Remarques :**

Pré-test final concernant 4 enfants.

Ces deux tâches permettent bien selon nous de recueillir les indicateurs souhaités, à l'exemple des productions ci-dessous :

I LÉ/LÉ

LE JETON VÈR OUSA I LÉ ET LE JETON JONE OUSA I LÉ (ou autre couleur)<sup>2</sup> :

- LE JETON VÈR LÉ DAN LE KAMIYON, É LE JETON JONE, LÉ DESOU LA TAB
- LE JETON ORANJ LÉ DESU LA MOTO É LE VÈR LÉ DESOU LA VWATUR
- LE JETON VER LÉ DESU LA MOTO, LE JETON ORANJ LÉ DESOU LA TAB, É LE JETON JONE LÉ DESOU LE KAMIYON
- LE JETON ORANJ LÉ DESU LA TAB, LE JETON JONE LÉ DESOU LA SHÈZ, É LE JETON VÈR LÉ DESOU LE KAMIYON

KÈL PWASON LÉTÉ SOU LA TAB ET KÈ PWASON LÉTÉ SOU LA MOTO ?

- LE PWASON X TÉ DESOU LA TAB ET LE PWASON X TÉ SOU LA MOTO

KÈL KOULEUR SON PANTALON I LÉ, É KÈL KOULEUR SON SHEVE I LÉ ?

- VER-BLE. SON SHEVE LÉ VÈR SON PANTALON LÉ BLE
- SON PANTALON LÉ BLE É SÉ SHEVE LÉ VÈR

LÉ/LÉ :

AKOZ LÉ DE FIY LÉ PA PARÈY ?

- PASKE NA INN LÉ PTI, NA INN LÉ GRAN
- PASKE NA INN LÉ PA KONTAN, NA INN LÉ KONTAN.
- NA INN LA JUP LÉ TRO KOURT. NA INN LÉ GRAN, NA INN LÉ PTI

AKOZ LÉ DE ZIMAJ LÉ PA PARÈY ?

- NA INN LÉ ASIZ É NA INN LÉ DEBOUT

**sans ÈT/SÉ :**

KISA I PRÉPAR TI DÉJENÉ POU OU É KISA I FÉ LÉKOL POU OU ?

2. Au préalable, on s'assure que l'enfant connaît les objets et qu'il sait exprimer les prépositions spatiales (DESU, DESOU, SUR, etc). Mais le but restant avant tout d'employer le verbe être, le correcteur ne doit pas se formaliser sur les prépositions employées.

- BIN MA MAMI, OU BYIN MON PAPA OU BYIN MA MAMAN, SÉ DÉ JAN I TRAVAY I FÉ LÉKOL POU MWIN.

**sans ÈT/LÉ :**

KÈL OU PREFÈR? (entre deux poupées) AKOZ?

- PASKE SÉ SHEVE LÉ JOLI.  
— MI PRÉFÈR AÈL PASKE ÈL NA SHEVE BLAN, LÉ PLU JOLI.

I LÉ/SÉ :

LE PLU JANTIY KISA I LÉ ET LE PLU MÉSHAN KISA I LÉ?

- LE PLU JANTIY SÉ RUDY

E LE PLU MÉSHAN KISA I LÉ?

- LORINE.

KISA LÉ LE PLU GRAN É LE PLU PTI KISA I LÉ DAN LA KLAS?

- LE PLU PTI SÉ JONATAN É LE PLU PTI SÉ RUDI É SÉLIA

OU DWA DI AMWIN KISA I LÉ.

- SA SÉ ENOLA, SA SÉ FLORYAN....  
— SA SÉ MWIN, SA SÉ OLIVYÉ, SA SÉ ...

Mais, la tâche étant semi-dirigée, il faut s'attendre à ce que certaines réponses ne produisent pas les indicateurs du réel souhaités :

AKOZ LÉ DE ZIMAJ LÉ PA PARÈY?

- INN I ASIZ, INN I DEBOUT (emploi d'un procès au lieu d'un état)

ANT LÉ DE-LA, KÈL OU PRÉFÈR?

- SÈT LA, PASKE ÈL NA SHEVE GRAN. (emploi de AVWAR)  
— ...PASKE SÉ SHEVE ÈL NA PWIN IN TA. (*id.*)

## 15.1.10 Morphosyntaxe générale (E-M)

<b>« Morphosyntaxe générale »</b>	
MWIN LA MANJRA MON GOUTÉ	
<b>Critères</b>	Jugement épilinguistique et compétence métasyntaxique
<b>Type d'activité</b>	Détection et correction d'erreurs
<b>Attendu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Adéquation du jugement d'acceptabilité grammaticale par rapport à divers stimuli alternant les constructions verbales de l'accompli, de l'inaccompli, du progressif présent et du prospectif (flexions temporelles et syntaxe), à l'affirmative ou à la négative.</li> <li>— Apport d'une correction cohérente par rapport au stimulus (cohérence thématique).</li> <li>— Apport d'une correction morphosyntaxiquement correcte concernant le système aspecto-temporel.</li> </ul>
<b>Supports</b>	Les énoncés prévus pour l'épreuve
<b>Organisation</b>	L'enfant doit juger de l'acceptabilité grammaticale des énoncés que l'évaluateur lui soumet en disant "c'est bon" ou "c'est pas bon". Si l'énoncé est jugé acceptable, l'évaluateur lui demande de répéter la phrase. Si l'énoncé n'est pas jugé acceptable, l'évaluateur lui demande de corriger (dire comme il faut) la phrase.
<b>Consigne</b>	<p>ALON FÉ IN JE, MI SA DI AOU BANN ZAFÈR É OU OU DWA DI AMWIN SI MA LA BYIN DI EN KRÉOL. DÉ FWA MI SA DI BANN ZAFÈR LÉ BON, MÉ DÉ FWA MI SA DI BANN ZAFÈR LA PA BON. PAR EKZANP, DÉ FWA O LIE DI : "MI SHANT INN SHANSON", OU KONÉ KOSA MI SAR DI? MI SAR DI : "MI INN SHANSON SHANT". E OU, OU DWA DI AMWIN. EVLINE, LA PA KOMSA I DI. I DI PA "MI INN SHANSON SHANT", I FO DI "MI SHANT INN SHANSON".</p> <p>ALOR KAN MI DI IN NAFÈR LÉ BON, OU DI AMWIN LÉ BON, É KAN MI DI IN NAFÈR LA PA BON, OU OU DI AMWIN LA PA BON. NOU KOMANS?.</p> <p>La consigne de correction ou de répétition sera donnée pendant l'épreuve.</p>

	<p>Si l'énoncé est jugé acceptable par l'enfant : OU PE RÉPÉTÉ KOSA MA LA DI?</p> <p>Si l'énoncé n'est pas jugé acceptable : KOMAN I FO DI BYIN ALOR</p>
--	--

**Énoncés prévus pour l'épreuve** (nous avons mis entre parenthèses la nature des écarts avec nos normes de référence) :

1. MWIN LA MANJRA MON GOUTÉ (passé-futur)
2. OU TÉ PA VE MANJÉ (syntaxe)
3. OU LA BWAR MON KOKA
4. MWIN LALA 7 AN (formation de AVWAR)
5. MWIN TÉ LAVRA SON LINJ (passé-futur)
6. TÉ NA SOLEÏ (peut être dit avec LAVÉ ou NAVÉ)
7. I FODRA OU VYIN
8. MWIN LA SHANT (troncation en fin de groupe rythmique)
9. LI LA PARTIR (formation des formes non finies à l'accompli)
10. LI VE VOMIR
11. OU TÉ SA MANJÉ
12. ZOT I TÉ MANJ SORBÉ (emploi de I + TÉ après un sujet)
13. I NA LA PLUI (néologisme I + AVWAR, employé chez certains enfants. N'est pas un écart, mais peut être dit sans le i)
14. BANNA I VA MANJÉ (structure du futur I + VA, employée chez certains enfants. )
15. MWIN MANJ SITRON (syntaxe lacunaire, ou pronom inconvenant)
16. NA DELO DAN SON VÈR
17. OU LA TÉLÉFONÉ PA (syntaxe désordonnée)
18. OU TÉ PA YÈM ALI (syntaxe désordonnée)
19. OU LA POU TRANN JWÉ (redondance marqueur du progressif)
20. OU PA KONÈT NAJÉ (syntaxe désordonnée + formation de KONÈT)
21. ZOT SA JWÉ (manque l'indice pré-verbal i)

## 22. LI NA PA PWIN LARJAN (redondance marqueur de négation)

**Remarques :**

Pré-test final concernant 8 enfants.

Cette épreuve a également été pré-testée en version française (cf. fiche 16.1.7, p. 713)

Cette épreuve présente de nombreuses difficultés.

Parfois les jugements correspondent à ce que nous attendons. Mais les corrections proposées peuvent être très variées. Ainsi pour le stimulus MWIN LA MANJRA MON GOUTÉ (passé-futur), ces dernières portent sur le verbe et/ou le pronom et/ou sur l'objet :

- Je manjra mon gouter. MWIN MA LA PARTI MANJ MON GOUTÉ
- MI LA MANJRA MON GOUTÉ
- Moi j'ai mangé mon goûté [remarque codique de notre part] AMWIN MA MANJ MON GOUTÉ MWIN
- MI SA MANJ MON GOUTÉ
- MWIN MI MANJ MON GOUTÉ
- MA MANJ MON GOUTÉ
- AMWIN LA MANJ MON POULÉ

Autre exemple, la phrase BANNA I VA MANJÉ (structure du futur I + VA), est jugée incorrecte par certains enfants, mais les corrections apportées ne sont pas forcément là où nous les attendons (cf. le dernier des exemples suivants, où un circonstant est ajouté) :

- BANNA I SA MANJÉ
- BANNA I SAVA MANJÉ
- BANNA I VA MANJÉ A TAB

Si d'autres pensent au contraire que la phrase soumise est bonne, les répétitions divergent parfois du stimulus initial. Ainsi, si l'on prend l'exemple du stimulus OU TÉ PU YÈM ALI, nous remarquons que certes 5 enfants ont répondu que la phrase n'était pas bonne et ont proposé les réponses suivantes :

- OU TÉ YÈM ALI
- AMWIN MI YÈM PU LI
- OU YÈM PU LI
- OU TÉ YÈM PA LI

— OU LA PA YÈM ALI

Mais nous notons aussi qu'une autre enfant juge ce stimulus correct, mais le répète avec une syntaxe correctement ordonnée OU TÉ YÈM PA LI, ne correspondant pas à celle du stimulus, tout en persistant à dire que le stimulus est "bon", même quand nous le lui répétons.

Ceci s'est également reproduit notamment, avec ZOT I TÉ MANJ SORBÉ ou encore TÉ NA SOLÈY, jugés corrects et reformulés respectivement ZOT TÉ MANJ SORBÉ et NÉNA SOLÈY. Dans des cas contraires, des énoncés jugés corrects et qui le sont effectivement sont reformulés autrement (ex : LI TÉ SA MANJÉ devient dans la reformulation OU TÉ SA MANJÉ).

Avec le recul, nous pensons de manière générale qu'il vaut mieux ne pas utiliser des pronoms comme sujets mais employer plutôt des noms communs ou des noms propres. En effet, nous notons que les stimuli comprenant OU, sont parfois reformulés avec MWIN et inversement, et peuvent ainsi constituer pour les enfants un critère de rejet de l'énoncé : OU LA BWAR MON KOKA, est ainsi corrigé par MA BWAR MON KOKA, MWIN LA SHANT par OU LA SHANTÉ. Très souvent par ailleurs, si MWIN est utilisé dans le stimuli, il est repris par MI, ou par (A)MWIN MI : MWIN LA SHANT peut devenir MWIN MI TRANN SHANTÉ, MWIN LA MANJ MON GOUTÉ est corrigé MWIN MI MANJ MON GOUTÉ, etc.

Il faudra retenir que dans cette épreuve, mais cette remarque vaut également pour toutes les autres, l'évalué n'interprète pas forcément les stimuli comme prévu par l'évaluateur adulte. En cela, le choix des lexèmes est délicat. A titre d'exemple, c'est dans le but d'éviter une confusion entre RODRA « cherchera » et ROD RAL « cherchera à tirer » que nous avons dû changer un stimuli, LI TÉ RODRA SON LINJ par un autre : LI TÉ LAVRA SON LIJ. Dans le premier cas, plusieurs enfants reformulaient en effet : LI TÉ ROD RAL SON LINJ.

Un autre exemple peut également illustrer l'importance que revêt le choix des lexèmes. Ainsi, en réponse au stimulus OU TÉ PU YÈM ALI, une enfant nous dit que la phrase est bonne, et la reformule ainsi : OU TÉ PE YÈM ALI. Nous lui soumettons de nouveau cet énoncé en appuyant sur le lexème PU, mais elle maintient son point de vue et reformulera son énoncé avec PEU. Or, même si cette enfant était en contradiction avec son jugement, son énoncé reste tout à fait cohérent. On peut effectivement dire en créole : OU TÉ PEU YÈM ALI pour signifier « tu pouvais l'aimer », ce qui annule l'écart lié au positionnement syntaxique des lexèmes. De fait, ce n'est qu'en soumettant à cette

enfant un autre stimulus avec PA au lieu de PU : OU TÉ PA YÈM ALI, que nous avons pu voir qu'elle ne se rendait guère compte que le marqueur de négation était mal positionné. En effet, elle jugera également que le deuxième énoncé est "bon" et reformulera sa phrase avec la syntaxe désordonnée, soit OU TÉ PA YÈM ALI.

Nous formulons pour cette épreuve un avis défavorable du fait que les enfants sont dans l'ensemble peu sensibilisés aux éléments syntaxiques des stimuli. Les corrections, reformulations ou répétitions fournies restent le plus souvent inexploitable.

## 15.1.11 Morphosyntaxe générale (E)

<b>« Morphosyntaxe générale »</b>	
OU TÉ VE PA MANJÉ/ OU TÉ PA VE MANJÉ	
<b>Critères</b>	Détection d'erreurs et répétition de stimuli
<b>Type d'activité</b>	Epilinguistique (jugement à choix)
<b>Attendu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Adéquation du jugement épilinguistique restreint au choix entre deux stimuli (un correctement construit et l'autre présentant des incohérences morphosyntaxiques),</li> <li>— répétition fidèle des stimuli jugés corrects par les enfants.</li> </ul>
<b>Supports</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— deux marionnettes, uniquement utilisées pour les épreuves en créole.</li> <li>— les stimuli prévus</li> </ul>
<b>Organisation</b>	L'évaluateur joue le rôle des deux marionnettes. Chaque marionnette soumet à l'enfant un stimulus. L'enfant doit désigner la marionnette qui a énoncé la phrase correcte et répéter cette dernière.
<b>Consigne</b>	<p>NOU SA FÉ IN JE. ZAZA ÈK ZIPIN [les deux marionnettes] I SA DI AOU IN NAFÈR SHAKINN ZOT TOUR. MÉ NA INN VA DI AOU IN ZAFÈR KOM I FO É LOT LI VA PA DIR KOM I FO. DÉ FWA SÉ ZAZA I DI BYIN, I GINY BYIN KOZÉ, DÉ FWA SÉ ZIPIN. MÉ I FODRA BYIN ÉKOUTÉ POU DI AMWIN SI SÉ LI OU SI SÉ LI K LA DI LE BON ZAFÈR. I FODRA BYIN ÉKOUTÉ OSI PASKE LÉ ZAFÈR ZOT I SA DI LÉ PRÈSK PARÈY. I FO PA OU TRONP. NOU PE KOMANSÉ? (...). E SI OU RAPÈL PU KOSA ZOT LA DI, OU DEMANN, É ZOT VA RÉPÉTÉ, ZOT VA REDI. LÉ BON?</p> <p>Après chaque stimulus : ALOR LÉKÈL LÉ BON? KISA LA BYIN DI?</p>

**Enoncés prévus pour l'épreuve :**

1. MWIN LA MANJRA MON GOUTÉ/ MWIN LA MANJ MON GOUTÉ

2. OU TÉ VE PA MANJÉ/ OU TÉ PA VE MANJÉ
3. OU LA BWAR MON KOKA / OU LA BUVÉ MON KOKA
4. MWIN NANA 7 AN/ MWIN LALA 7 AN
5. LI TÉ ROD SON LINJ/ LI TÉ RODRA SON LINJ
6. TÉ NA SOLÈY/ LAVÉ SOLÈY (les deux propositions sont correctes)
7. I FODRA OU VYIN/ I LA FODRA OU VYIN
8. MWIN LA SHANT/ MWIN LA SHANTÉ
9. LI LA PARTI/ LI LA PARTIR
10. LI VE VOMIR/ LI VE VOMIRA
11. OU TÉ SA MANJÉ/ OU SA TÉ MANJÉ
12. OU I TÉ MANJ/ OU TÉ I MANJ
13. I NA LA PLUI/ NANA LA PLUI (les deux propositions sont correctes)
14. BANNA I VA MANJÉ/ BANNA VA MANJÉ
15. MI MANJ SITRON/MWIN MANJ SITRON
16. NA DE LO DAN SON VÈR/LA DE LO DAN SON VÈR
17. OU LA PA TÉLÉFONÉ/ OU LA TÉLÉFONÉ PA
18. MWIN TÉ YÈM PU ALI /OU TÉ PU YÈM ALI
19. OU LA POU TRANN JWÉ/ OU LA TRANN JWÉ
20. OU KONÉ NAJÉ/ OU PA KONÈT NAJÉ
21. LI NA PA PWIN LARJAN/ LI NA PWIN LARJAN.

### Remarques :

Pré-test final concernant 4 enfants (il n'y a pas eu de francophones dominants)

Cette épreuve a également été pré-testée en version française (cf. fiche 16.1.8, p. 719).

Dans cette épreuve, peu d'erreurs de jugement ont été commises (de zéro à quatre plus exactement).

La répétition de certains stimuli a moins posé de difficultés aux enfants que dans l'épreuve précédente, même si elle apportait parfois des modifications aux énoncés originaux :

- OU TÉ SA MANJÉ/OU SA TÉ MANJÉ
- OU SA MANJÉ

- BANNA I VA MANJÉ/BANNA VA MANJÉ  
— BANNA I SA MANJÉ
- LI NA PWIN PA LARJAN/LI NA PWIN LARJAN  
— IL A PWIN LARJAN
- MWIN NANA 7 AN/MWIN LALA 7 AN  
— MWIN MI NÉNA 7 AN
- NA DELO DAN SON VÈR/LA DELO DAN SON VÈR  
— NÉNA DELO DAN MON VÈR
- MWIN LA MANJRA MON GOUTÉ/MWIN LA MANJ MON GOUTÉ  
— MA MANJ MON GOUTÉ
- I NA LA PLUI/NANA LA PLUI :  
— NÉNA LA PLUIE
- I TÉ NA SOLÈY/LAVÉ SOLÈY :  
— NAVÉ SOLEY
- I FODRA OU VYIN/I LA FODRA OU VYIN :  
— IL FODRA KE OU VYIN
- BANNA I VA MANJÉ/BANNA VA MANJÉ :  
— IL VA MANJÉ
- NA DELO DAN SON VÈR/LA DELO DAN SON VÈR  
— NANA DE LO DAN SON VÈR
- ZOT SA JWÉ/ZOT I SA JWÉ  
— ZOT I SAVA JWÉ

Mais dans l'ensemble, nous voyons que ces modifications affectent peu la morpho-syntaxe et/ou le sens de l'énoncé, comparées à celles que nous avons pu relever dans l'épreuve précédente. D'ailleurs, généralement, lorsque nous faisons remarquer à l'enfant qu'aucune des marionnettes n'a dit ce qu'il "répète", et que nous formulons une nouvelle fois les stimuli, ce dernier corrige sa "répétition" dans le bon sens (ce qui n'est pas le cas dans la version française de cette épreuve).

Cependant, nous notons que les stimuli composés de MWIN employé seul sont presque toujours remplacés par MI ou MWIN MI, comme dans les exemples suivants :

- MWIN TÉ YÈM PU ALI /MWIN TÉ PU YÈM ALI :  
— MWIN, MI TÉ YÈM PU LI
- MWIN NANA 7 AN/MWIN LALA 7 AN  
— MI NANA 7AN
- MWIN TÉ YÈM PU LI /MWIN TÉ PU YÈM ALI  
— MI TÉ YÈM PU LI

Anecdote : certains détails de la vie privée qui parsèment quelques fois les séances d'évaluation montrent que l'enfant ne perçoit pas toujours le contexte formel, et se sent relativement à l'aise lors des pré-tests. Ainsi, à l'annonce du stimulus LI VE VOMIR/ LI VE VOMIRA, nous entendons Rudy nous expliquer :

— LOT FWA MA VOMI. MA VOMI DESU SÈRPIYÈR, MAMAN LA MÈT IN SÈR-  
PIYÈR APRÉ MA VOMI DESU. TONY LA VOMI DESU TAPI, TÉ NA, TÉ NA SOSIS  
DEDAN...

En conclusion, nous dirons que nous émettons un avis favorable à ce type de tâche, avec une souplesse d'acceptation des modifications apportées lors des répétitions, du moins, tant que ces dernières n'entravent, ni ne changent complètement le sens de l'énoncé.

## 15.2 Les pronoms personnels

### 15.2.1 Les critères

En production :

- La **forme** des pronoms, pour :
  - les pronoms sujets préposés, non disloqués, non accentués (ex : MI JWÉ vs je JWÉ vs mwin JWÉ),
  - les pronoms objets non disloqués comprenant les non réfléchis et les réfléchis (ex : MI YÈM AOU VS MI YÈM toi).
- La **position** des pronoms pour :
  - les pronoms objets (postposition) (MI REGARD AOU VS MI AOU REGARD).
- La **cohérence** de la coréférence entre la forme produite et le référent (ex : **mi/mwin** = locuteur).

En compréhension :

- La **reconnaissance** des actants objets seuls et des actants objets vs sujets (cf. chapitre suivant, sur la valence verbale).

## 15.2.2 Pronoms objets (C)

<b>« Pronoms objets »</b>	
SA LÉ AOU, SA LÉ AÈL	
<b>Critères et sous-critères</b>	La <b>reconnaissance</b> des actants objets seuls
<b>Type d'activité</b>	Compréhension
<b>Attendu</b>	Reconnaissance des actants objets sous formes toniques, des trois personnes du singulier
<b>Supports</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— jeu de jetons (au moins de deux couleurs)</li> <li>— une marionnette/poupée homme</li> <li>— une marionnette/poupée femme</li> <li>— deux cordelettes</li> </ul>
<b>Organisation</b>	<p>En même temps qu'il énonce les énoncés prévus, l'évaluateur pointe du doigt les jetons dont il est question. L'évalué doit placer les deux jetons devant les participants au jeu.</p> <p>Les jetons sont placés sur la table, entre l'évalué et l'évaluateur.</p> <p>L'épreuve se déroule en trois parties. Les deux premières peuvent être faites à la suite l'une de l'autre. La partie 3 se fera au cours d'une séance d'évaluation ultérieure. L'évaluateur annonce les consignes correspondantes en début de chaque partie.</p> <p>Partie 1 : le jeu se déroule à quatre joueurs (l'évaluateur, l'évalué, une marionnette homme, une marionnette femme).</p> <p>Partie 2 : le jeu se déroule à quatre joueurs, mais on forme deux équipes (l'évaluateur et l'évalué se mettent ensemble (ANOU), et les deux marionnettes sont regroupées (AZOT)).</p> <p>Partie 3 : le jeu se déroule à quatre joueurs séparés en trois groupes : l'évaluateur seul, la marionnette femme seule, et l'enfant + la marionnette homme.</p> <p>L'évaluateur symbolise les groupes par une cordelette qu'il attache entre les personnes du même groupe.</p>

<b>Consigne</b>	<p><b>Consigne 1 :</b> NOU SA FÉ IN (NOT) JE. DAN LE JE NOU JWÉ A KAT : NA XXX (prénom de l'évalué) + AMWIN (prénom de l'évaluateur), LE MESYE, LA MADAM. REGARD SU LA TAB NANA DE JETON. DAPRÉ SAT MI SA DI AOU, OU DWA MÈT UN JETON LA OU BYIN LA OU BYIN LA, OU BYIN LA, ET LOT PARÈY. MÉ I FO OU ÉKOUT BYIN SAT MI DI AOU POU MÈT DEVAN LE BON MOUN. LÉ BON ?</p> <p><b>Consigne 2 :</b> MINNAN NOU SA FÉ LE MÈM JE, MÉ SEULMAN, LA MADAM ÈK LE MESYE I JWÉ ANSANM É NOUT DE OU LÉ ANSANM. SA SÉ POU DI LA MADAM ÈK LE MESYE LÉ ANSANM, É SA POU DI NOUT DE OU LÉ ANSANM (il enroule la cordelette autour des poignets). LÉ BON ? MI KOMANS.</p> <p><b>Consigne 3 :</b> OU RAPÈL LE JE NOU LA FÉ, AVEC LA KORD, É APRÉ FALÉ OU TÉ MÈT LE JETON DEVAN IN MOUN ? BIN LA NOU SA REJWÉ PARÈY. MÉ ATEUR, NOU SHANJ. MI JWÉ TOU SEUL, LA MADAM I JWÉ TOU SEUL OSI, MÉ LE MESYE LÉ AVÈK OU. DONK OUSA I FO MI ATASH LA KORD ? (...) (R-A : entre le monsieur et l'évalué). LÉ BON, MI KOMANS ?</p>
-----------------	---

**Exemples d'énoncés prévus pour l'épreuve** (nous préconisons cinq contrastes par partie) :

- SA LÉ AOU, SA LÉ AÈL
- SA LÉ ALI, SA LÉ AMWIN
- SA LÉ ALI, SA LÉ ALI
- SA LÉ AÈL, SA LÉ AMWIN
- SA LÉ AOU, SA LÉ AÈL

**Partie 2 :** AZOT (lui + elle), ANOU (toi + moi)

- SA LÉ AZOT, SA LÉ ANOU
- SA LÉ ANOU, SA LÉ AZOT,
- SA LÉ BANNA, SA LÉ AZOT
- SA LÉ ANOU, SA LÉ ANOU
- SA LÉ ANOU, SA LÉ BANNA

**Partie 3 : AÈL, AMWIN, AZOT (toi + lui)**

- SA LÉ AZOT, SA LÉ AMWIN
- SA LÉ AÈL, SA LÉ AMWIN
- SA LÉ AMWIN, SA LÉ AZOT

**Remarques :** Le pré-test final a concerné 6 enfants.

Cette épreuve a aussi été prétestée en version française (cf. 16.2.2, p. 724) et elle est complémentaire de celle présentée dans la fiche 15.2.3.

En créole, contrairement au français, il n'y a pas de différence de position ou de forme entre les pronoms toniques et atones.

Mais le fait de faire deux versions différentes des épreuves montrent que pour une même tâche donnée, le code ne change rien aux confusions de certains enfants.

Cette épreuve en créole permet en effet de voir qu'en français comme en créole Melvin relie les jetons aux personnes au hasard (cf. 16.2.2, p. 724).

De même, nous pouvons noter que Rundy rattache systématiquement AÈL au personnage masculin et donc confond ALI/AÈL/(à) lui.

Nous remarquons qu'il est préférable de garder ANOU pour la seule alliance *toi + moi*, car ajouter ANOU (*moi + lui/elle*) est source de confusion pour l'enfant.

Cette épreuve peut selon nous être gardée telle quelle.

## 15.2.3 Pronoms personnels sujets/objets (C)

<b>« Pronoms personnels sujets <i>vs</i> objets »</b>	
ÈL I TOUSH AOU	
<b>Critères</b>	La <b>reconnaissance</b> des actants objets seuls et des actants objets <i>vs</i> sujets.
<b>Type d'activité</b>	Compréhension
<b>Attendu</b>	Reconnaissance des pronoms sujets et objets des trois personnes du singulier et du pluriel
<b>Supports</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— 8 images formant 4 paires de mains. Chaque paire a une couleur différente.</li> <li>— Des étiquettes représentant une main d'une couleur touchant une autre main (d'une autre couleur ou de la même couleur). Sur le schéma : main – flèche – main, la flèche pointe toujours dans la même direction.</li> <li>— Une marionnette (ou une poupée) homme</li> <li>— Une marionnette (ou une poupée) femme</li> <li>— Les énoncés prévus</li> </ul>
<b>Organisation</b>	Les quatre paires de mains sont disposées devant chaque protagoniste (pour les parties 2 et 3, les mains des partenaires de la même équipe sont mélangées). Selon ce que lui dit l'évaluateur, l'enfant doit choisir une main du protagoniste actant/sujet pour la placer sur celle du protagoniste patient/objet).

	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. L'évaluateur donne un énoncé, l'enfant répond. L'évaluateur repère les énoncés qui sont fautifs, mais poursuit normalement la série.</li> <li>2. L'évaluateur reprend les énoncés fautifs. Si l'enfant refait une erreur, il lui dit que ce n'est pas la bonne réponse. L'évaluateur relit l'énoncé, et l'enfant répond une troisième fois.</li> </ol>
<p><b>Consigne</b></p>	<p>Partie 1 : NOU SA JWÉ IN JE. NOU JWÉ ANSANM MADAM-LA É MESYE-LA. DONK NA INN, DE, TRWA, KAT MOUN. MINNAN REGARD LA. NOU SA FÉ SANBLAN SA TÉ OUT DE MIN, SA TÉ MON DE MIN, SA LA MIN MADAM-LA ET SA? [...](R.A = LA MIN LE MESYE). AMWIN MI SA DI AOU IN NAFÈR, É A SHAK FWA, I FO OU PRAN LA MIN LE MESYE, OU BYIN MA MIN, OU BYIN LA MIN LA MADAM OU BYIN OUT MIN, É I FO OU TOUSH LA MIN LE MOUN MI DI AOU. PAR ÉKZANP, OU FÉ SA, SA, OU SA (l'évaluateur montre à l'enfant comment il doit procéder). POU FÉ SAT MI DI AOU, I FO OU ÉKOUT BYIN SAT MI DI, LÉ BON. ALON ÉSÉYÉ. SI MI DI AOU :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— LE MESYE I DWA TOUSH LA MADAM. KOSA OU FÉ ?</li> <li>— OU TOUSH AMWIN</li> </ul> <p>(l'évaluateur reprend l'explication si l'enfant a des difficultés à comprendre).</p> <p>Partie 2 : (OU RAPÈL LE JE DERNYÉ KOU NOU LA JWÉ AVÈK LE BANN MIN? KAN OU TÉ DWA TOUSH INN MIN AVÈK IN NOT MIN. KOSA I FALÉ OU TÉ I FÉ DANN JE-LA ANKOR? [...]) (l'évaluateur vérifie et réexplique éventuellement les procédés). NOU SA REJWÉ SA. SEULMAN MINNNAN, NOUT DE OU NOU JWÉ ANSANM, NOU LÉ INN ÉKIP É LA MADAM AVÈK LE MESYE I JWÉ ANSANM É LÉ IN NOT ÉKIP. LÉ BON? KONBYIN LÉKIP NANA? [...]) (R.A = de).</p> <p>Partie 3 : Même consigne que pour la partie 2, mais cette fois-ci, en désignant les deux autres équipes (évaluateur + une des deux marionnettes <i>vs</i> évalué + l'autre marionnette).</p>

Les parties seraient idéalement à faire séparément dans des séances d'évaluation différentes, voire en début et en fin de séance.

**Enoncés prévus pour l'épreuve :**

Pour la partie 1, existent 16 possibilités :

1. MI TOUSH ALI
2. MI TOUSH AOU
3. MI TOUSH AÈL
4. MI TOUSH AMWIN
  
5. OU TOUSH ALI
6. OU TOUSH AOU
7. OU TOUSH AÈL
8. OU TOUSH AMWIN
  
9. LI TOUSH ALI
10. LI TOUSH AOU
11. LI TOUSH AÈL
12. LI TOUSH AMWIN
  
13. ÈL I TOUSH ALI
14. ÈL I TOUSH AOU
15. ÈL I TOUSH AÈL
16. ÈL I TOUSH AMWIN

Un exemple de choix d'énoncés pour l'évaluation :

- ÈL I TOUSH AMWIN
- ÈL I TOUSH AOU
- LI TOUSH ALI
- LI TOUSH AÈL

- MI TOUSH ALI
- MI TOUSH AMWIN
- OU TOUSH ALI
- OU TOUSH AÈL

Pour la partie 2, nous relevons 4 possibilités :

1. NOU TOUSH AZOT
2. NOU TOUSH ANOU
3. ZOT I TOUSH ANOU
4. ZOT I TOUSH AZOT

Les 4 possibilités peuvent être évaluées dans une même épreuve.

Pour la partie 3, existent 7 possibilités ;

1. NOU TOUSH ANOU
2. NOU TOUSH AZOT
3. NOU TOUSH BANNA
4. BANNA I TOUSH ANOU
5. BANNA I TOUSH AZOT
6. ZOT I TOUSH AZOT
7. ZOT I TOUSH ANOU

Toutes les possibilités peuvent être évaluées dans une même épreuve, séparément des parties 2 et 3.

### **Remarques :**

Pré-test final concernant 7 enfants.

Cette épreuve a une version française (cf. fiche 16.2.3, p.728).

Nous pensons qu'il est préférable que les trois parties s'effectuent idéalement séparément. Nous avons en effet noté que lorsque les changements de partenaires étaient

faits à la suite, les enfants avaient du mal à repérer les équipes et à retenir qui jouait avec qui.

Si l'évaluateur voit que l'enfant rencontre des problèmes avec un pronom, il peut diminuer le nombre de partenaires et se concentrer sur le ou les partenaires (en sujet et/ou en objet) sources des difficultés, en piochant dans la liste des possibilités d'énoncés. Cette précaution permet de confirmer qu'existe une confusion ou des difficultés sur tel ou tel pronom.

On peut proposer les phrases en faisant varier moins souvent soit l'objet, soit le sujet. Par exemple, en énonçant trois ou quatre phrases ayant pour sujet LI. Ceci permet de voir si l'enfant écoute réellement les énoncés présentés par l'évaluateur et ne répond pas au hasard.

## 15.2.4 Pronoms personnels sujets/objets (P)

« Pronom personnel sujet <i>vs</i> objet »	
ÈL I TOUSH AOU	
<b>Critères</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— La <b>forme</b> des pronoms,</li> <li>— La <b>position</b> des pronoms</li> <li>— La <b>cohérence</b> de la coréférence</li> </ul>
<b>Type d'activité</b>	Production
<b>Attendu</b>	<p>Atteinte des indicateurs de référence pour les trois personnes du singulier et du pluriel. Nous attendons :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— l'adéquation de la <b>forme</b> des pronoms, pour : <ul style="list-style-type: none"> <li>• les pronoms sujets préposés, non disloqués, non accentués,</li> <li>• les pronoms objets non disloqués comprenant les non réfléchis et les réfléchis.</li> </ul> </li> <li>— l'adéquation du <b>positionnement</b> des pronoms pour : <ul style="list-style-type: none"> <li>• les pronoms objets (postposition)</li> </ul> </li> <li>— le respect d'une <b>cohérence</b> dans la coréférence entre la forme produite et le référent.</li> </ul>
<b>Supports</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— 8 images formant 4 paires de mains. Chaque paire a une couleur différente.</li> <li>— Des étiquettes représentant une main d'une couleur touchant une autre main (d'une autre couleur ou de la même couleur). Sur le schéma : main – flèche – main, la flèche pointe toujours dans la même direction.</li> <li>— un personnage de sexe féminin (ex : marionnette, poupée)</li> <li>— un personnage de sexe masculin (ex : marionnette, poupée)</li> </ul>

<b>Organisation</b>	<p>Les paires de mains sont disposées devant les participants au jeu. Pendant qu'il explique la consigne, l'évaluateur donne à l'enfant les étiquettes sur lesquelles sont représentées par deux mains de couleurs similaires ou différentes, deux actants du jeu. L'enfant doit verbaliser le procès pour que l'évaluateur réalise la tâche.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. L'enfant énonce la consigne présente sur l'étiquette. L'évaluateur exécute ce que lui demande l'enfant en prenant une des mains posées devant les personnages pour trouver une autre main.</li><li>2. L'enfant montre alors à l'évaluateur l'étiquette. Les couleurs permettent de vérifier si la consigne est la bonne. Si c'est le cas, l'enfant "a gagné", si ce n'est pas le cas, l'étiquette alimente le tas de consignes non réussies.</li><li>3. A la fin des 8 cartes, l'enfant refait un essai pour chaque consigne non trouvée.</li><li>4. On revérifie la réponse. Si elle est bonne, l'enfant a "gagné". Si elle est mauvaise, l'évaluateur redonne une troisième chance à l'évalué, tout de suite après la mauvaise réponse.</li><li>5. A la fin du jeu, on totalise les étiquettes perdantes et gagnantes de l'enfant pour désigner le "vainqueur" du jeu.</li></ol>
---------------------	---

<b>Consigne</b>	<p>OU RAPÈL LE JE NOU LA FÉ AVÈK LA MIN LOT JOUR? SAT I FALÉ TOUSHÉ LA? (en lui montrant les mains, l'enfant s'en souvient généralement). NOU SA FÉ IN JE I RESANM JE-LA. REGARD, NA LÉ DE MIN LA MADAM, LÉ DE MIN LE MESYE, OUT MIN É LÉ DE LÉ MYIÈN. MÉ SEULMAN, OJOURDUI LE JE SERA PA PARÈY LOT JOUR. LOT JOUR TÉ MWIN TÉ DI AOU KISA I FALÉ TOUSHÉ. OJOURDUI SÉ OUT TOUR. SÉ OU I SA DI AMWIN KISA I FO TOUSHÉ, AN REGARDAN LA KOULEUR LA MIN SU LE ZÉTIKÈT (l'évaluateur donne les étiquettes à l'enfant, puis explique le schéma sur les étiquettes). REGARD. LA OU NA INN MIN BLE ET LA INN MIN JONE. O MILYE NA INN FLÈSH. I VE DIR LE MOUN NA LA MIN BLE I DWA TOUSH LE MOUN NA LA MIN JONE. KISA NA LA MIN BLE? (...) (R.A = aou), WI, É SÉ OU NA LA MIN JONE. DONK SI SÉ AMWIN KI DWA TOUSH AOU, I FO OU DI, EVLINE, I FO OU TOUSH AMWIN.</p>
-----------------	---

### Énoncés prévus pour l'épreuve :

Un exemple de huit énoncés :

- ÈL I TOUSH AOU : bleu - jaune
- ÈL I TOUSH AÈL : bleu - bleu
- MI TOUSH AOU : jaune - vert
- MI TOUSH ALI : jaune - rouge
- OU TOUSH AMWIN : vert - jaune
- OU TOUSH AÈL : vert - bleu
- LI TOUSH ALI : rouge - rouge
- LI TOUSH AOU : rouge - vert

**Remarques :** Pré-test concernant 5 enfants.

Cette épreuve a également été prétestée en version française (cf. 16.2.4, p. 733).

Nous pensons que cette tâche reste intéressante, même s'il peut arriver que les enfants ne pronominalisent que partiellement leurs énoncés, tel Aymeric :

KLARA I DWA TOUSH AOU

ZAZA I DWA TOUSH AMWIN

KLARA I DWA TOUSH AÈL

. Sur le total des énoncés, l'utilisation de noms propres en position sujet ne concerne

cependant pas beaucoup de cas, contrairement à ce qui apparaît pour la même épreuve en français.

Tous les énoncés que nous avons pu entendre respectent les critères de position et le critère de cohérence était rempli, selon les enfants, de 70 à 100%.

Concernant la forme, nous trouvons chez Samuel des mélanges codiques, avec IL alternant avec LI.

Mais nous retrouvons surtout le problème des formes longues en position sujet (cf. l'analyse du langage spontané des enfants-témoins dans le chapitre 9, 486). En effet, mises à part deux formes courtes en sujet, nous notons que Samuel emploie des formes longues également en début de phrase : ALI I TOUSH AMWIN,

AÈL I TOUSH AMWIN,

AOU OU TOUSH AÈL,

ALI I TOUSH AMWIN,

AMWIN I TOUSH ALI,

AÈL I TOUSH AMWIN,

AMWIN I TOUSH AÈL

Rudy, en fait de même : AÈL I TOUSH AMWIN,

ALI I TOUSH AÈL,

AMWIN MI TOUSH ALI,

AMWIN MI TOUSH AÈL,

ALI I TOUSH ALI,

AÈL I TOUSH AÈL,

AMWIN MI TOUSH AOU

Des études supplémentaires doivent selon nous être menées à plus grande échelle, afin de déterminer si l'usage de la forme longue en position sujet, de pronoms non accentués, est (chez les enfants et/ou les adultes) de plus en plus souvent attesté.

Cela n'enlève en rien la pertinence de cette épreuve qui permet malgré tout d'évaluer les critères de positionnement, de cohérence et de forme.

## 15.3 La valence verbale

### 15.3.1 Les critères

— En compréhension

- **reconnaissance** des actants 1, 2 et 3 dans des constructions de valence 3, dans une relation d'attribution (actant 1 - GV - Actant 2 - Actant 3), de la valence 2 (actant 1 - GV - Actant 2) et de la valence 1 (actant 1-GV).

— En production :

- **cohérence** du choix des actants 1, 2 et 3 dans des constructions de valence 3, dans une relation d'attribution (actant 1 - GV - Actant 2 - Actant 3), de la valence 2 (actant 1 - GV - Actant 2) et de la valence 1 (actant 1-GV)

## 15.3.2 Actant 1, 2 et 3 (C)

<b>« Valence verbale »</b>	
KOSA MA LA FÉ?	
<b>Critères</b>	<b>Reconnaissance</b> des actants sujets et objets
<b>Type d'activité</b>	Compréhension
<b>Attendu</b>	<b>Reconnaissance</b> des actants 1, 2 et 3 dans des constructions de valence 3, (actant 1 - GV - Actant 2 - Actant 3 dans une relation d'attribution), de valence 2 (actant 1 - GV - Actant 2) et de valence 1 (actant 1-GV)
<b>Supports</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— une poupée (petit garçon)</li> <li>— une poupée (petite fille)</li> <li>— une poupée (femme)</li> <li>— un bol</li> <li>— un os (l'os du chien)</li> <li>— un chien</li> <li>— une chaise</li> <li>— les énoncés prévus</li> </ul>
<b>Organisation</b>	<p>L'enfant doit mimer les actions demandées par l'évaluateur à partir de divers accessoires qui ont été disposés devant lui en début d'épreuve.</p> <p>L'évaluateur lit un énoncé. Si l'enfant dit qu'il ne comprend pas, l'évaluateur répète l'énoncé. Pour les phrases 6, 9, 14 et 17 les énoncés sont délibérément incorrects afin de voir la réaction de l'enfant. Cela l'amène généralement à poser une question, telle que KISA ? KOSA ? A ce moment-là, l'évaluateur donne la partie de la phrase entre parenthèse.</p>

	<p>L'évaluateur repère les actions qui sont incorrectement mimées par l'enfant. Une fois la liste de tous les énoncés effectuée, l'évaluateur reprend les énoncés incorrects. Si les actions de l'enfant ne répondent de nouveau pas au stimulus, le correcteur le fait savoir à l'enfant (OU LA PA BYIN ÉKOUTÉ SAT MA LA DI, LA PA BON SAT OU LA FÉ) et lui demande de refaire l'action. L'évaluateur lui relit le stimuli et L'enfant l'exécute une troisième fois.</p>
<b>Consigne</b>	<p>LE JE NOU SA FÉ MINNAN LÉ GAYAR. REGARD OU NA IN TA ZAFÈR SU LA TAB, NA INN TAB, NA INN MADAM, INN... [L'évaluateur encourage l'enfant à répertorier ce qu'il y a sur la table]. OU RAPÈL LE JE LOT JOUR NOU LA FÉ, MWIN TÉ FÉ IN NAFÈR É OU OU TÉ DWA DI AMWIN KOSA MA LAVÉ FÉ? (... ) BIN MINNNAN, SÉ OU I SA FÉ SAT MI DI AOU. I FO PAR ÉKZANP OU PRAN LA MADAM, OU FÉ KOMSA, OU FÉ KOMSA, KOMSA ([l'évaluateur montre les objets en même temps qu'il explique]. MÉ I FO PA OU FÉ NINPORT KWA, I FO OU FÉ SAT MI DI AOU.</p> <p>Si ou la pa byin antandu, ou di amwin répèt. Lé bon ?</p>

### Enoncés prévus pour l'épreuve :

1. LA TIT FIY I DONE LE BOL LA MADAM
2. LA MADAM I AMÈN LE BOL DEVAN LE TI GARSON
3. LA TIT FIY I ANBRAS LE TI GARSON
4. LE TI GARSON I DONE LA TIT FIY IN ZO
5. LE SHYIN I SOT SU LA SHÈZ
6. LE TI GARSON I FÉ BOUJ ...(SA MIN)
7. LE TI GARSON I MANJ LE TI FIY
8. LE SHYIN I DONE ...(LA PAT LE TI GARSON)
9. LE SHYIN I ABWAY
10. LA TIT FIY I ANBRAS...(LE SHYIN)
11. LE SHYIN I ANVWAY BALON POU LE TI FIY
12. LE TI GARSON I MANJ
13. LA MADAM I SOT
14. LA TIT FIY I LANS ...(LE ZO SU LA SHÈZ)

15. LE TI GARSON I TIR LE SHYIN
16. LE TI GARSON I DONE DELÉ LA MADAM
17. LE TI FIY I TAP...(DANN BALON)
18. LE TI GARSON I ABWAY
19. LE TI GARSON I ANBRAS LA MADAM.

**Remarques :**

Elle est dans l'ensemble réussie.

## 15.3.3 Actants 1, 2 et 3 (P)

<b>« Valence verbale »</b>	
AOU I FÉ!	
<b>Critères</b>	cohérence
<b>Type d'activité</b>	production
<b>Attendu</b>	le choix des actants doit être cohérent par rapport à divers stimuli (valence 1, 2 et 3)
<b>Supports</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— une poupée (femme)</li> <li>— une poupée (petit garçon)</li> <li>— une fleur</li> <li>— une poupée (bébé)</li> <li>— une poupée (petite fille)</li> <li>— une table</li> <li>— un verre</li> </ul>
<b>Organisation</b>	Tous les objets sont placés sur la table, devant l'enfant. L'évaluateur mime des actions et l'enfant doit les verbaliser.
<b>Consigne</b>	<p>REGARD, NA IN TA JOUÉ SU LA TAB. NA INN MADAM, IN TI GARSON, INN TIT FIY, É SA KOSA I LÉ? (...) É SA? (...) É SA? [l'évaluateur s'assure que le nom de tous les accessoires est connu]</p> <p>MI ÉSPLIK AOU KOSA I FO FÉ DAN LE JE NOU SAR JWÉ. AMWIN MI SA FÉ BOUJ LÉ JOUÉ. PAR EKZANP MI SA FÉ KOMSA, KOMSA, KOMSA [l'évaluateur fait bouger des personnages et des objets], AOU, OU REGARD É KAN MI DI AOU RAKONT AMWIN KOSA LA SPASÉ, OU DWA DI AMWIN KOSA LA MADAM LA FÉ, OU SINON KOSA LE TI GARSON LA FÉ, OU LA TIT FIY OU LE SHYIN. SI MI FÉ SA, KOSA OU DI? [dans l'exemple que montre l'évaluateur, le petit garçon donne un coup de pied dans le ballon] (...) en fonction de ce que répond l'enfant, l'évaluateur réexplique la consigne ou poursuit le jeu]. OU LA KONPRI SAT I FO FÉ? LÉ BON? ALOR MI KOMANS, REGARD BYIN.</p>

**Remarques :**

Cette épreuve a également été pré-testée en version française (cf. fiche 16.3.2, p. 739)

**15.4 La modalité interrogative****15.4.1 Les critères**

Les critères seront les mêmes que pour l'évaluation en français : Concernant la **production**, l'évaluation du langage provoqué portera donc également sur :

- **l'adéquation des marqueurs** (sur le plan codique et énonciatif),
- **le respect de l'ordre des lexèmes** dans la phrase.

Concernant la compréhension, l'évaluation portera sur :

- **l'adaptation de la réponse** par rapport à divers stimuli interrogatifs ayant trait au SN objet, au verbe et aux circonstants.

## 15.4.2 Questions générales (C)

<b>« Questions générales »</b>	
OUSA OUT MOMAN I LÉ LA ?	
<b>Critères</b>	Adaptation de la réponse
<b>Type d'activité</b>	Compréhension
<b>Attendu</b>	Adaptation de la réponse par rapport à divers stimuli interrogatifs ayant trait au SN objet, au verbe et aux circonstants (peu importe la structure syntaxique de la production de l'enfant)
<b>Supports</b>	Les questions prévues, éventuellement un jeu de construction "facile" (qui ne demande pas d'effort de concentration)
<b>Organisation</b>	L'évaluateur pose les questions prévues à l'enfant. Pour que cette épreuve n'ait pas l'air d'un interrogatoire, les questions peuvent être posées en jouant avec l'enfant à un jeu de construction "facile" .
<b>Consigne</b>	aucune

**Enoncés prévus pour l'épreuve :**

1. KOMAN OUT MÉMÉ I APÈL ?
2. KISA I PRÉPAR OUT TI DÉJENÉ ?
3. KANSA OU GINY 7 AN LA ?
4. KOSA OU YÈM JWÉ ?
5. KÈL BISKUI OU YÈM MANJÉ ?
6. AVÈK KISA OU JWÉ SHÉ OU / LA RÉKRÉASYON ?
7. KOMAN I FO FÉ POU ALÉ SHÉ OU ?
8. OUSA OUT MOMAN I LÉ LA ?
9. KOSA ÈL TRANN FÉ ?
10. AKOZ DÉFWA OU ANMÈN IN PARASOL OU IN KAPUCHON LÉKOL ?
11. KONBYIN OU NANA DAN OUT TIRELIR ? Voyant que certains enfants ne savaient pas ce que signifiait "tirelire", nous l'avons remplacé parfois par d'autres lexèmes (KONBYIN POUPÉ / LIV OU NANA ?)

12. ÈSKE OU YÈM LÈKOL OU ?

13. AKOZ ?

### Remarques :

Pré-test concernant : 8 enfants.

Cette épreuve a également été pré-testée en version française (cf. fiche 16.4.2, p. 746)

L'épreuve ne présente pas de difficultés et peut être gardée telle quelle (excepté pour l'emploi du terme TIRELIR).

Tous les enfants pré-testés ont rempli le critère d'adaptation des réponses aux questions posées. Exemples de réponses obtenues :

1. KOMAN OUT MÉMÉ I APÈL ?

- MÉMÉ ODÈT
- Laurence
- Rose may A.
- NA INN I APÈL V., NA INN I APÈL VENIZ

2. KISA I PRÉPAR OUT TI DÉJENÉ LE MATIN ?

- maman
- MA MAMAN
- ma mamie Anelsy
- DÉ FWA SÉ MWIN, DÉ FWA SÉ MON PAPA AVÈK MON MAMAN

3. KANSA OU GINY 7 AN LA ?

- Je sais pas
- KAN LE MWA DMÉ LA FINI, JUIN
- OKTOB 3
- 12 OKTOB
- LONTAN, I GINY LONTAN SA 7 AN

4. KOSA OU YÈM JWÉ ?

- Le bébé, la maman
- A la maîtresse
- POUPÉ

- Mes jeux de voitures
  - DÉ FWA MI JWÉ KAMYON, É DÉ FWA MI JWÉ KUB
5. KÈL BISKUI/GATO OU YÈM MANJÉ ?
- SÈT MA MAMI
  - aux fraises
  - Un biscuit au chocolat
  - BISKUI O SHOKOLA
6. AVÈK KISA OU JWÉ SHÉ OU/LA RÉKRÉASYON ?
- Avec Aidhée, et Enola, Shamira et Hachetone
  - Personne
  - Avec mon copain
7. KOMAN I FO FÉ POU ALÉ SHÉ OU ?
- En marchant. Il faut aller au portail et traverser pour aller à la maison.
  - On marche tout droit, après on traverse, après tu tournes dans un immeuble
  - FO ALÉ SIN-BENWA. MI SA A PYÉ
  - MI SA AN LOTO. POU ALÉ AN LOTO I FO REGARD BYIN LE SHEMIN
8. OUSA OUT MOMAN I LÉ LA ?
- A la maison
  - Au travail. Magasin.
  - ÈL LÉ SHÉ **quelqu'un** TRANN TRAVAY
  - Au travail
  - TRAVAY. I TRAVAY SINT-MARI, LÉ LWIN
  - LA MÉZON. LI TÉ TRAVAY É APRÉ I TRAVAY PU APRÈ I SA TRAVAYÉ
9. KOSA EL TRANN FÉ ?
- DE PIN (**Nous lui demandons** DE PIN AVÈK KOSA ?) JANBON
  - EL I PAS SÈRPIYÈR, ÈL I FÉ TOUT
  - I TRAVAY AVÈK TATI BRIJIT, AVÈK TATI VIRJINI
10. AKOZ DÉFWA OU ANMÈN IN PARASOL OU IN KAPUCHON LÉKOL ?
- Parce que c'est pour la pluie
  - Si y'en a la pluie
  - PASKE LA PLUI I TONM
  - Parce que il pleut

— KAN NANA LA PLUI MI ANMÈN PARASOL, É KAN NANA LE VAN MI ANMÈN MON VÈS, ET KAN NANA ANKOR PLUS LA PLUI, MI ANMÈN MON KAPUCHON

11. KONBYIN OU NANA DAN OUT TIRELIR ?

— trois

— MI NA DI ZÉRO

— J'ai pas compté combien i y'a mais j'en ai beaucoup

— TRWA É BIN... DIS. (Nous lui demandons DIS KOSA ?) BIN DIS PAPYÉ DDAN ! NA BOKOU PAPYÉ IN !

12. ESKE OU YÈM LÉKOL OU ?

— oui

13. AKOZ ?

— Parce que je vais tout le temps à l'école

— Parce que c'est chouette

— PASKE I FO TRAVAYÉ LÉKOL SINON MI SA PA CP

— Parce qu'on fait travailler. Parce que après quand on serait grand, je pourrai lire

— PASKE NA LA RÉCRÉ.

14. KOSA OU VE FÉ KAN OU SERA GRAN (KOM TRAVAY) ?

— Je sais pas. Quand je sera sept ans je vais devenir grand

— Comme métier ? Maître d'école.

— BIN MI VA FÉ IN TRAVAY (nous lui demandons KÈL TRAVAY ?) BIN TRAVAY, E, TRAVO ! PARÈY MON PAPI

## 15.4.3 Questions générales (P)

<b>« Questions générales »</b> OUSA, KANSA, ESKE, KONBYIN...	
<b>Critères</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— <b>Adéquation des marqueurs</b></li> <li>— <b>Respect de l'ordre des lexèmes</b></li> </ul>
<b>Type d'activité</b>	Production
<b>Attendu</b>	<p>En fonction des stimuli :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— adéquation du choix des marqueurs en fonction de la contrainte codique,</li> <li>— adéquation de la contrainte sémantique (marqueurs interrogatif - reste de l'énoncé)</li> <li>— respect de l'ordre d'agencement des lexèmes dans la phrase.</li> </ul>
<b>Supports</b>	Des étiquettes plastifiées (et décorées) comportant chacune un terme interrogatif créole ( Kansa, Koman, Akoz, Kosa, Ousa, Kisa, Avèk kisa, Pou kosa, Ki, Kan, Kwé)
<b>Organisation</b>	Les étiquettes sont disposées sur la table. L'enfant choisit une étiquette et la donne à l'évaluateur, l'évaluateur la lit. L'évaluateur donne d'abord la consigne générale (consigne 1). Puis, à chaque étiquette que lui présente l'enfant, il rappelle la consigne générale en donnant la consigne 2 (voir exemple dans la rubrique consigne). Si l'enfant éprouve une difficulté pour une étiquette, on laisse de côté et on la reprend à la fin.

<p><b>Consigne</b></p>	<p><b>Consigne 1 :</b> NOU SA FÉ IN (NOT) JE. OU SA DEMANN ZAZA (OU ZIPIN) ZAFÈR SU LI. AMWIN MA LA FINE DEMANN AOU ZAFÈR SU OU, MI KONÉ LE NON OUT MÉMÉ, MI KONÉ OUT MOMAN I TRAVAY... (se référer aux réponses déjà fournies par les enfants lors de l'épreuve de compréhension sur les fiches 15.4.2 et 16.4.2). OU LA DI AMWIN TOUSALA KAN MA LA DEMANN AOU ZAFÈR SU OU. MÉ AOU, OU KONÉ PA RYIN SU ZAZA, SU SON PAPA, SU SON NAJ, SU SAT LI YÈM. ALOR OJOURDUI, OU PE DEMANN ALI SAT OU VE SU LI. MÉ SEULMAN, POU DEMANN ALI, I FO OU SHWAZI INN ÉTIKÈT É I FO SAT OU DEMANN ALI I KOMANS PAR SAT LÉ ÉKRI SU LÉTIKÈT. MI KONÉ OU GINY PA LIR, SÉ MWIN VA LIR SAT LÉ ÉKRI. OU LA KONPRI OU MI REDI AOU ANKOR IN KOU KOSA I FO FÈR ?</p> <p><b>Consigne 2 :</b> I FO SAT OU SA DEMANN ALI I KOMANS PAR KANSA (CE QUI EST ÉCRIT SUR L'ÉTIQUETTE). DONC OU DEMANN AMWIN : EVLINE, KANSA... ?</p>
------------------------	---

**Remarques :** Pré-test concernant : 7 enfants.

Cette épreuve a également été pré-testée en version française (cf. fiche 16.4.3, p. 751, mais avec l'évaluateur dans le rôle de l'interlocuteur direct (nous pensons que changer d'interlocuteur rend la tâche plus ludique, plutôt que de faire répéter les questions sur nous-même ou sur la marionnette d'un code à l'autre. Mais étant donné que nous préconisons de faire passer les épreuves avec une personne différente pour chaque langue, il ne sera pas indispensable de changer la nature de l'interlocuteur (marionnette/évaluateur)).

Ci-dessous, quelques exemples d'énoncés produits par les enfants.

1. ESKE

- ESKE OU NA MAMAN PAPA OU ?
- ESKE OU NANA TATI MARÈN OU ?
- ESKE OU NÉNA ZANFAN ?
- ESKE OU PE KOZ AVÈK MWIN ?
- ESKE OU VE JWÉ AVÈK MWIN ?
- ESKE OU PE NI DOR SHÉ MWIN ?

2. POU KOSA

— POU KOSA OU VYIN ISI OU ?

— POU KOSA OU NÉNA IN FOTEUY ?

— POU KOSA OU AROZ FLEUR ?

### 3. KOMAN

— KOMAN OUT MOMAN, OUT PAPA OUT FRÈR I APÈL OU ?

— KOMAN OU KONSTRUI IN SHATO AVÈK KUB.

— KOMAN, AOU, KAN OU TÉ PTI, AVÈK OUT TI FRÈR, KOMAN OUT MOMAN LA DONE AOU LE  
NON ?

### 4. KÈL

— KÈL MAGAZINE [sic] OU SAVA KAN OU SA AN VIL ?

— SÉ KÈL JE OU NANA ?

### 5. KANSA

— KANSA OU SA LÉKOL ?

— KANSA OU LA PARTI LA RIVYÈR ?

— KANSA TÉ LÉ VAKANS ?

### 6. KISA

— KAN OU TÉ PETI LA, KISA TÉ ASHTÉ OUT LINJ ?

— KISA I VYIN SHÉ OU TALEUR ?

— KISA LA MI SHEVE ROUJ KOMSA ?

### 7. AVEK KISA

— AVÈK KISA OU TÉ KAN OU TÉ NA PWIN LÉKOL, AVÈK KISA KAN OU TÉ NA PWIN LÉKOL KAN  
OUT PAPA TÉ PA LA, AVÈK KISA OU TÉ RÈS ?

— KISA LÉ AVÈK OU ?

— AVÈK KISA OU LÉ ? AVÈK KISA OU JWÉ ?

### 8. KOSA

— KOSA OU MANJ SHÉ OU ?

— KOSA OU LA MANJÉ ?

— KOSA OU FÉ ?

### 9. OUSA

— OUSA OU ABIT OU ?

— OUSA OU LÉ ?

— OUSA OU SAVA ?

## 10. AKOZ

- AKOZ TOULTAN OU VYIN LA ?
- AKOZ OU VYIN PA ?

## 11. KWÉ

- KONBYIN LARJAN OU NANA ?
- KWÉ OU FÉ OU LA ?
- KWÉ OU TANN FÉ OU LA ?

## 12. KONBYIN :

- KONBYIN OU NA DE MÉMÉ ?
- ZIPIN, KONBYIN OU PÈZ ?
- KONBYIN LARJAN OU NANA ?

Nous ferons remarquer qu'il n'est pas toujours facile de vérifier l'adéquation sémantique de la question. L'énoncé suivant de Jenifer en est un exemple :

- KOMAN AOU KAN OU TÉ PTI, AVÈK OUT TI FRÈR, KOMAN OUT MOMAN LA DONE AOU LE NON ?

On ne sait pas ici si *KOMAN* est le terme adéquat selon son intention de communication. A-t-elle voulu dire *Comment ta mère a fait pour choisir ton prénom ?*, ou alors, puisque les confusions ne sont pas rare entre comment et combien, doit-on comprendre la phrase comme *Combien de noms ta mère t'a-t-elle donnés ?*

Avec le recul, nous pensons que nous aurions dû augmenter le nombre d'items pour chaque terme interrogatif, même si la version française permet de le faire indirectement pour certains d'entre eux, ayant le même signifiant en français et en créole.

Nous notons également que certains termes posent problème :

- KWÉ :

D'un point de vue épilinguistique d'abord, lorsque nous lui lisons l'étiquette *KWÉ*? Rudy nous objecte : *MON MAMAN I VE PAS MI DI KWÉ*. Nous lui demandons alors qu'est-ce qu'il dit quand il dit *KWÉ*, il nous répond : *KWÉ OU VE ?*

D'un point de vue sémantique et syntaxique ensuite :

- *POU KWÉ LA...KWÉ SÉ KLOÉ ?* (Célia); alors que toutes les autres questions sont correctes du point de vue sémantique et syntaxique, Célia nous demande : "*KWÉ SÉ KWA SA ?*", montrant qu'elle ne sait pas ce que signifie *KWÉ*. Un autre enfant nous propose également les énoncés suivants qui restent partiellement incohérents : *KWÉ AOU KAN OU TÉ PTI BÉBÉ, OU TÉ SOT SU LE LI ? KWÉ, KAN OU*

TÉ PTI, KWÉ OU TÉ FÉ KAN OU TÉ PTI BÉBÉ OU TÉ PLEUR ?

Ce terme étant en fin de compte peu employé (au profit de *KWA*) parmi les enfants que nous avons côtoyés, nous préconisons de le compter comme un item subsidiaire.

- *KOMAN*, comme nous l'avons souligné dans la fiche 16.4.3, semble souvent être confondu avec *KONBYIN* ou un autre marqueur (ici, *ÉSKE* ?) :

— *KOMAN* OU *NÉNA* IN *MÉZON*? (Rudy)

- *KÈL* :

— *KÈL NÉNA MOUSTASH*? *KÈL MOUSTASH* OU *NÉNA*, *LÉ ROUJ*? mais plus loin, en reprenant la même étiquette, il demandera : *KÈL PRÉNON* OU *NÉNA*? (Rudy)

— *KÈL* c'est in garçon? *KÈL* in garçon? C'est *LÉKÈL* in garson?, puis en reprenant l'étiquette : *KÈL* i y'a dessin animé? *KÈL* i y'a des filles? *KÈL* i y'a de chiffres? (Lorine). Nous remarquons que Lorine reste très attachée à l'aspect exercice scolaire, formel. Elle nous fait d'ailleurs remarquer qu' « on entend [kɛl] » (cf. à son sujet les remarques faites dans la fiche 16.4.3).

— *AOU*, *KÈL* OU *FÉ KAN* OU *TÉ PTI*? *KÈL* OU *TÉ FÉ KAN* *MWIN* *TÉ PTI*? Le deuxième essai est aussi incorrect : *KÈL AOU*, *KAN* OU *TÉ PTI*, *KÈL* OU *TÉ JWÉ*, *POUPÉ*? *VÉLO*? *KOSA* OU *TÉ JWÉ*? *KÈL* OU *TÉ JWÉ*? (Jenifer)

— *KÈL ÉSKE* tu as un montre? (Aïdhée) (Nous lui disons que nous ne comprenons pas) *KÈL FIY* OU *NÉNA*? Comme nous lui répétons que nous ne comprenons pas, elle nous répond *ça veut dire KONBYIN* DE *FIY* OU *NÉNA*?. Puis elle passe par le français qu'elle tente de traduire : *Quelle heure est-il?* *KÈL EUR* OU *LÉ*?. S'apercevant alors que sa phrase ne veut rien dire elle rit puis s'auto-corrige : *KÈL EUR* I *LÉ*? (nous noterons que cet énoncé peut aussi être dit en français.)

Le cas d'Antoine est intéressant. Il montre un exemple de la maîtrise partielle du créole sur le plan syntaxique et morphologique, alors même que la sémantique est respectée. Les énoncés suivants illustrent ainsi de quelle manière il tente de modifier sa syntaxe en passant d'un code à l'autre, notamment après que nous lui avons fait des remarques

sur son code (Antoine est dominant francophone, discriminant total) :

- Combien de choses tu as chez toi? [remarque codique de notre part] KONBYIN OU LA DE SHOZ SHÉ OU?; KANSA OU SA ALÉ BOUTIK?; AKOZ OU MÈT AOU AN CLOUN KOM MWIN?; POU KOSA OU MÈT LINJ LA?; Comment tu fais pour te maquiller? [remarque codique de notre part] AOU KOMAN OU MAKIY AOU?; Est-ce que tu as de la peinture chez toi? [remarque codique de notre part] ESKE OU LA PINTUR SHÉ OU?; KOSA OU FÉ DAN OUT MÉZON? AVÈK KISA tu joues DAN LE SAK D'ÉVLIN?; OUSA OU VA? KAN OU VA PROMNÉ, OUSA OU VA?; Est-ce que tu as plein de LINJ OU? [remarque codique de notre part] AOU ÈSKE OU LA PLIN D LINJ?; KWÉ OU KOZ; Quel masque tu as chez toi? [remarque codique de notre part] KÈL OU LA MASK SHÉ OU?; AVÈK KISA OU KOZ DAN LE SAK D'ÉVLIN? KISA OU LA SHÉ OU?

Nous remarquons enfin que d'autres enfants, non discriminants, ne modifient pas leurs discours malgré les remarques codiques que nous leur lançons, à l'image de Lorine :

- Combien i y'a de chiffres? [remarque codique de notre part] KONBYIN i y'a de questions?; OUSA tu habites?; KISA tu es?; AKOZ tu es là?; POU KOSA tu es la? Pourquoi tu es arrivée? [remarque de notre part sur la nécessité d'employer POU KOSA] POU KOSA tu es arrivée? (Lorine).

Nous pensons que l'épreuve peut être gardée.

## 15.5 La modalité négative

### 15.5.1 Les critères

En production :

— **le positionnement des marqueurs de négation** par rapport au thème verbal :  
ceci concernera PA, PI, PWIN et PANKOR employés seuls.

De manière secondaire, sera pris en considération :

— **l'adéquation des marqueurs au contexte d'énonciation**

En compréhension, l'évaluation portera sur :

— **L'appréhension de la nuance positif/négatif.**

## 15.5.2 Négation/affirmation (C)

« Négation/affirmation »	
MÈT IN JON, MÈT IN VÈR	
<b>Critères</b>	L'appréhension de la nuance positif/négatif
<b>Type d'activité</b>	Compréhension
<b>Attendu</b>	Reconnaissance des nuances entre les structures à signifié négatif (PA, PU) et les structures à signifié affirmatif (sans marqueur, RYINK).
<b>Supports</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— 16 jetons (ou feutres) de 4 couleurs différentes : 4 rouges, 4 bleus, 4 jaunes, 4 verts,</li> <li>— une boîte suffisamment large pour que les enfants n'aient pas de gêne pour y placer ou retirer les jetons.</li> </ul>
<b>Organisation</b>	L'enfant doit mettre un certain nombre de jetons dans une boîte ou en retirer selon ce que lui demande l'évaluateur.
<b>Consigne</b>	<p>NOU SA FÉ IN JE AVÈK BANN JETON [l'évaluateur montre les jetons]. LA NA INN BWAT [l'évaluateur montre la boîte]. DAN LE JE I FO OU ÉKOUT SAT MI SA DI AOU, PASKE DÉ FWA MI SA DI AOU I FO OU MÈT BANN JETON DAN LA BWAT, PAR EKZANP, KOMSA, IN JETON VÈR, DE JETON ROUJ OU IN JETON BLE DAN LA BWAT, OU SINON, DÉ FWA, MI SA DI AOU I FO OU TIR LÉ JETON DAN LA BWAT. I FO OU TIR PAR EKZANP IN JETON ROUJ É OU LÈS LÉ ZOT [l'évaluateur montre le procédé pendant qu'il l'explique]. MÉ FO PA OU FÉ NINPORT KWA, I FO BYIN ÉKOUTÉ LÉ KOULEUR MI SA DI É OSI SI I FO OU MÈT DEDAN OU SINON OU TIR. OU LA KONPRI OU SINON OU VE MI REDI AOU KOSA I FO FÉ? (...). SI KAN NOU JWÉ OU ANTAN PA BYIN SAT MI DI, OU DI AMWIN K OU KOMPRAN PA, APRÉ MI REDI AOU KOSA I FO FÉ. LÉ BON?</p>

**Enoncés prévus pour l'épreuve :**

1. MÈT IN JON, MÈT IN VÈR
2. MÈT RIYINK TRWA ROUJ, MÈT PA TRWA VÈR

3. MÈT PA IN BLE, MÈT IN JONE
4. MÈT DE VÈR, MÈT PA DE BLE
5. TIR DE ROUJ, TIR PA DE VÈR
6. MÈT PA RYINK IN ROUJ, MÈT DE ROUJ
7. TIR IN JONE, MÈT PA IN VÈR.
8. MÈT PU UN BLE, MÈT IN VÈR
9. TIR PU IN ROUJ, TIR DE ROUJ

**Remarques :**

Pré-test concernant 10 enfants.

Cette épreuve a également été pré-testée en version française (cf. fiche 16.5.2 , p. 759).

Il faut que la caméra soit bien placée sur la boîte ou alors qu'un correcteur assiste à la scène.

On doit s'assurer que l'enfant connaisse les couleurs utilisées et sache compter au moins jusqu'à quatre (ce qui est normalement très accessible pour des enfants de grande section).

Dans l'ensemble, les critères sont atteints pour les stimuli en créole.

Avec le recul, nous pensons qu'il aurait sans doute été bien également, dans l'évaluation de la compréhension, de faire passer une épreuve portant uniquement sur le marqueur PA vs "pas de marqueur" en faisant varier des stimuli visuels (ex : L'enfant aurait le choix entre LE SHA LÉ SU LA TAB/LE SHA LÉ PA SU LA TAB, pour la consigne MONT AMWIN LE ZIMAJ OUSA LE SHA LÉ PA SU LA TAB)

## 15.5.3 Négation/affirmation (P)

« La modalité négative » MI YÈM AOU/MI YÈM PA OU	
<b>Critères</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Le positionnement adéquat des marqueurs de négation par rapport au thème verbal.</li> <li>— L'adéquation des marqueurs (critère subsidiaire)</li> </ul>
<b>Type d'activité</b>	Production
<b>Attendu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Le positionnement du marqueur de négation (PA, PI, PWIN et éventuellement PANKOR) selon les différentes structures aspecto-temporelles en question,</li> <li>— L'adéquation du choix des marqueurs par rapport aux stimuli.</li> </ul>
<b>Supports</b>	deux marionnettes (ZAZA EK ZIPIN)
<b>Organisation</b>	<p>L'enfant doit produire des énoncés contraires à ceux prononcés par l'évaluateur. L'évaluateur joue le personnage d'une des deux marionnettes, tandis que l'enfant joue l'autre personnage.</p> <p>Si c'est la première fois que les deux marionnettes sont utilisées, l'évaluateur présente les marionnettes. Il commence par la consigne 1 et continue avec la consigne 3.</p> <p>Si l'enfant connaît déjà les marionnettes. L'évaluateur commence par la consigne 2 et continue avec la consigne 3.</p> <p>Le choix de la marionnette, peut être l'occasion d'effectuer quelques échanges informels avec l'enfant (ex : AKOZ OU PRÉFÈR ZIPIN?).</p>
<b>Consigne</b>	ASTÈR NOU SA FÉ IN (NOT) JE.

consigne 1 : ALI, LI APÈL ZAZA É ALI LI APÈL ZIPIN.

Consigne 2 : OU RAPÈL AZOT? OU RAPÈL KOMAN BANNA I APÈL?

Consigne 3 : LÉKÈL OU PRÉFÈR (ANKOR)? ZAZA OU BYIN ZIPIN?

DAKOR, BIN AOU OU FÉ Z... É AMWIN MI FÉ Z...(en fonction de la préférence de l'enfant). NOU SA FÉ IN JE AVÈK LÉ DE, LÉ BON?

LÉ DE I YÈM PA ZOT. SHAK FWA ZIPIN (marionette de l'évaluateur) I DI LI FÉ IN NAFÈR, ZAZA I DI LI FÉ PA LE ZAFÈR OU SI ZIPIN I DI LI YÈM IN NAFÈR, ZAZA I DI LI I YÈM PA LE ZAFÈR. ALOR A SKAK FWA MI DI IN NAFÈR, OU OU DI LOT MANYÈR. PAR EKZANP SI MI DI : " AMWIN, MI YÈM PA OU/ KOSA OU DWA DIR OU? (l'enfant donne sa réponse, l'évaluateur la confirme ou l'infirmes. Dans les deux cas, il redonne un autre exemple) AMWIN MI LIR JOURNAL/AMWIN MI LIR PA JOURNAL [remarque : les phrases des personnages sont scandées et l'évaluateur insiste sur le verbe].

OU LA KONPRI, OU SINON OU VE MI REDI KOSA I FO OU FÉ? (...) ALÉ MI KOMANS.

### Exemples d'énoncés pré-testés dans l'épreuve :

A chaque fois, la proposition de l'évaluateur est suivie (après la barre oblique) de la réponse attendue.

1. AMWIN MI MANJ POM/ AMWIN MI MANJ PA POM
2. AMWIN MI SAR MANJÉ/ MI SAR PA MANJÉ
3. AMWIN MI SORT LÉKOL/MI SORT PA LÉKOL
4. AMWIN MI SORT MANJ IN SORBÉ/ MI SORT PA MANJ IN SORBÉ
5. AMWIN KAN MWIN TÉ PTI, MA LA PARTI AN FRANS/ MA LA PA PARTI AN FRANS
6. AMWIN YÈR, MWIN TÉ NÈRVÉ/ MWIN TÉ PA NÈRVÉ
7. AMWIN MWIN NA LARJAN/ MWIN NA PWIN LARJAN

8. AMWIN AVAN, MWIN LAVÉ IN SHYIN/ MWIN NAVÉ/LAVÉ PWIN DSHYIN
9. AMWIN MWIN NA ANKOR SINK AN/ MWIN NA PU SINK AN
10. AMWIN DEMIN, MA MANJ TOUT ZAFÈR/ MWIN, DEMIN MI MANJRA PA TOUT ZAFÈR
11. AMWIN AVAN, MWIN TÉ I MANJ BEUF/ MWIN TÉ I MANJ PA BEUF
12. AMWIN AVAN, MWIN TÉ I DOR OUT KAZ/ MWIN TÉ I DOR PA OUT KAZ
13. AMWIN LA, MWIN LÉ ANTRINN MANTIR/ MWIN LÉ PA ANTRINN MANTIR
14. AMWIN MON PAPA SÉ IN DOKTÈR/ MON PAPA SÉ PA IN DOKTÈR
15. AMWIN MWIN LÉ MALAD/ MWIN LÉ PA MALAD.
16. AMWIN AVAN, OU TÉ ÉNÈRV AMWIN/ OU TÉ ÉNERV PA MWIN
17. AMWIN LA, MA LA POU DANSÉ/ MWIN LA PA POU DANSÉ
18. MA LA PARTI LÉKOL/ MA LA PA PARTI LÉKOL

### Remarques :

Pré-test concernant : 15 enfants.

Cette épreuve a également été pré-testée en version française (cf. fiche 16.5.3, p. 761).

Le fait de scander les paroles donne un aspect ludique à l'épreuve (la théâtralise) et permet, à la manière de deux enfants qui se déclarent leurs goûts contraires quand ils sont fâchés, d'insister sur le désaccord des deux marionnettes.

Nous remarquons que les enfants font varier la position du marqueur de négation, et ce généralement de manière correcte :

- MI MANJ PA
- MI SAR PA MANJÉ
- MI NA PWIN LARJAN
- MA LA PA KONDUI IN LOTO
- AMWIN MWIN LA PA ASHTÉ IN TA LINJ
- AMWIN MI SAR PA MANJ TOUT ZAFÈR
- MA PA ANVI ALÉ AN FRANS
- MI LÉ PA ÉNÈRVÉ
- AMWIN MI VE PA DORMIR
- MI LÉ PA ANTRINN DANSÉ
- MI LÉ PA TRANKIL
- DEMIN MI VYINDRA PA OUT KAZ
- MA LA PA MANJ IN SORBÉ

Les difficultés syntaxiques sont plutôt rares :

- AVAN MI LÉTÉ PA ÉNÈRV AOU [puis autocorrection] AVAN MI PA ANTRINN D'ÉNÈRVÉ AOU  
(Ce même enfant (dominant francophone) produit également : MI A PA ANTRINN  
DORMIR; MI A PA BWAR BIBERON; MWIN MI A PA MANJ TOUT ZAFÈR)
- AVAN MI TÉ PA NÈRV MON MAMAN
- MA SAR PA AN FRANS.

Mais nous constatons que les enfants ne construisent pas leurs réponses en fonction des stimuli aspecto-temporels proposés. Très souvent, d'ailleurs, les réponses sont produites avec MI (pronom conjoint, sujet), quelle que soit la structure aspecto-temporelle qui suit.

Ainsi, nous notons certes parfois des changements concernant la forme des structures, avec un respect de l'aspect, notamment, pour le progressif (pour la suite de nos remarques, les exemples de productions d'enfants proposés seront tout d'abord précédés (avant la barre oblique) du stimulus :

- MA LA TRANN DORMIR / MI DOR PA
- MA LA TRANN RI / MI RI PA
- MWIN LÉ ANTRINN JWÉ / MI JWÉ PA
- MA LA TRANN DORMIR / LA MI DOR PA
- MWIN LA POU MANTI / MI MANTI PA

Mais souvent, ni l'aspect ni le temps de la réponse ne correspondent à ceux du stimulus :

- AMWIN, MWIN LAVÉ IN SHYIN / MI NA PWIN IN SHYIN
- MA MANJ IN SORBÉ / MI MANJ PA IN SORBÉ
- MI SORT LÉKOL / MI SAA PA
- MI SORT MANJ IN SORBÉ / MI MANJ PA IN SORBÉ
- DEMIN MA KONDUI IN LOTO / MA LA PA KONDUI IN LOTO
- MI SAA ASHTÉ IN TA LINJ / AMWIN MWIN LA PA ASHTÉ IN TA LINJ
- MI SORT MANJ IN SORBÉ / MI VEU PA MANJ IN SORBÉ
- AMWIN, AVAN, MWIN TÉ I MANJ BEUF / MWIN MI MANJ PA BEUF AVAN
- DEMIN MA MANJ TOUT ZAFÈR / OU LA PA MANJÉ TOUT ZAFÈR

Parallèlement, il est intéressant de voir que chez certains enfants, la persistance de TÉ NA pour l'impression de l'imparfait est manifeste, malgré les stimuli avec LAVÉ : MWIN

LAVÉ IN BALON/BIN MWIN MI TÉ NA PWIN IN BALON.

Nous pouvons souligner également que les structures du futur, alors même qu'elles sont renforcées par un adverbe de temps (DEMIN) repris dans la réponse, sont presque systématiquement réutilisées de manière inchangée, ce qui amène une incohérence aspecto-temporelle (mélanges de passé/futur ; accompli/prospectif) :

- DEMIN MA MANJ TOUT ZAFÈR/DEMIN MA PA MANJ TOUT ZAFÈR (Mais chez ce même enfant, nous trouvons pour le stimulus DEMIN MALÉ LÉKOL une réponse avec un marqueur du prospectif montrant qu'il est capable de l'utiliser : MI SA PA LÉKOL).
- DEMIN MA KAS TOUT ZAFÈR/ DEMIN MA PA KAS TOUT ZAFER (Avec MANJRA, la réponse de cet enfant est correcte : MI MANJRA TOUT SÈT NANA/MI MANJRA PA TOUT SÈT NANA).

Nous rencontrons en outre des problèmes codiques, dus à l'application du français dans les réponses. Parfois l'amorce que nous proposons en créole pour la réponse, même chez les non discriminants, suffit à faire modifier le code par l'enfant :

- AMWIN MI MANJ IN SORBÉ/*moi je mange pas un sorbet*, mais quand nous amorçons la phrase avec AMWIN..., l'évaluée nous répond AMWIN MI MANJ PA IN SORBÉ.

Cependant cette modification codique (passage du français au créole) n'est pas toujours faite. Certains enfants appliquent des automatismes scolaires, en dépit de notre insistance (par exemple sur le fait qu'il faut employer *mi* et non pas *je*). Ainsi chez un même enfant, nous trouvons :

- MI SORT PA LÉKOL/*moi je sort pas l'école*.
- MWIN LAVÉ IN SHYIN/*moi, j'avais pas de chien*.
- MWIN LÉ MALAD/*moi je suis pas malade*.

Tout cela nous conduit à penser que l'épreuve, telle qu'elle est construite reste valable pour les critères définis, même si elle ne permet pas d'obtenir systématiquement les structures aspecto-temporelles voulues. En raison de cette restriction, le critère de l'adaptation des marqueurs aux stimuli nous semble devoir garder son caractère subsidiaire. Il permettra d'affiner l'évaluation pour les enfants qui sont sensibles aux nuances aspecto-temporelles.

# Chapitre 16

## Les épreuves pilotes pour le français

### Sommaire

---

<b>16.1 Le système aspecto-temporel</b> . . . . .	<b>695</b>
16.1.1 Les critères . . . . .	695
16.1.2 L'accompli présent (le passé composé) (P) . . . . .	697
16.1.3 Le progressif présent (P) . . . . .	699
16.1.4 Contraste aspectuel : accompli, progressif, prospectif, inaccompli (C) . . . . .	700
16.1.5 Inaccompli passé/prospectif (P) . . . . .	702
16.1.6 Contraste aspecto-temporel (P) . . . . .	708
16.1.7 Morphosyntaxe générale (E-M) . . . . .	713
16.1.8 Morpho-syntaxe générale (E) . . . . .	719
<b>16.2 Les pronoms personnels</b> . . . . .	<b>723</b>
16.2.1 Les critères . . . . .	723
16.2.2 Pronoms objets (toniques)(C) . . . . .	724
16.2.3 Pronoms personnels sujets et objets (C) . . . . .	728
16.2.4 Pronoms personnels sujets et objets (P) . . . . .	733
<b>16.3 La valence verbale</b> . . . . .	<b>738</b>
16.3.1 Les critères . . . . .	738
16.3.2 Les actants 1, 2 et 3 (C) . . . . .	739
16.3.3 L'actant 1 (P) . . . . .	742
<b>16.4 La modalité interrogative</b> . . . . .	<b>745</b>
16.4.1 Les critères . . . . .	745
16.4.2 La modalité interrogative (C) . . . . .	746

16.4.3 Questions générales (P) . . . . .	751
<b>16.5 La modalité négative . . . . .</b>	<b>758</b>
16.5.1 Les critères . . . . .	758
16.5.2 Négation/affirmation (C) . . . . .	759
16.5.3 Négation/affirmation (P) . . . . .	761

---

## 16.1 Le système aspecto-temporel

### 16.1.1 Les critères

Les critères sont les mêmes en français et en créole :

- **En compréhension :**

- **Reconnaissance "pragmatique"** des marqueurs aspecto-temporels analytiques et synthétiques du prospectif, de l'accompli et de l'inaccompli.

- **En production :**

- **Respect des règles de construction** de l'inaccompli (présent, passé), de l'accompli et du prospectif (ex. pour le français : emploi de  $\emptyset$ , ou d'un marqueur du progressif comme *être en train de*, des désinences de l'imparfait, etc. Pour le créole, présence/absence de l'indice  $1$ , combinaison et agencement des marqueurs aspecto-temporels...). Une attention particulière doit être portée à la construction "interne" des auxiliaires "avoir"/AVWAR et "être"/ÊT, sans donner d'importance au choix des auxiliaires qui, en français comme en créole, reste problématique même pour des adultes. Il faut faire preuve de souplesse et accorder plus d'attention aux désinences vues de manière globale qu'au respect exact des désinences selon les personnes. Ainsi, au présent, *je va* au lieu de *je vais* est jugé correct car cette forme fait partie des hypothèses langagières courantes pour des enfants de cet âge. Il en est de même concernant la morphologie générale du thème verbal (ex : au futur, *je fêserai* au lieu de *je ferai*).

- **Adéquation des choix aspecto-temporels** par rapport à divers stimuli requérant des marqueurs précis (ex : pour des faits passés, utilisation du passé composé ou de l'imparfait *vs* utilisation du futur ; utilisation de l'imparfait pour l'inaccompli passé *vs* du passé composé pour l'accompli présent, etc.).

- **Respect des désinences** du participe passé : en français, il nous importe de voir si, par comparaison avec le créole où cette désinence fluctue, l'enfant

maintient la désinence des participes passés de verbes du 1er groupe. En créole, nous devons chercher à voir si l'enfant applique les règles de troncation des thèmes verbaux en fin de groupe rythmique pour les thèmes verbaux présentant une alternance zéro/-é. Rappelons que les verbes du premier groupe ou en alternance zéro/é concernent respectivement la quasi-totalité des thèmes verbaux français et créoles. Peu importe pour ce critère de dire si l'enfant a choisi le bon auxiliaire. Les verbes irréguliers utilisés comme des verbes du type alternance zéro/é ou du premier groupe ne doivent pas être pris en considération (ex : il a mété).

Suite aux discussions du chapitre 14, nous avons ajouté deux épreuves portant sur les critères méta-morphosyntaxiques de détection et correction d'erreurs, et de répétition de phrases courtes.

## 16.1.2 L'accompli présent (le passé composé) (P)

<b>« Construction passé composé »</b> <i>Elle a posé l'os du chien sur la table</i>	
<b>Critères</b>	Respect des désinences
<b>Type d'activité</b>	Production
<b>Attendu</b>	L'emploi de la finale [e] pour la construction des participes passés des verbes du premier groupe (en créole, la forme longue des formes non fléchies n'est généralement requise qu'en fin de groupe rythmique).
<b>Supports</b>	Divers accessoires miniaturisés : une table, une chaise, une assiette remplie de gâteau, une brosse à dent, un verre, la bouteille de lait, une serviette de table, un bol, un journal, un bébé, un mouchoir.
<b>Organisation</b>	Le décor est permanent (lit, table, assiette, etc.), donc installé en début d'épreuve. L'évaluateur mime plusieurs séquences d'actions et l'enfant doit verbaliser quand on lui dit "raconte-moi. Qu'est-ce qui s'est passé?" Les restitutions sont demandées après chaque séquence.
<b>Consigne</b>	<i>Regarde, sur la table il y a plein de jouets. Il y a une madame, un chien, une chaise, du poulet, et ça c'est quoi? Et ça (...)</i> [l'évaluateur fait participer l'enfant à la description des objets pour s'assurer que le vocabulaire est connu] <i>Alors la madame, elle va faire des choses. Moi je vais la faire bouger. Et toi tu dois bien regarder ce qu'elle va faire, parce que, après, tu vas me raconter ce qu'elle a fait. D'accord?</i> Consigne ponctuelle après chaque séquence : <i>alors qu'est-ce que la madame a fait ?</i>

"Enoncés" prévus pour l'épreuve :

- elle s'est assise sur la chaise et elle a mangé le poulet
- elle a bu et elle s'est essuyé la bouche/elle a essuyé sa bouche
- elle s'est brossé les dents et elle a essuyé la table
- elle s'est mise à genoux/ sur les genoux/ elle s'est agenouillée, et elle a pris/lu le journal
- elle s'est mouchée/elle a mouché et elle s'est allongée/a allongé (par terre)
- elle s'est levée/a levé et elle est allée chercher l'os du chien
- elle a posé l'os du chien sur la table et elle est montée sur la table
- elle a jeté l'assiette par terre/ elle a renversé l'assiette et elle a (re)tourné le bol
- elle a tourné autour de la chaise/elle a fait le tour de la chaise et elle a sauté sur la chaise

**Remarques :**

Pré-test final concernant 6 enfants.

Une épreuve se rapprochant de celle-ci a également été pré-testée en version créole (cf. fiche 15.1.2, p. 613)

Peu importe ici que le participe passé soit précédé de *avoir* ou de *être* ou que l'enfant ne construise pas correctement les verbes pronominaux. Nous avons vu que ces structures posaient des difficultés même pour des adultes.

Cette épreuve n'a pas posé de difficultés particulières lors de la passation. Nous pensons qu'il reste pertinent de la retenir.

## 16.1.3 Le progressif présent (P)

<b>« Le progressif présent »</b>	
QU'EST-CE QUI SE PASSE ?	
<b>Critères</b>	Respect des règles de construction du progressif présent
<b>Type d'activité</b>	Production
<b>Attendu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Emploi de formes flexionnelles ou analytiques, correspondant au progressif présent.</li> </ul>
<b>Supports</b>	<p>Images de personnages accomplissant des actions. En ce qui nous concerne, nous avons choisi une image parmi des images séquentielles où l'action est bien explicite :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— une petite fille en train de manger la glace</li> <li>— une petite fille en train de pleurer</li> <li>— un garçon et la fille en train de boire du jus d'orange</li> <li>— un garçon en train de manger sa banane</li> <li>— une petite fille en train de glisser</li> <li>— un petit garçon en train de se laver les mains</li> </ul>
<b>Organisation</b>	L'évaluateur montre les images une par une à l'enfant. Pour chaque image, il demande à l'enfant de lui décrire l'action qui s'y déroule. L'enfant doit verbaliser sa description.
<b>Consigne</b>	<i>Qu'est-ce qui se passe sur cette image ?</i>
<b>Variante(s)</b>	Utilisation d'images en pause sur support DVD

**Remarques :** Pré-test final concernant 8 enfants.

Cette épreuve a également été pré-testée en version créole (cf. fiche 15.1.3, p. 617).

Cette épreuve n'a pas soulevé de difficultés particulières lors de la passation. Nous pouvons la garder telle quelle.

## 16.1.4 Contraste aspectuel : accompli, progressif, prospectif, inaccompli (C)

<b>« Contraste aspectuel »</b>	
IL VA GLISSER	
<b>Critères</b>	Reconnaissance "pragmatique" des marqueurs aspecto-temporels
<b>Type d'activité</b>	Compréhension
<b>Attendu</b>	Adéquation des choix (par désignation) d'actions imagées, en fonction de marqueurs du prospectif <i>va</i> , de l'accompli FINI DE, A DÉJÀ, de l'inaccompli N'A PAS ENCORE, du progressif EN TRAIN DE.
<b>Supports</b>	des images séquentielles (3 ou 4 images par séquence)
<b>Organisation</b>	<p>L'évaluateur pose une question à l'enfant en lui montrant les images séquentielles mises dans l'ordre (chaque question commence par la formule : "Montre-moi l'image ou il y a ...". L'enfant désigner l'image en question.</p> <p>Ce sont des images que l'enfant a déjà vues dans une épreuve précédente (cf. fiche 16.1.3, p.699). Cependant, avant de commencer la séquence, l'évaluateur fait décrire une première fois les images par l'enfant pour s'assurer qu'il comprend bien que ce sont des images qui instaurent entre elles une relation temporelle.</p>
<b>Consigne</b>	<p><i>Regarde bien les images sur la table, qu'est-ce qui se passe sur les images ? [l'évaluateur s'assure que l'enfant a saisi le lien entre les images].</i></p> <p><i>Je vais te demander de me montrer avec le doigt une image. Mais pour me montrer la bonne image, tu dois bien écouter ce que je vais dire. C'est d'accord ?</i></p> <p><i>Si tu n'entends pas bien ce que je te dis de montrer, tu me dis "Evelyne, j'ai pas compris", et après moi je te redis ce qu'il faut montrer. D'accord ?</i></p>

**Exemples d'énoncés utilisés pour l'épreuve :**

(nous avons utilisé les mêmes énoncés en français et en créole, après traduction)

MONTRE-MOI L'IMAGE OÙ IL Y A ...

(Un enfant glisse sur un toboggan)

1. ...l'enfant qui est en train de glisser
2. ...l'enfant qui a déjà glissé  
(Un enfant mange une banane)
3. ...l'enfant qui va manger la banane
4. ...l'enfant qui a fini de manger la banane  
(Une fille sert du jus d'orange à un petit garçon)
5. ...la fille qui va servir le petit garçon
6. ...la qui sert le petit garçon  
(Deux enfants se déguisent)
7. ...les enfants qui ne sont pas encore déguisés
8. ...les enfants qui sont déjà déguisés  
(Une petite fille achète une glace et la mange)
9. ...la fille qui va manger une glace
10. ...la fille qui est en train de manger sa glace

**Remarques :**

Pré-test concernant 5 enfants.

Cette épreuve ne pose pas de difficultés de passation. Elle peut être utilisée lors de l'évaluation. Dans l'ensemble, tous les enfants pré-testés ont répondu correctement, à l'exception de Rundy qui a répondu de manière incorrecte pour les marqueurs *déjà* et *pas encore*.

## 16.1.5 Inaccompli passé/prospectif (P)

<b>« Inaccompli/prospectif »</b> <i>La vie de Chloé</i>	
<b>Critères</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— L'adéquation des choix aspecto-temporels.</li> <li>— Le respect des règles de construction de l'imparfait (inaccompli présent) et du futur (prospectif présent).</li> </ul>
<b>Type d'activité</b>	Production
<b>Attendu</b>	Modulation de l'actualisation du thème verbal avec : <ul style="list-style-type: none"> <li>— adéquation des choix aspecto-temporels (passé vs futur ; accompli vs prospectif),</li> <li>— adéquation de la structuration des marqueurs de l'imparfait (première partie de l'épreuve) et du futur (seconde partie de l'épreuve).</li> </ul>
<b>Supports</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— (A) La photo d'une enfant qui représente Chloé.</li> <li>— (B) Une planche de photos représentant diverses activités d'un bébé (boire le biberon, dormir, pleurer, marcher à quatre pattes, etc.).</li> <li>— (C) Une planche de photos montrant divers éléments et activités de la vie d'une femme adulte (maison, argent, travail, mari, bébé...).</li> </ul>
<b>Organisation</b>	L'enfant doit décrire les activités de Chloé quand elle était bébé et quand elle sera adulte. L'évaluateur ne voit pas les photos. L'évaluateur montre d'abord à l'enfant Chloé (A). Il lui donne ensuite la consigne 1 qui est liée à la planche (B). La consigne 2 est donnée quand il s'agit de décrire les actions sur la planche (C).

<b>Consigne</b>	<p><b>Présentation de Chloé :</b> <i>Regarde, la fille sur la photo va à l'école. Elle s'appelle Chloé. Avant elle était un petit bébé. Là, il y a des photos d'elle quand elle était bébé [l'évaluateur remet la planche (B) à l'enfant].</i></p> <p><b>Consigne 1 :</b> <i>J'aimerais bien savoir ce qu'elle faisait tous les jours quand elle était petite. Alors je vais te demander de me raconter ce qu'elle faisait tous les jours quand elle était petite. Tu regardes les photos, moi je ne regarde pas et tu me racontes. D'accord (...). Pour commencer à me raconter, il faut que tu dises : "Quand Chloé était petite,..."</i></p> <p><b>Consigne 2 :</b> <i>Tu m'as bien raconté ce qu'elle faisait quand elle était petite. Mais maintenant, j'aimerais bien savoir ce qu'elle va faire quand elle sera une grande madame. On va faire semblant que sur les photos, c'est ce qu'elle va faire quand elle sera une grande madame [L'évaluateur tend à l'enfant la planche (C)]. Tu vas regarder les photos, moi je ne regarde pas, et toi tu vas me raconter. D'accord? A chaque fois, tu vas commencer par "quand Chloé sera grande...". C'est bon?</i></p>
-----------------	--

**Remarques :** Pré-test concernant : 13 enfants.

Une version créolophone de cette épreuve a aussi été prétestée (cf.15.1.6, p. 626) S'y reporter pour les remarques qui ont été faites au sujet de l'élargissement des critères initiaux.

Comme dans la version créole, le correcteur aura à prendre en considération la nature très hétérogène des indices du réel que cette épreuve permet de recueillir.

Nous avons ainsi trouvé, dans les productions, beaucoup de mélanges aspectuels qui montrent que si les enfants n'ignorent pas les règles de construction de l'imparfait en français, ils ne l'utilisent pas forcément pour la description d'habitudes dans cette épreuve.

Pour la partie 1, nous relevons en effet de l'imparfait, du passé simple, du présent progressif, des formes non conjuguées, des formes en créole :

- "Elle marchait accroupie, elle riait, elle jouait, elle sautait sur le lit, elle couru, elle dormait, elle boire du lait, sa maman la poussait dans la poussette, elle était dans la chaise, elle ria, elle dorma, c'est tout."
- "elle était petit bébé, elle I ASIZ su un lit, TRANN dormir, et sa maman lui donnait un bébron [sic] pour dormir et le bébé dormi avec son pouce dans la bouche et le bébé il était en colère, il a mis le bébron, il a mis son couche et il ASIZ dessus son fauteuil, il était dans son berceau, il était..."

De même le futur, avec *va* ou la terminaison *-ra*, n'est pas le seul temps employé pour exprimer des actions à venir. Dans la partie 2, l'instabilité aspecto-temporelle est aussi manifeste (futur avec *va*, passé composé, présent, verbe non conjugué, lexèmes créoles ...), et plus ou moins forte selon les enfants :

- "Elle fera docteur, elle sera mariée, elle sera enceinte, elle a gagné un bébé, elle joué/jouait aux cartes avec son enfant, elle va acheter une maison. Elle gâte son enfant, elle GINY beaucoup d'argent".
- "Quand il sera grande, il va avoir un bébé dans son ventre; elle sera mariée, et quand son ventre va devenir encore gros la, il va faire un bébé, il va DEBOUT, il va lui faire comment il faut DEBOUT, il joue aux cartes, la maman il portait dans ses bras, porta le bébé, et il était dans une maison, et il gagnait de l'argent et quand il a grandi, il deviendrait docteur".

- "quand il va sera grande LI va fait docteur, I GIGY LARJAN, il va aller dans la montagne, LI VA GINY in bébé. Quand il sa nu grande, i fé docteur, i maryé, i va giny in bébé, i va travay docteur, i va gingn in bébé gro vant, après bébé i sa grandi.
- Elle sera docteur, après elle sera une maman, elle va avoir un bébé, après elle va se marier, elle gingnra une jolie maison, après elle gagne des l'argent, après elle occupe du bébé".

Pour comparaison, nous avons retranscrit ci-dessous la production d'un francophone dominant dont les choix aspecto-temporels restent relativement stables dans la partie 1 et 2 :

- "quand elle était bébé elle s'asseyait dans son berceau, elle dormait, elle pleurait, elle boirait..., on lui changeait la couche, on l'avait baladée, elle jouait par terre [...]"
- "quand elle sera grande, Chloé serait docteur, elle gagnait des sous, elle va avoir une maison, elle va se marier, elle aura un bébé dans le ventre, son bébé va sortir, elle berçerait le bébé, elle donnerait à le bébé le biberon, on la changerait, on va jouer aux cartes avec elle".

La différence avec ceux qui mélangent est également tangible avec cette autre enfant bi-lingue :

- "Elle suçait son pouce. Elle pleurait. Sa maman l'embrassait, sa maman mettait son couche. Elle suçait sa têtète. Elle dormait, elle allait promener son chien avec sa maman. Elle avait une loto. Elle marchait [...]"
- "Elle sera docteur. Elle aura plein d l'argent. Elle aura une maison. Elle sera mariée, elle aura un bébé. Elle était très contente. Sa maman la portera, elle aura un mari, elle va se promener avec son mari et son bébé. Elle changera son bébé. Elle joue avec son bébé. Quand elle sera grande, elle jouerait aux cartes avec son bébé."

Nous avons complété ces deux parties par des questions plus personnelles. Dans cette tâche également, les productions restent hétérogènes, d'un enfant à l'autre et dans les discours d'un même enfant, que ce soit :

pour le passé :

- "Quand j'étais petite, je saute, j'ai sauté sur le lit, j'ai couru partout, maman m'a raconté quand j'étais petit, et ma mémé elle était encore jeune, quand elle arrivait, moi à chaque fois je sautais dans ses bras, j'ai gaté ma mémé quand j'étais petite, j'ai couru partout, quand ma maman m'a mété à la crèche. Quand j'étais petit, j'ai couru partout, j'ai fait un casse-cou sur la tête."
- "J'étais en train de dormir, après je bois mon biberon, j'ASIZ dans ma chaise, après il TÉ recharger ma couche, après j'étais tranquille dans ma poussette, après j'étais dormir avec mon pouce dans ma bouche"
- "je TÉ DOR dans mon berceau, je TÉ/j'étais dans ma poussette"
- "Je jouais, ma tatie Clarisse venait pour jouer avec moi"
- "J'étais dans mon berceau et j'étais/JE TÉ pleur et après maman qui m'a porté et Tony était encore grand et après Tony LA poussé le berceau"

Pour le futur :

- "Quand je serai grande, je vais habiter avec mon papa, papa va mété la piscine, on va mété, je vais nager dedans. Quand je sera un peu grande, je vais aller faire vélo, aller monter sur le port..."
- "Quand je vais être grand, je vais être vétérinaire"
- "Marié avec mon maman, je travaille la polis/ et après j'acheter in moto"
- "MI FÉ KUI KARI, je fais cuit cari, je mèt linge, si MI É JANTIY MI SA KAZ MÉMÉ"

Nous avons trouvé un cas où l'enfant répétait une seule structure avec *pourra* presque pour tous les verbes. Cette stratégie a été appliquée pour décrire la vie de Chloé au futur :

- Elle pourra marcher "Elle pourra boire le lait. ...Elle aura gagné un enfant, son enfant boit le lait, Elle pourra jouer aux cartes, elle pourra porte son bébé, Elle pourra gagner de l'argent, elle pourra gagner une maison, elle pourra porter le bébé, elle pourra marier, elle pourra travailler,"

Mais elle a été également utilisée pour décrire ses propres actions futures :

- MI pourra travailler et aussi MI pourra [remarque codique de notre part] je pourra gagner de l'argent, je pourra ...

Il est difficile dans ce cas de vérifier le critère de construction du futur.

Enfin, certains nous ont répondu en créole. Nous retrouvons la construction de

l'imparfait avec I TÉ avec quatre enfants :

- LI TÉ ANTRINN JWÉ, LI TÉ ANTRINN BWAR DE LÉ; KAN ÈL TÉ PETIT, ÈL TÉ DOR, I TÉ DODO PA, I TÉ PLEUR; TÉ ARÈT MARSH KAT PAT, I TÉ ASIZ, I TÉ SAVA DAN LA FORÉ...
- I TÉ PLEUR, TÉ BWAR DELÉ, TÉ DOR LI TÉ DOR ANKOR, LI MÈT LE SISÈT DAN SON BOUSH [...] MÈT KOUSH [...] TÉ SA DORMI, TÉ SAVA ATER
- BIN KAN I TÉ PTI LA, I TÉ MARSH KAT PAT, I TÉ DAN SON RÉOSEUR, I TÉ DANS SA POUSÈT, EL TÉ MÈT SA KOUSH, ÈL TÉ DAN SONN TI POUSÈT, ÈL TÉ DAN SON BERSO ÈL TÉ DOR, ÈL TÉ PLEUR, AN PLUS ÈL TÉ DOR DE FWA

Nous n'avons pas changé de prénom ni de photos dans cette épreuve qui existe aussi en version créole. Il aurait été bien, nous le pensons avec le recul de faire un choix de personnage différent (ex : un petit garçon) pour mieux faire la séparation entre les épreuves en français et en créole et ne pas donner à l'enfant l'impression de faire une épreuve identique.

Mais en réalité, nous pensons que cette épreuve n'est pas à recommander dans son ensemble car très peu d'enfants respectent une stabilité et une cohérence aspecto-temporelle (cf. les remarques effectuées dans la fiche décrivant la version créole).

## 16.1.6 Contraste aspecto-temporel (P)

<b>« Contraste aspectotemporels »</b> <i>Qu'est ce qui s'est passé?</i>	
<b>Critères</b>	Respect des règles de construction et adéquation des choix aspecto-temporels
<b>Type d'activité</b>	Production
<b>Attendu</b>	Modulation de l'actualisation des thèmes verbaux en fonction des stimuli avec : <ul style="list-style-type: none"> <li>— adéquation des choix aspecto-temporels,</li> <li>— adéquation des structures pour des actions passées, présentes, futures.</li> </ul>
<b>Supports</b>	Un dessin animé sans paroles sur support DVD
<b>Organisation</b>	Dans un premier temps, l'enfant regarde deux fois, sans la présence de l'adulte, un dessin animé. Puis l'évaluateur regarde le dessin animé en même temps que l'enfant. Il utilise la fonction arrêt sur images, pour faire décrire à l'enfant des actions accomplies, en train de s'accomplir ou qui vont s'accomplir.  (nous n'avons pas toujours fait des arrêts sur images identiques d'un enfant à l'autre dans le pré-test. Mais il serait plus judicieux que les mêmes images soient choisies si cette tâche était retenue pour une évaluation, afin d'avoir un même support pour tous les enfants.)
<b>Consigne</b>	<i>Je vais regarder le dessin animé avec toi. Et pendant qu'on regarde, je vais te poser des questions pour voir si tu as bien compris. D'accord ?</i>

**Exemples de stimuli prévus pour l'épreuve :**

Pour le présent

- Qu'est-ce qui se passe là ?
- Qu'est-ce qu'il fait le monsieur-oiseau ?
- Qu'est-ce qui se passe maintenant ?
- Ils font quoi là ?

Pour le passé :

- Qu'est-ce qui s'est passé?
- Il s'est passé quoi?
- Il a fait quoi?
- Qu'est-ce qu'il a fait le petit canard?

Pour le futur :

- Qu'est-ce qu'elle fera ensuite là, la maman?
- Qu'est-ce qu'il va se passer?
- Et lui, qu'est-ce qui va se passer après? Qu'est ce qui se passera avec lui?
- Il va se passer quoi après ça?
- Après, qu'est-ce qu'elle va faire la maman-canard?
- Raconte-moi après ça. Qu'est-ce qui se passera après?

**Remarques :**

Pré-test final concernant 5 enfants.

Cette épreuve a également été pré-testée en version créole (cf. fiche 15.1.5, p. 622)).

Il est certain qu'elle nécessite que l'enfant comprenne la nuance aspecto-temporelle qui se trouve dans la question qui lui est posée. Aussi, nous n'avons pas hésité, très souvent, à ajouter des indices temporels adverbiaux (*après, ensuite, maintenant...*) et à faire varier les questions.

Le pré-test a donné des résultats relativement bons. Cette épreuve nous semble par ailleurs plus rentable en termes de recueil d'indicateurs du réel, concernant la construction des formes verbales au futur, que celle décrite dans la fiche 16.1.5, p. 702.

Certes, les enfants continuent d'alterner dans leurs descriptions futur/présent et passé/présent :

- "Il va faire comme un l'avion et après il SA voler, et après il va donner un XX pour le oiseau, et oiseau, le oiseau explose, et après le oiseau NÉNA in battement dessus son coeur." (stimulus au futur)
- "Un canard noir a dit coin-coin, il fait du bruit" (stimulus au passé)

Mais nous avons remarqué que ces phénomènes sont beaucoup plus rares que ceux que nous avons relevés dans la fiche 16.1.5 et que les discours comportent peu d'incohérence en termes aspectuel. En réalité, les productions qui englobent passé et futur (pour des stimuli au passé ou au futur), anticipent souvent les actions à venir ou englobent une action passée pour enchaîner sur le futur :

- "Là il sortait, après il SA TRAP le noir après I SA..." (stimulus au passé)
- "Quelqu'un a mis on dirait du sel sur la queue du canard et après le canard arrête pas de crier, après il a mette le doigt dans la bouche, après il a arrêté de crier après le canard a nagé, et après ils ont, après la canard sont sortis et I SA TRAP le noir..."(stimulus au passé)
- "Le petit z'oiseau LA MÈT du poivron sur le petit canard blanc après va l'attraper" (stimulus au futur)
- "LE ZWAZO A KASHÈT DÈRYÈR LE BWA, É APRÉ I SA PRAN LE PETI KANAR NWAR É APRÉ I SA REMÈT DANN LO" (stimulus au futur).

Dans l'ensemble, les enfants confinent en effet leurs productions plus facilement dans le passé et dans le futur, sans doute, pensons-nous, du fait que les réponses demandées sont moins longues et les stimuli plus nombreux (un stimulus pour chaque arrêt sur image). Beaucoup de productions sont donc en apparence correctement construites d'un point de vue morphosyntaxique au passé et au futur :

**Exemples de productions au futur :**

- "Il va lever la branche et les petits enfants va passer dessous, non le canard aussi va passer dessous".
- "Elle va taper le noir après y aura une trace rouge sur sa fesse. Elle va lever le truc, la branche pour que les enfants passent dessous. Lui il va voler après le noir va voler il va voler tout".
- "Le canard noir il va suivre l'autre. Il a suivi le vautour après le l'avion va le suivre."
- "Il va traper les oiseaux et l'autre petit z'oiseau noir va voler pour l'attraper".
- "Le canard blanc va ouvrir le bois et après quand va rouvert le bois, le petit canard blanc sera pas là".

**Exemples de productions au passé :**

- "Le grand bonhome, i avait PRAN. Le monsieur a krapé les petits canards par la tête, et après il a mètte du sel sur sa queue".
- "Parce que ses enfants étaient dans le ciel, il a pas suivé sa maman".
- "Il suivait la maman et le canard noir il faisait il écoutait la maman".
- "Et le petit bébé a baté avec sa maman".

Les stimuli au présent provoquent parfois, dans les réponses, des indices du réel au présent (progressif).

- "Elle est en train de soulever sa jupe, pour voir s'il y a les enfants dessous".
- "LI VWA PU LÉ ZANFAN"
- "BANNA I NAJ"
- "Ça chante. Le canard."
- "Il le regarde."
- "I dit coin coin"
- "Il regarde les petits canards. Il tourne son yeux".
- "Le oiseau i court et le canard noir i vole".

Cependant, dans l'ensemble, nous notons pour le présent un nombre élevé de mélanges des indices aspecto-temporels, que les réponses soient données en français et/ou en créole. Ceci peut certainement s'expliquer par le fait que les enfants ne s'arrêtent pas à la description de l'image en arrêt, mais sur ce qui a provoqué l'état en question, ou ce que cet état implique, comme en témoignent ces exemples de réponses à des stimuli au présent.

- "Il a plongé dessus l'eau et il a levé sa robe. Parce qu'elle a plongé sur l'eau, elle voulait plonger sur l'eau. Pour regarder un truc. Le canard noir".
- "Elle va prendre la branche et les feuilles va tomber dans l'eau."
- "Les enfants a avancé, il avait peur de le noir."
- "LE TI KANAR LA MÈT dans une boule, et la maman LA MÈT XXX."

De ce fait, si cette épreuve est selon nous exploitable pour une évaluation du passé et du futur, elle l'est moins pour l'évaluation du présent. Pour cette dernière, nous recommandons des images statiques et présentées seules, telles que celles qui ont été

présentées dans les fiches 16.1.3, p.699 pour la version française et 15.1.3, p.617 pour la version créole.

## 16.1.7 Morphosyntaxe générale (E-M)

<b>« Morphologie et syntaxe verbale »</b>	
<i>Tu avons une pomme</i>	
<b>Critères</b>	Jugement épilinguistique et compétence métasyntaxique
<b>Type d'activité</b>	Détection et correction d'erreurs
<b>Attendu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Adéquation du jugement d'acceptabilité grammaticale par rapport à divers stimuli alternant les constructions verbales de l'accompli, de l'inaccompli, du progressif présent et du prospectif (flexions temporelles et syntaxe), à l'affirmative ou à la négative.</li> <li>— Apport d'une correction cohérente par rapport au stimulus (cohérence thématique).</li> <li>— Apport d'une correction morphosyntaxiquement correcte concernant le système aspecto-temporel.</li> </ul>
<b>Supports</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— une marionnette n'ayant jamais servi pour une épreuve en français,</li> <li>— les énoncés prévus pour l'épreuve</li> </ul>
<b>Organisation</b>	<p>L'évaluateur fait parler la marionnette. L'enfant doit juger de l'acceptabilité grammaticale des énoncés que l'évaluateur lui soumet en disant "c'est bon" ou "c'est pas bon". Si l'énoncé est jugé acceptable, l'évaluateur lui demande de répéter la phrase. Si l'énoncé n'est pas jugé acceptable, l'évaluateur lui demande de corriger (dire comme il faut) la phrase.</p> <p>Cette épreuve peut-être fait en deux temps (ex : début et fin de séquence d'évaluation)</p>

**Consigne**

*Tu connais François? C'est un monsieur qui ne sait pas bien parler français. Des fois il dit bien des choses et des fois il dit mal des choses. Par exemple, des fois, il dit bien "je t'aime", mais des fois, il dit "je t'ime". On ne dit pas "je t'ime" François, on dit : je t'aime [l'évaluation détache bien les mots]. Mais aujourd'hui, il veut apprendre à bien parler français. Et il aimerait bien que tu l'aides. Est-ce que tu es d'accord? (...). Alors il va te dire des choses, et toi à chaque fois, tu va lui dire "c'est bon", quand il dit bien, ou alors tu vas lui dire "c'est pas bon" quand c'est pas bien. D'accord?*

**Enoncés pré-testés dans l'épreuve :**

1. tu avons une pomme
2. elle n'a pas téléphoné
3. je sont une fille
4. je suis train dormir
5. tu vas parti
6. elle suis gentille
7. je vais manger
8. il suis en train de sauter
9. elle vais jouer
10. tu as ri
11. il jouons au ballon
12. tu vas boire pas
13. je vais dessiner
14. j'étais en ville
15. elle ne plus criait
16. tu es en train de jouer
17. il va manger
18. je serai grande

19. je vais nage

20. tu pas manges

**Remarques :**

Pré-test final concernant 5 enfants.

Cette épreuve a également été pré-testée en version créolophone (cf. fiche 15.1.10, p. 647).

Plus encore que dans la version créolophone, nous remarquons que le choix des lexèmes n'est pas anodin. Si les jugements sont de prime abord adéquats pour des stimuli incorrectement construits, les corrections apportées montrent que l'interprétation d'énoncés oraux réserve son lot de surprises :

- tu avons une pomme :
  - Je vann une pomme
- je sont une fille :
  - Je sens une petite fille
  - Je sens une fille
- elle suit gentille :
  - Elle essuie en gentille
- Elle vait jouer :
  - El i veut jouer
  - Elle veut jouer
- Je vais nage
  - Je veux nager
- Tu pas manges
  - Tu pars manger

Toutes ces réponses sont cohérentes, même si sémantiquement, elles ne correspondent pas aux thématiques que nous avons imaginées en les proposant, et qui sont en réalité plus repérables à l'écrit qu'à l'oral. Un enfant nous dira ainsi que *Tu as ri* est incorrect et qu'il faudrait dire *Tu arrives!*

Certes, à côté de ces "malentendus", nous trouvons des jugements et des corrections qui correspondent davantage aux indicateurs que nous attendions :

- Elle n'a pas téléphoné :

- Elle a pas téléphoné
- Je suis trinn dormir :
  - Je suis en train de dormir
- Tu vas parti :
  - Tu vas partir
- Je sont une fille ?
  - Je suis une fille
- Je suis TRINN dormir
  - Je suis en train de dormir
- Elle suis gentille
  - Je suis gentille
- Tu vas boire pas
  - Tu vas pas boire
- Tu avons une pomme
  - Tu as une pomme
- Elle vais jouer
  - Je vais jouer
- Je vas boire pas
  - Je vais boire pas, non, je boirai pas
- Je vais nage
  - Je vais nager

Mais il n'en demeure pas moins que la plupart des "corrections" effectuées par les enfants ne sont pas celles qui sont attendues :

- Je vais manger
  - Je vais manger à table
- Tu vas boire pas
  - Tu vas boire
- Elle ne plus crier
  - ÈL I VE PU KRIYÉ
- Tu vas parti
  - J'ai parti, Tu parti
- Elle ne plus crier

- Je vais crier
- Tu pas mange
  - Je vas manger/ Tu vas manger
- Tu vas parti
  - Tu pars/Tu vas parti/Tu pars/
- Il jouons au ballon
  - Je joue au ballon
- Tu vas boire pas
  - Je vais boire pas
- Elle ne plus crier
  - Je en train de crier/ J'ai en train de crier
- Tu pas mange :
  - Tu veux pas manger
- Je suis trinn dormir
  - Je suis encore...., je dors encore.

Nous retrouvons également des jugements adéquats (pour des énoncés incorrects) mais qui reprennent dans la correction l'énoncé incorrect du stimulus :

- Il suit TRINN de sauter (jugé incorrect)
  - Il suit TRINN de sauter

Parfois le jugement est adéquat pour des énoncés corrects, mais la répétition n'est pas la même :

- Je vais manger (jugé correct)
  - Je vais le manger
- Je vais dessiner
  - je veux dessiner

Dans d'autres cas, c'est le jugement qui est incorrect, mais la correction ou la répétition est correcte :

- Il jouons au ballon (jugé correct)
  - Ils jouaient (jouer?) au ballon
- Je serai grand (jugé incorrect)

— Je serai grand

Enfin, dans d'autres cas, le jugement comme la correction ou la répétition sont incorrects :

- Tu es en train de jouer (jugé incorrect) :
  - Elle i en train de jouer
- Elle n'a pas téléphoné (jugé incorrect) :
  - Tu pas téléphoné
- Je vais manger (jugé correct) :
  - Je sa manger

Notons pour finir que nous avons rencontré les mêmes phénomènes de modification des pronoms que dans la version créole :

- Tu avons une pomme
  - J'ai un pomme
- Tu vas boire pas
  - Je boire pas
- Tu vas parti
  - Je vais partir
- Tu pas manges
  - Je ne mangerai pas

Plus encore qu'en créole donc, cette tâche se révèle, selon nous, inadéquate pour des enfants de cet âge. Il devient difficile d'évaluer si le jugement est correct ou non vu que l'enfant a d'autres repères que les nôtres. Tout autant, le critère de cohérence thématique dans les propositions de correction ne peut vraiment être utilisé, tant l'interprétation des stimuli est très ouverte. En outre, si nous pouvons certes juger de la structuration morphosyntaxique des énoncés, il faut savoir que les énoncés proposés sont très variables et qu'il est, dans ce cas, préférable de se servir des tâches disponibles liées aux épreuves spécifiquement construites pour telle ou telle structure grammaticale.

Dans la fiche 16.1.8, p. 719, nous avons tenté de proposer une tâche à contrainte plus élevée, dont le but était de "juguler" davantage les réponses issues du jugement épilinguistique de l'enfant.

## 16.1.8 Morpho-syntaxe générale (E)

<b>« Morphologie et syntaxe verbale »</b> <i>Tu avons une pomme – tu as une pomme</i>	
<b>Critères</b>	Détection d'erreurs et répétition de stimuli
<b>Type d'activité</b>	Épilinguistique (jugement à choix)
<b>Attendu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Adéquation du jugement épilinguistique restreint au choix entre deux stimuli (un correctement construit et l'autre présentant des incohérences morpho-syntaxiques),</li> <li>— répétition fidèle des stimuli jugés corrects par les enfants.</li> </ul>
<b>Supports</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— deux marionnettes, uniquement utilisées pour les épreuves en créole.</li> <li>— les stimuli prévus</li> </ul>
<b>Organisation</b>	L'évaluateur joue le rôle des deux marionnettes. Chaque marionnette soumet à l'enfant un stimulus. L'enfant doit désigner la marionnette qui a énoncé la phrase correcte et répéter cette dernière.
<b>Consigne</b>	<p><i>On va faire un jeu. Clara et François [les deux marionnettes] vont te dire chacun quelque chose. Mais il y en a un qui va bien dire et l'autre qui ne va pas bien dire. Des fois, c'est Clara qui dit bien, des fois c'est François. Mais il faudra bien écouter pour savoir qui a bien dit les deux, c'est presque pareil. Alors il ne faut pas que tu te trompes. On peut commencer ? (...) Et si tu ne te rappelles plus ce que Clara et François ont dit, tu leur demandes de répéter et ils vont redire ce qu'ils ont dit. D'accord ?</i></p> <p>Après chaque stimulus : <i>Alors, qui a bien dit ?</i></p>

**Enoncés prévus pour l'épreuve :**

1. tu as une pomme – tu avons une pomme (M)
2. elle n’a téléphoné pas – elle n’a pas téléphoné (S)
3. je suis une fille – je sont une fille (M)
4. je suis en train de dormir – je suis TRINN dormir (S)
5. tu vas partir – tu vas parti (M)
6. elle est gentille – elle suis gentille (M)
7. je allons mangé – je vais manger (M)
8. il est en train de sauter – il suis en train de sauter (M)
9. elle va jouer – elle vais jouer (M)
10. tu avons ri – tu as ri (M)
11. il jouait au ballon – il jouons au ballon (M)
12. tu ne vas pas boire – tu vas boire pas (S)
13. je vais à dessiner – je vais dessiner (S)
14. j’étions en ville – j’étais en ville (M)
15. elle ne criait plus – elle ne plus criait (S)
16. tu train de jouer – tu es en train de jouer (S)
17. il va de manger – il va manger (S)
18. je serons grande – je serai grande (M)
19. je vais nager – je vais nage (M)
20. tu ne manges pas – tu pas manges (S)

M = morphologie, S = syntaxe

**Remarques :**

Pré-test final concernant 6 enfants.

Cette épreuve a également été pré-testée en version créole (cf. fiche 15.1.11, p. 652).

Concernant les jugements épi-linguistiques, nous constatons que cette tâche permet d’obtenir de meilleurs résultats que celle présentée dans la fiche 16.1.7 p. 713, moins contrainte. Trois enfants sur six répondent en effet correctement à tous les stimuli alors qu’aucun enfant ne répond correctement d’un bout à l’autre de la tâche précédente.

Toutefois, les choix étant posés et les enfants n'ayant pas à corriger mais seulement à répéter un énoncé entendu, on peut encore s'étonner que pour certains (deux enfants), les répétitions ne correspondent souvent à aucun des stimuli donnés et restent lacunaires voire "fautives" :

- Elle n'a téléphoné pas. Elle n'a pas téléphoné :  
— Pas téléphoné
- Je suis en train de dormir. Je trinn dormir :  
— Je suis krinn dormir [nous lui demandons de répéter prétextant que nous n'avons pas bien entendu ce qu'il avait dit] Je an krinn<sup>1</sup> dormir
- Tu vas partir. Tu vas parti :  
— Je vas parti
- Elle va jouer. Elle vait jouer :  
— Vait jouer
- Il jouait au ballon. Il jouons au ballon :  
— Ballon. Jouer au ballon
- Tu ne vas pas boire. Tu vas boire pas :  
— Tu vas pas boire pas
- Elle ne criait plus. Elle ne plus criait :  
— Plus crier
- Je seront grande. Je serai grande :  
— Quand je vais grande, je vais...je sé grande. Je sera grande
- Tu vas partir. Tu vas parti :  
— Je vais partir
- Tu as une pomme. Tu avons une pomme :  
— Avons une pomme [nous lui demandons de répéter prétextant que nous n'avons pas bien entendu ce qu'il avait dit] J'ai avons une pomme!
- Elle ne criait plus. Elle ne plus criait :  
— Elle crie pu
- Il jouait au ballon. Il allons jouer au ballon :  
— Ils vont jouer au ballon
- Il est en train de sauter. Il suit en train de sauter :  
— en krinn sauter. Il en krinn sauter

1. cet enfant prononce de manière générale K(R)INN au lieu de (TR)INN

- Tu trann de jouer. Tu es en train de jouer :
  - Tu en krinn de jouer
- Je sera grande. Je serai grande :
  - Je veux/vais ni grande. Je si rande. Je sera rande
- Tu ne manges pas. Tu pas manges :
  - Tu pas mange.

Nous constatons également que les problèmes de discrimination phonologique sont très présents :

- Tu as une pomme. Tu avons une pomme :
  - J'ai vu une pomme
- Tu as une pomme. Tu avons une pomme
  - Tu as vu une pomme
- Je vais nager. Je vais nage
  - Je déménage
- Elle ne crie plus. Elle ne plus crie
  - Elle écrit pu
- Tu avons ri. Tu as ri
  - Tu arrives (cet enfant avait également corrigé ainsi le stimulus *Tu as ris* dans l'épreuve décrite sur la fiche 16.1.7)

En conclusion, nous pensons que la tâche de répétition peut être exploitée, notamment pour repérer les problèmes de discrimination phonologique et de concentration qui peuvent éclairer certaines données recueillies dans d'autres épreuves plus ciblées. Mais les indices laissent penser que la plupart des enfants ne sont pas prêts pour apporter un jugement épilinguistique, même lorsque les stimuli sont réduits à deux énoncés.

## 16.2 Les pronoms personnels

### 16.2.1 Les critères

En production :

— La **forme** des pronoms pour :

- les pronoms sujets conjoints (ex : je/j' mange vs MI/MWIN MANJ vs moi mange),
- les pronoms objets conjoints non réfléchis et réfléchis (ex : je le/la/lui/me regarde vs je regarde ALI/AÈL).

— La **position** des pronoms pour :

- Les pronoms objets conjoints (antéposition ou postposition pour l'impératif positif) (ex : elle nous regarde vs elle regarde nous).

— La **cohérence** de la coréférence entre la forme produite et le référent (je, j' = locuteur).

En compréhension :

— La **reconnaissance** des actants objets seuls et des actants objets vs sujets (cf. chapitre suivant, sur la valence verbale).

## 16.2.2 Pronoms objets (toniques)(C)

« Pronoms objets (toniques) » <i>Ça c'est à moi, ça c'est à toi</i>	
<b>Critères</b>	La reconnaissance des actants objets seuls
<b>Type d'activité</b>	Compréhension
<b>Attendu</b>	Reconnaissance des actants objets sous formes toniques, des trois personnes du singulier et du pluriel
<b>Supports</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— jeu de jetons (au moins de deux couleurs)</li> <li>— une marionnette/poupée homme</li> <li>— une marionnette/poupée femme</li> </ul>
<b>Organisation</b>	<p>En même temps qu'il énonce les énoncés prévus, l'évaluateur pointe du doigt les jetons dont il est question. L'évalué doit placer les deux jetons devant les participants au jeu.</p> <p>L'épreuve se déroule en quatre parties. Les parties 1, 2 et 3 peuvent être faites à la suite les unes des autres et la partie 4, au cours d'une séance d'évaluation ultérieure. L'évaluateur annonce les consignes correspondantes en début de chaque partie.</p> <p>Partie 1 : le jeu se déroule entre l'évalué et l'évaluateur seulement.</p> <p>Partie 2 : le jeu se déroule à quatre joueurs (l'évaluateur, l'évalué, une marionnette homme, une marionnette femme)</p> <p>Partie 3 : le jeu se déroule également à quatre joueurs, mais on forme deux équipes (l'évaluateur et l'évalué se mettent ensemble, et les deux marionnettes sont regroupées).</p>
<b>Consigne</b>	<p>Consigne 1 : <i>on va faire un (autre) jeu. Le monsieur avec la madame jouent aussi avec nous. Tu vois sur la table il y a des jetons. Tu dois bien écouter ce que je dis et tu vas placer les jetons là ou je te dis. Tu pourras mettre le jeton ici, ici, ici ou ici (l'évaluateur place les jetons devant chaque joueur). Il faudra bien écouter ce que je dis.</i></p>

Consigne 2 : *Maintenant, on va continuer le même jeu, mais seulement, la madame et le monsieur, ils sont ensemble et toi et moi on est ensemble (l'évaluateur désigne du doigt l'évalué et lui-même). Je mets une corde comme ça pour dire que le monsieur et la madame sont ensemble, et je mets aussi une corde ici pour dire que toi et moi on est ensemble (l'évaluateur enroule la cordelette autour des poignets des partenaires). Tu as compris ? (...). Maintenant, je commence.*

Consigne 3 : *Tu te rappelles l'autre jour/tout à l'heure on a joué à un jeu avec des jetons, et toi tu devais mettre le jeton devant toi, devant la madame, devant moi. Maintenant on va jouer encore à ce jeu, mais on va faire semblant que toi tu es avec le monsieur, donc je mets la petite corde (l'évaluateur enroule la cordelette autour des poignets de l'évaluateur et de la marionnette homme). La madame joue toute seule et je joue toute seule aussi. C'est bon, tu as compris ? Alors je commence. Si je dis...*

### Exemple d'énoncés prévus pour l'épreuve :

Partie 1 : lui, toi, moi, elle (nous préconisons cinq contrastes)

- Ça c'est à lui, ça c'est à moi
- Ça c'est à toi, ça c'est à toi.
- Ça c'est à elle, ça c'est à moi
- Ça c'est à toi, ça c'est à elle
- Ça c'est à moi, ça c'est à toi
- Ça c'est à lui, ça c'est à elle.

Partie 2 : (moi + toi) + (lui+ elle) (nous préconisons trois contrastes)

- c'est à nous, c'est à eux
- c'est à eux, c'est à eux
- c'est à nous, c'est à nous

Partie 3 : moi + elle + (lui + toi) (nous préconisons trois contrastes)

- C'est à vous, c'est à moi
- C'est à elle, c'est à vous

— C'est à vous, c'est à vous

**Remarques :** Pré-test final concernant 6 enfants.

Cette épreuve a été également pré-testée en version créole (cf. fiche 15.2.2, p. 657).

Dans un premier temps, nous avons utilisé les termes des couleurs (le bleu est à toi, le rouge est à moi), mais il s'est avéré que certains enfants ne maîtrisent pas les couleurs en grande section. Ceci pointe du doigt l'importance de s'assurer que les enfants comprennent les moyens utilisés pour satisfaire à une tâche.

La partie 4 s'avère la plus difficile car l'enfant a tendance à assimiler *nous* à *lui* + l'évaluateur. Pour cette raison, nous pensons qu'un test contrastant *vous/moi* serait plus judicieux que d'employer *vous/nous*.

Sur les 6 témoins pré-testés, 4 ont réussi le test à 100%, 1 enfant l'a réussi partiellement et le dernier pas du tout.

Parmi ceux qui ont réussi, on peut compter Célia, qui traduit parfois en créole ce que nous lui disons en français. Par exemple, pour *vous/nous* elle place les jetons en faisant référence à AZOT/ANOU.

Rundy est celui qui a réussi le test partiellement. Il confond en effet *lui* et *elle*. Ainsi, à chaque fois qu'il est question de *lui*, il place le jeton devant la dame, sauf une fois où *elle* a été mis en contraste avec *lui* (*elle/lui*). Lorsque nous répétons ce contraste une autre fois, il place les deux jetons devant la marionnette femme. Avec *moi/elle*, les jetons sont placés correctement. Mais si nous procédons au contraste *moi/lui*, *toi/lui*, le premier jeton est bien placé et le deuxième est placé devant la marionnette femme). *lui/lui*, *elle/elle* sont également placés devant la marionnette femme.

Nous remarquons que dans la version créole du test, les mêmes erreurs sont commises.

Le cas de Melvin est plus délicat. Bien qu'il comprenne la tâche, les jetons sont placés aléatoirement dès que les objets sont pronominalisés.

Ex : pour le contraste *moi/moi*, il distribue un jeton pour *moi* et un pour *lui*.

Ex : pour le contraste *elle/elle*, il place un jeton devant la dame, un devant le monsieur.

Or, lorsque nous lui disons *ça c'est à la madame/ ça c'est au monsieur*, les jetons sont placés correctement. Il en est de même pour *ça c'est à Melvin/ ça c'est au monsieur*, etc.

Nous pensons que cette épreuve est pertinente pour évaluer les difficultés de com-

préhension concernant les pronoms. Elle peut être gardée telle quelle.

## 16.2.3 Pronoms personnels sujets et objets (C)

<b>« Pronoms personnels sujets <i>vs</i> objets »</b>	
<i>Je la touche</i>	
<b>Critères</b>	La <b>reconnaissance</b> des actants objets seuls et des actants objets <i>vs</i> sujets.
<b>Type d'activité</b>	Compréhension
<b>Attendu</b>	Reconnaissance des pronoms sujets et objets des trois personnes du singulier et du pluriel
<b>Supports</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— 8 images formant 4 paires de mains. Chaque paire a une couleur différente.</li> <li>— Des étiquettes représentant une main d'une couleur touchant une autre main (d'une autre couleur ou de la même couleur). Sur le schéma : main – flèche – main, la flèche pointe toujours dans la même direction.</li> <li>— Une marionnette (ou une poupée) homme</li> <li>— Une marionnette (ou une poupée) femme</li> <li>— Les énoncés prévus</li> <li>— Deux cordelettes</li> </ul>
<b>Organisation</b>	Les quatre paires de mains sont disposées devant chaque protagoniste (pour les parties 2 et 3, les mains des partenaires de la même équipe sont mélangées). Selon ce que lui dit l'évaluateur, l'enfant doit choisir une main du protagoniste actant/sujet pour la placer sur celle du protagoniste patient/objet)

	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. L'évaluateur donne un énoncé, l'enfant répond. L'évaluateur repère les énoncés qui sont fautifs, mais poursuit normalement la série.</li> <li>2. l'évaluateur reprend les énoncés fautifs. Si l'enfant refait une erreur, il lui dit que ce n'est pas la bonne réponse. L'évaluateur relit l'énoncé, et l'enfant répond une troisième fois.</li> </ol>
<p><b>Consigne</b></p>	<p>Partie 1 : <i>Alors maintenant on va faire un (autre) jeu. On va jouer avec cette madame-là et ce monsieur-là. Donc il y a un, deux, trois, quatre personnes. Regarde (en montrant les mains). On va faire semblant que ça c'est tes deux mains, donc je mets devant là les deux mains de xxx (prénom de l'enfant), ça c'est mes deux mains à moi, ça c'est les mains de la madame, ça c'est les mains de qui d'après toi ? [...] (oui, du monsieur). Je vais te dire quelque chose, et à chaque fois, toi tu dois prendre la main ou bien du monsieur, ou bien de la madame, ou bien ma main à moi, ou bien ta main à toi, et il faut que tu touches comme ça, la main que je te dis de toucher. ((l'évaluateur montre à l'enfant comment il doit procéder). Mais il faut que tu écoutes bien ce que je vais te dire. C'est d'accord ? Allez, on essaye. Si je te dis :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— <i>"le monsieur doit toucher la madame", qu'est-ce que tu fais ?</i> [l'enfant doit agir en conséquence]</li> <li>— <i>tu me touches</i> [l'enfant doit agir en conséquence] (l'évaluateur reprend l'explication si l'enfant a des difficultés à comprendre).</li> </ul>

Partie 2 : *Tu te rappelles du jeu qu'on a fait la dernière fois avec les mains ? Quand tu devais toucher une main avec une autre main. Qu'est-ce qu'il fallait faire dans ce jeu, tu te rappelles ? [...]* (l'évaluateur vérifie et réexplique éventuellement les procédés). *On va faire le même jeu. Mais seulement, maintenant, tous les deux on va jouer ensemble, on est dans la même équipe et le monsieur et la madame, ils jouent ensemble, dans une autre équipe. Y'a combien d'équipes ? [...]*  
(R.A = deux)

Partie 3 : Même consigne que pour la partie 2, mais cette fois-ci, en désignant les deux autres équipes (évaluateur + une des deux marionnettes *vs* évalué + l'autre marionnette). Les groupes peuvent être matérialisés par des cordelettes qui lient les protagonistes.

#### **Enoncés prévus pour l'épreuve :**

Partie 1 : au total, 16 possibilités existent.

1. Elle te touche
2. Elle me touche
3. Elle le touche
4. Elle se touche
5. Je me touche
6. Je te touche
7. Je le touche
8. Je la touche
9. Tu me touches
10. Tu le touches
11. Tu la touches
12. Tu te touches
13. Il se touche
14. Il me touche

15. Il te touche

16. Il la touche

Un exemple de choix d'énoncés pour l'évaluation :

- elle me touche
- elle te touche
- il se touche
- il la touche
- je le touche
- je me touche
- tu le touches
- tu la touches

Partie 2 : 4 possibilités

1. on vous touche
2. on se touche
3. vous nous touchez
4. vous vous touchez

Partie 3 : 3 possibilités (*on se touche* étant déjà évalué dans la partie 2)

1. on les touche
2. ils nous touchent
3. ils se touchent

**Remarques :**

Pré-test final concernant 6 enfants.

Cette épreuve a une version créole (cf. fiche 15.2.3, p.660).

Nous pensons qu'il est préférable que les trois parties s'effectuent idéalement séparément. Nous avons en effet noté que lorsque les changements de partenaires sont faits à la suite, les enfants ont du mal à repérer les équipes et à retenir qui jouait avec qui.

Si l'évaluateur voit que l'enfant rencontre des problèmes avec un pronom, il peut diminuer le nombre de partenaires et se concentrer sur le ou les partenaires (en sujet et/ou en objet) qui sont sources de difficultés, en piochant dans la liste des possibilités d'énoncés. Cette précaution permet de confirmer qu'existe une confusion ou des difficultés sur tel ou tel pronom.

On peut proposer les phrases en faisant varier moins souvent soit l'objet, soit le sujet. Par exemple, en énonçant trois ou quatre phrases ayant pour sujet *il*. Ceci permet de voir si l'enfant écoute réellement les énoncés présentés par l'évaluateur et ne répond pas au hasard.

Nous pensons que cette épreuve est pertinente pour faire une évaluation selon les critères que nous avons émis.

## 16.2.4 Pronoms personnels sujets et objets (P)

« Pronom personnel sujet et objet » <i>Elle me touche</i>	
<b>Critères</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— La <b>forme</b> des pronoms,</li> <li>— La <b>position</b> des pronoms</li> <li>— La <b>cohérence</b> de la coréférence</li> </ul>
<b>Type d'activité</b>	Production
<b>Attendu</b>	<p>Atteinte des indicateurs de référence pour les trois personnes du singulier et du pluriel (sauf <i>on</i>). Nous attendons :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— l'adéquation de la <b>forme</b> des pronoms, pour : <ul style="list-style-type: none"> <li>• les pronoms sujets préposés, non disloqués, non accentués,</li> <li>• les pronoms objets non disloqués comprenant les non réfléchis et les réfléchis.</li> </ul> </li> <li>— l'adéquation du <b>positionnement</b> des pronoms pour : <ul style="list-style-type: none"> <li>• les pronoms objets (postposition)</li> </ul> </li> <li>— le respect d'une <b>cohérence</b> dans la coréférence entre la forme produite et le référent.</li> </ul>

<b>Supports</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>— 8 images formant 4 paires de mains. Chaque paire a une couleur différente.</li><li>— Des étiquettes représentant une main d'une couleur touchant une autre main (d'une autre couleur ou de la même couleur). Sur le schéma : main – flèche – main, la flèche pointe toujours dans la même direction.</li><li>— un personnage de sexe féminin (ex : marionnette, poupée)</li><li>— un personnage de sexe masculin (ex : marionnette, poupée)</li><li>— éventuellement des cordelettes pour matérialiser les équipes.</li></ul>
<b>Organisation</b>	Les paires de mains sont disposées devant les participants au jeu. Pendant qu'il explique la consigne, l'évaluateur donne à l'enfant les étiquettes sur lesquelles sont représentées par deux mains de couleurs similaires ou différentes, deux actants du jeu. L'enfant doit verbaliser le procès pour que l'évaluateur réalise la tâche.

	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. L'enfant énonce la consigne présente sur l'étiquette. L'évaluateur exécute ce que lui demande l'enfant en prenant une des mains posées devant les personnages pour toucher une autre main.</li> <li>2. L'enfant montre alors à l'évaluateur l'étiquette. Les couleurs permettent de vérifier si la consigne est la bonne. Si c'est le cas, l'enfant "a gagné", si ce n'est pas le cas, l'étiquette alimente le tas de consignes non réussies.</li> <li>3. A la fin des 8 cartes, l'enfant refait un essai pour chaque consigne non trouvée.</li> <li>4. On revérifie la réponse. Si elle est bonne, l'enfant a "gagné". Si elle est mauvaise, l'évaluateur redonne une troisième chance à l'évalué, tout de suite après la mauvaise réponse.</li> <li>5. A la fin du jeu, on totalise les étiquettes perdantes et gagnantes de l'enfant pour désigner le "vainqueur" du jeu.</li> </ol>
<p><b>Consigne</b></p>	<p><i>Tu te rappelles le jeu qu'on a fait avec les mains? Là ou il fallait toucher? (en lui montrant les mains, l'enfant s'en souvient généralement). On va faire un jeu qui ressemble à ce jeu qu'on a fait. Regarde, il y a les mains de la madame, les mains du monsieur, tes mains, et ça c'est à qui? [...] (R.A = à toi). Mais aujourd'hui, le jeu n'est pas pareil que l'autre jour. L'autre jour, c'était moi qui te disais qui il fallait toucher. Mais maintenant c'est ton tour. C'est toi qui va me dire qui il faut toucher, en regardant les couleurs sur les étiquettes (l'évaluateur donne les étiquettes à l'enfant, puis explique le schéma sur les étiquettes). Regarde, là tu as une main qui est bleue, et là, la main est jaune. Au milieu il y a une flèche. Ça veut dire que la main bleue (l'évaluateur) doit toucher la main jaune (l'enfant). C'est qui qui a des mains bleues dans le jeu? C'est (...) (R.A = toi), et c'est toi qui a les mains jaunes. Donc, toi tu dois dire : "Evelyne il faut que tu me touches".</i></p>

**Énoncés prévus pour l'épreuve :**

Elle = bleu

Lui = rouge

Évaluateur = Vert

Témoin = jaune

- Elle me touche : bleu - jaune
- Elle se touche : bleu - bleu
- Je te touche : jaune - vert
- Je le touche : jaune - rouge
- Tu me touches : vert - jaune
- Tu la touches : vert - bleu
- Il se touche : rouge - rouge
- Il te touche : rouge - vert

**Remarques :**

Pré-test final concernant 5 enfants.

Cette tâche n'exige pas des enfants de connaître le nom des couleurs puisque l'enfant n'a pas à les verbaliser. Elles ne sont utilisées que pour désigner les actants sujets et objets.

La flèche est toujours pointée dans la même direction afin que la lecture de la carte ne complique par la verbalisation.

Cette épreuve n'a été fructueuse qu'avec certains enfants. Beaucoup d'enfants ne pronominalisent pas forcément les partenaires malgré la sensibilisation qui a été faite avec une épreuve similaire en compréhension (cf. fiche 16.2.3, p.728), puis en version créole (cf. fiche 15.2.4, p.665).

Chez Ludovic par exemple, nous ne sommes pas parvenue à atteindre nos objectifs. Ses réponses étaient en effet du type : « François touche SÈT moi ; Je touche SÈT François ; Clara touche le rose ; Clara touche la main jaune ; Je touche à Ludovic ». Dans ce cas, l'évaluation de l'emploi des pronoms est impossible.

Ludovic est cependant un cas extrême. La plupart du temps, les enfants pré-testés

produisent des énoncés pronominalisés, alors que d'autres ne le sont pas : « Evelyne tu la touches ; Evelyne il faut que François te touches ; Il faut que Clara me touche ».

Au niveau des énoncés pronominalisés, nous nous rendons compte que pour certains enfants, la tâche ne pose guère de problème. Pour d'autres, nous notons de nombreuses incohérences et une instabilité. Chez Rudy par exemple, nous entendons « elle ta touche » ou encore « La fille sa touche sa main » pour les étiquettes *elle te touche* et *elle se touche*. Mais plus loin, il dira également « La fille sa touche toi », ce qui laisse penser que chez lui *sa* n'est pas employé uniquement(?) pour *se* (est-ce alors un mélange avec le créole *sa(r)* marquant le prospectif?). Dans le même temps, nous remarquons que ses structures peuvent être tout à fait correctes, telles que dans ces deux exemples où il s'auto-corrige : « François touche Evelyne, François te touche », « Rudy touche François, moi touche François, moi je touche François ».

La pratique nous montre que cette tâche est plus difficile qu'en créole. Elle demande, certes comme en créole une association de couleur (main/personnage), la lecture des actions à verbaliser (untel touche untel), mais elle exige en sus, une transformation syntaxique (ordre de la carte : sujet - action - objet  $\mapsto$  ordre syntaxique verbalisé : sujet - objet - action). Même pour les enfants qui n'ont pas de difficulté en français, cette dernière étape est très difficile. Aidhée en représente un exemple intéressant. En interprétant le schéma d'une étiquette, elle nous dit : « tu touches moi ». Cette production remplit certes le critère de "cohérence" d'un point de vue sémantique, mais en traduisant directement le schéma de l'étiquette, Aidhée ne répond ni au critère de cohésion, ni à celui de position, alors que nous savons, pour avoir discuté avec elle en spontané, qu'elle emploie cette structure correctement. Et effectivement, lorsque nous lui faisons remarquer que nous ne comprenons pas ce qu'elle nous demande, elle effectue la transformation : « tu me touches ».

Nous pensons que cette épreuve n'est donc pas à garder pour la version française.

## 16.3 La valence verbale

### 16.3.1 Les critères

— En compréhension

- **reconnaissance** des actants 1, 2 et 3 pour des verbes de valence 3, dans une relation d'attribution (Actant 1 - GV - Actant 2 - Actant 3), de la valence 2 (Actant 1 - GV - Actant 2) et de valence 1 (Actant 1 - GV).

— en production :

- **saturation** en termes d'actant 1 (sujet),
- **cohérence** dans le choix des actants.

## 16.3.2 Les actants 1, 2 et 3 (C)

« Valence verbale » <i>Le chien tire le petit garçon</i>	
<b>Critères</b>	<b>Reconnaissance</b> des actants sujets et objets
<b>Type d'activité</b>	Compréhension
<b>Attendu</b>	<b>Reconnaissance</b> des actants 1, 2 et 3 dans des constructions de valence 3, (actant 1 - GV - Actant 2 - Actant 3 dans une relation d'attribution), de valence 2 (actant 1 - GV - Actant 2) et de valence 1 (actant 1-GV)
<b>Supports</b>	Une petite poupée adulte (madame Popi), un ballon, une petite poupée fille, une petite poupée garçon, le chien, un os, une table, une bouteille de lait, un bol/saladier, des assiettes avec des parts de gâteau posées sur la table, une chaise.
<b>Organisation</b>	Le testeur présente les personnages et les accessoires à l'enfant (pour s'assurer que le vocabulaire des supports utilisés est acquis)
<b>Consigne</b>	<p><i>Je te présente madame Popi, ça c'est un os, ça c'est du lait, lui c'est un petit garçon, là c'est un ballon, elle, c'est une petite fille, etc. [l'évaluateur encourage également l'enfant à verbaliser ce qu'il y a sur la table]</i></p> <p><i>Alors maintenant je vais te dire des choses et c'est toi qui va faire bouger les choses qu'il y a sur la table. Mais il faut bien écouter ce que je vais dire. Si je te dis par exemple "Madame Popi mange un gâteau", tu fais quoi? (...) [explications supplémentaires si nécessaire]. C'est bien, tu as tout compris.</i></p> <p><i>Bien sur, je peux répéter si tu n'entends pas bien ce que je te demande de faire. Tu me dis : "j'ai pas bien entendu", et moi je redis. D'accord?</i></p> <p>"</p>

**Enoncés prévus pour l'épreuve :**

- Madame Popi donne le bol à la petite fille.
- Le petit garçon amène la balle à Madame Popi.
- La petite fille tape le petit garçon
- Le chien donne un os au petit garçon
- Le chien saute la table
- La petite fille fait bouger sa main
- La petite fille mange le petit garçon
- Le chien donne (le bol)
- Le petit garçon fait un bisou à madame Popi
- Le chien envoie le ballon à la petite fille
- La petite fille fait un bisou (je ne sais pas, tu choisis)
- Le petit garçon mange
- Madame Popi saute
- La petite fille lance (la chaise)
- Le chien tire le petit garçon
- Le petit garçon verse du lait à madame Popi.
- Le petit garçon tape (le ballon)
- La petite fille danse.

**Remarques :**

Pré-test final concernant 8 enfants.

Cette épreuve a également été pré-testée en version créole (cf. fiche 15.3.3, p. 673).

Dans les premières versions de cette épreuve, à la question 11, certains enfant nous ont demandé "à qui" la petite fille doit *faire un bisou*. Nous avons alors eu l'idée d'ajouter dans les épreuves qui ont suivi, les phrases 8, 14 et 17, afin de voir si l'enfant réagit aux lacunes dans la valence verbale, et éventuellement pose des question sur la nature de l'objet manquant. Effectivement, certains enfants nous demandent des informations sur ce qu'ils doivent effectuer, en français ou en créole (à qui? quoi? KOSA? KISA?). D'autres, il est vrai prennent des initiatives, sans poser de questions. Ce sont des stimuli qui doivent être considérés comme subsidiaires dans cette épreuve de

compréhension puisqu'ils ont trait à la détection d'erreurs.

Nous avons délibérément choisi certains énoncés originaux (*le chien donne un os au petit garçon, la petite fille mange le petit garçon, le chien envoie le ballon à la petite fille*) afin de nous assurer que l'enfant se base bien sur l'ordre syntaxique et non uniquement sur des indices sémantiques.

Il faut faire attention aux termes choisis : dans la première version, nous avons proposé le stimulus " la petite fille aboie". Or il apparaît que ce thème verbal entraîne des confusions avec le verbe *boire* au présent. Certains enfants comprennent apparemment qu'ils doivent faire boire la petite fille (ce qu'ils effectuent en mettant du lait dans le bol et en le donnant à la petite fille). Nous avons préféré retirer ce stimulus.

Cette épreuve n'a pas présenté de difficultés de passation et permet d'évaluer la compréhension selon les critères émis. Nous pensons qu'elle peut être utilisée telle quelle.

## 16.3.3 L'actant 1 (P)

<b>« L'actant 1 »</b> <i>Récit</i>	
<b>Critères</b>	<b>Saturation</b> en termes d'actant 1 (sujet)
<b>Type d'activité</b>	Production
<b>Attendu</b>	Emploi d'un sujet nominal ou pronominal devant les GV en requérant un.
<b>Supports</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Un lecteur DVD ou VHS</li> <li>— Une histoire courte d'environ 4 mn (DVD ou VHS)</li> </ul>
<b>Organisation</b>	L'enfant raconte l'histoire qu'il a vue et entendue seul (pour que l'enfant s'emprenne bien de l'histoire, l'évaluateur peut prévoir une séance supplémentaire de visionnage collectif, avant la séance d'évaluation).
<b>Consigne</b>	<p><b>Avant la première écoute :</b> <i>Tu vas regarder une histoire. Moi, je ne vais pas la regarder, parce que je dois remplir ces papiers. Tu dois bien regarder et bien écouter parce qu'après, avant de partir, tu vas me raconter ce qui s'est passé dans l'histoire. D'accord ?</i></p> <p><b>Avant la deuxième écoute :</b> <i>je vais te regarder encore une fois l'histoire que tu as vue tout à l'heure et après tu vas me raconter ce qui s'est passé. Moi je ne la regarde pas.</i></p> <p><b>Après la deuxième écoute :</b> <i>alors raconte-moi ce qui s'est passé dans cette histoire ?</i></p>
<b>Variante(s)</b>	Le support peut être un DVD sans parole ou un livre (avec ou sans parole). L'histoire peut donc être lue par l'évaluateur ou l'enfant peut la découvrir seul (sur support audio-visuel, ou sur support uniquement visuel)

**Résumé d'une histoire utilisée pour cette épreuve :**

C'est l'histoire d'un dragon qui veut être le personnage le plus méchant de la Terre. Tous les matins, il demande à son cactus qui est le plus méchant. Ce dernier lui répond que c'est lui. Mais un jour, son cactus lui répond que c'est le sorcier le plus méchant. Il s'agit d'un sorcier qui était en prison et qui vient tout juste d'être libéré. Le dragon est très en colère et décide donc d'aller voir ce sorcier pour défendre sa réputation. S'ensuit entre les deux une énumération des actes les plus méchants que chacun d'eux a faits. Comme il s'avère qu'ils sont tous les deux très méchants, ils décident d'aller voir le maire pour désigner lequel d'entre eux est le plus méchant. Celui-ci décide de leur faire passer une épreuve pour les départager. Celui qui retiendra le plus longtemps sa respiration sera déclaré vainqueur. Le sorcier et le dragon vont donc retenir leur respiration, mais ils le feront pendant tellement longtemps qu'ils vont finir par exploser tous les deux. Il ne reste alors que des morceaux de peau du dragon et le chapeau du sorcier. A la fin, une petite fille dit qu'elle est très contente que le méchant dragon ait explosé car il avait mangé sa poupée.

**Remarques :** Ce critère de saturation en matière d'actant 1 peut bien entendu être évalué dans le discours spontané. Mais nous avons vu que ce type de langage ne permet pas de savoir quand l'enfant était en créole ou en français. L'épreuve formalisée du récit, qui pousse de nombreux enfants à s'exprimer en français (sans toutefois que cela soit un gage absolu d'emploi de ce code) se prête bien à cette évaluation.

Nous avons choisi comme support des histoires non classiques et inconnues des enfants, afin de ne pas favoriser les répétitions d'énoncés appris par coeur.

Les quatre modes d'encodage que nous avons pu pré-tester (DVD avec paroles, DVD sans parole, histoire lue par nous, livre sans paroles) ont permis de faire parler les enfants pour avoir un aperçu satisfaisant de leur utilisation de l'actant 1.

Notre préférence irait cependant pour les histoires sans paroles sur DVD, du fait qu'elles permettent à l'enfant de construire son histoire avec ses propres mots, ce qui n'est pas le cas d'une histoire entendue (sur support DVD ou racontée par l'évaluateur). Ce support n'a pas non plus l'inconvénient des livres sans paroles qui peuvent occasionner des difficultés de "lecture" pour l'enfant qui ne maîtrise pas forcément encore bien le décodage graphique (même s'il le "devrait" puisque le support livre est utilisé depuis la petite section). Toutefois, ceci étant posé, nous reconnaissons qu'une histoire audio-visuelle présente le désavantage d'être linéaire. A moins de maîtriser

la technique des retours et des avances, l'enfant ne peut revenir de lui-même sur une partie qu'il aurait moins comprise, ni s'appuyer en cours de récit sur les images de l'histoire, au contraire de l'histoire sans parole qu'il peut feuilleter à son aise, avant et pendant le récit.

## 16.4 La modalité interrogative

### 16.4.1 Les critères

Concernant la **production**, l'évaluation du langage provoqué portera sur :

- **l'adéquation des marqueurs** par rapport au contexte de l'énonciation,
- **le respect de l'ordre des mots** dans la phrase.

Concernant la compréhension, l'évaluation portera sur :

- **l'adaptation de la réponse** par rapport à divers stimuli interrogatifs ayant trait au SN objet, au verbe et aux circonstants.

## 16.4.2 La modalité interrogative (C)

<b>« Questions générales »</b> <i>Comment s'appelle ta maman ?</i>	
<b>Critères</b>	Adaptation de la réponse
<b>Type d'activité</b>	Compréhension
<b>Attendu</b>	Adaptation de la réponse par rapport à divers stimuli interrogatifs ayant trait au SN objet, au verbe et aux circonstants (peu importe la structure syntaxique de la production de l'enfant)
<b>Supports</b>	Les questions prévues, éventuellement un jeu de construction "facile" (qui ne demande pas d'effort de concentration)
<b>Organisation</b>	L'évaluateur pose les questions prévues à l'enfant. Pour que cette épreuve n'ait pas l'air d'un interrogatoire, les questions peuvent être posées en jouant avec l'enfant à un jeu de construction "facile".
<b>Consigne</b>	Aucune

**Enoncés prévus pour l'épreuve :**

1. Comment s'appelle ta maman ?
2. Tu habites où ?
3. Quel âge tu as ?
4. Qui t'emmène à l'école le matin ?
5. Combien de frère et de soeur tu as ?
6. C'est quand ton anniversaire ?
7. Quelle est ta couleur préférée ?
8. Entre les deux, laquelle tu aimes ? (le testeur présente à l'enfant deux poupées différentes)
9. Pourquoi tu préfères cette poupée ?
10. A quoi tu aimes jouer chez toi ?

11. As-tu beaucoup de livres chez toi ?
12. Que regardes-tu à la télévision ?
13. Est-ce que quelqu'un te lit des histoires à la maison ?
14. Comment s'appelle ton frère (ta soeur/ta mère si l'enfant n'a pas de frère)
15. As-tu une histoire préférée ? (Laquelle ? si l'enfant répond oui)
16. Est-ce que tu aimes le chocolat ?
17. Comment tu viens à l'école le matin ?

**Remarques :**

Pré-test final concernant 14 enfants.

Cette épreuve a également été pré-testée en version créolophone (cf. fiche 15.4.2, p. 675)

Le testeur peut commenter les réponses de l'enfant s'il voit que celui-ci n'est pas à l'aise. Ex : 7. *Quelle est ta couleur préférée ? - Rouge ? - Tiens, c'est ma couleur préférée aussi.* / 8. *Pourquoi tu préfères cette poupée ? - Parce qu'elle est jolie. - C'est vrai moi aussi je trouve qu'elle est la plus jolie, tu as raison...*

Les questions posées en français peuvent paraître plus difficiles que celles prévues en créole. Il faut savoir qu'il ne s'agit pas d'une épreuve traduite d'une langue à l'autre. Nous y avons inclus des inversions de sujet, des questions commençant par *que* (en plus de celles commençant par *est-ce que*), car ce sont des questions que l'enfant risque de rencontrer à l'école.

Quelques exemples de production d'enfants :

1. Comment s'appelle ta maman ?  
— Sandrine
2. Tu habites où ?  
— Cité Labourdonnais
3. Quel âge tu as ?  
— 5 ans
4. Combien de frère et de soeur tu as ?  
— Aucune

- j'en ai un frère et 4 soeurs
5. C'est quand ton anniversaire ?
- Le mois d'aout 1
6. Quelle est ta couleur préférée ?
- Bleu rose, rouge jaune
7. Entre les deux, laquelle tu aimes ? (le testeur présente à l'enfant deux poupées différentes)
- Celle-là.
8. Pourquoi tu préfères cette poupée ?
- Parce qu'elle a grands cheveux
9. A quoi tu aimes jouer chez toi ?
- Dans ma chambre, avec mes ti jouets. J'aime écrire n'importe quoi
10. As-tu beaucoup de livres chez toi ?
- Oui/non
11. Que regardes-tu à la télévision ?
- Des dessins animés le matin
12. Est-ce que quelqu'un te lit des histoires à la maison ?
- Des fois oui, des fois c'est maman
13. Comment s'appelle ton frère (ta soeur/ta mère/ta mamie, si l'enfant n'a pas de frère)
- Gaétane
14. As-tu une histoire préférée ? (Laquelle ? si l'enfant répond oui)
- Calinours
15. Qu'est-ce que ça raconte ?
- Il va faire les courses
16. Est-ce que tu aimes le chocolat ?
- Oui
17. Comment tu viens à l'école le matin ?
- En loto, à pied
- Avec mon sac, avec mon LINJ
- Je prends mon sac et je sava

— Avec mon papa. PAPA I DÉPOZ AMWIN A PYÉ A LÉKOL MAIS I VYIN TRAP AMWIN EN LOTO

18. Où est-ce que ta maman a acheté ton t-shirt ?

— En ville

— TA PA MWIN, TA DADA (Dans ce cas, on pose une autre question du type : *où est-ce que tu habites ?*)

19. Quels dessins animés tu as chez toi ?

— Les trente...

Certains enfants répondent souvent "je sais pas", même après plusieurs essais. Nous ne pouvons bien entendu inférer qu'ils ne comprennent pas la question.

D'autres réponses sont partiellement ou totalement incohérentes, telles que celles que nous avons relevées pour les items suivants :

***A quoi tu aimes jouer chez toi ?***

— MI YÈM JWÉ AVÈK LE SHYIN, APRÉ MI BINY, APRÉ MI ASIZ POU GARD TÉLÉ APRÉ MI SA IN PE LÉKOL MI SA ALÉ, MAMAN LA DI DABOR LÉKOL AVAN, APRÉ MI SAVA LÉKOL, MI MÈT MON SOULYÉ AVAN APRÉ MI SAVA LÉKOL (Rundy)

***Quelle est ta couleur préférée ?***

— Toute suite (Rundy)

***Que regardes-tu à la télévision ?***

— Maman, Papa, avec Ken (Rundy)

— A 6 heures (Nous répétons alors la question en insistant sur le *que*, il nous répond : Le soir (Melvin)

***Comment tu viens à l'école le matin ?***

— Dimanche (Rundy)

— Je bois le lait après je brosse les dents, après je baigne et je change, après je prends l'auto, après je vas à l'école (Melvin)

***Qu'as-tu fait pendant les vacances ?***

— Dimanche (Rundy)

*Quelle est ta couleur préférée ?*

— Non (Rundy)

## 16.4.3 Questions générales (P)

<b>« Questions générales »</b> <i>Où, est-ce que, combien, quand... ?</i>	
<b>Critères</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— <b>Adéquation des marqueurs</b></li> <li>— <b>Respect de l'ordre des lexèmes</b></li> </ul>
<b>Type d'activité</b>	Production
<b>Attendu</b>	En fonction des stimuli : <ul style="list-style-type: none"> <li>— adéquation du choix des marqueurs en fonction de la contrainte codique,</li> <li>— adéquation de la contrainte sémantique (marqueur interrogatif - reste de l'énoncé),</li> <li>— respect de l'ordre d'agencement des lexèmes dans la phrase.</li> </ul>
<b>Supports</b>	Des étiquettes plastifiées comportant chacune un terme interrogatif : <ul style="list-style-type: none"> <li>— quel,</li> <li>— où,</li> <li>— est-ce que,</li> <li>— combien,</li> <li>— quand,</li> <li>— est-ce que,</li> <li>— à quoi,</li> <li>— lequel,</li> <li>— pourquoi,</li> <li>— qui,</li> <li>— que,</li> <li>— comment,</li> <li>— quel.</li> </ul>

<b>Organisation</b>	Les étiquettes sont disposées sur la table. L'enfant en choisit une et la donne à l'évaluateur qui la lit. L'évaluateur donne d'abord la consigne générale (consigne 1), puis à chaque étiquette que lui présente l'enfant, il rappelle la consigne générale en donnant la consigne 2 (voir exemple dans la rubrique consigne). Si l'enfant éprouve une difficulté pour une étiquette, on la laisse de côté et on la reprend à la fin.
<b>Consigne</b>	<p>Consigne 1 : <i>On va faire un (autre) jeu. Tu vas me demander des choses sur moi. Moi, j'ai déjà demandé des choses sur toi, je sais que tu aimes jouer à ..., je sais que tu préfères manger ..., je sais que ta maman travaille à....</i> (se référer aux réponses déjà fournies par les enfants lors de l'épreuve de compréhension, sur les fiches 16.4.2 et 15.4.2). <i>Tu m'as dit tout ça quand je t'ai demandé des choses sur toi. Mais toi, tu ne connais rien sur moi, sur mon papa, sur mon travail, sur le nom de ma maman, sur ce que j'aime manger. Alors aujourd'hui, tu peux me demander ce que tu veux sur moi. Mais seulement, pour me demander quelque chose sur moi, sur mon papa, sur ma maman, sur tout ce que tu veux, il faut que tu choisisses une étiquette, et quand tu vas me demander quelque chose, il faut que ça commence par ce qui est écrit sur l'étiquette. Je sais que tu ne sais pas lire, alors tu choisis l'étiquette, tu me donnes et moi je lis ce qui est écrit. Tu as compris ou tu veux que je redise encore ce qu'il faut faire ?</i></p> <p>Consigne 2 : <i>Il faut que ce que tu me demandes commence par est-ce que. Donc, il faut que tu me demandes : "Evelyne, est-ce que..."</i></p>
<b>Variante(s)</b>	L'interlocuteur de l'enfant peut être une marionnette (jouée par l'évaluateur), mais la situation lui semblera plus authentique si c'est l'évaluateur qui se confie à lui.

**Remarques :** Pré-test final concernant 8 enfants.

Cette épreuve a également été pré-testée en version créole (cf. fiche 15.4.3, p. 679)

Ci-dessous, quelques exemples de productions :

**1. Pourquoi :**

- Pourquoi tu es venue ici ?
- Pourquoi tu vas à ta maison ?
- Pourquoi tu viens tout le temps ici ?
- Pourquoi tu prends les enfants un par un ?

**2. Où :**

- Après l'école où vas-tu ?
- Où t'habites ?
- Où tu iras demain ?

**3. Est-ce que :**

- Est-ce que tu m'aimes ?
- Est-ce que toi tu habites en France ?
- Est-ce que tu as un enfant ?
- Est-ce que tu vas en ville ?
- Est-ce que ta maman est morte ?
- Est-ce que ta maman a un nom de famille.
- Est-ce que t'as deux frères toi ?

**4. Qu'est-ce que :**

- Qu'est-ce que tu fais à ta maison ?
- Qu'est ce que tu as mangé chez toi ?
- Qu'est-ce que tu as sur toi ?

**5. A quoi :**

- A quoi est-ce que tu as des animaux chez toi ?/ A quoi fais-tu chez toi ?/ A quoi tu fais en France ?
- A quoi ressemblent tes photos ?
- A quoi tu réfléchis ?
- A quoi tu fais à ta maison ? A quoi tu joues à ta maison ?

**6. Comment :**

- Comment ta marraine appelle ?
- Comment s'appellent tes parents ?
- Comment ton mari a le nom de famille ?
- Comment tu fais pour mettre des boucles d'oreille ?
- Comment tu fais pour savoir qu'est-ce que tu vas faire aujourd'hui ?

— Comment ta maman appelle ?

7. **Quel :**

— Quelle heure il est ?

— Quel parfum tu as ?

— Quel crayon tu as chez toi ?

8. **Combien :**

— Combien tu as de maisons ?

— Combien y'a de canards sur la plage ? (rires) Combien il y a de fleurs sur ta bague noire ?

— Combien il y a de personnes chez toi ?

9. **Qui :**

— Qui fait des bêtises ? Est ce que tu fais des bêtises chez toi ?

— Qui est celui-là ?

— Qui tu as à ta maison ? Qui habites avec toi ?

10. **Quand :**

— Quand tu rentres à la Réunion des fois ?

— Quand tu vas en France, quand tu reviens ?

— Quand tu te lèves toi ?

— Quand tu vas aller à la boutique ?

Nous relevons également des inversions. Chez Lorinda par exemple, ce procédé (académique) est très présent. Comme Lorine (cf. plus bas), elle semble avoir scolarisé la tâche :

— Combien as-tu de doigts ? Qui aimes-tu ? Quel âge as-tu ? (Lorinda)

Nous relevons des confusions pour les termes suivants :

**Comment/combien :**

— Comment t'as des grands-pères ? [puis, plus tard, il pose la question suivante] Comment quel âge as-tu ? Comment t'as-tu ? [il rit puis pose la question suivante] Comment s'appelle ton garçon, non ton frère ? (Samuel)

— Combien i appelle ton papa ? Combien i appelle OUT bébé ? (Lorine)

— Evelyne comment est-ce que OU NA DÉ ZORYÉ ? Comment est-ce que OU NA des matelas ? (Ludovic)

- Comment OU NÉNA soeur? Combien tu as soeur? (Rudy)

Parfois nous notons que les enfants connaissent le signifié du terme *combien* mais n'arrivent pour autant pas à formuler correctement sur le plan syntaxique leur énoncé, ce qui confirme qu'il faille bien distinguer sémantique et syntaxe dans l'évaluation :

- Combien de chiffres tu arrives à compter? (Célia)
- Combien quel âge as-tu? Combien tu as? Combien l'âge OU NANA? (Aidhée)

#### Qu'est-ce que/est-ce que :

- Qu'est-ce que tu as papa? [Lorsque nous reprenons l'étiquette après l'avoir mise de côté, elle nous demande :] Qu'est ce que ton papa habite? Qu'est-ce que où ça ton papa habite? [puis enfin...] Qu'est-ce que ta maman fait chez toi?(Lorinda)

#### A quoi :

- A quoi est-ce que tu as plein de boucles d'oreille? A quoi tu fais quand tu rentres (Lorinda)
- A quoi OU SÈRV MARMIT? A quoi OU NÉNA IN LOTO? A quoi in parasol? (Rudy)

#### Qu'est-ce que/comment :

- Qu'est-ce que OUT grand frère, comment OUT grand frère i appelle?; Evelyne qu'est-ce que OUT dada, OUT TI SEUR, comment OUT TI SEUR i appelle?; Qu'est-ce que OUT Tatie comment i appelle?, Qu'est-ce que ton tatie comment i appelle? (Rudy). A notre avis, ici Rudy a une question en tête (sur les noms des membres de notre famille) et tente de trouver un moyen de relier la contrainte de l'étiquette (*qu'est-ce que*) avec celle de son objectif initial. La question suivante (avec l'étiquette *comment*), a été d'ailleurs : Comment OUT tonton i appelle?

Nous remarquons en outre que certains enfants font porter les questions sur d'autres sujets que sur l'évaluateur, contrairement à ce qui est demandé dans la consigne. C'est le cas de Lorine qui focalise plusieurs de ses questions sur elle :

- Qu'est-ce que MI NÉNA manjé? Qu'est-ce que j'ai mangé?; Qui a mangé mon goûter? (Lorine)

Ceci n'a pas d'importance vu que l'essentiel est que les enfants aient un stimuli pour poser des questions.

Ce qui est plus entravant pour l'évaluation de la tâche est le fait que, comme nous l'avons noté dans la fiche 15.4.3, Lorine semble avoir "scolarisé" les activités menées avec nous. Ceci est manifeste quand il s'agit de poser une question à partir de l'étiquette *Où ?*. Elle nous répond en effet : *Ours ! Loup !*. Malgré nos nouvelles explications de la consigne, sa perspective reste celle de la tâche scolaire qui consiste à trouver des mots contenant le son [u]. Lors d'une autre tentative, elle nous répondra de nouveau *loup*.

Enfin, dans cette tâche de langage provoqué, codiquement fléchée, nous retrouvons le non respect des codes, doublé comme chez Ludovic<sup>2</sup> dont nous reprenons les énoncés ci-dessous, d'instabilité syntaxique qui ne permet à l'évaluateur de prendre en compte que le critère d'adéquation sémantique, avec ses limites (cf. les remarques faites sur la fiche 15.4.3) :

- Est-ce que OU DOR LA NUIT ; Comment OU nages ? ; Qu'est-ce que OU NA une chambre ? ; Est-ce que OU NA une maison ; Est-ce que tu NA une maison ? ; Qui où tu habites ? Qui tu habites ? ; Evelyne, combien OU NA de chambres ? , Evelyne combien tu NA de chambres ? ; Evelyne comment est-ce que OU NA des ZORYÉ, Comment est-ce que OU NA des matelas ? ; Quand Evelyne OU SAVA la plage ? ; A quoi ressemble ta maison ? ; Est-ce OUT maison NA un chien ? Evelyne où tu habites ? ; Evelyne quel tu as l'armoire ? ; Evelyne, pourquoi NA des chaises ? ; Qui habite à ta maison ? (Ludovic)

En conclusion, nous notons que cette épreuve est pertinente pour l'évaluation des critères que nous avons émis. Nous avons, concernant ces mêmes critères, renoncé aux tâches qui consistent pour l'une à demander à l'enfant de poser des questions sans étiquettes pour mieux nous connaître et pour l'autre à faire deviner des questions à partir de réponses que nous fournissons. Nous avons en effet essayé ces dernières en versions française et créole, mais elles se révèlent peu fructueuses, car beaucoup trop difficiles, même pour des enfants qui ont un français et/ou un créole riche morpho-

2. non-discriminant, créolophone dominant, à tendance mix-lingue

syntactiquement parlant.

## 16.5 La modalité négative

### 16.5.1 Les critères

En production, l'évaluation portera principalement sur :

- **le positionnement des forclusifs** *pas, plus* employés seuls.

Sur un plan subsidiaire, l'évaluation prendra en considération le critère de :

- **l'adéquation des marqueurs au contexte d'énonciation**

En compréhension, l'évaluation portera sur :

- **L'appréhension de la nuance positif/négatif**

## 16.5.2 Négation/affirmation (C)

<b>« Négation/affirmation »</b> <i>Ne mets que trois rouges</i>	
<b>Critères</b>	L'appréhension de la nuance positif/négatif
<b>Type d'activité</b>	Compréhension
<b>Attendu</b>	Reconnaissance des nuances entre les structures à signifié négatif ((ne) ...pas, ne ...plus) et les structures à signifié affirmatif (sans marqueur, (ne)...que)
<b>Supports</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— 16 jetons/feutres/objets de 4 couleurs différentes : 4 rouges, 4 bleus, 4 jaunes, 4 verts,</li> <li>— une boîte suffisamment large pour que les enfants n'aient pas de gêne pour y placer ou retirer les jetons.</li> </ul>
<b>Organisation</b>	L'enfant doit mettre un certain nombre de jetons dans une boîte ou en retirer selon ce que lui demande l'évaluateur.
<b>Consigne</b>	<i>On va faire un jeu avec des jetons [l'évaluateur montre les jetons]. Alors là, il y a une boîte [l'évaluateur montre la boîte]. Dans le jeu, il faudra que tu mettes dans la boîte des jetons, par exemple, un rouge, un vert, un bleu, ou alors il faudra que tu enlèves des jetons. Un rouge, deux bleus, un jaune [l'évaluateur montre le procédé pendant qu'il l'explique]. Mais il ne faut pas faire n'importe quoi. Il faut bien écouter les couleurs que je vais dire et si je dis "tu mets dans la boîte" ou "tu enlèves". Tu as compris ou alors tu veux que je redise ce qu'il faut faire? (...) Si quand on joue tu n'entends pas bien quelle couleur j'ai dit, tu dis j'ai pas compris, après je redis. D'accord?</i>

**Exemples de stimuli :**

1. Ne mets que trois rouges, ne mets pas trois verts.
2. (x) mets pas un bleu, mets un jaune
3. mets deux verts, ne mets que deux bleus
4. enlève deux rouges, enlève pas deux verts
5. (x) mets pas qu'un rouge, mets deux rouges
6. n'enlève qu'un jaune et ne mets pas un vert
7. ne mets plus un bleu, mets un vert
8. enlève plus un rouge, enlève un rouge

**Remarques :**

Pré-test final concernant 7 enfants.

Cette épreuve a également été pré-testée en version créole (cf. fiche 15.5.2, p. 686).

Il est essentiel de vérifier que l'enfant connaisse les couleurs au préalable (sinon on peut utiliser d'autres objets ou montrer des pastilles de couleurs de chaque séquence) et sache compter au moins jusqu'à quatre (ce qui est normalement très accessible pour des enfants de grande section).

Cette tâche permet de récolter sans difficultés de passation, des indices pertinents selon le critère que nous avons posé pour la compréhension.

## 16.5.3 Négation/affirmation (P)

<b>« La modalité négative/affirmative »</b>	
<b>Moi, j'aime le chocolat</b>	
<b>Critères</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— <b>Le positionnement des marqueurs de négation</b> par rapport au thème verbal.</li> <li>— <b>L'adéquation des marqueurs au contexte d'énonciation</b> (critère subsidiaire)</li> </ul>
<b>Type d'activité</b>	Production
<b>Attendu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Présence ou absence du forclusif, selon la modalité affirmative/négative du stimulus,</li> <li>— Positionnement adéquat des marqueurs de négation (<i>pas, plus...</i>), selon les différentes structures aspecto-temporelles employées,</li> <li>— L'adéquation des marqueurs selon les stimuli.</li> </ul>
<b>Supports</b>	Deux personnages (poupées, robots, marionnettes...)
<b>Organisation</b>	<p>L'enfant doit produire des énoncés contraires à ceux prononcés par l'évaluateur. L'évaluateur joue le personnage d'une des deux poupées tandis que l'enfant joue l'autre personnage.</p> <p>Si c'est la première fois que les deux poupées sont utilisées, l'évaluateur les présente. Il commence par la consigne 1 et continue avec la consigne 3.</p> <p>Si l'enfant connaît déjà les poupées (utilisées dans une autre épreuve), l'évaluateur commence par la consigne 2 et continue avec la consigne 3.</p>
<b>Consigne</b>	<i>Maintenant on va faire un (autre) jeu</i>

consigne 1 : *Elle, elle s'appelle Karine et elle, elle s'appelle Sophie*

Consigne 2 : *Tu te souviens d'elles, tu te rappelles comment elles s'appellent ?*

Consigne 3 : *Laquelle tu préfères ? Karine ou Sophie ?*

*D'accord, alors on va faire semblant que toi, tu es ... et moi je suis ....(en fonction de la préférence de l'enfant).*

*Les deux poupées ne s'aiment pas. Donc on va faire semblant que toi et moi on ne s'aime pas, on se déteste. A chaque fois que Sophie dit qu'elle fait quelque chose (Marionnette de l'évaluateur), Karine, dit qu'elle ne fait pas ce que Sophie a dit. Quand Karine dit : "Moi j'aime chanter", Sophie dit : "moi j'aime pas chanter !" Si Karine dit : "Moi j'aime pas la mer", Sophie dit : "moi j'aime la mer !". Alors si par exemple Karine dit : "Moi je lis le journal", Sophie dit quoi ? (...). Tu as compris ? Quand tu ne comprends pas tu me dis : "Evelyne, je n'ai pas compris". D'accord ?*

**Exemples d'énoncés pré-testés pour l'épreuve** (à chaque fois, la proposition de l'évaluateur est suivie (après la barre oblique) de la réponse attendue) :

1. Moi, je vois quelque chose/ je (ne) vois rien
2. Moi, je ne veux plus jouer avec toi/je veux encore jouer avec toi
3. Moi, j'aime le chocolat/ je (n') aime pas le chocolat.
4. Moi, je veux encore un gâteau/je (ne) veux plus de gâteau
5. Moi je ne veux pas manger/ moi je veux manger
6. Moi, je finis toujours mon dessert/ je (ne) finis jamais mon dessert
7. Moi, je ne vais jamais au cinéma/ moi je vais toujours au cinéma

8. Moi, j'ai trouvé quelque chose chez ma mamie/M : je n'ai rien trouvé chez ma Mamie
9. Moi, je veux une glace./ je (ne) veux pas de glace.
10. Moi, je n'ai rien mangé/ moi j'ai mangé quelque chose
11. Moi, je t'aime encore./ je (ne) t'aime plus./
12. Moi, je n'ai pas trouvé de trésor/ moi, j'ai trouvé un trésor.
13. Moi, je vais au cirque tous les jours./ je (ne) vais jamais au cirque
14. Moi, hier, je ne voulais plus dessiner/ Moi, hier, je voulais encore dessiner.

### Remarques :

Cette épreuve a également été pré-testée en version créolophone (voir les remarques correspondants dans la fiche 16.5.3, p. 761).

Mais le test en français comporte des spécificités que nous n'avons pas eu l'opportunité d'évaluer en créole. Nous proposons en effet ici des alternances de modalité dans les stimuli. Tantôt les stimuli sont à la forme affirmative, tantôt ils sont à la forme négative. Avec le recul, nous ne pensons pas que cela soit une bonne initiative. Certes en procédant ainsi nous avons souvent des réponses correctes d'un point de vue syntaxiques et certes il nous semble pertinent de proposer des stimuli à l'affirmative afin de voir si l'enfant élimine dans ses réponses tous les marqueurs de négation (ce que nous n'avons pas fait pour le créole). Cependant, avec un regard plus "frais" sur cette tâche, nous pensons qu'il vaut sans doute mieux le faire dans deux parties différentes, effectuées dans des séances d'évaluation séparées afin de ne pas surcharger cognitivement les enfants (choix de la modalité en fonction du stimuli + adaptation de l'aspect et du temps + verbalisation).

La subtilité des nuances des marqueurs négatifs sont parfois prises en considération dans les réponses proposées (ex : plus encore, quelque chose/rien). Mais voyant que les enfants n'y sont pas sensibilisés dans l'ensemble, nous pensons que ce critère doit demeurer subsidiaire.

Ci-dessous quelques exemples de productions recueillies

1. **Moi, je vois quelque chose**  
— Moi je vois pas quelque chose

- je vois pas
2. **Moi, je ne veux plus jouer avec toi**
- Moi, je veux encore jouer avec toi
- Moi, je veux jouer avec toi
3. **Moi, j'aime le chocolat**
- J'aime pas le chocolat
4. **Moi, je veux encore un gâteau**
- Je veux plus un gâteau
- Je veux pas de gâteau
- Moi, je veux plus de gâteau
5. **Moi je ne veux pas manger**
- Je veux manger
6. **Moi, je finis toujours mon dessert**
- Je finis pas mon dessert
- Je ne finis pas mon dessert
- Moi, je finis pas toujours mon dessert
7. **Moi, je ne vais jamais au cinéma**
- Je vais au cinéma
- Moi, je vais toujours au cinéma
- Je aller, je vais aller
8. **Moi, j'ai trouvé quelque chose chez ma mamie**
- J'ai pas trouvé quelque chose chez ma mamie
- MA PA trouvé
9. **Moi, je veux une glace.**
- Je veux pas de glace
- Je n'en veux pas
- Je veux pas la glace
10. **Moi, je n'ai rien mangé.**
- J'ai mangé quelque chose
- Moi, j'ai beaucoup mangé
- J'ai NA, MI NANA MANJÉ
11. **Moi, je t'aime encore.**

- Je t'aime plus
  - Je t'aime pas
12. **Moi, je n'ai pas trouvé de trésor.**
- J'ai trouvé un trésor
  - J'ai trouvé des trésors
13. **Moi, je vais au cirque tous les jours.**
- Je vais pas au cirque
  - Je vais pas au cirque tous les jours
  - Moi, je va pas au cirque tous les jours
  - Moi, je va pas aller
14. **Moi, hier, je ne voulais plus dessiner.**
- Je voulais encore dessiner
  - Je voulais dessiner
  - Moi, je veux/vais ? dessiner.
15. **Moi je vais en récréation.**
- Je vais pas y aller en récréation
16. **Moi je suis fatigué.**
- Moi, je suis pas fatigué
17. **Moi je m'en vais.**
- Moi, je m'en vais pas
18. **Moi je veux manger.**
- Moi, je veux pas manger

Curieusement, nous notons que les structures aspecto-temporelles des stimuli ont été davantage pris en considération par les enfants dans la version française.

Nous notons également que, dans l'ensemble, les énoncés en français sont syntaxiquement corrects.

Nous remarquons un énoncé : MWIN NANA MANJÉ<sup>3</sup>, qui ne répond pas à nos normes de référence, s'il renvoie à J'AI MANGÉ. La structure attendue est en effet : MWIN LA MANJÉ.

3. MWIN NANA MANJÉ signifie hors contexte, « j'ai à manger, j'ai de la nourriture ».



## Chapitre 17

# Les épreuves pilotes bilingues

### Sommaire

---

17.1 « Jeu de construction » . . . . .	768
17.2 « Discrimination codique (M) » . . . . .	770
17.3 Traduction : du créole vers le français (M) . . . . .	778
17.4 Traduction : du français vers le créole (M) . . . . .	785

---

## 17.1 « Jeu de construction »

<b>« Jeu de construction »</b>	
<b>Critères</b>	Cette fiche ne présente pas une épreuve évaluative.
<b>Type d'activité</b>	Interaction. En interagissant avec son interlocuteur, l'enfant doit produire des énoncés certes, mais également comprendre ceux de l'autre pour adapter son discours.
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— recueillir du langage spontané qui sera analysé en parallèle avec du langage provoqué</li> <li>— définir le profil langagier de l'enfant (dominant, bi-lingue ou mix-lingue)</li> <li>— mettre à l'aise l'enfant, notamment pour pouvoir commencer les épreuves formelles</li> </ul>
<b>Supports</b>	jeu de construction (ex : Légo)
<b>Organisation</b>	L'évaluateur propose à l'enfant de construire une maison avec lui, à partir des éléments qui se trouvent sur la table. Pendant le jeu, il essaie de mettre à l'aise l'enfant et de cerner un centre d'intérêt qui le fasse parler spontanément, comme par exemple la description de sa maison, ce qui s'est passé dans la cour de récréation (bagarre dont il a été témoin, jeu, etc.), ses vêtements, ses amoureux/-ses à l'école, etc.
<b>Consigne</b>	<p>Les amorces peuvent être les suivantes,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— en créole : ALON KONSTRUI IN NAFÈR ANSANM, KOSA NOU SA KONSTRUI?</li> <li>— en français : <i>et si on construisait quelque chose ensemble, toi et moi ? Qu'est-ce que tu aimerais qu'on construise ?</i></li> </ul>

<b>Variante(s)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— remplacer l'évaluateur adulte par un ou deux autres enfants dominants en créole ou en français, mais avec le risque que les interlocuteurs ne s'entendent pas et donc ne se parlent pas ou très peu.</li> <li>— faire une séance de langage spontané à trois, avec un autre enfant dominant dans la même langue que l'évaluateur. Le risque est bien entendu qu'un des enfants "grands parleurs" monopolise la parole.</li> </ul>
--------------------	--

**Productions d'enfants** : cf. annexes 8.1.3, page 289, et suivantes.

**Remarque** : Les séances que nous avons menées ont duré entre environ 10 mn à 20 mn, en fonction du nombre d'énoncés produits par l'enfant. Nous rencontrons parfois, en effet, des enfants très timides dans ce type d'entretiens, quand bien même ils nous ont sollicitée pour le faire. Dans ces cas-là, nous avons remarqué que le fait d'enchaîner les sujets, de faire des commentaires, sans forcément poser de questions à chaque énoncé, peut les aider à "se débloquer".

Nous pensons que si au bout d'un certain temps, l'enfant reste "mutique", il est préférable de renoncer à poursuivre avec lui sur des tâches formelles, en lui en expliquant la raison, et en lui disant que nous apprécions sa présence mais que nous n'aimons pas parler toute seule. Il faut alors prévoir une autre séance de langage spontané. Le fait de passer entre-temps du temps avec cet enfant, durant les récréations, pour consolider la relation de confiance, donne généralement des résultats positifs.

## 17.2 « Discrimination codique (M) »

<b>« Discrimination codique »</b> <i>Lui, il m'aime</i> MÉ AMWIN, MI ÈM PA LI	
<b>Critères</b>	Discrimination codique
<b>Type d'activité</b>	Métalinguistique
<b>Objectifs</b>	Vérifier si l'enfant distingue le français du créole dans des phrases courtes et non ambiguës, et s'il sait reconnaître des phrases "mêlangées", comportant des traits prototypiques des deux codes .
<b>Supports</b>	Les énoncés prévus ci-dessous; des pastilles de papier de deux couleurs différentes (par exemple du rouge pour symboliser le créole et du bleu pour symboliser le français)
<b>Organisation</b>	<p>D'abord l'évaluateur introduit la tâche (cf. "<i>Introduction de la tâche</i>" dans la rubrique "consignes" ).</p> <p>Ce faisant, il dispose les pastilles en deux tas devant l'enfant, pour symboliser (selon les parties de l'épreuve) les énoncés uniquement créoles, uniquement français et mêlangés.</p> <p>L'épreuve se déroule ensuite en trois parties :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. l'évaluateur vérifie si l'enfant différencie des phrases créoles de phrases françaises. Pour cela il donne la consigne 1 et utilise les énoncés prévus pour la partie 1.</li> <li>2. Une fois toutes les phrases de la partie 1 présentées à l'enfant, l'évaluateur présente la consigne 2. Il présentera à l'enfant une par une les phrases créoles et les phrases mêlangées prévues dans la partie 2.</li> <li>3. La troisième partie concerne la discrimination des phrases en français et des phrases en mêlangé. L'évaluateur donnera la consigne 3 et utilisera les énoncés prévus pour la partie 3.</li> </ol>

<b>Consigne en français</b>	<p>Nous préconisons de donner les consignes en créole pour les enfants dominants en créole et en français pour les enfants dominants en français. Pour les enfants qui mélangent, le choix du créole nous paraît plus judicieux.</p> <p><i>Introduction de l'épreuve</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>— (Evalueur) Toi, chez toi, ta maman, elle te parle en créole ou en français ?</li><li>— (Témoin) en français</li><li>— (E) moi, ma maman me parle en créole (contraire de ce que l'enfant dit). Et toi, tu parles créole ou français ?</li><li>— (T) en français</li><li>— (E) et ton père</li><li>— (T) en créole.</li><li>— (E) Tu sais quoi? Maintenant, on va faire un petit jeu. On va faire comme si ça c'était des mots, c'est comme si c'était avec ça qu'on parle (il montre les pastilles). Ça c'est des mots créoles (pastilles rouges triangulaires) et ça des mots français (pastilles bleues rondes). Les gens qui parlent créole parlent seulement avec des mots rouges et les gens qui parlent français, et bien ils parlent seulement avec des mots bleus. Ta maman par exemple, tu m'as dit qu'elle parle en français, alors elle parle seulement avec des mots bleus. Moi, ma maman elle parle seulement avec des mots rouges parce qu'elle parle en créole. Et toi, tu m'as dit que tu parlais créole ou français, j'ai oublié ?</li><li>— (T) français.</li><li>— (E) donc tu parles avec des mots de quelle couleur, comme ça ou comme ça ?</li><li>— (T) l'enfant montre les pastilles en question, ou verbalise la couleur : " bleu ".</li></ul>
-----------------------------	--

- (E) c'est bon. (poursuivre l'explication en prenant pour exemple d'autres personnes de l'entourage de l'enfant (maîtresse, oncle, tante, ...) si celui-ci ne comprend pas, sans mettre en question la véracité de ce que dit l'enfant. S'il dit que la maîtresse par exemple parle en créole, on lui dira "d'accord, donc elle parle avec des mots bleus ou rouges?" )

**Consigne 1 :** *Je vais te dire des trucs et toi, à chaque fois, tu dois me dire si ce que j'ai dit c'est du français (il montre les mots bleus) ou du créole (il montre les mots rouges). C'est bon ? (...) Allez, je commence.*

**Consigne 2 :** *Tu sais, des fois, il y a des gens qui mélangent des mots en français avec des mots en créole. Par exemple, des fois ils parlent en français, mais après, des fois, ils parlent en créole, après ils reparlent en français, après ils reparlent en créole, après il reparlent en français et après ... (attendre la réaction de l'enfant pour vérifier qu'il suit l'explication) oui après il reparle en créole. Les gens qui parlent comme ça, ils mélangent français avec créole, ils parlent avec des mots bleus et des mots rouges. Ils mélangent (l'évaluateur mélange les pastilles devant l'enfant). Alors, maintenant, il faut que tu écoutes bien ce que je vais te dire, après tu me dis si les mots sont seulement rouges, ça veut dire seulement créole, ou si c'est rouge et bleu, ça veut dire quoi quand c'est rouge et bleu ? (...) oui, ça veut dire créole avec français (ou réexpliquer si nécessaire)). Tu as compris ? (...) allez, je commence.*

**Consigne 3** : allez, maintenant, ce que je vais te dire, des fois c'est en français et des fois c'est en mélangé. Tu te rappelle ce que ça veut dire mélangé? (réponse de l'enfant suivie d'une infirmation ou confirmation de la part de l'évaluateur puis d'une réexplication). Quand je dis quelque chose en mélangé, ça veut dire que dans ce que je dis il y a des mots rouges et des mots bleus, parce que c'est en créole et en français en même temps. Alors que, quand je dis seulement en français, il n'y a que des mots bleus dedans. C'est bon ? (...). Allez, je commence.

**Consigne en  
créole**

*Introduction de l'épreuve*

- Dialogue introductif de l'épreuve :
- (Evalueur) AOU, OUT MÉZON, OUT MOMAN I KOZ AN KRÉOL OU AN FRANSE ?
- (Témoin) AN FRANSE
- (E) AMWIN MON MOMON I KOZ AN KRÉOL (contraire de ce que l'enfant dit). E AOU, OU KOZ AN KRÉOL OU AN FRANSE ?
- (T) AN FRANSE
- (E) É OUT PAPA
- (T) AN KRÉOL.
- (E) ALOR MINNAN NOU SA FÉ KOMSI SA TÉ BANN MO KRÉOL (pastilles rouges triangulaires) É SA TÉ BANN MO FRANSE (pastilles bleues rondes). DE MOUN I KOZ KRÉOL I KOZ RIYINK AVÈK BANN MO ROUJ É SAT I KOZ FRANSE I KOZ RIYINK AVÈK BANN MO BLE. OUT MAMAN PAR ÉKZANP OU LA DI AMWIN ÈL I KOZ FRANSE, ALOR ÈL I KOZ RIYINK AVÈK BANN MO BLE, AMWIN, MA MAMAN I KOZ KRÉOL RIYINK AVÈK BANN MO ROUJ PASKE ÈL I KOZ KRÉOL. E AOU, KOSA OU LA DI AMWIN OU KOZ ?
- (T) FRANSE.
- (E) DONK OU KOZ AVÈK BANN MO KÈL KOULEUR ?
- (T) BLE.
- (E) LÉ BON. (poursuivre l'explication en prenant pour exemple d'autres personnes de l'entourage de l'enfant si celui-ci ne comprend pas)

**Consigne 1** : MI SA DI AOU DE TRWA ZAFÈR É A SHAK FWA OU DWA DI AMWIN SI SAT MA LA DI SÉ AN FRANSE (AN MO BLE) OU AN KRÉOL (AN MO ...)(réponse de l'enfant). LÉ BON ? (...) ALÉ MI KOMANS.

	<p><b>Consigne 2 :</b> OU KONÉ, NA DEMOUN DÉFWA, I MÉLANJ BANN MO FRANSE AVÈK BANN MO KRÉOL. PAR ÉKZANP, ZOT I DI IN NAFÈR AN FRANSE, APRÉ ZOT I DI IN NOT ZAFÈR AN KRÉOL, APRÉ ZOT I REDI AN FRANSE. ZOT I MÉLANJ FRANSE AVÈK KRÉOL, ZOT I KOZ AVÈK BANN MO BLE É BANN MO ROUJ. ZOT I MÉLANJ. ALOR MINNAN, I FO OU ÉKOUT BYIN SAT MI SA DI POU DI AMWIN SI BANN MO LÉ RYINK ROUJ, I VE DIR LÉ RYINK KRÉOL OU SI LÉ ROUJ É BLE, I VE DIR LÉ MÉLANJÉ KRÉOL AVÈK FRANSE. OU LA KONPRI? (...) ALÉ MI KOMANS.</p> <p><b>Consigne 3 :</b> ALÉ, MINNAN, SAT MI SA DI AOU DÉ FWA LÉ AN FRANSE É DÉ FWA LÉ AN MÉLANJÉ. OU RAPÈL KOSA I VE DIR MÉLANJÉ? (réponse de l'enfant suivie d'une infirmation ou confirmation de la part de l'évaluateur puis d'une réexplication). KAN MI DI IN NAFÈR AN " MÉLANJÉ " I VE DIR KE DANN SAT MA LA DI NA BANN MO LÉ ROUJ (PASKE LÉ AN KRÉOL) É NA BANN MO LÉ BLE (PASKE LÉ AN FRANSE). ALORKE, KAN MI DI SEULMAN AN FRANSE NA RYINK BANN MO BLE DEDAN. LÉ BON? (...) ALÉ MI KOMANS.</p>
<b>Variante(s)</b>	Les trois parties peuvent être réalisées au cours de séances d'évaluation séparées

Les énoncés pré-testés :

Partie 1 :

1. **je t'aime** (fr)
2. ZOT I PRÉFÈR MANJ BANN BANANE (kr)
3. MI GINY ÉKRI OUT NON (kr)
4. MI ÈM AOU (kr)
5. **toi, tu manges de la** purée froide (fr)
6. **on** adore aller à la piscine avec **notre** mère (fr)
7. MI SAA MON KAZ (kr)
8. **je sais** écrire ton prénom (fr)
9. NOU SAVA LÉKOL ÈK NOUT MOMON (kr)
10. **je vais** à la maison (fr)

Partie 2 :

1. ZOT I MANJ PARÈY TI KOSHON (kr)
2. AMWIN MI PRÉFÈR MANJ BANN FRUI É **lui, il** préfère manger **du** chocolat (mél)
3. AMWIN, **je** SAVA **vers** MON LÉKOL (mél)
4. MA LA di BANNA MI ve pa d ZOT. (kr)
5. **lui, il m'aime** MÉ AMWIN, MI YÈM PA LI (mél)
6. AMWIN, MA LA FINE MANJ ÈK BANNA (kr)

Partie 3 :

1. **moi, je** GINY ÉKRIR, AKOZ LI **m'a** APRANN KOMAN I ÉKRI (mél)
2. **moi j'ai** mangé avec **eux** (fr)
3. **je me** marierai avec **toi** quand **je** serai grande (fr)
4. **je** donne AOU mais **tu** DONE PA ZOT (mél)
5. AMWIN, **je** LÉ KONTAN SAT **tu m'as** donné (mél)
6. **lui, il m'aime** mais **moi je** ne l'aime pas. (fr)

**Remarques :**

Nous avons évoqué cette épreuve dans la phase exploratoire de notre référentialisa-

tion , en fournissant divers exemples dans lesquels nous avons puisés (cf. chapitre 5, p. 203).

Ce sont les vingt-deux phrases sus-citées que nous avons gardées lors des pré-tests finaux.

Pour rappel, nous posons que les lexèmes qui ont été soulignés sont prototypiquement créoles tandis que ceux qui ont été mis en gras sont prototypiquement français. Les lexèmes non soulignés et non en gras peuvent être français ou créoles, qu'ils soient transcrits selon la typographie française ou créole.

Quant à la passation, nous pensons qu'il est essentiel de ne pas ignorer cette phase introductive. Outre le fait que la matérialisation des langues par des pastilles de couleurs différentes apporte une note ludique à la tâche, elle sert surtout à faire visualiser à l'enfant la notion abstraite de français, de créole et de ce qu'on entend par "mélangé".

La décision de proposer aux enfants uniquement un choix binaire à chaque fois (français ou créole, créole ou mélangé, français ou mélangé) a été prise dans le but de ne les pas surcharger cognitivement.

Après avoir testé les deux méthodes, choix ternaire et choix binaire, il nous semble également plus facile de leur faire comprendre la consigne par le choix binaire.

Cette épreuve est indispensable avant de poursuivre l'évaluation à partir d'autres épreuves formelles d'évaluation.

### 17.3 Traduction : du créole vers le français (M)

<p>« Traduction : du créole vers le français »</p> <p>MA LA MANJ IN BANANE/j'ai mangé une banane</p>	
<b>Critères</b>	Aisance dans le passage d'une langue à l'autre
<b>Type d'activité</b>	Médiation (Métalinguistique)
<b>Attendu</b>	Des changements adéquats des marqueurs morphosyntaxiques, lors du passage du français au créole (pronoms, valence, marqueurs aspecto-temporels, marqueurs de négation et d'interrogation).
<b>Supports</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— énoncés prévus</li> <li>— un personnage autre que ceux déjà utilisés dans les épreuves (ici une souris)</li> </ul>
<b>Organisation</b>	L'évaluateur présente à l'enfant une souris qui ne parle que créole et qui veut apprendre à parler français. Il joue le personnage de la souris qui demande à l'enfant de traduire des phrases.
<b>Consigne</b>	<i>Maintenant je vais te présenter une petite souris. Elle habite à La Réunion, et elle ne parle que le créole. Elle ne sait pas parler français. Mais elle veut apprendre à parler français. Alors elle va te dire des phrases en créole, et toi tu vas lui dire comment on dit en français ; d'accord ?</i>

*Je te donne un exemple : En créole on dit "MWIN ". La souris va te demander : "dis moi xxx (prénom de l'enfant), comment tu dis " MWIN " en français ?", et toi tu dois lui dire : en français on ne dit pas " MWIN", on dit " moi ". En créole on dit "MI YÈM AOU ". La souris va te demander : "dis moi xxx (prénom de l'enfant), comment tu dis " MI YÈM AOU " en français ?", et toi tu dois lui dire : en français on ne dit pas " MI YÈM AOU ", on dit " je t'aime ". En créole on dit " MON TI FRÈR I SAVA LÉKOL ". "Dis moi xxx, comment on dit " MON TI FRÈR I SAVA LÉKOL " en français ?" En français on dit " mon petit frère va à l'école ".*

Ok, tu as compris? Tu peux me dire ce qu'il faut faire quand la souris te parle en créole? (...) Alors on commence :

#### **Enoncés prévus pour l'épreuve :**

- MI ABIT SIN-BENWA
- SOLÈY I LÈV
- MI SA PA JWÉ DÉOR
- MA LA MANJ INN BANANE
- ÈL LA MÈT AÈL DEBOUT
- MARKO I MOK AMWIN
- LI TÉ TANN JWÉ, LI LA TONBÉ
- LE BÉBÉ LA PLERÉ, LI TÉ VE IN FOURSHÈT
- SHOKOLA MA LA MANJÉ TÉ BON
- MI VE PA LI MANJ MON GATO
- LE MESYE MI SAAR VWAR LÉ JANTIY
- MI VOUDRÉ LI MÈT KOUTO-LA DESU LA TAB
- KAN MI SRA GRAN MALÉ SINÉMA TOU SEUL
- LE TI FIY LA DONE IN ZO LE TI GARSON
- ÈL LA ALONJ ATÈR

#### **Remarques :**

Pré-test final concernant 6 enfants.

Une épreuve de traduction du français au créole a également été pré-testée (cf. fiche 17.4, page 785).

Ci-dessous Certaines phrases sont tirées des pré-tests effectués.

- Mi abit Sin-Benwa
  - Moi, j’habite à Saint-Benoît
  - Je habite Saint-Benoît
  - J’habite à Saint-Benoît
  - MI ABIT AMWIN Saint-Benoît
  - J’habite Saint-Benoît
- Solèy i lèv
  - Le soleil I LÈV, le soleil lève, le soleil va bientôt se réveiller.
  - Le soleil qui lève
  - Le soleil se lève
  - SOLÈY I LÈV
  - SOLÈY SA LÉVÉ
  - SOLÈY A LÉVÉ
  - Le soleil I LÈV
- MI SA PA JWÉ DÉOR
  - Je vais pas jouer dehors
  - Je vas pas jouer dehors
  - Je vais pas aller jouer dehors
- MA LA MANJ INN BANANE
  - Je mange une banane. [Comme il nous répond en usant du présent, nous lui demandons de bien écouter et nous lui répétons la phrase, il modifie alors son énoncé] J’ai mangé une banane.
  - J’ai mangé une banane
  - Je mangeais une banane
  - MI mange une banane
- EL LA MÈT AÈL DEBOUT
  - J’ai mis debout [mais il fait une grimace et reprends plusieurs fois sa phrase] Moi, j’ai mis deboute à elle, moi je m’ai mis debout.
  - Elle SA, elle SA MÈT AÈL, non, elle I MÈT AÈL debout, non, elle se met debout

— Je m'ai mis debout. [Nous insistons sur le sujet " elle ", mais elle reprend la même phrase] Je m'ai mis debout.

— EL MÈT DEBOUT, LA MÈT ALI DEBOUT

● MARKO I MOK AMWIN

— Marco moque à moi. Il se moque de moi

— Marco me moque

— MARCO I MOK à moi

● LI TÉ TANN JWÉ, LI LA TONBÉ

— Il était en train de jouer et il est tombé

— Il était KRINN joué, il est tombé

— J'étais jouer, MI TÉ TANN JWÉ, MWIN MA LA TONBÉ

— LI LA JOUÉ LI LA TONBÉ

● LE BÉBÉ LA PLERÉ, LI TÉ VE IN FOURSHÈT

— Le bébé a pleuré, il voulait une fourchette

— LE BÉBÉ LA PLEURÉ parce que il était veut une fourchette

— Le bébé a pleuré parce que il veut fourchette

— LE BÉBÉ LA TRO PLURÉ, LI LA GINY IN FOURSHÈT

● SHOKOLA MA LA MANJÉ TÉ BON

— J'ai mangé un chocolat, LÉTÉ bon, j'ai mangé un chocolat et c'était bon.

— Le chocolat j'ai mangé, c'était bon

— Le chocolat que j'ai mangé c'était bon

— SHOKOLA SÈT MA LA MANJÉ LÉTÉ UN PE BON

● MI VE PA LI MANJ MON GATO

— Moi je veux pas qu'il mange mon gâteau

— Je veux pas il mange mon gâteau

— Je veux pas que il mange mon gâteau

— Je veux il mange mon gâteau

— MI VE PA KE MI MANJ MON GATO

● LE MESYE LÉ JANTIY

— Le monsieur est bien gentil

— Le monsieur est très gentil

— Le monsieur est gentil

- LE MONSIEUR LÉ JANTIY
- Le monsieur il est gentil
- MI VOUDRÉ LI MÈT SON PANTALON
  - Je voudrais que il met son pantalon
  - Je voudrais il mette son pantalon
  - Je voudrais qu'il mette son pantalon
  - Je voudrais MI TÉ MÈT son pantalon
- KAN MI SRA GRAN MALÉ SINÉMA TOU SEUL
  - Quand je serai grand, je aller, je vais aller au cinéma tout seul
  - Quand je seras grand, je vas aller au cinéma tout seul
  - Quand je vas aller cinéma, je vais aller tout seul. Quand je suis grand, je vais aller cinéma tout seul
  - Quand je serai grand, je vas aller au cinéma tout seul
  - Quand je serai grand, je partirai au cinéma toute seule
  - Quand je vais grand, je vais aller cinéma tout seul
  - KAN MI É GRAN MI SAVA SINÉMA TOU SEUL
- LE TI FIY LA DONE IN BALON LE TI GARSON
  - La fille a donné un ballon au garçon
  - La fille a donné un ballon le garçon
  - La fille a donné un ballon à le garçon
  - LA FIY LA DONÉ LE BALON LE, LA, LE GARSON
  - LE FIY I SA DONÉ LE BALON LE GARSON
  - LA TIT FIY LA DONE IN BALON A IN GARSON
- EL LA ALONJ ATÈR
  - Elle s'est allongée par terre
  - J'ai allongé par terre
  - LI LA ALONJ ATÈR
  - ÈL LA ALONJÉ ATÈR
  - EL TÉ ALONJ ATÈR
- EL LA MAKIY AÈL/MA LA MAKIY AMWIN
  - Elle se maquille
  - Elle a se maquille, elle se maquille [nous lui faisons remarquer que c'était "hier"] hier, elle a maquille..., hier elle se maquille.

- EL LA MAQUIY AÈL
- J'ai MAQUIY AÈL
- EL MAQUIY AÈL
- LI SA MAKIY AÈL

Nous remarquons que les traductions sont de natures diverses et plus ou moins correctement construites. Ceux qui réussissent le mieux la tâche sont majoritairement les discriminants et les bi-lingues, même non discriminants.

Mais nous notons également que certains enfants (tous non discriminants) ne comprennent pas ce qui leur est demandé. Il ne s'agit plus en effet de réaliser une tâche en s'exprimant indifféremment en créole ou en français. Ici la tâche ne peut être effectuée qu'en prenant en considération la consigne codique. La réponse elle-même, de type métalinguistique, est donc obligatoirement liée au choix d'un code précis.

Or, si des enfants arrivent à faire plus ou moins consciemment ce basculement, d'autres restent en créole, en modifiant le stimulus ou en le répétant. Le stimulus MI SAR PA JWÉ DEOR, est ainsi "traduit" par MI SA JWÉ DEOR chez une enfant et MI SA PA JWÉ DEOR chez un autre qui, lorsque nous insistons sur le fait qu'il faut qu'il nous réponde en français, nous dit en dupliquant le pronom sujet : AMWIN, MI SA PA JWÉ DEOR.

Ces pseudo "traductions" alternent d'ailleurs souvent avec d'autres "traductions" comportant des indices prototypiques du français. Le dernier enfant que nous venons de citer par exemple, enchaînera les traductions suivantes plus ou moins francisées :

- je voudrais MI TÉ MÈT son pantalon
- quand je serai grand, je vas aller au cinéma tout seul
- LA TIT FIY LA DONE IN BALON A UN GARSON

Les amorces avec *je* pour les stimuli commençant par *mi* n'ont souvent pas suffi à faire basculer les enfants en français. Une première "traduction" de MI MAKIY AMWIN par exemple, qui est MA LA MAKIY AMWIN, devient avec l'amorce "je...", JE MAKIY AMWIN. Chez un autre enfant, pour le stimulus MI VOUDRÉ LI MÈT SON PANTALON, la première traduction MI VE MÈT SON PANTALON devient, avec l'amorce "je...", je VOUDRÉ MI MÈT SON PANTALON

Mais avec d'autres enfants, les amorces constituant même presque un énoncé com-

plet, comme " j'habite... " pour le stimulus MI ABIT SIN-BENWA, ne donnent aucun résultat positif. Ils ne comprennent pas ce qui leur est demandé.

Pour toute ces raisons, cette épreuve serait selon nous à réserver aux discriminants totaux ou partiels, ou à ceux qui ont associé *traduire* à *bien dire en français*.

## 17.4 Traduction : du français vers le créole (M)

« Traduction : français vers créole » <i>J'habite à la réunion - MI ABIT LA RÉNYON</i>	
<b>Critères</b>	Aisance dans le passage d'une langue à l'autre
<b>Type d'activité</b>	Médiation (Métalinguistique)
<b>Attendu</b>	Changements adéquats de la morphosyntaxe lors du passage du français au créole (pronoms, valence, marqueurs aspecto-temporel, marqueurs de négation et d'interrogation)
<b>Supports</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Une marionnette</li> <li>— Les énoncés prévus pour l'épreuve</li> </ul>
<b>Organisation</b>	Même organisation que dans l'épreuve précédente.
<b>Consigne</b>	Même consigne que dans l'épreuve précédente, en faisant les modifications nécessaires concernant les langues et les phrases à traduire.

Exemple d'énoncés pré-testés :

- j'habite à La Réunion
- le soleil se lève
- le gâteau que j'ai mangé était bon
- je ne vais pas jouer dehors
- j'ai mangé une pomme hier
- Karine est debout
- elle se gratte
- il était en train de jouer/ il était en train de jouer et il est tombé
- je ne veux pas qu'il me regarde
- elle s'essuie les mains/ la madame essuie ses mains
- elle s'allonge par terre
- j'ai mangé un gâteau

- la fille me regarde/la fille me regardait
- tu as regardé un oiseau
- elle veut un chien pour Noël
- quand le monsieur sera grand, il habitera dans une maison
- une fille a donné un cadeau a un garçon.
- ils ont quel âge? /quel âge ils ont?
- le monsieur habitait là-bas
- eux, ils sont gentils
- vous avez faim
- la fille est jolie
- j'ai un chat

#### Remarques :

Pré-test final concernant 8 enfants.

Cette épreuve portant sur la traduction du créole vers le français a également été pré-testée (cf. fiche 17.3, p. 778)

Cette épreuve n'est pas facile pour les enfants. Très peu d'entre eux réussissent à traduire les stimuli et aucun n'a pu traduire correctement tous les stimuli que nous avons proposés. De manière générale, il nous semble que les enfants traduisent beaucoup plus facilement du créole vers le français, mais nous rencontrons les mêmes difficultés de passation, que la traduction se fasse du français au créole ou du créole vers le français (cf. les remarques dans la fiche précédente).

Nous notons par ailleurs que les pronoms ne sont pas respectés dans les traductions. MWIN et MI prédominent, ce qui nous fait dire qu'il serait souhaitable, pour ce type d'épreuve, de choisir pour sujets d'autres pronoms ou des SN.

— elle se gratte  $\mapsto$  MI GRAT AMWIN

— quel âge ils ont?  $\mapsto$  KÈL AJ I NA?

— elle s'essuie les mains  $\mapsto \mapsto$  AMWIN ESUI LÉ MIN

— la fille me regardait  $\mapsto$  la fille TÉ me regarde, la fille TÉ REGARD AOU

Les marqueurs aspecto-temporels, également, sont rarement repris dans le passage d'une langue à l'autre, même avec des indices temporels lexicaux :

- j'ai mangé une pomme hier  $\mapsto$  MI MANJ UNE POM YÈR
- quand le monsieur sera grand il habitera dans une maison  $\mapsto$  KAN LE MESYE SERA GRAN, I ABIT DAN IN MÉZON
- je ne vais pas jouer dehors  $\mapsto$  MI JWÉ PA DEOR

Mais surtout, la majorité des enfants ne comprennent pas la tâche qui leur est demandée. Souvent, ils répètent les stimuli :

- le soleil se lève  $\mapsto$  LE SOLEIL SE LÈVE (x3),  
ou produisent un énoncé qui ne répond pas à la consigne :
- le soleil se lève  $\mapsto$  COMMENT LE SOLEIL SE LÈVE ? (x3)
- quel âge ils ont ?  $\mapsto$  ILS ONT CINQ ANS

Quant au contenu des énoncés soumis, nous soulignons encore une fois les diverses interprétations possibles d'énoncés, dues aux conditions de l'oral. Ainsi, lorsque nous avons, dans un premier temps, présenté le stimulus *elle s'est essuyée les mains*, la "traduction" de Chamira, ÈL KONÉ ÉSUIYÉ LÉ MIN, nous a permis de voir que certains enfants peuvent entendre *s'est* comme une occurrence du capacitif au présent (savoir, connaître, être capable de). Nous avons remplacé ce stimulus par "elle s'essuie les mains". Pour les mêmes raisons, l'énoncé "elle s'allonge par terre", paraît plus judicieux que "elle s'est allongée par terre".

Certaines traductions peuvent être cependant considérées comme réussies, comme par exemple :

- j'ai mangé une pomme hier  $\mapsto$  MI A MANJÉ UNE POM YÈR
- le soleil se lève  $\mapsto$  LE SOLÈY I LÈV
- une fille a donné un cadeau a un garçon  $\mapsto$  UNE FIY LA DONÉ LE KADO LE GARSON
- eux, ils sont gentils  $\mapsto$  ZOT LÉ JANTIY

A la suite du pré-test des deux épreuves de traduction (du français vers le créole ou du créole vers le français), nous pensons qu'il n'est pas pertinent de garder ce type d'activité métalinguistique pour l'évaluation des enfants de grande section, à moins que ce ne soit pour attester de leur manque de sensibilisation au contraste structurel

entre le créole et le français.

## Chapitre 18

# Conclusion de la quatrième partie

Cette partie a voulu rendre compte des points forts et faibles d'épreuves que nous avons élaborées et pré-testées dans des séances d'évaluation individuelle avec les enfants.

Cette étape a permis de mettre en lumière de nombreux aspects relatifs au contenu de ces épreuves et à leur passation, qu'il serait selon nous souhaitable de prendre en considération lors du recueil des données d'une évaluation en créole et en français d'enfants de maternelle. Ne voulant faire de répétition, nous n'allons pas tous les reprendre ici, mais renvoyer aux commentaires que nous avons effectués dans chaque fiche.

Nous avons pu voir la difficulté de construire des épreuves qui amènent de jeunes enfants à produire, tel ou tel type de réponse à l'oral. Nous avons été conduite à faire des réajustements, notamment à cause de stimuli mal interprétés (ex : confusion entre RODRA « cherchera » et ROD RAL « cherche à tirer »). En étant attentive aux réponses des enfants, nous avons pu noter également que certaines épreuves sont plus efficaces que d'autres pour récolter des productions précises. Nous avons d'ailleurs parfois dû également en annuler d'autres qui se sont révélées peu rentables (ex : imagination de suite d'histoire) ou trop difficile pour les enfants (ex : "jeu de tête"). Les épreuves requérant des jugements d'acceptabilité avec ou sans correction, et la répétition de phrases ne nous semblent pas du tout adaptées à leur âge. C'est le cas également des épreuves de traduction, que peu d'élèves comprennent et réussissent.

Même si nous ne nous sommes pas axée sur les résultats mais sur les processus

d'obtention de résultats, les activités que nous avons menées laissent entrevoir que les niveaux sont très hétérogènes en créole comme en français. Nous avons vu par exemple que *combien* et *comment* sont souvent confondus ou que les pronoms personnels posent problème à certains enfants (ali/aèl, lui/elle sont sources de difficultés), comme certains marqueurs aspecto-temporels.

Chaque fiche nous a également permis de donner des recommandations sur les consignes, sur le choix des accessoires, sur le choix des stimuli, sur la passation et bien d'autres aspects de l'évaluation.

Nous espérons que ces remarques retiendront l'attention de ceux ou celles qui poursuivront ce projet.

# **Conclusion**



Ce travail a eu pour socle la problématique générale de l'enseignement/apprentissage du français en milieu créole, en début de scolarité. L'évaluation des compétences morphosyntaxiques en a constitué l'épine dorsale.

Nous proposons de résumer notre cheminement dans les grandes lignes avant de développer nos conclusions générales.

## Rappel de notre cheminement

Nous avons ouvert notre recherche en exposant nos finalités et en tentant de montrer les raisons pour lesquelles l'évaluation linguistique que nous défendons est nécessaire dans l'écologie socio-économique actuelle de La Réunion, où une politique scolaire attentiste n'est plus permise.

Sans ignorer les problèmes d'infrastructures, les difficultés financières des familles, nous avons retenu que le degré de maîtrise du français de la part des enfants peut légitimement être considéré comme un paramètre important dans la réussite ou non d'un parcours scolaire. Parler et comprendre la langue de transmission des savoirs au sortir de la maternelle s'avère être un sésame essentiel pour l'entrée dans le monde de la littéracie, sur lequel s'appuie majoritairement l'école. Or, nous l'avons dénoncé, on ignore actuellement si, après trois années de scolarisation en français, les enfants réunionnais ont acquis ou non des compétences orales de base pour que cette langue, qui sert de médium d'enseignement, ne soit pas un frein dans leurs apprentissages scolaires. Sur ce point, comme sur celui de dire, le cas échéant, sur quelles difficultés linguistiques ces enfants butent, les chercheurs s'occupant de l'aménagement des langues dans nos écoles ne peuvent apporter au mieux que des réponses hypothétiques. Et pour cause, si des travaux ont été menés sur les pratiques langagières et les compétences en communication, peu de données fiables existent quant à la maîtrise des compétences linguistiques plus fines. Lorsque nous nous penchons en effet sur les indicateurs qui ont été relevés lors d'évaluations et de sondages divers menés dans des écoles réunionnaises, nous constatons que ceux-ci sont caducs ou largement incomplets à ce sujet. De fait, actuellement, on pose et on suppose donc surtout que le français n'est pas suffisamment maîtrisé par les enfants de fin de maternelle et, officiellement, on « conçoit » le problème de sa transmission dans le cadre scolaire.

Parallèlement, on ne dispose que de peu d'indicateurs rigoureux et fiables pour situer les difficultés autres que communicationnelles des enfants et peu d'outils pour les recueillir.

En dépit de ce flou, des propositions de remédiations didactiques pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français ont vu le jour. Elles préconisent notamment de prendre en compte le créole, présenté comme étant la L1 des enfants. Or, nous le montrons dès le début de notre travail, sur ce versant linguistique aussi, les données manquent et les perspectives choisies restent subordonnées aux compétences supposées des petits Réunionnais. En effet, une autre interrogation de taille demeure à propos de cette autre langue : quelle est la nature des compétences effectives en compréhension et en production des enfants des années 2000, en créole ? Cette question mérite d'autant plus d'être posée que des indices laissent entendre que les élèves qui se trouvent en difficulté en français ne maîtriseraient pas toujours tant que cela le créole non plus. C'est donc dans le but de pouvoir tester la solidité de cette piste didactique, qu'à côté d'une évaluation sommative fine des compétences des enfants en français, nous plaçons également pour une évaluation sommative de leurs compétences en créole, en fin de grande section.

Dans un premier temps, notre objectif était de mener jusqu'à terme cette évaluation dont l'utilité a maintes fois été soulignée par R. Chaudenson. Mais lorsque nous avons mûri ce projet et entrepris de définir son protocole de réalisation, nous nous sommes aperçue que si nous voulions réellement contribuer à une évaluation pertinente, adaptée au terrain et aux enfants réunionnais, il serait de grand intérêt d'approfondir toutes les considérations liminaires à cette évaluation. Ce qui est en effet surtout apparu au cours de nos recherches, c'est qu'une évaluation se doit avant tout d'apporter du sens et n'a en réalité de valeur que lorsque toute la démarche de *référentialisation* (Figari, 1994) qui la sous-tend est transparente et justifiable, de la posture de l'évaluateur jusqu'au recueil et à l'interprétation des données. La richesse de cette étape qui se donnait à voir dès nos premières observations sur le terrain, et qui n'avait jamais été « mise à jour » dans toutes les études à portée évaluative réalisées jusqu'à lors à La Réunion, nous a poussé à faire de la *référentialisation* le noyau de notre recherche. Notre but a été dès lors d'arriver à baliser au mieux le chemin qui mène à la réalisation effective d'une évaluation sommative des compétences linguistiques des enfants en créole et en

français. Nous souhaitons arriver à proposer, au terme de notre étude, un ensemble de référents cohérents :

- des référents « normatifs » qui pourront servir d'étalon lors de l'évaluation du langage des enfants,
- des référents méthodologiques et théoriques qui pourront donner d'une part une légitimité à nos propositions pour cette évaluation et d'autre part des repères et des outils concrets utiles aux praticiens dans leurs choix de progressions didactiques et pédagogiques.

En vue de construire l'armature d'une *référentialisation* pertinente, nous avons mené, dans une phase exploratoire, un travail de reconnaissance effectué à partir d'investigations théoriques et d'investigations de terrain. Si les premières nous ont conduite à inscrire notre objet d'évaluation autour des compétences morphosyntaxiques, les secondes nous ont surtout amenée à entrer de plein pied dans la problématique des langues proches dans une évaluation binarisée du langage de jeunes enfants.

Nous avons ensuite étudié l'histoire de la créolisation de notre île, de la société d'habitation à l'heure actuelle, mais aussi montré le débat prolifique concernant les frontières entre français et créole réunionnais. Il s'est alors avéré pour nous manifeste que des langues aussi proches en diachronie comme en synchronie et nourrissant des dénis ambivalents, ne peuvent être traitées de manière aussi "lissée" que le laissent supposer les évaluations du langage portant sur les bilingues en général et les petits Réunionnais en particulier. Après avoir posé cette hypothèse, notre objectif a été de voir si cette dernière se vérifie et, le cas échéant, de déterminer les limites que notre terrain et notre population imposent à une démarche évaluative "classique". L'approche pour laquelle nous avons opté en effet, rappelons-le, ne s'éloigne pas de celles qui sont majoritairement appliquées dans les évaluations langagières des bilingues et qui prennent en considération les mélanges. Il est question pour nous donc, de saisir les paramètres relatifs à l'évaluation des compétences en français d'un côté, en créole de l'autre. Ce choix n'ignore pas les mélanges, puisqu'il permet d'établir s'ils sont le reflet de compétences qui présupposent une excellente maîtrise de ces deux langues, ou des stratégies plus ou moins "hasardeuses" de compensation de lacunes dans une langue et/ou dans l'autre.

Notre hypothèse s'est amplement vérifiée lors des investigations de terrain, menées prioritairement dans des écoles de Saint-Benoît. Ces investigations nous ont permis de nous imprégner de notre terrain d'enquête et d'entretenir des liens étroits et réguliers avec nos témoins à travers des interactions spontanées et des entretiens guidés. Elles ont aussi mis à jour cinq constats qui étayaient largement le fait qu'une évaluation binarisée dans le contexte réunionnais doit faire face à des écueils qui en restreignent la portée. Tous ces constats ont fourni par ailleurs de précieuses données pour l'élaboration d'épreuves et la passation des pré-tests. Nous les rappelons ici brièvement :

1. La majorité des enfants ne distingue pas le créole du français dans des phrases qui ne prêtent pas à confusion et ne sait pas, par conséquent, respecter une consigne codique qui consiste à répondre en français ou en créole.
2. Certains de ces jeunes enfants de maternelle ont déjà intégré bien des représentations négatives de la communauté sur les langues. Le créole notamment est dénigré et cela les amène parfois à refuser de le parler durant l'évaluation, sous la pression familiale. Leurs pratiques contredisent souvent leurs « croyances », mais pas toujours.
3. Les profils langagiers des élèves sont très diversifiés. Nous nous sommes aperçue que certains sont dominants, soit en créole, soit en français, d'autres sont bi-lingues et peuvent stabiliser leurs discours dans un code ou dans l'autre. Enfin, d'autres enfants restent dans les mélanges. S'ajoutant à la non discrimination codique, ces pratiques entravent l'évaluation des productions de certains d'entre eux, en créole ou en français, voire dans les deux langues.
4. Le manque de repères psycholinguistiques et sociolinguistiques en créole rend malaisée l'interprétation des productions faites par ces enfants. Sans normes de référence claires, il est impossible de dire quand l'enfant est en créole, dans l'interlecte (Prudent, 1981) ou s'il teste des hypothèses d'acquisition langagière.
5. Les basculements automatiques en français compliquent le recueil de données en créole. Certaines tâches, certains accessoires, utilisés pour le recueil de données, entraînent chez des enfants, mêmes créolophones dominants, des réactions laissant croire qu'ils visent le français.

Nous avons montré que ces différents constats se recoupent et réduisent significativement la marge de manoeuvre de l'évaluateur.

Il a ensuite été question de la construction des critères et des normes de référence nécessaires à l'évaluation. Pour ce faire, nous avons jugé d'abord utile d'expliquer notre vision variationniste de la norme et de présenter la démarche que nous avons suivie. Nous avons voulu éclaircir notre positionnement dans le rapport créole/français, vécu souvent sur un mode hiérarchique et nourrissant des discours tranchés, valorisant et/ou excluant l'une ou l'autre langue. Pour que notre démarche soit mieux comprise et parce que nous jugeons essentielle cette prise de recul, face à un concept marginalisant souvent son utilisateur, nous avons souhaité poser explicitement le caractère relatif, construit et pourtant nécessaire de la norme.

Lorsque nous abordons l'examen de la littérature sur les descriptions grammaticales existantes, notre tâche est loin d'être équilibrée entre les deux codes linguistiques. Si celles portant sur le français parlé se rejoignent plus ou moins, tel n'est pas le cas de celles concernant le créole. Pour chaque item grammatical que nous avons passé au crible, nous avons dû nous engager dans un dédale de contradictions qui se sont accumulées depuis une trentaine d'années. Nous avons donc tenté, du mieux que nous l'avons pu, de dégager des normes de référence *a priori*, à partir des apports des grammairiens, de nos qualités de locutrice native et parfois du jugement de grammaticalité d'autres locuteurs réunionnais. Ce travail a également été utile pour sélectionner les critères d'évaluation que nous avons jugés les plus pertinents. Ceux-ci ont constitué une grille de lecture pour analyser le langage spontané de quatre enfants créolophones dominants, ce qui nous a permis, en dernier lieu donc, d'effectuer le calibrage de nos normes de référence sur les productions effectives de nos témoins.

Nous avons clôturé notre travail sur une cinquième partie dans laquelle, après avoir pris en considération les paramètres du recueil de données chez de jeunes enfants, nous nous sommes lancée dans la construction d'épreuves d'évaluation prenant en considération les différents critères que nous avons établis. Ces dernières ont fait l'objet de pré-tests auprès d'enfants bénédicins, durant le dernier trimestre de leur année scolaire en grande section. Nous avons apporté des commentaires sur notre expérience de la passation de ces épreuves et sur les résultats linguistiques obtenus. Nous y montrons notamment, sur un plan général, qu'une grande importance est à accor-

der au choix des tâches proposées aux enfants, mais également au choix des lexèmes employés. Certains stimuli, *a priori* anodins pour l'évaluateur adulte, sont interprétés difficilement, voire autrement que ce qui est attendu, par l'enfant. Sur le plan plus spécifique de la langue, ces épreuves doubles permettent de voir que l'enfant qui ne remplit pas tel ou tel critère linguistique en français, ne le remplit pas non plus nécessairement en créole. Les activités proposées sont donc suffisamment "sensibles" pour permettre de rendre compte des différences entre enfants en français, mais également en créole.

Au terme de ces étapes, nous souhaitons rappeler que cette recherche reste *une* proposition issue d'*un* point de vue. Nous avons bien entendu emprunté des centaines de chemins en réponse à des milliers de questionnements avant d'arriver à trouver la *référentialisation* qui correspond le mieux à nos perspectives théoriques et pragmatiques. Elle est pour l'heure la seule qui soit construite de manière transparente et qui puisse être justifiable. Pour autant, nous l'inscrivons dans un processus dynamique. Nous avons pris soin en effet d'éviter tout dogmatisme et de relativiser nos positions, mais nous savons que les lignes que nous avons écrites restent sujettes à évolution, au contact de critiques extérieures ou du fait de nos propres remises en question.

Nous aurions dû par exemple, nous le pensons maintenant, accorder sans doute plus de place aux normes de référence en français, et les calibrer sur les discours effectifs d'enfants réunionnais en français. Sans doute également aurions-nous pu exploiter autrement le temps passé dans les écoles métropolitaines. Nous persistons à croire par ailleurs que notre travail aurait pu s'enrichir des données relatives aux enfants non encore scolarisés ou scolarisés en petite ou moyenne sections, que nous avons récoltées. Tout cela participe, il est vrai, à notre expérience de chercheuse, et nous aurons, nous l'espérons, l'occasion de revenir sur tous ces aspects, insuffisamment exploités ou que nous avons dû abandonner en cours de route, qui présentent un intérêt certain pour la connaissance du langage de l'enfant réunionnais ou pour la description du créole en général.

Toutefois, ces critiques et ces auto-critiques ne devront, il nous semble, faire oublier l'exploitation possible des apports du travail exposé. Nous avons souhaité nourrir des réflexions et des débats certes, mais nous avons voulu, comme nous l'avons annoncé,

surtout apporter notre contribution à la mise en place d'actions concrètes en vue de l'amélioration effective de l'enseignement/apprentissage du français en milieu créolophone. Nous proposons d'aborder tous ces aspects dans la section suivante.

## Apports et propositions

En fournissant des outils concrets, nous estimons que ce travail de recherche remplit le critère d'utilité que nous lui avons imposé. En effet, il met à disposition des chercheurs, mais aussi des praticiens, des normes de référence, en créole notamment, et des épreuves pré-testées et commentées, utilisables en l'état pour évaluer les compétences morphosyntaxiques d'enfants réunionnais de grande section, en français et en créole, de manière raisonnée.

Mais ses apports concernent aussi, d'un point de vue général, la didactique du français en milieu créole et l'évaluation langagière. Il permet, en effet, non seulement de délimiter les critères prioritaires à prendre en considération, mais surtout de dénoncer les limites de la perspective binarisée qui prévaut dans l'évaluation linguistique de jeunes enfants en milieu créole, à La Réunion certes, mais il est fort à parier, dans d'autres zones créoles également. Ceci remet fortement en question, selon nous, la validité des résultats d'évaluations menées jusqu'à présent, et qui ne prennent notamment pas en considération la variable de la discrimination codique<sup>1</sup>. Mais indubitablement, cela laisse voir aussi l'inadéquation de la binarisation linguistique dans les propositions didactiques mêmes.

En plus de conforter le fait que les évaluations effectuées jusqu'à présent ne sont pas pertinentes pour résoudre les problèmes de l'enseignement du français, l'analyse des récentes évaluations mises en place par l'académie de La Réunion peut constituer un autre exemple significatif de ce que nous voulons dénoncer (cf. l'analyse complète et les épreuves dans l'annexe R). On remarque que dans toutes ces épreuves, il n'y a

---

1. Dans le compte-rendu d'évaluation exposé dans « Compétences bilingues français/créole chez des enfants de 5 ans en contexte martiniquais » (Genelot *et al.*, 2005), par exemple, il n'est aucunement fait mention des compétences de discrimination codique des enfants, des difficultés de passation, ni de celles inhérentes à l'interprétation des données. Tout laisse croire que les enfants ont pour langue cible le créole quand on leur demande de parler créole et le français quand on leur demande de parler français, qu'ils n'expriment aucune réticence à répondre dans une langue ou dans l'autre et qu'il n'existe guère d'automatismes scolaires. Ceci peut paraître surprenant lorsqu'on sait que La Martinique, tout comme La Réunion, n'est pas exempte de pratiques interlectales (Romani, 2000; Prudent, 2005).

pas de prise en compte d'items cherchant à déceler des difficultés spécifiques de l'enfant réunionnais dans sa maîtrise du français. La seule différence avec des épreuves soumises à de petits Métropolitains, déjà francophones, est que l'on peut voir, à côté du codage national basé sur l'adéquation de la réponse, un codage basé sur le code linguistique de la réponse. L'enseignant doit notifier si celle-ci s'effectue en créole ou en français. Ce qui est à dénoncer, c'est que ce codage binaire résume à lui seul une conception de la question linguistique à l'école, discutable à deux points de vue. Proposer de choisir créole/français sous-entend en effet :

1. d'une part, que l'enfant n'utilise que **du créole ou du français**, dans ses réponses à des épreuves qu'on lui soumet. Or, nos analyses font justement remarquer que croire que l'on peut stabiliser codiquement les pratiques langagières en français, mais aussi en créole, même lors d'épreuves d'évaluation polarisées, est utopique en l'état actuel des choses, pour bon nombre d'enfants,
2. et d'autre part, que **toutes les productions qui ne sont pas en français sont en créole**. Notre travail de construction de normes créoles a montré que les choses ne sont pas aussi simples et que ce n'est pas parce qu'une langue n'a pas de normes officialisées que l'on peut accepter que tous les faits langagiers autres que ceux de la langue normée officielle lui soient attribués.

Il semble évident que l'académie de La Réunion veut montrer qu'elle intègre la donne du créole dans ces évaluations. Mais nous pensons que cette considération reste inutile s'il s'agit de se mettre d'autres ornières. En effet, si l'intention est louable, ce codage linguistique binaire est inapproprié, tout comme le sont les épreuves proposées, qui n'ont pas été véritablement construites pour permettre des remédiations pédagogiques ou didactiques ciblées sur l'apprentissage du français. Ici, l'évaluation de la maîtrise du langage porte, en réalité, majoritairement sur l'apprentissage des règles scolaires en français.

De fait, de manière générale, pour l'évaluation comme pour la didactique, nous pensons qu'il ne sert à rien de "mettre du créole dans la classe, seulement pour mettre du créole". Dire que les enfants répondent en créole nécessite que cela ait un sens pour celui qui va tirer les conséquences de ce fait. Or, a-t-il les moyens actuellement de savoir que faire de cette réponse, comment la traiter et l'intégrer à sa pédagogie? Sait-

t-il dans quelle piste didactique s'inscrire? Notre étude montre qu'on peut répondre par la négative aujourd'hui à ces questions.

En réalité, nous posons que l'enseignement du français à La Réunion ne peut se faire en ignorant le contexte sociolinguistique et les caractéristiques des enfants. Il est impératif d'enseigner le français, certes, dans un département français, mais il est essentiel de tenir compte des réalités du macrosystème langagier dans lequel s'effectue cet enseignement, ce qui n'est pas le cas aujourd'hui dans l'ensemble des écoles réunionnaises. Si des changements doivent être apportés, nous pensons qu'il est imprudent qu'ils se fassent sur la base de fantasmes sur ces réalités. Ce travail a, en effet, souligné le caractère raisonné et sensé des propositions de stratégies didactiques qui se fondent sur ce que parlent et comprennent effectivement les petits écoliers, en créole et en français, c'est-à-dire sur des données de terrain précises, concernant des items linguistiques prioritaires.

Les pratiques langagières actuelles ne s'inscrivent plus dans le schéma dualiste décrit par Ferguson (créole *vs* français) - mais l'ont-elles été un jour? - ni dans celui du *continuum*, fondé sur une échelle implicationnelle. De nombreux travaux ont montré que les pratiques interlectales sont légion, à dose plus ou moins importante, chez les uns et chez les autres, dans toute la communauté réunionnaise, et celles-ci ne disparaissent pas une fois les portes de la classe poussées. En cela, nous pensons que les tenants de la pédagogie de la variation n'ont pas tort dans les principes généraux qu'ils énoncent. Il faudrait effectivement une didactique qui prenne en considération le fait que certains petits écoliers restent en créole, d'autres en français, mais que souvent, les langues glissent de l'une à l'autre ou s'entremêlent, que l'on soit en situation spontanée ou formelle, polarisée en créole ou en français. Reste à intégrer ces principes judicieux, qui parent des dommages identitaires collatéraux, dans une stratégie didactique.

On doit rompre en effet, dans ce contexte, avec l'idée qu'en prenant en considération le créole et le français, la solution est toute trouvée. Il y a un travail certain à poursuivre avec et sur le créole pour qu'il serve, entre autres, de tremplin vers le français. Ce travail passe notamment par la délimitation du créole, ce qui n'est pas une mince affaire. Nous nous attelons à cette tâche dans notre recherche, lorsqu'il est question de poser des normes de référence en créole et en français, pour les besoins

de notre référentialisation. Nous affirmons que ce qui n'est pas français n'est pas forcément créole, du moins, c'est le sentiment de locutrice native que nous partageons avec les locuteurs de la communauté réunionnaise. Si ses frontières structurelles sont floues, si les représentations sont ambivalentes, qu'il soit appelé *patois, langue, français abâtardi* ou autrement, le créole, n'est pas un "cryptoglosse" (Bavoux, 2000) et a une réalité qui ne peut être niée dans le macrosystème langagier. Alors que l'on peut *savoir* ce qui est français, même si en réalité, cette langue aussi est soumise à variation et a des zones imprécises, notamment lorsqu'il s'agit de séparer ses variétés (mais là c'est plus un discours de linguiste que de locuteur ordinaire), pour le créole, la situation est autre. On ne peut que *sentir* ce qui est créole ou plus ou moins mélange, même si ce sentiment n'est pas le même pour tous, varie d'un locuteur à un autre, d'un enseignant à un autre. Sa description et sa délimitation pourraient n'être considérées que comme un débat de linguiste, si ce n'est que, lorsqu'il est question de didactiser l'enseignement du français en s'appuyant sur le créole, le besoin de balises normatives explicites et communes se fait bien réel.

Toutefois, comme les difficultés d'interprétation des données l'ont montré, même outillée de normes du créole, la "partie" n'est pas gagnée. A notre avis, il est essentiel de cesser d'affirmer, de manière globale, que les enfants ne parlent pas bien français et qu'ils parlent créole. Pour autant, nous ne tombons pas dans l'autre extrême et ne décrétons pas que, sous prétexte que les mélanges sont monnaie courante, le créole n'est plus parlé. Nos quatre locuteurs-témoins, entre autres, sont là pour attester du contraire. Le créole est bien vivant, mais il n'est certainement pas le pendant du français dans un système binaire.

C'est dans ce cadre que nous livrons finalement les quelques remarques et propositions suivantes sur le traitement des langues à La Réunion.

- Nous posons que tous les indices que nous avons récoltés tendent à confirmer le fait qu'une évaluation fine des compétences morphosyntaxiques des enfants est nécessaire, si l'on veut savoir précisément sur quels items grammaticaux faire porter efficacement les remédiations, lors des séances de langage en classe. Le développement de ces compétences linguistiques fait partie intégrante de celui des compétences de communication. Nous pensons qu'à cette fin, il est nécessaire d'utiliser des outils adaptés aux réalités locales, cherchant

à déceler les difficultés linguistiques des enfants. Nous remettons en question les évaluations du langage actuelles qui ne prennent aucunement en compte les spécificités inhérentes à la passation et aux évalués. On peut se demander non seulement ce qu'évaluent exactement ces épreuves et ce que permettent exactement, comme remédiations, les résultats de ces évaluations qui sont censées guider les actions pédagogiques. La référentialisation que nous proposons peut servir à ce dessein.

- Nous soulignons la nécessité pour les didacticiens de statuer d'urgence sur un plan de conscientisation des codes, dès la petite section. Nous avons vu que certains enfants sont discriminants, il est donc tout à fait possible d'amener les autres enfants à acquérir cette compétence. Il serait sans doute pertinent, par ailleurs, au terme d'une approche psycholinguistique, de connaître les raisons pour lesquelles certains d'entre eux arrivent à discriminer les codes et d'autres en sont incapables.
- Nous pensons que considérer d'emblée les compétences en créole qu'ont acquises de manière non guidée les enfants comme langue d'appui pour l'enseignement du français ne devrait pas aller forcément de soi. Certes, beaucoup d'enfants s'expriment en créole, mais pas seulement en créole, et pas nécessairement dans un créole riche au niveau qualitatif. Par ailleurs, les pré-tests que nous avons fait passer, à l'aune de repères normatifs pourtant variationnistes, laissent entrevoir des niveaux d'hétérogénéité des compétences entre les enfants de grande section en créole que la didactique du français ne devrait ignorer. La question de l'enseignement du créole ne pourra être éludée si ce créole doit servir de langue d'appui. Or, il n'est pas certain que la population y soit un jour favorable à l'échelle de l'île, ce qui incite à avancer que peut-être d'autres solutions sont à envisager.
- Quelle que soit la voie "pro-créole" à emprunter pour que l'enseignement apprentissage du français soit rentable (par la *pédagogie de la variation*, la *didactique adaptée* ou un *enseignement bilingue "traditionnel" à parité horaire*), il y a nécessité de s'entendre sur une norme du créole et d'établir des ouvrages de vulgari-

sation "accessibles" au public des étudiants en formation, mais également des enseignants déjà en poste. Les propositions de normes de référence que nous avons émises pourraient être utilisées en ce sens.

- Cette évaluation binarisée "classique" permet d'apporter beaucoup de données pertinentes utilisables dans le but d'une évaluation en créole et en français à La Réunion. Elle nous paraît être le meilleur choix pour répondre à nos objectifs de départ concernant la pertinence de s'appuyer sur les compétences supposées des enfants en créole pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français à La Réunion. Toutefois, il nous est bien entendu impossible de passer sous silence les limites d'une telle approche dans l'évaluation langagière de bilingues, et encore plus de bilingues usant de langues proches dans des productions souvent interlectales.

Il est clair, en effet, que si notre objectif avait été de rendre compte des compétences langagières des enfants réunionnais, il aurait été biaisé de nous restreindre, comme nous l'avons fait, à deux lectes, le français et le créole. Notre approche binarisée nous a contrainte, on l'a vu, à laisser de côté l'évaluation des productions des enfants mix-lingues non-discriminants qu'il convient de ne pas oublier dans l'affaire. Or, il reste important, selon nous, de connaître les caractéristiques qualitatives des compétences linguistiques de ces enfants dont la parole est tout aussi légitime que ceux qui "stabilisent" codiquement leurs discours en créole ou en français, le temps d'une évaluation. En effet, au-delà du fait que leurs pratiques langagières reposent sur des mélanges, on ne sait dire si leurs discours souffrent ou non de lacunes dans l'actualisation aspecto-temporelle du thème verbal, dans l'expression de la négation, de l'interrogation ou encore dans le jeu des actants de la valence verbale. Pour le dire, il faudrait se référer à des références bilingues. Des expériences de la sorte ont déjà été menées, aux Etats-Unis, nous les avons présentées. Mais reste à savoir si la démarche prônée notamment par Stubbe & Peña (2002), pour l'évaluation du lexique d'Américains usant de l'espagnol et de l'anglais, serait extensible à la morphosyntaxe et applicable dans un milieu de contacts de langues proches. Reste aussi à déterminer si une évaluation de la sorte, où l'évaluateur ne dispose pas de normes transparentes *a priori* et donc justifiables, demeure "accep-

table", scientifiquement parlant. Sur un autre plan que l'évaluation, il apparaît qu'il faudra aussi tenir compte du traitement de ces mélanges dans la classe, sur le plan morphosyntaxique mais aussi représentationnel. Rapanoël (2007) l'a bien noté, une « bi-diglossie » peut très vite venir remplacer la diglossie en place actuellement, répétant de nouveau les erreurs conduisant au dénigrement par l'enfant de sa propre parole. En cela, comme nous l'avons mentionné, la pédagogie de la variation est une approche à approfondir.

- Cependant, si un travail sur les représentations concernant les mélanges, mais avant tout le créole, est de fait inévitable, nous pensons qu'il devra toucher les enfants, les enseignants, mais également intégrer les parents. Il passerait par ailleurs nécessairement par une légitimation de l'utilisation du créole en classe, mais également par celle d'une norme créole. Il est certain, qu'en amont, une volonté politique des instances décisionnelles est importante. En aval, une promotion et une diffusion du créole en dehors d'un discours "militant" qui a tendance, il faut bien l'avouer, à effrayer la population, est essentielle également. Faire place de manière pertinente au créole dans la formation initiale et continue des enseignants, comme le note Dupuis (2005), définir une ligne d'action concertée dans l'élaboration d'ouvrages pédagogiques (grammaire, livret du maître, banque d'exercices en lignes, expériences pédagogiques...), en s'inspirant notamment de ce qui se fait dans les autres zones créolophones (ex : les réflexions autour de la *didactique adaptée* aux Seychelles et dans la Caraïbe), tout cela va sans dire bien entendu. Mais face aux réticences de nombreux parents comme enseignants à toucher au système scolaire actuel, n'y aurait-il pas lieu de réfléchir au développement d'actions à mener ailleurs que dans l'école "officielle", appliquant les approches alternatives prônées? Nous pensons à l'exploitation du médium télévisuel, que préconise depuis des années le professeur Chaudenson (le succès que rencontre des DVD éducatifs tels que *Dora l'Exploratrice*<sup>2</sup> auprès des enfants n'est plus à prouver), mais il ne serait pas inutile de réfléchir également à des structures éducatives parallèles. Serait-il ainsi trop "osé" de croire que des TI LÉKOL MARON, comme on appelait autrefois ces structures informelles d'enseignement, où seraient appliquées

---

2. Propriété et copyright de la société Viacom et Nickelodéon.

quelques heures par semaine, à travers des jeux éducatifs, des méthodes pédagogiques alternatives d'enseignement du français, puissent voir le jour ? On pourrait imaginer que des étudiants, futurs enseignants du primaire, "tutorés" par des enseignants à la retraite, puissent être associés à de tels ateliers. Ces actions, dont les buts devraient bien entendu largement être expliqués aux parents, auraient l'avantage de ne pas se heurter frontalement aux représentations négatives bien ancrées concernant le créole à l'école, et d'apporter de manière "détournée" une aide certaine aux enfants en difficulté, dans l'apprentissage du français.

Contribuer à ce que les enfants d'aujourd'hui puissent être des citoyens épanouis demain est un projet ambitieux, nous le savons. Nous avons tenté de le faire, à notre échelle, en posant dans ce travail de recherche les prolégomènes incontournables à une évaluation en créole et en français de petits écoliers réunionnais. Nous espérons que d'autres également y trouveront des éléments utiles à leurs réflexions et leurs actions.

# Index des auteurs

- Académie de La Réunion** : 34
- Adelin, E.** : 86
- André, E.** : 147
- Ardoino, J.** : 102
- Armand, A.** : 247, 265, 273, 277, 280, 293, 298–300, 322, 337, 361, 376, 377, 384, 397, 443, 470, 474
- Arrivé, M.** : 246, 414–416, 424, 478, 490–495, 550
- Auvigné, M.-A.** : 164
- Baggioni, D.** : 247, 430, 555
- Baker, C.** : 153
- Ballmer, T.T.** : 248
- Barlow, Michel** : 95, 96, 105
- Bavoux, C.** : 74, 82, 141, 246
- Beacco, J.-C.** : 156
- Beniamino, M.** : 247, 430, 555, 623
- Bentolila, A.** : 255, 349
- Berger, G.** : 102
- Bernstein, B.** : 163
- Berrendonner, A.** : 235
- Billiez, J.** : 148
- Bizet, A.** : 597
- Blanc, M.** : 47
- Blanche-Benveniste, C.** : 246, 353, 413, 426–428, 482, 529
- Blanchet, A.** : 180
- Blanchet, P.** : 78, 79
- Blasco-Dulbecco, M.** : 422, 423
- Bloomfield, L.** : 146
- Boisseau, P.** : 86, 159–162, 247, 354, 385, 1017
- Bollée, A.** : 379
- Bonniol, J.-J.** : 92–94, 96, 100, 106, 107, 110
- Bourguignon, C.** : 148
- Boyer, Céline** : 49, 67–69, 222
- Brédart, S.** : 589, 590, 592–594
- Bureau, C.** : 253
- Caddéo, S.** : 423
- Calmy, G.** : 48
- Canale, M.** : 155
- Cappeau, P.** : 421–425
- Carayol, M.** : 128, 129, 134–137, 247, 436
- Cardinet, J.** : 111
- Casevitz, M.** : 239
- Castelloti, V.** : 154

- Caïd, L.** : 247, 266, 271–273, 291, 292, 296, 298–300, 302, 311, 312, 316, 328, 333, 356, 361, 363, 367–369, 379, 380, 383–385, 431–433, 441–443, 445, 446, 448, 454, 456, 458, 460, 461, 464–467, 469, 499, 507, 508, 533, 556
- Cellier, P.** : 64–66, 69, 222, 247, 254–256, 259, 262, 265, 269, 271–274, 277, 279–285, 289, 291–293, 297, 299–301, 303, 306, 308, 310, 313, 315, 320, 321, 324, 328, 333–335, 337, 339, 340, 344, 348, 356, 357, 360, 362, 363, 368, 371, 375–378, 381, 382, 430–432, 434, 435, 437, 440, 446–448, 458, 459, 462, 463, 467, 468, 470, 478, 499, 502–505, 533, 534, 536, 539, 543, 556–559
- CES** : 36
- Charpin, F.** : 239
- Chaudenson, R.** : 48, 51, 54, 56, 69, 81, 85, 122–129, 134–137, 142, 144, 158, 198, 247, 254, 263, 268–270, 272, 274, 277, 289–291, 293, 296, 297, 299–303, 308, 309, 312, 314, 321, 328, 333, 336, 337, 340, 341, 344, 345, 350, 355, 357, 360–363, 368, 369, 374, 375, 381, 398, 431, 432, 434–442, 444, 447, 448, 451, 452, 455, 458, 459, 461, 470, 499–501, 504, 516, 533, 534, 536, 540, 542, 556, 558, 559, 562, 567, 598
- Chevalier, F.** : 80
- Chomsky, N.** : 154
- Clesse, C.** : 86
- Collart** : 597
- Comblain, A.** : 247, 586–588, 590, 591, 595, 599
- Confiant, R.** : 239
- Conseil de l'Europe** : 147, 155, 156, 159
- Conseil Général de La Réunion** : 45
- Corder, P.** : 241
- Cuq, J.-P.** : 157
- Dauvisis, M.-C.** : 101
- de Ketele, J.-M.** : 94, 106, 108, 584
- de Pietro, J.-F.** : 156
- de Robillard, D.** : 137–141
- Denis, D.** : 281
- Dubois, C.** : 12, 184, 839, 862, 863
- Dubois, J.** : 164, 417, 431, 465, 492, 493, 551
- Dupuis, R.** : 49, 52–54, 803
- Eloy, J.-M.** : 138
- Ferguson, C. A.** : 71, 130–134
- Figari, G.** : 102–105
- Figueroa, R.A.** : 149, 248, 249
- Fioux, P.** : 35, 50, 51, 57, 60–63
- Florin, A.** : 247, 354, 545, 585
- Frei, H.** : 241, 425, 426, 505, 530, 552
- Gadet, F.** : 162–164, 246, 352, 353, 414–416, 418, 421, 424, 426–428, 478, 490–498, 529, 531–533, 550–553, 555

- Galmiche, M.** : 246, 414–416, 424, 478, 490–495, 550
- Gardes-Tamine, Joëlle** : 253, 264, 419, 420, 550, 551
- Gauvin, A.** : 189
- Gauvin, G.** : 47, 48
- Genelot, S.** : 143, 797
- Genouvrier, E.** : 246, 427
- Georger, F.** : 79
- Giacomo, M.** : 164, 417, 431, 465, 492, 493, 551
- Gombert, J.-E.** : 589–592, 1017
- Gotman, A.** : 180
- Gruca, I.** : 142
- Gruwez, C.** : 246, 427
- Guespin, L.** : 164, 417, 431, 465, 492, 493, 551
- Gueunier, N.** : 164, 165
- Guillon, Claude** : 99, 107, 108
- Hadji, C.** : 93, 95, 97, 100–103, 108
- Hamers, JF** : 47
- Hilton, S.** : 596
- Hymes, D. H.** : 154, 155
- Hébrad, J.** : 86
- Idelson, B.** : 72
- INSEE** : 171
- Jan, I.** : 86
- Jeanjean, C.** : 163
- Jetter-Alciope, S.** : 44
- Kerbrat-Orecchioni, C.** : 236, 237
- Khomsi, A.** : 585, 603
- Lallement, A.** : 80
- Laroussi, F.** : 238
- Le Goffic, P.** : 253, 254
- Le Page, R.B** : 141
- Le Priault, H.** : 235, 592, 593
- Lebon-Eyquem, M.** : 72, 75, 80–84, 158, 499
- Lecointe, M.** : 94, 95, 97, 101
- Ledegen, G.** : 72, 192, 194, 247, 428–430, 498, 499, 532, 555
- Leeman-Bouix, D.** : 240, 241
- Lentin, L.** : 86, 159
- Lindenfeld, J.** : 163
- Lucas, R** : 35
- Lüdi, G.** : 153
- Léglise, I.** : 430, 498, 499
- Manessy, G.** : 246
- Marcellesi, C.** : 164, 417, 431, 465, 492, 493, 551
- Marcellesi, J.B.** : 164, 417, 431, 465, 492, 493, 551
- March, C.** : 79
- Marimoutou, J.-A.** : 49
- Marquillo, M.** : 237, 598
- Martin, J.** : 98, 99
- Mets, A.** : 12, 184, 839, 865, 867, 869
- Mével, J.P.** : 164, 417, 431, 465, 492, 493, 551
- Meyer, G.** : 98, 583
- Ministère de l'Éducation Nationale** : 40, 41, 173
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture - Direction des écoles** :

- 160
- Monté, M.** : 164
- Moore, Danièle** : 144–147
- Moreau, M.-L.** : 233, 234, 238, 239, 243, 248, 596–599
- Mounin, G.** : 235, 360, 460
- Mufwene, S.** : 73, 74, 263
- Muller, N.** : 157
- Mérida, J.** : 71, 136, 137, 190
- Negro, I.** : 143, 797
- Norac, C.** : 12, 184, 839, 862, 863
- Parisot, J.-C.** : 98, 100
- Pellat, J.-C.** : 246, 281–284, 349, 414–416, 421, 495, 498, 525, 526, 528, 530–532, 552–554
- Peslages, D.** : 143, 797
- Peña, E. D.** : 149, 150, 802
- Pinchon, J.** : 246
- Piérart, B.** : 597
- Prudent, L.-F.** : 51–53, 71, 73–76, 79, 136, 137, 190, 232, 797
- Py, B.** : 153
- Ramassamy, G.** : 247, 252–255, 257–262, 265, 267, 271, 275, 276, 278–285, 289, 290, 292–299, 301–305, 309–311, 313, 316, 320–324, 328, 333, 335, 336, 340–342, 345–347, 349, 350, 355, 357–361, 363, 369–371, 377–379, 381, 383–385, 431, 439, 441, 442, 446, 450, 455, 464, 468, 470, 499, 506, 507, 510, 533, 534, 537, 538, 540, 541, 549, 556–561, 566, 569
- Rapanoël, S.** : 72, 75, 76, 153, 803
- Rectorat de La Réunion** : 33, 34, 36–39, 41–43, 46
- Rey, A.** : 241
- Richelle, M.** : 596–599
- Riegel, M.** : 246, 281–284, 349, 414–416, 421, 495, 498, 525, 526, 528, 530–532, 552–554
- Rioul, R.** : 246, 281–284, 349, 414–416, 421, 495, 498, 525, 526, 528, 530–532, 552–554
- Rodriguez, B.** : 185
- Roegiers, X.** : 94, 106, 108, 584
- Romani, J.-P.** : 797
- Rondal, J.-A.** : 158, 167, 585–590, 592–594, 599
- Rosen, E.** : 155
- Sancier-Château, A.** : 281
- Sauvageot, A.** : 246, 263, 427, 496, 498, 514, 552
- Schutze, C.T.** : 593
- Simonin, J.** : 34, 36, 37, 44, 72, 74
- Souprayen-Cavery, L.** : 72, 137
- Springer, C.** : 157
- Staudacher-Valliamée** : 247, 267–269, 271–273, 277, 279, 280, 291, 293, 294, 296, 299, 300, 302, 317, 318, 328, 332, 334, 350, 351, 355, 356, 382–384, 431, 434, 435, 438, 444–446, 448, 451, 453, 454, 457–459, 461, 463–466, 499, 508–510, 533–537, 539, 541, 542,

- 556, 562, 563
- Stubbe, E. K.** : 149, 150, 802
- Swain, M.** : 155
- Syndicat des Orthophonistes de la Région Réunion** : 63, 222
- Tabouret-Keller, A.** : 141
- Tagliante, C.** : 583
- Tesnière** : 493
- Thélot, C.** : 107
- Tirvassen, R.** : 143
- Titone, R.** : 144, 145, 147
- Valdes, G.** : 149, 248, 249
- Vasseur, M.-T.** : 156
- Veltcheff, C.** : 596
- Vial, M.** : 92–94, 96, 100, 110
- Véronique, D.** : 247
- Wagner, R.L.** : 246
- Watbled, P.** : 247, 262–270, 272–274, 276, 288, 291, 294, 296, 312, 313, 316–318, 321, 333–335, 340, 355, 357, 359–361, 363–366, 369, 371, 373, 379–385, 431, 452, 456, 457, 459, 464, 534, 556
- Wharton, S.** : 75, 77, 78, 148
- Wolff, E.** : 34, 36, 37, 44, 74

# Index thématique

- épilinguistique, 74, 186, 234, 328, 533, 590, 594, 645, 650, 680, 711, 716, 717, 720
- éthique, 29, 95, 98, 109
- accompli, 65, 161, 212, 213, 255, 258–260, 274, 275, 277, 292, 293, 295–297, 303, 304, 311, 322–324, 326–330, 332, 333, 335, 337, 339–341, 343–346, 348, 349, 354, 355, 363, 370, 371, 373, 382, 386, 392, 399, 408, 431, 446, 558, 561, 565, 568, 572, 573, 604, 609, 611, 613, 618, 623–625, 627, 628, 645, 646, 690, 693, 695, 698, 700, 711
- acrolecte, 70, 71, 73, 74, 134–137, 139, 141, 292, 302, 376, 437
- analytique, 262, 265, 267, 269, 288, 289, 291, 303, 305, 306, 314, 316, 317, 319, 322, 325, 329, 338, 340, 342, 352, 367, 368, 387, 407, 408, 543, 573, 697
- arbitraire, 100, 107, 139, 190, 211, 238, 241, 420, 590
- aspect, 88, 105, 162, 226, 253, 255, 257–259, 262, 288, 295, 297, 301, 305, 308, 309, 314, 322, 324, 333, 334, 347, 355–357, 363, 370, 466, 568, 681, 688, 689, 761
- aspectivité, 255, 259, 356
- aspectualité, 255, 256, 258, 259
- basilecte, 70, 71, 73, 74, 82, 134–137, 139, 141, 292, 302, 376
- biais, 56, 63, 71, 81, 99, 100, 126, 172, 584, 586, 589, 591, 597–600, 628
- bilingue, 55, 60, 77–79, 110, 113, 119, 143–149, 151–153, 158, 174, 177, 190, 194, 204, 217, 223, 224, 592, 596
- bilinguisme, 48, 51, 62, 76, 144–146, 245
- Capes, 54
- caractérisation, 66, 91, 92, 154, 213, 257, 260, 261, 267, 275, 276, 278, 279, 283–285, 291, 333, 363, 508, 561
- cinétique, 312–314, 316–318, 321
- complétif, 324, 327, 332, 334, 339, 340, 344–349, 408
- conjoint, 365, 417, 420, 424, 426, 430, 469, 527, 689
- consigne, 186, 188, 206, 211, 221, 400, 402, 586, 597, 602, 624, 636, 637, 641, 645, 659, 664, 671, 677, 685–687, 700, 728, 732, 750, 753, 754, 759, 760, 768, 774, 780, 782, 784
- continuum, 71–73, 119, 129, 130, 133–136, 140, 142, 147, 258, 324

- contrainte, 184, 187, 199, 263, 367, 382,  
 423, 470, 474, 475, 490, 506, 510, 513, 538, 544, 545, 587, 588, 601,  
 677, 716, 718, 749, 753
- créolisation, 73, 123, 126, 127, 263, 375,  
 516, 556
- critériée, 103, 111, 112
- critère, 56
- critères, 29, 40, 58, 59, 88, 102, 104–106,  
 108, 111–113, 131, 139, 150, 157,  
 165, 166, 175, 179, 210, 224, 226,  
 229, 231, 232, 238, 246, 247, 249,  
 252, 385, 387, 414, 479–484, 489,  
 508, 517–521, 526, 543–546, 550,  
 569–573, 577, 578, 584, 590, 604,  
 609, 610, 625, 627, 633, 637, 648,  
 654, 655, 666, 667, 672, 683, 685,  
 690, 693, 694, 702, 721, 730, 736,  
 739, 743, 754, 756
- départementalisation, 32, 35, 47, 50, 74,  
 129
- désinence, 263, 340, 342, 343, 358, 374,  
 375, 380, 381, 383, 385, 386, 609,  
 693
- diglossie, 50, 51, 71–73, 75, 76, 119, 130,  
 132, 133, 136, 138, 140, 432
- disjoint, 359, 422, 423, 425, 430, 550
- docimologie, 97, 99, 100
- effets, 34, 37–40, 94, 99, 236
- existentiel, 257, 261, 392, 542
- flexionnel, 262–264, 267, 274, 288, 317,  
 325, 329, 330, 352, 358, 367, 373,  
 387, 388, 408, 573
- futur, 65, 161, 166, 259, 262, 265, 269,  
 288, 289, 292–295, 299, 301–303,  
 306, 308, 310–322, 325, 326, 329,  
 330, 336–338, 342–346, 352–356,  
 363, 368, 369, 377, 386, 391, 408,  
 412, 447, 569, 609, 621, 622, 624–  
 626, 628, 646, 647, 690, 693, 700,  
 702, 704, 707, 708, 710
- grammaticalité, 237, 406, 590–594
- identification, 54, 119, 141, 257, 261, 276,  
 278, 279, 281, 283, 284, 286, 355,  
 561, 591
- identité, 107, 139, 180, 240, 281, 360, 507
- inaccompli, 255, 258, 275, 292, 295, 298,  
 334, 356, 363, 386, 399, 559, 561,  
 568, 572, 609, 618, 624–627, 635,  
 645, 693, 698, 700, 711
- indicateurs, 29, 32, 34, 45, 55, 57–59, 62,  
 63, 97, 104–108, 111, 137, 166,  
 217, 220, 226, 229, 246, 247, 252,  
 275, 479, 504, 545, 577, 578, 583,  
 600, 601, 603, 605, 612, 637, 643,  
 644, 663, 702, 707, 713, 731, 758
- informateurs, 170, 175, 177, 180, 247–249,  
 467
- interférences, 50, 66, 75, 147, 194, 248,  
 316
- interlangue, 51, 66, 67, 69, 76, 79, 87, 137,  
 145, 224, 432
- interlecte, 71–73, 79, 87, 137, 141, 152,  
 189, 191, 215, 224

- interrogation, 86, 229, 322, 363, 454, 525–536, 538–542, 544, 545, 550, 775, 782
- légitimité, 81, 102, 109, 231, 232, 234, 238, 243–245
- LCR, 42, 46, 49–53, 72
- mélanges, 70–72, 74–76, 78, 79, 81, 113, 122, 129, 130, 137, 143, 144, 146–148, 151–153, 166, 190, 193, 210–212, 216, 218, 222, 223, 225, 248–250, 578, 613, 621, 626, 666, 690, 702, 709
- mésolecte, 134, 135, 137, 139
- métalinguistique, 78, 215, 589, 592, 594, 598, 605, 780, 784
- militant, 109
- minoration, 82
- morphosyntaxe, 122, 143, 147, 157, 160, 164, 204, 226, 315, 456, 581, 586
- négation, 110, 190, 218, 229, 268, 274, 276, 294, 315, 316, 417, 457, 459, 463, 470, 479, 482, 483, 512, 515, 517, 539, 549–559, 562–568, 570–572, 574, 576, 647, 649, 683, 686, 688, 759, 761, 775, 782
- natif, 73, 146, 190, 191, 244, 245, 248, 592
- normes, 59, 62, 88, 96, 105, 106, 113, 140, 142, 146, 148, 150, 151, 155, 158, 172, 212, 223, 224, 229, 231–234, 237, 238, 240, 242, 244–246, 248–252, 274, 275, 283, 285–287, 291, 307, 308, 311, 326, 353, 355, 361, 366, 368, 370, 372–374, 383–385, 387–391, 393, 394, 396, 398–400, 402, 406–410, 412, 414, 431, 440, 454, 469–471, 481, 482, 485, 487, 488, 506, 512–514, 518, 519, 522, 523, 526, 533, 534, 544, 547, 550, 552, 561, 563, 564, 569, 571, 573, 576–578, 603, 626, 628, 638, 640, 646, 763
- objectivisation, 100, 101
- objectivité, 62, 97, 100, 101, 110, 600
- périphrastique, 262, 264, 288–291, 294, 305, 311, 314, 316, 329, 352–354, 365
- passé, 65, 110, 161, 166, 179, 195, 212, 213, 218, 233, 239, 245, 255, 259, 262, 264–267, 272, 273, 277, 280, 288–293, 295, 297, 299, 303–305, 308, 318, 320–322, 325, 326, 329, 331, 333, 335–337, 340–344, 346, 352–355, 363, 365, 367, 368, 370, 371, 376, 386, 391, 392, 396, 408, 555, 559, 562, 565, 569, 573, 596, 609, 611, 613, 621, 622, 624–628, 635, 637, 638, 640, 641, 646, 647, 690, 693, 695, 696, 700, 702, 703, 706–709, 740, 766
- pertinence, 32, 78, 84, 87, 98, 108, 166, 242, 584, 633, 666
- posture, 29, 92–94, 96, 103, 108–112, 215, 601

- prédicat, 195, 252–254, 260, 261, 267, 283,  
 302, 332, 333, 341, 355, 357, 363,  
 378, 451, 461, 510, 535, 538, 559–  
 561
- prédicat, 253
- progressif, 75, 255, 258, 259, 295, 297–  
 299, 302–308, 319, 322, 323, 326,  
 330, 347, 356, 369, 370, 386, 408,  
 564, 609, 615, 616, 618, 626, 645,  
 646, 689, 693, 697, 698, 702, 709,  
 711
- prospectif, 256, 258, 265, 288, 293–295,  
 297, 308–310, 312, 314, 315, 319,  
 320, 322, 323, 326, 327, 331, 345,  
 346, 356, 370, 371, 373, 386, 408,  
 409, 412, 564, 574, 609, 618, 624,  
 625, 645, 690, 693, 698, 700, 711,  
 734
- référencement, 94
- référent, 40, 53, 103, 104, 367, 415, 416,  
 433, 437, 460, 466, 480, 654, 663,  
 721, 731
- référentialisation, 29, 88, 92, 102–104, 108–  
 111, 113, 119, 122, 157, 158, 166,  
 170, 203, 222, 225, 226, 229, 578,  
 581, 600, 774
- rigueur, 101, 173, 232, 352, 383, 600
- situatif, 257, 261, 275, 276, 284–286
- sommative, 111, 215, 237
- stratégie, 55, 58, 67, 76, 84, 87, 108, 147,  
 584–586, 704
- support, 52, 87, 184, 185, 252, 254, 261,  
 267, 270, 273–275, 356, 357, 377,  
 387, 389, 392, 446, 456, 536, 565,  
 575, 599, 620, 622, 628, 697, 706,  
 740, 741
- tâche, 66, 87, 105, 153, 157, 184, 190,  
 195, 203, 206, 212, 220, 221, 229,  
 230, 235, 237, 241, 242, 244, 357,  
 577, 587, 598, 602, 603, 605, 616,  
 620, 622, 625, 628, 632, 633, 637,  
 638, 644, 653, 657, 665, 678, 703,  
 706, 716, 718, 720, 724, 734, 752,  
 754, 758, 761, 768, 774, 780, 784
- terminatif, 259, 260, 273, 327, 328, 332,  
 334, 340, 371, 373
- troncation, 189, 190, 252, 264, 267, 296,  
 303, 307, 309, 319, 332, 374–387,  
 389–392, 395, 396, 399, 402–404,  
 406, 407, 450, 532, 610, 611, 613,  
 614, 646, 694
- valence, 52, 229, 376, 382, 469, 477, 480,  
 489, 490, 492, 494, 499, 503, 505–  
 509, 514, 517–519, 521, 604, 654,  
 667, 668, 671, 721, 736–738, 775,  
 782
- valeur, 76, 92–94, 96, 97, 99, 150, 155,  
 237, 255, 260, 262, 264, 265, 268,  
 275, 288–295, 297, 300–304, 310–  
 314, 317, 322, 324, 328, 329, 333–  
 338, 340, 341, 344–346, 355–357,  
 363, 373, 382, 415, 418, 421, 443,  
 444, 452, 458, 459, 462, 464, 476,  
 481, 493, 503, 505, 510, 512, 536,

551, 554, 562, 585, 591, 630

validité, 106, 108, 584, 586

variation, 73, 75, 76, 78, 79, 84, 136, 137,

142, 216, 217, 231, 235, 237, 245,

261, 267, 278, 313, 320, 339, 376,

377, 383, 429, 442, 457, 512, 555,

563, 564

vocatif, 267, 465, 466, 477, 478

# Bibliographie

- Académie de La Réunion (2007). « Projet stratégique de l'académie 2008-2011. [Http ://www.ac-reunion.fr/actualite/2007-2008/projet\\_academique/Projet\\_strategique\\_plaquette.pdf](http://www.ac-reunion.fr/actualite/2007-2008/projet_academique/Projet_strategique_plaquette.pdf).
- Adelin, E. (2001). *L'appropriation du français à La Réunion : vers une école bilingue ?*. Mémoire de DEA, Université de Provence.
- André, E. (1997). *L'éducation bilingue précoce en contexte diglossique : éléments d'analyse d'une expérience pédagogique en Sardaigne*. Thèse de doctorat, Université de Provence.
- Ardoino, J. et Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Paris : ANDSHA/Matrice.
- Armand, A. (1987). *Dictionnaire Kréol réunionné-Français*. Océan Editions.
- Arrivé, M. , Gadet, F. et Galmiche, M. (1992). *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*. Flammarion, Paris.
- Auvigné, M.-A. et Monté, M. (1982). « Recherches sur la syntaxe en milieu sous-prolétaire ». *Langage et société*, 19, pp. 23–63.
- Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education And Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Ballmer, T. (1981). « A typology of native speakers ». In Coulmas F. (Ed.) *A festschrift for native speaker*, (pp. 51–67). The Hague : Mouton.
- Barlow, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. Pédagogie/Essais. ESF, Issy-les-Moulineaux.
- Bavoux, C. (2000). « Le traitement lexicographique de la variation dans les descriptions des français de l'Océan Indien ». In Bavoux C. , Dupuis R. et Kasbarian J.-M.

- (Eds.) *Le français dans sa variation*, (pp. 57–75). L'Harmattan/Espaces francophones, UPRESA 6058-Université de La Réunion/AUF.
- Bavoux, C. (2003). « Fin de la « vieille diglossie » réunionnais ? ». *Glottopol*, 2, pp. 29–39.
- Bavoux, C. , Dupuis, R. et Kasbarian, J. M. (Eds.) (2000). *Le français dans sa variation*. L'Harmattan/Université de La Réunion.
- Beacco, J.-C. (2002). « Sur les fonctions de la notion de compétence en langue en didactique des langues. ». *Notions en Questions*, 6, pp. 105–113.
- Beniamino, M. (1996). *Le français de La Réunion : inventaire des particularités lexicales*. EDICEF.
- Beniamino, M. et Baggioni, D. (1993). « Le français langue réunionnais ». In Robillard D. (de) , Beniamino M. et Bavoux C. (Eds.) *Le français dans l'espace francophone, Tome 1*, (pp. 151–172). Champion.
- Bentolila, A. (1977). « Temps, aspect et modalisation dans un acte de communication (Tense, Aspect and Mood in an Act of Communication). ». *Langue Française*, 35, pp. 58–70.
- Bernstein, B. (1977). *Langage et classes sociales*. Paris : Ed. de minuit.
- Berrendonner, A. (1970). *L'éternel grammairien. Etude du discours normatif*. Berne : P. Lang.
- Bialystok, E. (1979). « Explicit and implicit judgements of L2 grammaticality ». *Language learning*, 4, pp. 31–45.
- Billiez, J. , Bourguignon, C. et Wharton, S. (1997). « Évaluation des compétences bilingues des élèves de troisième année de l'école moyenne du Val d'Aoste (année scolaire 1995-1996). Rapport d'étude, Université Stendhal, Grenoble III.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Ophrys.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan Université.

- Blanchet, P. (2003). *Introduction à la complexité de l'enseignement du FLE*. Institut de linguistique de Louvain.
- Blasco-Dulbecco, M. (2004). « Quelques éclairages sur le sujet de type "moi je" à l'oral ». *Recherches sur le français parlé*, 18, pp. 127–144.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York : Henry Holt and Company. Inc.
- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. CRDP de l'Académie de Versailles.
- Bollée, A. (1977). *Le créole français des Seychelles*. Max Niemeyer Verlag Tübingen.
- Bonniol, J.-J. (1981). *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2.
- Bonniol, J.-J. et Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. De Boeck Université.
- Boyer, C. (1990). *L'enfant réunionnais à l'école maternelle*. Éditions du tramail.
- Brédart, S. et Rondal, J.-A. (1982). *L'analyse du langage chez l'enfant : les activités métalinguistiques*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Bureau, C. (2004). « Prédicat ». In Mounin G. (Ed.) *Dictionnaire de la linguistique*, (pp. 267–268). PUF.
- Caddéo, S. (2004). « "Lui, le propriétaire, le propriétaire, lui" : deux constructions bien distinctes ». *Recherches sur le français parlé*, 18, pp. 145–161.
- Caïd, L. (2000). *Etude comparée des systèmes verbaux en créole réunionnais et mauricien*. Thèse de doctorat, Université de Provence.
- Calmy, G. (1976). *Apprendre à parler aux jeunes enfants réunionnais*. CDDP.
- Canale, M. et Swain, M. (1980). « Theoretical bases for communicative approaches to second language teaching and testing ». *Applied Linguistics*, 1, pp. 1–47.
- Cappeau, P. (2004). « Les formes disjointes des pronoms sujets ». *Recherches sur le français parlé*, 18, pp. 107–125.

- Carayol, M. (1973). « Remarques à propos de l'emploi du subjonctif dans le français parlé à La Réunion ». *Cahiers du centre Universitaire de la Réunion*, 2(1973), pp. 9–26.
- Carayol, M. (1977). *Le français parlé à La Réunion, Phonétique et phonologie*. Paris : Honoré Champion.
- Carayol, M. (1984). *Particularités lexicales du français réunionnais : propositions pédagogiques*. Nathan.
- Cardinet, J. (1988). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles : De Boeck, 2e ed.
- Casevitz, M. et Charpin, F. (1983). « L'héritage gréco-latin ». In Bérard E. et Maurais J. (Eds.) *La norme linguistique*. Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française.
- Castelloti, V. (2002). « Qui a peur de la notion de compétence ? ». *Notions en Questions*, 6, pp. 9–16.
- Cellier, P. (1985a). *Comparaison syntaxique du créole réunionnais et du français (Réflexions pré-pédagogiques)*. CORDET, Conseil Général de La Réunion.
- Cellier, P. (1985b). *Description syntaxique du créole réunionnais*. Thèse de doctorat, Université de Provence.
- Cellier, P. (1985c). *Rapport sur le langage de l'enfant réunionnais*. Université de La Réunion.
- CES (1994). « Avis et rapport du conseil économique et social (section). Etude présentée par la rection du travail, sur le rapport de monsieur Privat Toumson (05 juillet 1994) : "La formation professionnelle dans les départements, territoires et collectivités territoriales à statut particulier d'outre-mer". Rapport technique, Journal Officiel de la République Française.
- Chaudenson, R. (1974). *Le lexique du parler créole de La Réunion, 2 vols*. Champion, Paris.
- Chaudenson, R. (1984). « Diglossie créole, diglossie coloniale ». *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 2, pp. 19–30.
- Chaudenson, R. (1989). *Créoles et enseignement du français*. L'Harmattan.

- Chaudenson, R. (1992). *Des îles, des hommes, des langues : essai sur la créolisation linguistique et culturelle*. L'Harmattan.
- Chaudenson, R. (1995a). *Les créoles*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Chaudenson, R. (1995b). « Problèmes de mise au point des tests d'évaluation ». In AIF (Ed.) *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques dans l'espace francophone du Sud*, Langues et développement. Diffusion Didier Erudition.
- Chaudenson, R. (1997a). « Continuum ». In Moreau M.-L. (Ed.) *Sociolinguistique. Concepts de base*, (pp. 100–101). Mardaga.
- Chaudenson, R. (1997b). *L'évaluation des compétences linguistiques en français : le test d'Abidjan*. Langues et développement. Diffusion Didier Erudition.
- Chaudenson, R. (2000). *Mondialisation : la langue française a-t-elle encore un avenir ?*. Langues et développement. Agence Intergouvernementale de la Francophonie - Institut de la francophonie.
- Chaudenson, R. (2003a). *La créolisation : théorie, applications, implications*. Langues et développement. L'Harmattan.
- Chaudenson, R. (2003b). « Les marques de pluriel dans les créoles français ». *Etudes Créoles*, 26(2), pp. 107–125.
- Chaudenson, R. (2006). *Education et langues. Français, créoles, langues africaines*. L'Harmattan.
- Chaudenson, R. (2007a). « Français et créoles français. De la description contrastive à la didactique adaptée ». In *Le Français dans les aires créolophones. Vers une didactique adaptée*, (pp. 53–101). OIF, L'Harmattan.
- Chaudenson, R. (2007b). « Français et créoles français. De la description contrastive à la didactique adaptée. ». In *Le français dans les aires créolophones. Vers une didactique adaptée.*, (pp. 53–101). OIF, L'Harmattan.
- Chaudenson, R. et Carayol, M. (1978). « Diglossie et continuum à La Réunion ». In Gueunier N. (Ed.) *Les français devant la norme*, (pp. 175–190). Paris : Champion.

- Chaudenson, R. et Carayol, M. (1979). « Essai d'analyse implicationnelle d'un continuum linguistique : français-créole ». In Manessy G. et Wald P. (Eds.) *Plurilinguisme*, (pp. 129–172). L'Harmattan.
- Chevalier, F. et Lallement, A. (2000). « Le créole en régression comme langue maternelle ». *Economie de La Réunion*, 104, pp. 8–10.
- Chomsky, N. (1965 (trad. fr. 1971)). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Le Seuil.
- Comblain, A. (2005). « Le développement de la syntaxe et de la métasyntaxe et leur évaluation ». In Piérart B. (Ed.) *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer ?*, (pp. 83–98). Bruxelles : De Boeck.
- Confiant, R. (2008). « Qu'appelle-t-on déviance maximale? In *Questions de l'oral. Fiches CAPES de créole (sociolinguistique)*.. [http ://kapes-kreyol.potomitan.info/dissertation1d.html](http://kapes-kreyol.potomitan.info/dissertation1d.html).
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
- Conseil Général de La Réunion (2008). « Education ». [Http ://www.cg974.fr/index.php/Education/Presentation/Education.html](Http://www.cg974.fr/index.php/Education/Presentation/Education.html).
- Corder, P. (1980). « Que signifient les erreurs des apprenants ? ». *Langages*, 57, pp. 9–15.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Clé-International, Paris.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Dauvisis, M.-C. (2006). « La docimologie et la réflexion sur les nombres. Genèse d'une science éphémère. ». In Figari G. et Mottier-Lopez L. (Eds.) *Recherche sur l'évaluation en éducation*, (pp. 117–123). Paris : L'Harmattan.
- Denis, D. et Sancier-Château, A. (2003). *Grammaire du français*. Guide de la langue française. Paris : Librairie générale française.
- Dubois, J. , Giacomo, M. , Guespin, L. , Marcellesi, C. , Marcellesi, J. et Mével, J. (2002). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Larousse, Paris, 2nde ed.

- Dupuis, R. (2005). « Créole et formation des enseignants à La Réunion ». In Prudent L. F. , Tupin F. et Wharton S. (Eds.) *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, (pp. 143–145). Peter Lang.
- Eloy, J.-M. (2004). « Langues proches : que signifie de les enseigner ? ». *Etudes de linguistique appliquée*, 4(136), pp. 393–401.
- Ferguson, C. A. (1959). « Diglossia ». *Word*, 15(2), pp. 232–239. Rééd. in Giglioni, P. (éd.), *Language and social context*, 1972.
- Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?*. De Boeck Université.
- Figari, G. (2006). « Les référentiels entre théorie et méthodologie ». In Figari G. et Lopez L. M. (Eds.) *Recherche sur l'évaluation en éducation*, (pp. 101–116). L'Harmattan.
- Fioux, P. (Ed.) (2000). *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*. Karthala, Université de La Réunion.
- Fioux, P. (2001). « Que nous apprend l'école primaire de l'entre-deux guerres sur le plurilinguisme à La Réunion ? ». In Fioux P. (Ed.) *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*, (pp. 179–198). Karthala, Université de La Réunion.
- Fioux, P. (2005). « Le développement du langage en deux langues. Du regard sociolinguistique à quelques propositions didactiques (cas d'exemple, jeunes enfants réunionnais) ». In Prudent L. F. , Tupin F. et Wharton S. (Eds.) *Du plurilinguisme à l'école*. Peter Lang.
- Fioux, P. et Marimoutou, J.-A. (1999). *Apprendre à communiquer en maternelle : une observation des pratiques en petites section à La Réunion*. Académie de La Réunion, Université de La Réunion.
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Ellipses.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Dunod.
- Frei, H. (2003, 1ère édition 1931). *La grammaire des fautes*. Ennoïa.
- Gadet, F. (1992). *Le français populaire*. Que sais-je. Presses Universitaires de France.
- Gadet, F. (1997). *Le français ordinaire*. Armand Colin, 2 ed.

- Gardes-Tamine, J. (1998). *La Grammaire. Syntaxe*. Armand Colin, 3 ed.
- Gauvin, A. (2004). *L'écriture du créole réunionnais, les indispensables compromis*. UDIR.
- Gauvin, G. (2002). « Créolisation linguistique et créolisation politique à La Réunion. Enjeux géopolitiques autour d'une revendication identitaire ». *Hérodote*, 105, pp. 73–84.
- Genelot, S. , Negro, I. et Peslages, D. (2005). « Compétences bilingues français/créole chez des enfants de 5 ans en contexte martiniquais ». *Etudes Créoles*, XXVII(2), pp. 41–66.
- Genouvrier, E. et Gruwez, C. (1987). *Grammaire pour enseigner le français à l'école élémentaire*. Larousse.
- Georger, F. (2005). « Le réunionnais au secours du créole et du français à l'école ». *Etudes Créoles*, XXVIII, pp. 119–145.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gombert, J.-E. (2008). « Développement métalinguistique, lecture et illettrisme. [Http ://www.adaptationscolaire.org/themes/dile/documents/gombert.pdf](http://www.adaptationscolaire.org/themes/dile/documents/gombert.pdf) (consulté en mai 2008).
- Gueunier, N. (1995). « Bases grammaticales d'un test de compétence francophone ». In *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques dans l'espace francophone du Sud*. CIRELFA - Agence de la francophonie.
- Guillon, C. (2004). *Les évaluations scolaires*. Ressources Formation. Hachette Éducation.
- Hadji, C. (1993). *L'évaluation, règles du jeu ; des intentions aux outils*. ESF, Paris.
- Hamers, J. et Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilingualité*. Bruxelles : Mardaga.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la Compétence de Communication*. LAL. Paris : Hatier-Crédif.
- Idelson, B. (2004). « Le créole dans les médias réunionnais ». *Hermès*, 40, pp. 128–134.
- INSEE (2008). *Enquêtes annuelles de recensement de 2004-2007 - commune de Saint-Benoît*. [http ://www.insee.fr/fr/regions/reunion/](http://www.insee.fr/fr/regions/reunion/).

- Jeanjean, C. (1983). « A propos de l'utilisation des conjonctions chez les enfants ». *Recherches sur le français parlé*, 5, pp. 191–209.
- Jetter-Alciope, S. (2008). « Evolution des dépenses de RMI à La Réunion de 2003 à 2006. Synthèse. ». *Les documents de l'Observatoire du Développement de La Réunion (ODR)*, 63, pp. 1–5.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2003). « Présentation de la journée "La norme en linguistique", dans la cadre du séminaire "Normes, règles, régularités. Université Lyon 2/IUF, 24 octobre 2003.
- Ketele, J.-M. (de) et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. De Boeck Université, 3 ed.
- Khomsî, A. (1985). *Comprendre un énoncé : stratégies de compréhension chez l'enfant de trois à sept ans, description, évaluation*. Département de psychologie, Université de Nantes.
- Laroussi, F. (2003). « Quelle politique linguistique pour quel Etat-nation ? ». *Glottopol*, 1, pp. 2–7.
- Le Goffic, P. (1993). *Grammaire de la phrase française*. Paris : Hachette supérieur.
- Le Page, R. et Tabouret-Keller, A. (2006). *Acts of identity. Creole-based approaches to language and ethnicity*. POIEIN. E.M.E, 2 ed.
- Le Priault, H. (2006). *Grammaticalité. Traditions et modernités*. Interlangues. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Lebon-Eyquem, M. (2007). *Une approche du développement langagier de l'enfant réunionnais dans la dynamique créole-français*. Thèse de doctorat, Université de La Réunion.
- Lecointe, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. L'Harmattan.
- Ledegen, G. (à paraître). « Prédicats "flottants" entre le créole acrolectal et le français à La Réunion : exploration d'un no man's land linguistique ». In Chamoreau L. E. , C. & Goury (Ed.) *Systèmes prédictifs des langues en contact*, (p. 15). CNRS Editions.
- Ledegen, G. (2004a). « Le "parlage des jeunes" à La Réunion. Bilan et perspectives. ». *Cahiers de sociolinguistique*, 9, pp. 9–23.

- Ledegen, G. (2004b). « Regards sur l'évolution des mélanges codiques à La Réunion : l'avènement de l'interlecte ? ». *Glottopol*, 3, pp. 101–107.
- Ledegen, G. (2004c). « Transformations de la société réunionnaise, évolutions sociolinguistiques et médias légitimant les pratiques linguistiques "ordinaires" ». In *Medien und kollektive Identitätsbildung*. Klaeger, Sabine/Müller, Markus (éds.).
- Ledegen, G. (2007a). « L'interrogative indirecte *in situ* à La Réunion : elle connaît elle veut quoi ». In Abecassis M., Ayosso L. et Vialleton E. (Eds.) *Le Français parlé au XXI<sup>e</sup> siècle : normes et variations géographiques et sociales*, vol. 1, (pp. 179–201). L'Harmattan.
- Ledegen, G. (2007b). « Morpho-syntaxe "ordinaire" de La Réunion : résonance intra- et interlinguistiques et éclairage phonétique ». *Le français en Afrique*, 22, pp. 319–330.
- Ledegen, G. et Léglise, I. (2007). « Variations syntaxiques dans le français parlé par des adolescents en Guyane et à La Réunion : témoignages de périphéries ». In Lambert P., Miller A., Rispaïl M. et Trimaille C. (Eds.) *Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique*, (pp. 95–106). L'Harmattan.
- Leeman-Bouix, D. (1994). *Les fautes de français existent-elles ?*. Seuil.
- Lentin, L. (1974). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans. Où ? Quand ? Comment ?*. Tome 1. Paris : Les éditions ESF, quatrième édition ed.
- Lentin, L., Clesse, C., Hébrad, J. et Jan, I. (1977). *Du parler au lire*. D. Zimmermann.
- Lindenfeld, J. (1969). « The social conditioning of syntactic variation in french ». *American Anthropologist*, 71(5), pp. 890–898.
- Lucas, R. (2003). « Société créole, école et apprentissages interculturels à La Réunion ». In *Sociétés plurielles dans l'Océan Indien*, (pp. 161–176). Karthala, Université de La Réunion.
- Lüdi, G. et Py, B. (2002). *Etre bilingue*. Peter Lang, Bern ; New York.
- Manessy, G. (1997). « Norme endogène ». In Moreau M.-L. (Ed.) *Sociolinguistique. Concepts de base*, (pp. 223–225). Bruxelles : Mardaga.
- March, C. (1993). *Le discours des mères martiniquaises : étude sociolinguistique*. Thèse de doctorat, Université de Rouen.

- Marquillo, M. (1993). « Analyse de consignes et évaluation ». *Le français dans le Monde. Recherches et applications*, 1, pp. 83–95.
- Martin, J. (2002). « Aux origines de la science des examens ». *Histoire de l'Education*, 94, pp. 177–199.
- Mets, A. (2000). *Crotte de nez. L'école des loisirs*.
- Meyer, G. (1995). *Évaluer : pourquoi ? comment ?*. Hachette Education, Paris.
- Ministère de l'Education Nationale (2005). « Un nouvel élan pour l'éducation prioritaire ». *Lettre Flash du 16 décembre 2005*. [Http ://www.education.gouv.fr/](http://www.education.gouv.fr/) (consulté en mai 2005).
- Ministère de l'Education Nationale (2008). « Programme de l'Ecole maternelle - petite section, moyenne section, grande section ». *Bulletin Officiel, hors-série n° 3 du 19 juin 2008*.
- Ministère de l'Education Nationale et de la Culture - Direction des écoles (1992). *La maîtrise de la langue à l'école*. Centre National de Documentation Pédagogique.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Langages et apprentissage des langues. Didier.
- Moreau, M.-L. (1997). « Normes. Types de normes ». In Moreau M.-L. (Ed.) *Sociolinguistique. Concept de base*, (pp. 218–223). Bruxelles : Mardaga.
- Moreau, M.-L. et Richelle, M. (1997). *L'acquisition du langage*. Sciences Humaines. Liège : Mardaga.
- Mounin, G. (1975). *Clefs pour la linguistique*. Seghers.
- Mounin, G. (2004). *Dictionnaire de la linguistique*. PUF, 4 ed.
- Mufwene, S. (2005). *Créoles, écologie sociale, évolution linguistique : cours données au Collège de France durant l'automne 2003*. Langues et développement. L'Harmattan.
- Muller, N. (2002). « L'évaluation des compétences, une situation de communication complexe ». *Notions en Questions*, 6, pp. 75–82.
- Norac, C. et Dubois, C. (1998). *L'île aux calins*. Petite Bibliothèque de l'Ecole des loisirs. L'école des Loisirs.

- Parisot, J.-C. (1988). « Le paradigme docimologique : un frein aux recherches sur l'évaluation pédagogique? ». In ESF (Ed.) *L'évaluation en question*, (pp. 37–56). Paris : CEPEC, 2e ed.
- Pietro, J.-F. (de) (2002). « De la complexité de l'interaction à sa modélisation didactique ». *Notions en Questions*, 6, pp. 51–59.
- Piérart, B. , Bizet, A. et Collart (1976). « Objets ou images?, Question méthodologique en psycholinguistique génétique ». *Archives de Psychologie*, 3, pp. 267–276.
- Prudent, L.-F. (1981). « Diglossie et interlecte ». *Langages*, 61, pp. 13–38.
- Prudent, L.-F. (1993). *Pratiques langagières martiniquaises : genèse et fonctionnement d'un système créole*. Thèse de doctorat, Université de Rouen Haute-Normandie.
- Prudent, L.-F. (2005). « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles ». In Prudent L. , Tupin F. et Wharton S. (Eds.) *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, (pp. 359–378). Bern : Peter Lang.
- Prudent, L.-F. (2006). « Pratiques interlectales et résurgences puristes. Les modalités et les fruits d'une politique linguistique outremer. ». *Etudes Créoles*, 28, pp. 1–11.
- Prudent, L.-F. (2008). « Anomie, autonomie et polynomie ». In Bavoux C. , Prudent L.-F. et Wharton S. (Eds.) *Normes endogènes et plurilinguisme. Aires francophones, aires créoles*. Lyon : ENS édition.
- Prudent, L.-F. et Mérida, J. (1984). « ...an langaj kréyol dimi-panaché... : interlecte et dynamique conversationnelle ». *Langages*, 74, pp. 31–45.
- Ramassamy, G. (1985). *Syntaxe du créole réunionnais*. Thèse de doctorat, Université de Paris V.
- Rapanoël, S. (2007). *Les langues à l'école primaire de La Réunion : des représentations diglossiques aux pratiques interlectales*. Thèse de doctorat, Université Grenoble 3 - Université de La Réunion.
- Rectorat de La Réunion (2008). *Repères statistiques 2005-2006 de l'académie de La Réunion*. [http ://www.ac-reunion.fr/academie-reunion/academie-de-la-reunion/stats-indicateurs-pilotage.html](http://www.ac-reunion.fr/academie-reunion/academie-de-la-reunion/stats-indicateurs-pilotage.html).

- Rey, A. (1972). « Usages, jugements et prescriptions linguistiques. ». *Langue Francaise*, 16, pp. 4–28.
- Riegel, M. , Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2002). *Grammaire méthodique du français*. Linguistique nouvelle. Quadrige.
- Robillard, D. (de) (2002). « Visage de l'hétérogénéité des communautés créoles. contacts, diglossie, continuum, interlecte ». In Bavoux C. et Robillard D. (de) (Eds.) *Linguistique et créolistique*, vol. Univers Créoles 2, (pp. 35–55). Paris : Anthropos.
- Rodriguez, B. (2005). *Le voleur de poule*. Autrement jeunesse. Histoire sans paroles. Les Editions Autrement.
- Romani, J.-P. (2000). *L'interlecte martiniquais. Approches sociolinguistiques des rapports langue-idéologie dans une communauté antillaise*. Thèse de doctorat, Université de Rouen.
- Rondal, J.-A. (1997). *L'évaluation du langage*. Psychologie et sciences humaines. Liège : Mardaga.
- Rosen, E. (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. CLE international.
- Sauvageot, A. (1962). *Français écrit, français parlé*. Larousse.
- Sauvageot, A. (1972). *Analyse du français parlé*. Hachette Paris.
- Schutze, C. (1996). *The empirical base of linguistics*. University of Chicago Press.
- Simonin, J. (2002). « Parler réunionnais ? ». *Hermès*, 32-33, pp. 287–296.
- Simonin, J. (2003). « Médias de contact et contact de langues. Le cas réunionnais ». *Glottopol*, 1, pp. 56–63.
- Simonin, J. et Wolff, E. (1996). « Ecole et famille à La Réunion : le télescopage des modèles ». *Lien social et Politiques*, 35, pp. 37–46.
- Simonin, J. et Wolff, E. (2002). « L'école à La Réunion ». *Hermès*, 32-33, pp. 111–120.
- Souprayen-Cavery, L. (2007a). « Créole, français régional et français créolisé. A la recherche de "normes endogènes" à La Réunion. ». In Bavoux C. , Prudent L.-F. et Wharton S. (Eds.) *Normes endogènes et plurilinguisme*. Lyon : ENS éditions.

- Souprayen-Cavery, L. (2007b). *L'interlecte réunionnais : Approche sociolinguistique des pratiques et des représentations*. Thèse de doctorat, Université de La Réunion.
- Springer, C. (2002). « Recherches sur l'évaluation en L2 : de quelques avatars de la notion de « compétence » ». *Notions en Questions*, 6, pp. 61–73.
- Staudacher-Valliamée (2004). *Grammaire du créole réunionnais*. Le Publieur, Sedes, Université de La Réunion.
- Stubbe, E. K. et Peña, E. D. (2002). « Language ability assessment of spanish-english bilinguals : future directions. ». *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8, pp. .  
[Http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=4](http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=4).
- Syndicat des Orthophonistes de la Région Réunion (2001). « Une photographie de productions d'enfants de 4 ans à La Réunion ». In Fioux P. (Ed.) *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*, (pp. 65–97). Karthala - Université de La Réunion.
- Tagliante, C. (2007). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Technique et pratiques de classes. CLE international.
- Tesnière (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Klincksieck, Paris.
- Thélot, C. (1993). *L'évaluation du système scolaire*. Paris : Nathan.
- Tirvassen, R. (2000). « Créole et école dans les îles du Sud-Est de l'Océan Indien ». *Etudes Créoles*, 23.
- Titone, R. (1977). *Le bilinguisme précoce*. Bruxelles : Charles Dessert Editeur.
- Tunmer, W. et Grieve, R. (1984). « Syntactic awareness in children ». In Tunmer W. , Pratt C. et Herriman M. (Eds.) *Metalinguistic awareness in children*. Berlin : Springer-Verlag.
- Valdes, G. et Figueroa, R. (1994). *Bilingualism and testing : A special case of bias*. Westport : Ablex Publishing Corporation.
- Vasseur, M.-T. (2002). « Comment les analyses interactionnistes réinterprètent la notion de compétence. Compétence en langue ou efficacité en discours ? ». *Notions en Questions*, 6, pp. 37–49.

- Veltcheff, C. et Hilton, S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Hachette.
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer : Se donner une problématique et élaborer des concepts*. De Boeck Université.
- Véronique, D. (1995). « Le développement des connaissances grammaticales en français langue 2 : implications pour une évaluation ». In Erudition D. D. (Ed.) *Vers un outils d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*, (pp. 29–45). CIRELFA-ACCT.
- Wagner, R. et Pinchon, J. (1983). *Grammaire du français classique et moderne*. Hachette Paris, 9 ed.
- Watbled, P. (2003). « Le système verbal du créole réunionnais : flexions, auxiliaires, relation prédicative ». *Etudes Créoles*, XXVI n°2, pp. 67–105.
- Wharton, S. (2005a). « La sociolinguistique à l'épreuve des institutions en situation diglossique. Comment l'institution scolaire réunionnaise a-t-elle "(di)géré" sa sociolinguistique? ». In Prudent L. F. , Tupin F. et Wharton S. (Eds.) *Du plurilinguisme à l'école, vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Peter Lang.
- Wharton, S. (2005b). « Pour développer la compétence varilingue en situations interlectales : une didactique intégrée des langues ». *Etudes Créoles*, XXVIII, pp. 147–180.



# Table des matières

<b>Introduction</b>	<b>21</b>
<b>I Considérations liminaires pour comprendre notre référentialisation</b>	<b>27</b>
<b>1 Une évaluation nécessaire</b>	<b>31</b>
1.1 L'école à La Réunion : un état des lieux plutôt négatif . . . . .	32
1.2 Causes généralement avancées et remédiations proposées . . . . .	34
1.2.1 Le facteur structurel . . . . .	35
1.2.2 Le facteur socio-économique . . . . .	37
1.2.3 Le facteur linguistique . . . . .	41
1.3 (Re)mises en question . . . . .	44
1.3.1 L'urgence linguistique . . . . .	44
1.3.2 Place au créole dans la politique linguistique actuelle . . . . .	47
1.3.3 Les débuts du premier degré : priorité et lacunes . . . . .	53
1.3.4 Didactique du français : quel point de départ et quel point d'ar- rivée? . . . . .	56
1.3.4.1 Les données <i>alternatives</i> sur les compétences linguis- tiques actuelles . . . . .	56
Précisions . . . . .	56
Les grandes estimations qualitatives . . . . .	57
Les évaluations des circonscriptions . . . . .	57
Les enquêtes dirigées par P. Fioux . . . . .	60
L'enquête du SORR . . . . .	63
Les travaux de P. Cellier . . . . .	64
Les travaux de C. Boyer . . . . .	66
1.3.5 Pertinence de la prise en compte du créole à l'école . . . . .	70
1.3.5.1 Les phénomènes de mélanges . . . . .	70
Exposé général . . . . .	70
Les remaniements didactiques . . . . .	75
1.3.5.2 La transmission de la langue . . . . .	79
1.4 Perspectives . . . . .	85
1.4.1 Bilan . . . . .	85

1.4.2	Notre objectif : poser les préalables essentiels à une évaluation-bilan . . . . .	88
<b>2</b>	<b>Les paramètres de l'évaluation</b>	<b>91</b>
2.1	Regard épistémologique sur l'évaluation . . . . .	92
2.1.1	Des conceptions à relativiser . . . . .	94
2.1.1.1	Les enjeux de l'évaluation . . . . .	94
2.1.1.2	Autopositionnement de l'évaluateur . . . . .	95
2.1.1.3	Apports de la docimologie . . . . .	97
2.1.2	Vers une recherche de sens . . . . .	101
2.2	La référentialisation . . . . .	102
2.3	Bilan pour la conceptualisation de notre évaluation . . . . .	108
2.3.1	Notre posture dans l'évaluation . . . . .	109
2.3.2	Nos intentions dans l'évaluation . . . . .	111
2.3.3	Canevas de travail . . . . .	113
<b>3</b>	<b>Conclusion de la première partie</b>	<b>115</b>
<b>II</b>	<b>La phase exploratoire</b>	<b>117</b>
<b>4</b>	<b>Investigations théoriques</b>	<b>121</b>
4.1	L'objet de l'évaluation : des systèmes linguistiques en "contact" . . . . .	122
4.1.1	Créole et français : une proche parenté linguistique . . . . .	122
4.1.1.1	La société d'habitation . . . . .	123
4.1.1.2	La société de plantation . . . . .	126
	Le bouleversement de l'organisation sociale . . . . .	126
	L'évolution linguistique . . . . .	127
4.1.1.3	La société départementalisée . . . . .	129
4.1.2	La problématique des frontières entre créole et français . . . . .	130
4.1.2.1	Les principes de la diglossie fergusonienne . . . . .	130
4.1.2.2	Les tenants du continuum implicationnel . . . . .	133
4.1.2.3	La conception macrosystémique . . . . .	136
4.1.2.4	Bilan d'étape . . . . .	138
	La thèse de D. de Robillard . . . . .	138
	Synthèse . . . . .	141
4.2	Évaluation et mélanges . . . . .	143
4.2.1	Trois principales approches . . . . .	143
4.2.2	Choix binarisé . . . . .	151
4.3	Être un "bon locuteur" . . . . .	154
4.3.1	Les compétences langagières . . . . .	154
4.3.2	Choix de l'évaluation de la morphosyntaxe . . . . .	157
4.3.3	Choix des items syntaxiques . . . . .	160
4.4	Conclusions sur la délimitation théorique de l'objet . . . . .	166
<b>5</b>	<b>Investigations de terrain</b>	<b>169</b>
5.1	Présentation des lieux d'enquête . . . . .	170

5.1.1	Centration sur Saint-Benoît . . . . .	171
5.1.2	Diverses priorités . . . . .	173
5.2	L'échantillonnage . . . . .	174
5.2.1	Choix des écoles . . . . .	174
5.2.2	Choix des classes . . . . .	178
5.2.3	Choix des enfants . . . . .	179
5.3	Les moyens d'investigation . . . . .	179
5.3.1	Démarche ethnologique . . . . .	179
5.3.2	Conservation des données recueillies . . . . .	182
5.3.3	Supports de recueil de données . . . . .	183
5.4	Résultats . . . . .	188
5.4.1	Remarques préliminaires . . . . .	189
5.4.1.1	Nouvelles conventions de transcription . . . . .	189
5.4.1.2	Des niveaux langagiers <i>a priori</i> disparates . . . . .	195
	"Bon" niveau général en français . . . . .	195
	Niveau général "faible" à "moyen" en français . . . . .	197
	"Bon" niveau général en créole . . . . .	198
	Niveau général "moyen" à "faible" en créole . . . . .	199
	Au-delà du code linguistique . . . . .	201
	Bilan . . . . .	203
5.4.2	Constats et implications . . . . .	203
5.4.2.1	Constat n°1 : la non discrimination codique . . . . .	203
5.4.2.2	Constat n°2 : attitude négative face à une des deux langues.207	
5.4.2.3	Constat n°3 : les limites imposées par les profils langa- giers . . . . .	209
	La dominance . . . . .	210
	L'équidominance . . . . .	210
5.4.2.4	Constat n°4 : " le manque de repères psycholinguis- tiques et sociolinguistiques en créole " . . . . .	216
5.4.2.5	Constats n° 5 : les automatismes scolaires . . . . .	218
5.5	Bilan pour notre évaluation . . . . .	221
<b>6</b>	<b>Conclusion de la deuxième partie</b>	<b>225</b>
<b>III</b>	<b>Critères et normes de référence</b>	<b>227</b>
<b>7</b>	<b>Préambule sur l'activité normative</b>	<b>231</b>
7.1	Norme(s) et activité normative . . . . .	233
7.1.1	Types de normes . . . . .	233
7.1.2	Positionnements par rapport à la norme . . . . .	235
7.1.3	Relativité et arbitraire de la norme . . . . .	238
7.2	Créole, norme(s) et légitimité . . . . .	241
7.3	Nos référents . . . . .	246
7.3.1	Référents théoriques . . . . .	246
7.3.2	Nos informateurs de référence . . . . .	247

<b>8</b>	<b>L'actualisation du thème verbal</b>	<b>251</b>
8.1	Le groupe verbal créole . . . . .	252
8.1.1	Présentation générale . . . . .	252
8.1.1.1	Les contenus prédicatifs . . . . .	257
	Les contenus prédicatifs processifs . . . . .	257
	Les sous-groupes processifs . . . . .	257
	L'actualisation des contenus prédicatifs processifs . . . . .	258
	Les contenus prédicatifs non processifs . . . . .	260
	Les sous-groupes non processifs . . . . .	260
	L'actualisation des contenus prédicatifs non proces-	
	sifs créoles . . . . .	262
8.1.1.2	Bilan . . . . .	262
8.1.2	Le système flexionnel . . . . .	263
8.1.2.1	Les marqueurs du système flexionnel . . . . .	263
8.1.2.2	ÈT et AVWAR dans le système flexionnel . . . . .	267
	Les formes de AVWAR . . . . .	267
	Distribution . . . . .	267
	Inventaire . . . . .	268
	Notre point de vue . . . . .	274
	Les formes de ÈT . . . . .	276
	Distribution . . . . .	276
	Inventaire . . . . .	276
	Notre point de vue . . . . .	281
8.1.3	Le système analytique . . . . .	289
8.1.3.1	Les marqueurs temporels du créole. . . . .	289
	Le présent . . . . .	289
	Le passé. . . . .	290
	Le futur . . . . .	293
8.1.3.2	Les marqueurs aspectuels . . . . .	296
	L'accompli . . . . .	296
	Le progressif . . . . .	298
	Le prospectif . . . . .	309
8.1.3.3	Les marqueurs para-aspectuels. . . . .	325
	L' inchoatif . . . . .	325
	L'accompli proximal . . . . .	328
	Le complétif . . . . .	333
8.1.3.4	Les marqueurs de modalisation . . . . .	350
8.2	Le groupe verbal français . . . . .	353
8.2.0.1	Le groupe verbal dans le français parlé . . . . .	353
8.2.0.2	Le groupe verbal dans le français des enfants . . . . .	355
8.3	L'indice I . . . . .	356
8.3.1	Présentation générale . . . . .	356
8.3.2	Les règles d'emploi de l'indice I . . . . .	359
8.3.3	L'indice I avec ÈT et AVWAR . . . . .	362
8.3.4	La combinatoire de l'indice I dans le système aspecto-temporel. . . . .	368

8.3.4.1	L'indice <i>I</i> et les marqueurs temporels . . . . .	368
8.3.4.2	L'indice <i>I</i> et les marqueurs aspectuels . . . . .	370
8.3.4.3	L'indice <i>I</i> et les marqueurs para-aspectuels . . . . .	372
8.3.5	Indicateurs provisoires . . . . .	373
8.4	Les règles de troncation . . . . .	375
8.4.1	Présentation générale . . . . .	375
8.4.2	Indicateurs provisoires . . . . .	384
8.5	Les critères d'évaluation . . . . .	386
8.6	Analyse du langage spontané des locuteurs-témoins et normes de référence retenues . . . . .	388
<b>9</b>	<b>Les pronoms personnels</b>	<b>415</b>
9.1	Les pronoms personnels français . . . . .	416
9.1.1	Les descriptions de la grammaire traditionnelle . . . . .	417
	Les pronoms conjoints . . . . .	419
	Les pronoms disjoints . . . . .	423
9.1.2	Les études sur le français parlé . . . . .	427
9.1.3	Particularités du français réunionnais . . . . .	430
9.2	Les pronoms personnels créoles . . . . .	432
9.2.1	Notes générales . . . . .	432
9.2.2	Les pronoms personnels sujets . . . . .	433
9.2.2.1	La morphologie des pronoms personnels sujets . . . . .	434
	Les pronoms sujets employés "seuls" . . . . .	434
	<i>Les pronoms sujets précédant directement l'indice <i>i</i></i> . . . . .	443
	Les pronoms sujets précédant le marqueur <i>LA</i> . . . . .	448
	Les pronoms sujets précédant le marqueur <i>VA</i> . . . . .	449
9.2.2.2	Bilan d'étape . . . . .	451
9.2.2.3	Position des pronoms personnels sujets . . . . .	453
9.2.3	Les pronoms personnels objets . . . . .	454
9.2.3.1	Présentation générale . . . . .	454
9.2.3.2	Bilan d'étape . . . . .	460
9.2.4	Les pronoms emphatiques . . . . .	462
9.2.4.1	Emphatisation sans dislocation . . . . .	462
9.2.4.2	Emphatisation par dislocation . . . . .	464
9.2.5	Les pronoms vocatifs ou appellatifs . . . . .	466
9.2.6	La sémantique des pronoms sujets et objets . . . . .	468
9.3	Propositions provisoires de normes de référence . . . . .	471
9.4	Les critères d'évaluation . . . . .	481
9.5	Analyse du langage spontané des locuteurs-témoins et normes de référence retenues . . . . .	486
<b>10</b>	<b>La valence des thèmes verbaux</b>	<b>491</b>
10.1	La valence verbale en français . . . . .	492
10.1.1	Les descriptions "traditionnelles" . . . . .	492
	La notion de transitivité . . . . .	492

La notion de valence verbale . . . . .	494
La combinatoire des pronoms objets . . . . .	496
10.1.2 Les descriptions du français parlé . . . . .	497
10.1.3 Les descriptions du français réunionnais . . . . .	500
10.2 La valence verbale en créole . . . . .	501
10.2.1 Revue de littérature . . . . .	502
10.3 Propositions provisoires de normes de référence . . . . .	512
10.3.1 Indicateurs pour le français . . . . .	513
10.3.1.1 Récapitulatif . . . . .	513
10.3.1.2 Les normes de référence provisoires . . . . .	514
10.3.2 Indicateurs pour le créole . . . . .	515
10.3.2.1 Récapitulatif . . . . .	515
10.3.2.2 Les normes de référence provisoires . . . . .	516
10.4 Les critères d'évaluation . . . . .	519
10.4.1 Les critères pour l'évaluation du langage provoqué . . . . .	519
10.4.1.1 Les critères pour le français . . . . .	519
10.4.1.2 Les critères pour le créole . . . . .	520
10.4.2 Les critères pour l'évaluation du langage spontané . . . . .	520
10.4.2.1 Les critères pour le français . . . . .	520
10.4.2.2 Les critères pour le créole . . . . .	521
10.5 Analyse du langage spontané des locuteurs-témoins et normes de réfé- rence retenues . . . . .	523
<b>11 L'interrogation</b> . . . . .	<b>527</b>
11.1 L'interrogation en français . . . . .	528
11.1.1 Préambule . . . . .	528
11.1.2 Les marqueurs de l'interrogation en français . . . . .	528
L'interrogation totale . . . . .	528
L'interrogation partielle . . . . .	529
11.1.3 La syntaxe des phrases interrogatives . . . . .	531
11.1.4 Les caractéristiques du français parlé . . . . .	532
Et qu'en est-il du français parlé à La Réunion? . . . . .	534
11.1.5 Propositions provisoires de normes de référence . . . . .	535
11.2 L'interrogation en créole . . . . .	535
11.2.1 Préambule . . . . .	536
11.2.2 Les marqueurs de l'interrogation en créole et propositions pro- visoires de normes de référence . . . . .	536
L'interrogation totale . . . . .	536
L'interrogation partielle . . . . .	537
11.3 Les critères d'évaluation . . . . .	545
11.3.1 Les critères du langage provoqué . . . . .	545
En français . . . . .	545
En créole . . . . .	545
11.3.2 Les critères du langage spontané . . . . .	546

11.4 Analyse du langage spontané des locuteurs-témoins et normes de référence retenues . . . . .	548
<b>12 La négation</b>	<b>551</b>
12.1 La négation en français . . . . .	552
12.1.1 Préambule . . . . .	552
12.1.2 Les marqueurs de négation en français . . . . .	553
12.1.3 Positionnement des marqueurs de négation en français . . . . .	556
12.2 La négation en créole . . . . .	557
12.2.1 Les marqueurs de négation en créole . . . . .	558
12.2.2 Positionnement des marqueurs de négation en créole . . . . .	560
12.3 Propositions provisoires de normes de référence . . . . .	565
12.3.1 Propositions pour le français . . . . .	565
12.3.2 Propositions pour le créole . . . . .	566
PA/PWIN/PI . . . . .	567
JAMÉ . . . . .	567
NON . . . . .	568
DITOU/MÈM . . . . .	568
NONPLU (NONPU, NONPLI, NONPI) . . . . .	569
PANKOR . . . . .	570
12.4 Les critères d'évaluation . . . . .	571
12.4.1 Les critères pour l'évaluation du langage provoqué . . . . .	571
12.4.1.1 Les critères pour le français . . . . .	571
12.4.1.2 Les critères pour le créole . . . . .	572
12.4.2 Les critères pour l'évaluation du langage spontané . . . . .	572
12.4.2.1 Les critères pour le français . . . . .	572
12.4.2.2 Les critères pour le créole . . . . .	572
12.5 Analyse du langage spontané des locuteurs-témoins et normes de référence retenues . . . . .	575
<b>13 Conclusion de la troisième partie</b>	<b>579</b>
<b>IV Notre banque d'outils</b>	<b>581</b>
<b>14 Les paramètres du recueil de données</b>	<b>585</b>
14.1 Les types d'activités . . . . .	587
14.1.1 La compréhension . . . . .	587
14.1.2 La production . . . . .	589
14.1.3 Détection et correction d'erreurs grammaticales . . . . .	590
14.2 Les supports du recueil de données . . . . .	598
14.2.1 Présentation . . . . .	598
14.2.2 Les biais . . . . .	599
14.3 Pour lire les épreuves pilotes... . . . .	602
<b>15 Les épreuves pilotes pour le créole</b>	<b>609</b>

15.1	Le système aspecto-temporel . . . . .	611
15.1.1	Les critères . . . . .	611
15.1.2	L'accompli présent (P) . . . . .	613
15.1.3	Le progressif présent (P) . . . . .	617
15.1.4	Contraste aspectuel : accompli, progressif, prospectif, inaccompli (C) . . . . .	620
15.1.5	Contraste aspecto-temporel (P) . . . . .	622
15.1.6	Inaccompli passé/prospectif (P) . . . . .	626
15.1.7	AVWAR (P) . . . . .	632
15.1.8	ÈT et AVWAR (P) . . . . .	637
15.1.9	ÈT (P) . . . . .	642
15.1.10	Morphosyntaxe générale (E-M) . . . . .	647
15.1.11	Morphosyntaxe générale (E) . . . . .	652
15.2	Les pronoms personnels . . . . .	656
15.2.1	Les critères . . . . .	656
15.2.2	Pronoms objets (C) . . . . .	657
15.2.3	Pronoms personnels sujets/objets (C) . . . . .	660
15.2.4	Pronoms personnels sujets/objets (P) . . . . .	665
15.3	La valence verbale . . . . .	669
15.3.1	Les critères . . . . .	669
15.3.2	Actant 1, 2 et 3 (C) . . . . .	670
15.3.3	Actants 1, 2 et 3 (P) . . . . .	673
15.4	La modalité interrogative . . . . .	674
15.4.1	Les critères . . . . .	674
15.4.2	Questions générales (C) . . . . .	675
15.4.3	Questions générales (P) . . . . .	679
15.5	La modalité négative . . . . .	685
15.5.1	Les critères . . . . .	685
15.5.2	Négation/affirmation (C) . . . . .	686
15.5.3	Négation/affirmation (P) . . . . .	688
<b>16</b>	<b>Les épreuves pilotes pour le français</b>	<b>693</b>
16.1	Le système aspecto-temporel . . . . .	695
16.1.1	Les critères . . . . .	695
16.1.2	L'accompli présent (le passé composé) (P) . . . . .	697
16.1.3	Le progressif présent (P) . . . . .	699
16.1.4	Contraste aspectuel : accompli, progressif, prospectif, inaccompli (C) . . . . .	700
16.1.5	Inaccompli passé/prospectif (P) . . . . .	702
16.1.6	Contraste aspecto-temporel (P) . . . . .	708
16.1.7	Morphosyntaxe générale (E-M) . . . . .	713
16.1.8	Morpho-syntaxe générale (E) . . . . .	719
16.2	Les pronoms personnels . . . . .	723
16.2.1	Les critères . . . . .	723
16.2.2	Pronoms objets (toniques)(C) . . . . .	724

16.2.3	Pronoms personnels sujets et objets (C)	728
16.2.4	Pronoms personnels sujets et objets (P)	733
16.3	La valence verbale	738
16.3.1	Les critères	738
16.3.2	Les actants 1, 2 et 3 (C)	739
16.3.3	L'actant 1 (P)	742
16.4	La modalité interrogative	745
16.4.1	Les critères	745
16.4.2	La modalité interrogative (C)	746
16.4.3	Questions générales (P)	751
16.5	La modalité négative	758
16.5.1	Les critères	758
16.5.2	Négation/affirmation (C)	759
16.5.3	Négation/affirmation (P)	761
<b>17</b>	<b>Les épreuves pilotes bilingues</b>	<b>767</b>
17.1	« Jeu de construction »	768
17.2	« Discrimination codique (M) »	770
17.3	Traduction : du créole vers le français (M)	778
17.4	Traduction : du français vers le créole (M)	785
<b>18</b>	<b>Conclusion de la quatrième partie</b>	<b>789</b>
	<b>Conclusion générale</b>	<b>793</b>
	<b>Index des auteurs</b>	<b>807</b>
	<b>Index thématique</b>	<b>817</b>
	<b>Bibliographie</b>	<b>831</b>
	<b>Table des matières</b>	<b>843</b>
	<b>Annexes</b>	<b>843</b>
<b>A</b>	<b>Notre système de transcription</b>	<b>847</b>
<b>B</b>	<b>Les évaluations de circonscription</b>	<b>851</b>
<b>C</b>	<b>Histoires racontées</b>	<b>863</b>
C.1	<i>Arthur et le chien anglais</i> (Norac & Dubois, 1998), version originale	863
C.2	<i>Arthur ek le shyin i koz riyink langlé</i> (Norac & Dubois, 1998), version créole [notre traduction]	865
C.3	<i>Crotte de nez</i> (Mets, 2000), version originale	867
C.4	<i>Kaka d né</i> (Mets, 2000), version créole [notre traduction]	869

<b>D</b>	<b>Arguments sur le choix ou le refus d'un code</b>	<b>873</b>
<b>E</b>	<b>Bi-linguisme</b>	<b>875</b>
<b>F</b>	<b>Dominance en français</b>	<b>885</b>
<b>G</b>	<b>Dominance en créole</b>	<b>893</b>
<b>H</b>	<b>Mix-linguisme</b>	<b>897</b>
<b>I</b>	<b>Les automatismes codiques</b>	<b>905</b>
I.1	Restitution d'histoire . . . . .	905
I.2	Imitation de personnages . . . . .	907
I.3	Discours spontanés de Lorinda . . . . .	911
<b>J</b>	<b>Langage spontané des locuteurs-témoins</b>	<b>915</b>
J.1	Anthony . . . . .	915
J.2	Anaëlle . . . . .	933
J.3	Thomas . . . . .	936
J.4	Henrina . . . . .	944
<b>K</b>	<b>Représentations sur le créole</b>	<b>957</b>
K.1	Représentations négatives . . . . .	957
K.2	Représentations positives . . . . .	962
<b>L</b>	<b>L'adéquation aspecto-temporelle chez nos locuteurs-témoins</b>	<b>965</b>
<b>M</b>	<b>Jugement d'acceptabilité sur BATAY/BATAYÉ</b>	<b>979</b>
<b>N</b>	<b>La modalité interrogative. Extraits d'énoncés</b>	<b>983</b>
<b>O</b>	<b>Récapitulatif des normes de référence retenues en créole</b>	<b>989</b>
O.1	AVWAR . . . . .	990
O.1.1	Les formes finies de AVWAR . . . . .	990
O.1.2	Les formes non finies de AVWAR . . . . .	990
O.2	ÈT . . . . .	991
O.2.1	Les formes finies de ÈT . . . . .	991
O.2.1.1	ÈT - auxiliaire . . . . .	991
O.2.1.2	ÈT - copule . . . . .	991
O.2.2	Les formes non finies de ÈT . . . . .	994
O.3	Combinatoire aspecto-temporelle . . . . .	994
O.4	Les pronoms personnels . . . . .	1002
<b>P</b>	<b>Les programmes de l'école maternelle</b>	<b>1003</b>
<b>Q</b>	<b>Professions des parents</b>	<b>1007</b>
<b>R</b>	<b>Les évaluations académiques 2008-2009</b>	<b>1017</b>
R.1	Présentation . . . . .	1017

R.2	Analyse . . . . .	1019
R.3	Conclusion . . . . .	1026
R.4	Les épreuves . . . . .	1027



# **Annexes**



## Annexe A

# Notre système de transcription

Une première remarque est à faire concernant les citations d'autres auteurs que nous-même qui incluent des mots créoles. Les systèmes graphiques des uns et des autres étant en effet très hétéroclites, pour faciliter la lecture de ces dernières nous prenons la liberté de les harmoniser selon notre propre système graphique. Nous gardons parfois la transcription "d'origine" des auteurs, en le notifiant, lorsque cela est nécessaire au propos que nous développons.

Les lexèmes créoles sont transcrits en petites capitales (ex : KARI), les lexèmes français sont laissés en casse normale et sont mis entre guillemets lorsqu'ils traduisent le créole (POULÉ « poulet »). Pour différencier du corps du texte les lexèmes français qui n'entrent pas dans une traduction, nous utilisons l'italique (ex : le mot *bon* est un adjectif).

Voyelles		
Transcription créole	Phonèmes	Exemples
I	[i]	VIT « vite »
É	[e]	BÉBÉ « bébé »
È	[ɛ]	FÈT « fête »
A	[a]	PAT « pâte, patte »
O	[ɔ] ou [o]	KOKO « coco », BOL « bol »
EU	[œ]	MEUB « meuble »
OU	[u]	BOU « boue »
U	[y]	BUT « but »
ON	[ɔ̃]	RON « rond »

UN	[œ̃]	JUN « jeun »
AN	[ã]	RAN « rang », VAN « vent »
E	[ə] ou [ø]	LE « le », KE « queue »
IN	[ɛ̃]	PIN « pain »

Semi-voyelles		
Transcription créole	Phonèmes	Exemples
Y	[j]	YAOURT « yaourt »
W	[w]	WI « oui »

Consonnes		
Transcription créole	Phonèmes	Transcription française
P	[p]	PAPA « papa »
T	[t]	TATI « tatie »
K	[k]	KOKO « coco »
B	[b]	BOUTIK « boutique »
D	[d]	DÉSIN « dessin »
G	[g]	GAR « gare »
F	[f]	FAMI « famille »
S	[s]	SAL « sale, salle »
SH	[ʃ]	SHYIN « chien »
V	[v]	VANDREDI « vendredi »
Z	[z]	ZORYÉ « oreiller »
J	[ʒ]	PAJ « page »
L	[l]	LOU « loup »
R	[r]	ROBO « robot »
M	[m]	MAMAN « maman »
N	[n]	NUIT « nuit »

Remarque : les finales non nasalisées se différencient des finales nasalisées de plusieurs manières :

BON = [bɔ̃]

BONE = [bone]

KAN = [kã]

KANE = [kane]

;

LAPIN = [lapɛ̃]

LAPINE = [lapine]

Le son [ɛ̃n] peut se transcrire indifféremment par ÈN ou INN (cf. remarque ci-dessous sur le double N).

A l'intérieur d'un lexème, si le graphème N est suivi d'une voyelle ou semi-voyelle, il est consonantique. Dans le cas contraire, il est nasalisé :

BANANYÉ = [bananje]

BANK = [bãk]

Lorsque le graphème créole N est doublé, le premier N nasalise la voyelle qui le précède, le second est consonantique :

BANNA = [bãna]

KANN = [kan]

Lorsque nous fournissons des exemples, nous les transcrivons très souvent de manière non basilectale, mais cette orthographe n'est pas restrictive et les exemples peuvent être prononcés de manière basilectale.

En revanche, lorsque les termes seront prononcés de manière basilectale, nous le transcrivons avec le graphème correspondant. Par exemple, si le locuteur prononce [ʃa] « chat », nous l'écrivons SHA. S'il basilectalise le terme en [sa], nous le transcrivons SA.

Parallèlement, si un enfant prononce [sa] en français, nous le transcrivons par *sa*.



## **Annexe B**

# **Les évaluations de circonscription**

Circonscription de Saint Benoît

# Evaluation GS

Livret maître

Année scolaire 2006-2007

Année scolaire 2006-2007

GS... Classe de .....

Cycle II année 1

**EVALUATIONS DIAGNOSTIQUES GS**

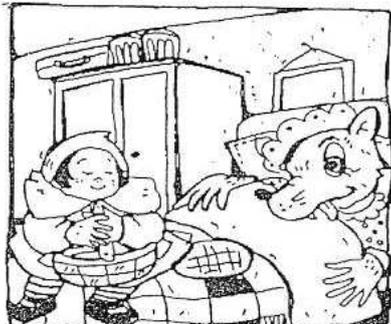
<b>MAITRISE DU LANGAGE ET DE LA LANGUE FRANCAISE</b>						
<b>DOMAINE</b>	<b>CHAMP</b>	<b>ITEM</b>	<b>Réf.</b>	<b>CODE</b>		
Maîtrise du langage oral	Communiquer	Comprendre des consignes simples	GS1			
	Maîtrise du langage de l'évocation	Retrouver les étapes d'un récit	GS2			
	Compréhension	Retrouver la chronologie d'images séquentielles	GS3			
Lecture et écriture	Reconnaissance de mots	Reconnaître une lettre	GS4			
		Reconnaître un chiffre	GS4			
		Reconnaître un mot	GS4			
	Ecriture et orthographe	Rythmer les syllabes d'un mot.	GS5			
		Comparer la longueur de la chaîne sonore en décomposant un mot en syllabes	GS6			
		Tenir correctement l'outil scripteur	GS7			
		Identifier et reproduire divers graphismes	GS7			
		Ecrire son prénom de mémoire	GS8			
		Copier des mots	GS9			
<b>MATHEMATIQUES</b>						
Capacités perceptives et structuration de l'espace / temps.	Repérage, orientation	Utiliser les concepts de base : en haut, en bas, devant, sous, au dessus, à l'intérieur, sur.	GS10			
	Discrimination visuelle	Rechercher un mot dans une liste.	GS11			
	Mémoire visuelle	Mémoriser 3 dessins	GS12			
	Mémoire auditive	Mémoriser une liste de mots entendus.	GS13			
Compétences relatives aux quantités et aux nombres	Quantité et nombres	Connaître la comptine numérique orale	GS14			
		Comparer des collections en utilisant des procédures non numériques	GS15			
		Associer une collection à un nombre	GS16			

GS 1

Maîtrise du langage oral : communiquer		Exercice N° 1	
<b>Comprendre des consignes simples.</b>			
<b>Matériel</b>			
Boite de crayons de couleurs			
<b>Passation</b>			
Semi collective.			
<b>Indications</b>			
Dire aux élèves : « Sur la feuille il y a une image (montrer) on voit un petit garçon qui donne à boire à un cheval (montrer) et une petite fille qui fait du jardinage. <p style="text-align: center;"><b>Ecoutez bien et entourez ce que je vous demande.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Répéter deux fois chaque consigne.</li> <li>➤ Ne pas aider les enfants qui ne semblent pas comprendre où qui demandent des explications complémentaires.</li> <li>➤ S'assurer que tous les enfants ont terminé avant de passer à la consigne suivante.</li> </ul>			
<b>Consignes</b>			
1- Colorie l'os dans l'assiette du chien 2- Dessine un soleil 3- Colorie le chien en jaune 4- Entoure l'oiseau			
<b>Codage</b>			
1	4 réponses correctes	9	3 erreurs et plus
2	1 à 2 erreurs ou oublis	0	Absence de réponses aux 4 items

GS 2

Maîtrise du langage de l'évocation	Exercice N° 2
<b>Retrouver les étapes d'un récit.</b>	
<b>Matériel</b>	
3 lots réutilisables de 5 images + 3 feuilles de couleur.	
<b>Passation</b>	
En collectif puis en groupes de 3 élèves.	
<b>Indications</b>	
<i>jour 1 : l'histoire complète est lue collectivement 2 fois aux enfants</i>	
<p>A. jour 2 : Des images agrandies sont présentées au tableau. Présenter les images une à une sans respecter l'ordre chronologique et demander aux élèves de les décrire (lieux, personnages, actions).</p> <p>B. <i>Organisation</i> : groupe de 3 élèves. Relecture de l'histoire, les images sont découpées et placées devant chaque enfant (1 lot d'images par enfant)</p>	
<b>Consigne</b>	
<p>a. Ecoute l'histoire et regarde les images. b. Choisis les images qui parlent de l'histoire c. Range les dans l'ordre sur la feuille de couleur.</p> <p><i>Verbalisation</i> : En individuel à l'oreille du maître :</p> <p style="text-align: center;"><b>Explique pourquoi tu n'as pas choisi cette image.</b></p>	



GS 2

<b>Maîtrise du langage de l'évocation</b>	<b>Exercice N° 2</b>
<b>Retrouver les étapes d'un récit.</b>	

<b>Codage</b>			
<b>Item 1 Sélectionner les images</b>		<b>Item 2 Ranger</b>	
<b>1</b>	Les 4 images sélectionnées sont uniquement celles de l'histoire entendue	<b>1</b>	Les 4 images retenues sont mises dans un ordre chronologique en cohérence avec l'histoire entendue
<b>9</b>	Le choix n'est pas correct	<b>2</b>	Mise en ordre chronologique correcte mais le nombre d'image incomplet
<b>0</b>	Absence de réponse	<b>9</b>	L'ordre chronologique n'est pas respecté
		<b>0</b>	Absence de réponse
<b>Item 3 Verbaliser son choix</b>			
<b>1</b>	L'élève explique qu'il n'y a pas de cochon dans l'histoire	<b>0</b>	Absence de réponse
<b>9</b>	Réponse correcte mais choix non justifié		

GS 3

<b>Comprendre</b>	<b>Exercice N° 3</b>
<b>Retrouver la chronologie d'images séquentielles</b>	

<b>Matériel</b>			
Un lot de 3 images par élève : « le garçon qui s'habille. »			
Etiquettes à photocopier et à découper			
<b>Passation</b>			
Semi collective			
<b>Consigne</b>			
« Mets les images dans l'ordre »			
<b>Codage</b>			
<u>Le garçon qui s'habille</u>			
<b>Code</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>0</b>
	3 images ordonnées	Réponse erronée	Absence de réponse

# Livret scolaire

CYCLE 1  
3<sup>ème</sup>  
année

et

CYCLE 2  
1<sup>ère</sup>  
année X

Nom:.....

Prénom: *Hakima*

apprentissages  
premiers

apprentissages  
fondamentaux

CODE choisi par l'enseignant	<input type="checkbox"/> 1 (acquis)	<input type="checkbox"/> 2 (en cours d'acquisition)	<input type="checkbox"/> 3 (non acquis)
	<input checked="" type="checkbox"/> A (très bien)	<input type="checkbox"/> B (bien)	<input type="checkbox"/> C (assez bien) <input type="checkbox"/> D (insatisfaisant)
M.....	<input type="checkbox"/> autre: .....		

Vivre ensemble à l'école				
		1 <sup>er</sup> trim.	2 <sup>ème</sup> trim.	3 <sup>ème</sup> trim.
<b>Comportement</b>	s'adapte à la vie du groupe		B	
	respecte les règles de vie de la classe		A	
	prend des initiatives, a le sens des responsabilités		B	
	coopère avec les autres		C	
	exprime ses préférences		C	
<b>Attitude face aux activités</b>	soutient son attention tout au long des activités		A	
	prend soin de son travail		A	
	comprend et respecte une consigne		B	
	désire apprendre et manifeste de la curiosité		A	
	s'organise et travaille seul		A	

Le langage au cœur des apprentissages				
<b>Communication</b>	prend la parole à bon escient et argumente		D	
	articule et prononce correctement		C	
	écoute attentivement quand un(e) autre parle		A	
<b>Langage en situation</b>	comprend les consignes ordinaires de la classe		B	
	dit et commente ce qu'il fait ou ce que fait un camarade			
	utilise des phrases élaborées, des mots de liaison, des pronoms personnels		C	
	utilise un vocabulaire précis		B	
	raconte une histoire dans un ordre logique		A	
retient consignes, chants, histoires...		A		

Langage écrit	connaît les principales fonctions sociales de l'écrit (pour communiquer, inventer, rêver, mémoriser...)			
	se repère dans la bibliothèque et s'initie à de premiers classements		A	
	repère l'organisation d'un livre, d'une page		D	
	dicte à l'adulte un texte court en réglant son débit			
	identifie des mots familiers			
	joue avec les sons de la langue parlée			
	prend conscience de la correspondance entre l'oral et l'écrit		A	
	reconnait différents types d'écrits (recette, poésie, lettre...)			
	peut reconstituer un mot simple à partir d'éléments d'autres mots			
	reconnait différentes formes d'écriture (cursive, script, capitales)		D	
	connaît le nom des lettres de l'alphabet		Abs	
	tient correctement son stylo, son crayon, écrit de la main... <i>dit.</i>			
	reproduit des modèles graphiques en respectant forme et trajectoire		B	
	écrit son prénom en cursive		A	
	copie quelques mots ou une courte phrase		A	
écrit sur une ligne		B		
écrit entre 2 lignes		B		

Découvrir le monde				
Espace	se repère dans la classe, dans l'école		A	
	sait parcourir un itinéraire simple et le représenter		A	
	se repère dans un labyrinthe			
	se repère dans un quadrillage, dans un tableau à double entrée		C	
	repère les relations spatiales entre les objets et utilise le vocabulaire adapté		B	
Temps	situe les différents moments de la journée, de la semaine, de l'année			
	situe les différents moments d'un récit		C	
	complète un rythme simple commencé			
Domaine sensoriel	analyse et nomme les perceptions données par ses sens (vue, ouïe, toucher, odorat, goût)			
	fait des observations sur les propriétés des objets, des matières			
Domaine de la matière et des objets	utilise quelques techniques simples (découpage, collage, pliage...) et quelques instruments (règle, gabarit...)		A	
	réalise des montages simples		A	
	utilise un ordinateur (crayon optique, souris)			
	utilise des appareils à pile (lampe de poche, jouets, magnétophone...)			
Domaine du monde vivant, de l'environnement, de l'hygiène et de la santé	commente les étapes de la vie animale ou végétale			
	repère les grandes fonctions de la vie : croissance, nutrition, locomotion, reproduction			
	connaît et applique quelques règles d'hygiène du corps		A	
	repère une situation de danger, demande de l'aide			
	prend en compte les risques de la rue, les risques domestiques			

Formes et grandeurs	reconnait et nomme quelques formes géométriques (carré, rond, triangle, rectangle, losange)	Abs	
	complète un rythme simple commencé		
	reconstitue des puzzles de ... morceaux	Abs	
	se repère dans un labyrinthe		
	se repère dans un quadrillage, dans un tableau à double entrée	C	
	trie et classe des objets en fonction d'une caractéristique (forme, couleur...)	A	
	range des objets selon une caractéristique (du plus grand au plus petit, du plus lourd au plus léger...)	Abs	
	classe selon 2 critères (forme et couleur, taille et épaisseur...)		
Quantités et nombres	Se déplacer sur un quadrillage	A	
	connait la suite des nombres jusqu'à...	29	33
	dénombre jusqu'à.....objets ... (8) (10)	A	
	reconnait globalement une petite quantité		
	lit les nombres jusqu'à... (en se référant à une ligne numérique) → 31	29	A
	constitue des collections d'objets de même nombre		
	compare des collections par correspondance terme à terme, par regroupement, par comptage	A	
	partage des collections d'objets	B	
Résolution de problèmes,		A	

Sensibilité, imagination, création			
La voix et l'écoute	chante volontiers	A	
	identifie des bruits, des sons, des instruments		
	s'exprime sur une musique		
	participe à des productions musicales collectives		
	marque la pulsation		
	repère et reproduit des formules rythmiques simples		
Le regard et le geste	est capable de représenter par le dessin	A	
	joue avec les formes, les couleurs, les matières pour réaliser une production	B	
	adapte son geste à l'activité : pour peindre, pour écrire, pour colorier...		
	coordonne l'œil et la main pour réguler ses tracés		
	reconnait des images d'origine et de nature différentes		
	s'exprime sur une œuvre d'art		

Agir et s'exprimer avec son corps			
régule ses gestes en fonction du but visé (marche, court, saute, sautille...)		B	
adapte ses déplacements à différents types d'environnements (escalade, nage...)			
ose prendre des risques		C	
coopère et s'oppose individuellement ou collectivement			
participe à des jeux collectifs		A	
réalise des actions à visée artistique, esthétique ou expressive (danse, ronde...)			

observations	signatures
1 <sup>er</sup> trimestre	parents
	enseignant
	directeur
	élève
2 <sup>ème</sup> trimestre	parents
	enseignant
	directeur
	élève
3 <sup>ème</sup> trimestre  Halima est arrivée au 3 <sup>e</sup> trimestre et a été souvent absente. Elle est très réservée mais appliquée Bilan de fin d'année et a envie de réussir - les résultats sont assez satisfaisants. Bonne au CP	parents
	enseignant
	directeur
	élève

## Annexe C

# Histoires racontées

Notons que ces supports sont utilisés pour faire parler les enfants dans un contexte formel, lors de notre phase exploratoire, et non pour les *évaluer*. Par conséquent, lorsque nous racontons les histoires aux enfants, nous ne respectons pas strictement les énoncés de la version française, afin de faciliter la compréhension. Nous posons par exemple des questions au groupe-classe pendant ou à la fin des histoires, pour maintenir leur intérêt et le suspense, mais aussi pour "jauger" de manière générale leur compréhension. Nous leur montrons également les images au fur et à mesure que nous racontons. Nous simplifions également certains termes (ex : « truffe » devient *museau*, « il n'avait pas compris pourquoi... » est préféré à « ne sachant pas trop bien pourquoi... », « force coups de pied » devient « beaucoup de coups de pied », « avec beaucoup d'adresse » est transformé en « doucement », « le loup les débarqua sans ménagement » devient « le loup les jeta par terre », etc.). Nous en enrichissons d'autres de paraphrases (ex : « demain je déménage » est suivi de « je vais aller habiter loin d'ici », « crotte de nez » est explicité par « caca de nez » plusieurs fois, « on dit souvent honneur aux filles » est complété par « donc, il faut que je commence par Julie, la fille. », etc.). Enfin, d'autres termes sont supprimés : « sa personne dégageait une discrète odeur de parfum. « Certainement HOMME N° 5 » » est contracté en « le loup avait mis du parfum, il sentait très très bon », etc. (cf. la version créole pour voir le type de « simplification » effectué).

### **C.1 *Arthur et le chien anglais* (Norac & Dubois, 1998), version originale**

Tante Emily qui est anglaise, passe ses vacances chez les parents d'Arthur avec son chien Peter. Arthur est ravi : il adore les bêtes !

Un matin, tante Emily lui demande :

- Pourrais-tu garder Peter pendant que je vais faire du shopping ?
- Oh oui ! s'écrit Arthur, les yeux brillants. Il est très fier : c'est la première fois qu'on lui confie une telle responsabilité.

Tante Emily s'en va.

- On va bien s'amuser, tous les deux, hein ? dit Arthur à Peter. Mais Peter n'écoute pas. Il regarde la porte d'un air malheureux.
  - Tu viens ? On va jouer au jardin !
- Peter ne bronche toujours pas. C'est vrai ! les chiens anglais ne comprennent pas le français. Aïe aïe aïe ! Arthur, lui, ne connaît pas un mot d'anglais. Si Peter veut faire une bêtise, comment pourra-t-il l'en empêcher ? Garder quelqu'un avec qui on ne peut pas parler, c'est impossible !

Très inquiet, Arthur se précipite à la porte d'entrée :

- Tante Emily ! Tante Emily ! Reviens !
- Trop tard : Elle vient de monter dans l'autobus. Le voilà bien embarrassé ! Comment va-t-il se débrouiller ?
- Peter ! Au pied ! dit Arthur.
- Le chien s'éloigne.
- Va chercher la baballe, Peter !
- Le chien le regarde sans bouger. Il fait tout le contraire de ce qu'Arthur lui ordonne !

« Et si j'essayais de lui parler en anglais ? Ça ne doit pas être très compliqué ! » Il suffit de se pincer le nez... de gonfler ses joues... et

- ... Gnawwagnakawoinnana !

Houlà, Peter n'a pas l'air content !

« Qu'est-ce que j'ai dit ? » se demande Arthur. « Peut-être un gros mot sans le savoir ? Essayons autre chose. »

- Woinwoinklongkirwinyou !

Cette fois, le chien est carrément furieux. Il se jette sur Arthur et mord le bas de son pantalon.

- Eeeh, arrête ! crie Arthur.

Et, d'un geste brusque, il secoue sa jambe.

Le chien fait un vol plané et retombe par terre avec un petit couinement de douleur.  
– Oh! Mon pauvre Peter! dit Arthur, désolé.  
Il s’agenouille près de lui, le caresse puis, tout doucement, lui murmure :  
– Gziwoâaamlougz...  
Le chien dresse l’oreille. Est-ce que, par hasard, il aurait... compris? Le cœur d’Arthur se met à battre. Plein d’espoir, il continue :  
– Blooudwoouwgl?  
Miracle! Le chien remue la queue.  
– Dlouinglablou! ajoute Arthur, tout heureux.  
Peter lui répond par une grande lèche affectueuse.  
– L’anglais, c’est très facile! déclare Arthur, en posant un bisou sur sa truffe. Demain, j’apprendrai l’indien pour parler avec le cochon d’Inde de ma cousine Chloé!

## **C.2 *Arthur ek le shyin i koz riyink langlé* (Norac & Dubois, 1998), version créole [notre traduction]**

TATI EMILI TÉ I SORT DAN IN NOT PÉI, AN ANGLETÈR. EL LÉTÉ ANGLÈZ, EL TÉ KOZ RIYINK LANGLÉ. EL TÉ I PAS VAKANS SHÉ LE MOMAN É LE PAPA INN TI GARSON KE TÉ APÈL ARTUR. EL LA NU ÈK SONN TI SHYIN KE TÉ APÈL BOBI. ARTUR LÉTÉ KONTAN. LI TÉ ADOR BANN ZANIMO.

IN MATIN, TATI EMILI I DEMANN ALI :

- OU GINY VÈY INN TI KOU BOBI POU MWIN SILTEPLÉ? MI SAVA MAGAZIN AN VIL.  
- A BIN WI MI GINY! ARTUR I RÉPONN AÈL. LÉ DE TI ZYÉ ARTUR TÉ I BRIY. LI LÉTÉ FIÈR : TÉ PREMYÉ FWA IN MOUN TÉ DONE ALI IN ZAFÈR GRAN MOUN POU FÉ É TÉ PRAN PU LI POU IN TI BÉBÉ I GINY PA FÉ RIYIN.

TATI EMILI I SAVA. ARTUR I DI SANM BOBI :

- TÉ, LA NOU SAR JWÉ, NOU SAR RI NOUT DE OU LA, IN!  
MÉ BOBI LE SHYIN TÉ ÉKOUT PA LI. BOBI TÉ REGARD LA PORT. LI LAVÉ IN LÈR MAAAALERE.

ARTUR I DI ALI :

- OU VYIN? ALON JWÉ DAN LA KOUR!  
MÉ BOBI TÉ BOUJ PA MÈM.

- A, MÉ LÉ VRÉ! BANN SHYIN ANGLÉ I KOMPRAN PA KRÉOL.

AYAYAY! E ARTUR, ALI, LI TÉ KONÉ PA DI IN MO AN ANGLÉ!

BIN LA SI BOBI I FÉ INN KOUYONIS, KOMAN MI SA DI BOBI I FO PA FÉ SA?

VÈY IN MOUN OU GINY PA KOZ AVÈK LÉ PA POSIB!

BIN SA SÉ IN PROBLÈM. KOSA I FO FÉ? ARTUR I RÉFLÉSHI IN KOU. A BIN LI LA TROUVÉ : LI KOUR VIT-MAN KOTÉ LA PORT LANTRÉ :

- TATI ÈMILI, TATI ÈMILI! ARVYIN AOU OKUP OUT SHYIN!

MÉ LÉTÉ TRO TAR! EL TÉ VYIN JUS MONT DAN LE KAR.

LA LI TÉ KONÉ PU KOSA I FO LI FÉ. KOMAN LI SA DÉBROUY ALI ASTEUR?

ARTUR I KRI LE SHYIN

- BOBI, O PYÉ!

MÉ OLEURK LE SHYIN I VYIN, LE SHYIN I SAVA. ARTUR I TRAP IN BALON I LANS. I DI LE SHYIN :

- BOBI, ALÉ ROD BALON!

MÉ LE BOBI I GARD ALI, I BOUJ PA MÈM. LI TÉ FÉ TOUT LE KONTRÈR SAT ARTUR TÉ DEMANN ALI

" E SI MI TÉ ÈSÈY KOZ INN TI KOU ANGLÉ ÈK LI. I DWA PA ÈT TRO TRO KONPLIKÉ! I FO SEULMAN MI PINS MON NÉ, MI GONF MA FIGUR...É :

- GNAGNAWAKILADOWANA!"

MÉ ON DIRÉ LÉ PA BON SAT LI LA DI! BOBI ON DIRÉ LÉ PA KONTAN!

-" KOSA MA LA PARTI DIII!" ARTUR I DEMANN.

"PETÈT MA LA JUR ALI SAN KONÈT? BON, MA ÈSÈY DI IN NOT ZAFÈR. MI PINS MON NÉ É : WAGNEHI-FAHAHAHUILOOYOUWIN!"

SE KOU-SI, LE SHYIN I PRAN VRÉMAN LA KOLÈR. LI SOT DESU ARTUR É LI MORD LE BA D SON PANTALON.

- ÉÉÉÉ! LASH AMWIN, LASH AMWIN! ARTUR I KRI.

ARTUR LÉ OBLIJÉ SEKWÉ FOR SA JANM POU KE LE SHYIN I LASH ALI MÉ LE SHYIN I LASH PA MÈM.

ARTUR I DONE IN GRAN KOUDPYÉ, LE SHYIN I FÉ IN VOL PLANÉ, I RETONM ATÈR É I KRI DOULEUR.

"WAF, WAF, WAF!!!"

- A, POV TI BOBI, ARTUR I DI. MWIN LÉ DÉZOLÉ. MWIN TÉ VE PA FÉ MAL AOU.

LE SHYIN I FÉ PITYÉ ATÈR. ARTUR I MÈT ALI A JENOU AKOTÉ BOBI, I KARÈS SA TÈT, É I DI ALI DOUSMAN DOUSMAN MÈM :

- AIDNOANTOREYOUNDO

A PÈN LI DI SA, LE SHYIN I DRÈS SON ZORÈY. SEMANKÉ PARAZAR LE SHYIN NORÉ KONPRI ALI.

LE KEUR ATUR I BAT FOR. LI NÉNA INN TI LESPWAR, LI ARKOMANS SON KOZMAN DOUSMAN :

- SAGNATATERAFSHSWGERQH.

MÉ SÉ IN MIRAKL. LE SHYIN I SEKWÉ LA KE.

ARTUR I ARDI :

- GAJGDGQOHZLLMHSUUGSSHJZO

BOBI I RÉPONN ALI PAR INN GRANN LÈSH DESU SA FIGUR. ANFIN, LE SHYIN I KONPRAN ALI ASTÈR. ZOT VA GINY JWÉ, ZOT VA GINY RI ZOT DE AVÈK.

"TÉ BIN KOZ LANGLÉ LÉ FASIL ALOR", ARTUR I DI. BIN DEMIN MI SA ÉSÈY APRANN KOZ MORISYIN KOMSA MA GINY KOZ ÈK LE TI LAPIN MA KOUZINE KLOÉ KI SORT MORIS.

### **C.3 *Crotte de nez* (Mets, 2000), version originale**

Jules et Julie étaient voisins. Chaque matin, ils traversaient la forêt pour aller à l'école. Ça rassurait leurs parents de les voir ensemble. Mais jamais Julie n'adressait la parole à Jules qui ne savait pas comment avouer à Julie son amour.

Pourtant un matin le ciel était tellement bleu qu'il se dit : « Aujourd'hui il faut que je lui parle. »

Il vit Julie qui sortait de chez elle pour le rejoindre, elle souriait. Au moment même où il allait ouvrir la bouche, elle lui dit : « Demain, je déménage... »

« Mais pou... pou... pourquoi ? » demande Jules.

« T'as pas entendu parler du Grand Méchant Loup ? »

« Euh... si », murmura Jules.

« Parce qu'il est dans les parages. Et tu sais quoi ? Il enlève les petits enfants et il les mange ! Alors demain on déménage... Enfin toi, tu ne risques rien ! »

Et Julie, comme d'habitude, passa devant lui la tête haute. Jules la suivit sans rien dire, ne sachant pas trop bien pourquoi, lui, il ne risquait rien.

C'est lorsqu'ils furent au plus profond de la forêt qu'un gros balèze de loup sortit de derrière un chêne. En un clin d'œil, il les attrapa et les jeta dans un gros sac qu'il mit sur son dos.

Pendant tout le trajet, Julie cria et donna force coups de pied. Jules avait un léger sourire sur les lèvres : enfin il était près de sa bien-aimée.

Le loup les débarqua sans ménagement et il sortit en fermant soigneusement les nombreux verrous de la prison. « Qu'est ce qu'on fait, t'as un plan ? » demanda Julie.

Jules avait toujours son sourire sur les lèvres. « Alors non seulement tu pues », dit Julie en reniflant, « mais en plus t'es qu'une nouille ! » Et elle lui tourna le dos.

Jules ne souriait plus, il était vexé : il se lavait au moins une fois par mois ! De plus, devant Julie, il ne mettait jamais les doigts dans son nez et évitait de se gratter les fesses.

La porte s'ouvrit. « Je suis prêt pour le festin. Par qui je commence ? » grogna le loup.

« On dit souvent honneur aux filles. »

« Si je peux me permettre, Monsieur le Grand Méchant Loup », répondit Jules, « mon amie a certainement meilleur goût qu'un pauvre petit cochon qui pue, et on dit bien qu'il faut garder le meilleur pour la fin. »

« Tu as raison mon garçon », dit le loup en rigolant. « Viens avec moi ! J'aime bien les gens comme toi... »

La cuisine du loup était une pièce d'une propreté redoutable. Jules observa le monstre. Ses ongles et ses dents étaient d'une blancheur éclatante, sa personne dégageait une discrète odeur de parfum. « Certainement HOMME N° 5 », se dit Jules en se souvenant

des reproches de Julie. Oui, il n'est rien qu'un petit cochon qui pue.

Mais le loup s'avavançait vers lui avec, à la main, un grand couteau tout juste sorti du lave-vaisselle. Alors, Jules regarda le Grand Méchant Loup dans les yeux... Et il se mit le doigt dans le nez.

Il en retira avec beaucoup d'adresse une grosse crotte de nez gluante. Le loup le regarda avec attention. Et Jules, d'un air connaisseur, mit la crotte dans sa bouche.

Le loup changea de couleur. Il laissa tomber son couteau par terre. Alors Jules mit le doigt dans son autre narine, en retira une crotte de nez encore plus énorme et la mâchouilla avec délectation.

Le Grand Méchant Loup Tout Vert devint rouge de colère et se jeta sur le petit cochon. « PROUT ! » Jules lâcha un pet monstrueux et une horrible odeur se répandit dans le pièce.

Cette fois-ci, le loup, tout jaune, se précipita vers la fenêtre. Il l'ouvrit, l'enjamba et courut, courut si loin, si loin qu'on ne le revit plus jamais dans les parages. Jules re-ferma la fenêtre en souriant et chercha la salle de bain.

Elle était absolument magnifique. Il y avait même une baignoire qui faisait des bulles. Jules fit couler l'eau chaude, vida un énorme flacon de bain moussant et plongea.

Lorsque Jules ouvrit la porte de la prison, Julie vit le petit cochon le plus propre que la Terre ait jamais porté. En plus, il dégageait un parfum très délicat. Alors, Julie s'avança vers Jules et déposa un bisou sur sa joue en demandant : « Mais comment t'as fait ça ? » Et Jules répondit : « Les doigts dans le nez. »

#### **C.4 *Kaka d né* (Mets, 2000), version créole [notre traduction]**

JUL ÈK JULI LÉTÉ VWAZIN. TOU LÉ MATIN, ZOT TÉ TRAVÈRS LA FORÉ POU ALÉ LÉKOL. LE FÈT ZOT TÉ MARSH ANSANM POU ALÉ LÉKOL TÉ RASUR ZOT PAPA ÈK ZOT MOMAN.

MÉ DANN SHEMIN, JAMÉ JULI TÉ I KOZ ANSANM JUL. E JUL, LI TÉ KONÉ PA KOMAN DI JULI KE LI TÉ YÈM AÈL.

MÉ IN MATIN, LE SYÈL LÉTÉ TELMAN BLE, TÉ FÉ TELMAN IN BO TAN DEOR, K JUL I DI AVÈK LI MÈM : "

TÉ, OJOURDYUI, I FO MI KOZ INN TI KOU ÈK JULI, I FO MI DI AÈL MI YÈM AÈL ".

ALOR, LI LA VU JULI TÉ I SORT SA KAZ POU ALÉ LÉKOL ÈK LI. ÈL LAVÉ IN GRAN SOURIR DESU SA BOUSH.

EL LA NU AKOTÉ JUL É LA DI ALI KOMSA : " DEMIN, MI SA DÉMÉNAJÉ, MI SA ABIT LWIN MÈM "

" MÉ, AK, AK, AKOZ? ", JUL LA DEMANN AÈL ?

" OU LA PA ANTANDU ZISTWAR I RAKONT SU GRAN BÉBÈT LE LOU LA?" ÈL LA DEMANN ALI.

" EU SI.. " JUL LA RÉPONN AÈL DOUSMAN.

" E BIN, LE LOU LÉ DAN LÉ PARAJ FIGUR AOU. E OU KONÉ KOSA, LI VOL BANN TI ZANFAN É LI MANJ AZOT! ALOR DEMIN, MWIN MI DÉMÉNAJ, MI SAVA. ANFIN, TOUT FASON, AOU, OU RISK PA RIYIN OU! "

E JULI LA PAS DEVAN JUL, LA PU GARD ALI. JUL LA SUIV AÈL SAN DI IN NAFÈR. LI TÉ RÉFLÉSHI SU KOZMAN JULI LA DI ALI, MÉ LI TÉ KONPRAN PA TRO AKOZ ALI, LI TÉ RISK PA RIYIN ÈK LE LOU.

ZOT LA MARSH IN BON BOUT, É KAN ZOT LARIV O FON MÈM LA FORÉ, IN SPÈS GRO BÉBÈT LE LOU LA SORT DÈRYÈR IN GRO PYÉ D LÉTSHI. VIT VITMAN, LI LA TRAP AZOT, LA JÈT AZOT DAN IN GRAN SAK LI LA MÈT DESU SON DO.

DANN SHEMIN, JULI LA KRIYÉ, LA KRIYÉ, LA DONE IN TRALÉ KOU D PYÉ DAN LE SAK. JUL, ALI, LI LAVÉ IN SOURIR AN TRANSH PAPAY : LI TÉ KONTAN PASKE ANFIN LI LÉTÉ AKOTÉ SA SHÉRI. LE LOU LA ANMÈN AZOT SA KAZ, DAN INN PRIZON.

LI LA ROUV LE SAK, LA RANVÈRS AZOT ATÈR. APRÉ LI LA SORTI É LI LA BYIN TAK A KLÉ LA PORT LA PRIZON.

"KOSA NOU FÉ ASTEUR JUL? OU NA IN PLAN POU SORT LA OU?" JULI LA DEMANN ALI.

JUL LAVÉ TOUJOUR SON GRAN SOURIR TRANSH PAPAY SU SA FIGUR.

"ALOR NON SEULMAN OU PU, JULI I DI ALI, MÉ AN PLUS, OU LÉ IN KOUYON!" E ÈL LA TOURN ALI LE DO.

JUL TÉ SOURI PU. LI TÉ PA KONTAN AVÈK SAK JULI LA DI ALI : TÉ, KAN MÈM, LI TÉ LAV ALI O MWIN INN FWA PAR AN! AN PLUS, DEVAN JULI, LI TÉ MÈT JAMÉ SON DWA DAN SON NÉ É DEVAN ÈL, LI TÉ GRAT PA TRO SA FÈS.

TOUDINKOU, IN MOUN LA ROUV LA PORT :

"TÉ, LA MA LA FIN LA! MWIN LÉ PRÉ POU MANJ IN BON MANJÉ. PAR KISA MI KOMANS?" LE LOU LA GRONYÉ. "DEMOUN I DI TOULTAN I FO FÉ ONEUR BANN FIY, DONK MI SA KOMANS PAR JULI, LA FIY. "

"E...SI OU PERMÉ AMWIN DI AOU IN TI NAFÈR MESYE BÉBÈT LE LOU", JUL LA RÉPONN ALI, "JULI NA

SURMAN MÉYEUR GOU KE MWIN, IN POV TI KOSHON KI PU, É MWIN LA ANTANDU DE MOUN I DI KOMSA KE I FO LÈS SAT LÉ MÉYEUR POU LA FIN "

"A WI, BIN LÉ VRÉ. OU NA RÉZON MON GARSON, LE LOU LA DI AVÈK IN RIR I VWA TOUT SON DAN DEOR, " VYIN ÈK MWIN AN PROMYÉ OU, TI KOSHON! MI YÈM BYIN DEMOUN KOM OU... ".

LA KUIZINE LE LOU LÉTÉ D INN PROPTÉ WI! JUL LAVÉ JAMÉ VU INN KUIZINE OSI PROP KE SAT LE LOU. TÉ PROP WI! JUL LA GARD LE BÈL BÈBÈT LE LOU. LE ZONG ÈK LE DAN LE LOU LA, SA LÉTÉ D INN BLANSHEUR! JUL LAVÉ JAMÉ VU IN ZONG NI IN DAN OSI BLAN K SAT LE LOU. AN PLUS, LE LOU LAVÉ MÈT IN PARFUN TÉ SAN BON... KAN LI LA VU TOUSA, JUL LA ARPANSÉ KOSA JULI LAVÉ DI ALI...LI, LI LÉTÉ RIYIN K IN POV TI KOSHON TÉ I PU!

LE LOU LA KOMANS AVANS KOTÉ LI. DAN SA MIN LAVÉ IN GRAN KOUTO. LE LOU TÉ I SORT LAV LE KOUTO, LE KOUTO TÉ PROP. ALOR JUL LA GARD LE BÈL BÈBÈT LE LOU DAN SON ZYE É, É, É ...JUL LA KOMANS MÈT IN DWA SON NÉ.

LI LA TIR DOUSMAN IN BÈL KAKA DNÉ. SA TÉ JONE, SA TÉ KOL BYIN MÈM! LE LOU LA ARÈT SÈK, LI LA GARD JUL, LA GARD ALI MÈM. E JUL, KOMSI LI LÉTÉ IN MOUN TÉ ABITYE FÉ SA TOULTAN, JUL LA MÈT LE GRO KAKA NÉ DAN SA BOUSH.

KAN LE LOU LA VU SA, SA TÈT LA SHANJ KOULEUR. LI LA LÈS SON KOUTO TONM ATÈR. ALOR ZOT I KONÉ KOSA JUL LA FÉ? E BIN LI LA MÈT SON DWA DAN SON DEZYIÈM TROU D NÉ, LI LA ARTIR IN KAKA DNÉ ANKOR PLU BÈL K LE PREMYÉ É LI LA MASHÉ, LI LA MASHÉ KOMSI LÉTÉ IN NAFÈR TÉ BON MÈM POU MANJÉ.

LA FIGUR BÈBÈT LE LOU LÉTÉ VÈR, LA NU ROUJ ÈK LA KOLÈR. LI LA SOT SU LE TI KOSHON.

" PROUT ", JUL LA LARG IN BABA KOUTPÈT É IN LODEUR INSUPORTAB LA RANPLI TOUT LE LANDRWA OUSA ZOT LÉTÉ.

LA TÈT LE LOU K LÉTÉ ROUJ, LA NU JONE. LI LA KOUR KOTÉ LA FENÈT, LI LA ROUVÈR, LA PAS INN JANM AN TRAVÈR É LI LA KOURU LA KOURU, LA KOURU! LI LA KOUR TÈLMAN LWIN KE PÈRSONE LA PU JAMÉ REVU ALI DAN LÉ PARAJ.

JUL, ALI, LI LA ARFÈRM LA FENÈT, TOUJOUR AVÈK SON GRAN SOURIR SU SA BOUSH, IN SOURIR AN TRANSH PAPAY, É LI LA ROD LA SAL DE BIN.

TÉÉÉ! LA SAL DE BIN LÉTÉ JOLI. LAVÉ MÈM INN GRANN BÉNWAR TÉ I FÉ BANN BUL. JUL LA FÉ KOUL DELO SHO, LA VID IN BÈL BOUTÈY BIN MOUSAN ET LI LA PLONJ DEDAN.

APRÉ, JUL LA PARTI ROUV LA PORT LA PRIZON, É KAN JULI LA VU ALI, ÈL LA VU LE TI KOSHON LE PLU PROP DE TOUT BANN TI KOSHON LAVÉ DESU LA TÈR. AN PLUS, LI LAVÉ IN LODEUR PARFUN TÉ I SAN BON!

ALOR JULI LA AVANS KOTÉ JUL, É LA FÉ ALI IN BIZOU DESU SA JOU APRÉ LA DEMANN ALI :

" MÉ, KOMMAN OU LA FÉ SA ? KOMAN OU LA FÉ POU FÉ KOUR LE LOU ? "

É JUL LA RÉPONN AÈL KOMSA :

" OSI FASILMAN K MÈT IN DWA DANN NÉ! "

## Annexe D

# Arguments sur le choix ou le refus d'un code

Nous présentons ici quelques arguments qui nous ont été fournis par les enfants pour expliquer le choix ou le refus d'effectuer une épreuve dans un code.

(ND : non discriminant ; DP : discriminant partiel ; DT : discriminant total ; ? : test codique non passé)

### Refus du français et choix du créole

**Nathan (Ecole J. Huet, DP)** : « parce que moi je parle pas français. »

**Sébastien (Ecole T. Fleury, ND)** : « PASKE MI YÈM PA KOZ FRANSE. »

### Refus du créole et choix du français

**Nathanael (Ecole J. Huet, ND)** : « parce que je GINY pa, parce que peut-être je vas gagner seulement je GINY pas cause en créole. »

**Thalia (Ecole la poussinière, ND)** : « GINY PA ! »

**Nicolas (Ecole A. Hoareau)** : « parce je suis malade ».

**Steven (Ecole J. Huet, ND)** : « parce que /parce que ma frère/parce que elle LÉ gentille parfois MI ASHÈT IN LIV KOMA, MI LIR ».

**Marion ((Ecole La poussinière, ?)** : « parce que j'arrive pas un ti peu à parler en créole sur Jules ».

**Véronica ((Ecole J. Huet, ND) :** « parce que ».

**Kévin (Ecole J. Huet, DT) :** « Je voulais raconter en français, mes parents appris d'abord à me parler en français.[...] Elle [la mère de Kévin] me dit de pas parler en créole parce que on dit pas ça devant ma tite soeur, parce que quand je saute, elle saute pareil que moi, et quand je parle en créole, elle parle en créole pareil que moi, et il faut je dis devant ma tite soeur, tout le temps Michèle elle vient devant le barreau et je la dis pas à Mélodie [la soeur de Kévin], de pas parler en créole, parce que Mélodie va répéter et ma maman sera pas contente. C'est pas bien pour Mélodie elle est encore petite ».

**Wendy (Ecole J. Huet, ?) :** « Parce que j'arrive pas à parler en créole ».

**Nelsa (Ecole J. Huet, ?) :** « ma maman me dit tout le temps parle en créole, eh ben, en français ».

**Jayanti (Ecole La Poussinière, DP) :** « Je sais pas [...] parce que j'ai jamais appris ».

**Bruno (Ecole la poussinière, ND) :** MI GINY PA .

**Belinda (Ecole la poussinière, ND) :** PASKE MA POKOR ABITUÉ KOZ KRÉOL.

**Dylan (Ecole la poussinière, ND) :** « PARSKE MA MAMAN LA DI KOMSA KE MI KONPRAN PA LE KRÉOL, MA MAMAN OSI I KONPRAN PA LE KRÉOL, MA SEUR OSI, MON PAPA OSI ».

**Tony (Ecole la poussinière, DT) :** « ben j'arrive pas à faire cette voix là ».

## Annexe E

# Bi-linguisme

### Océane (Ecole A. Hoareau)

Elle nous restitue d'abord l'histoire *Arthur et le chien anglais*, en français.

« Il était une fois tante Emilie est partie habitée chez un ti garçon, a parti prendre des vacances chez un ti garçon qui s'appelle Arthur. Tante Pauline i dit à Arthur : "Arthur tu veux bien surveiller Peter pour moi s'il te plaît, pendant que j'aille en ville pour moi s'il te plaît", après Arthur i dit : "LÉ, c'est chouette la, on va bien s'amuser". Et après Arthur parle à Peter après Peter lui comprend pas, regarde toujours la porte, après il se dit : "ben oui les chiens anglais i comprennent pas français". Après il reste debout et après il court, il court il se dirige vers la porte après il crie tante Pauline. Après il dit trop tard, tante Pauline a déjà rentré dans le car. Et après, il se dit je vais essayer de parler anglais après il dit "Peter au pied", après Peter vient pas, après il attrape le ballon, il dit au pied, après il dit "va chercher le ballon". Il va pas chercher, après il essaye de parler anglais, après il bouche son nez après il fait gnagnangan et après le chien fait comme ça, après il recommence il refait gnagnangan et après le chien saute sur lui et mord son pantalon, et après NA un grand coup de pied, le chien tombe par terre, après il dit : "je voulais pas faire ça". Après la, il dit désolé. Et après il recommence à faire gnagnagna, et après il regonfle ses oreilles et après il continue à faire gnagnagna ; après sa queue remonte en haut, et après il lèche Arthur et après il se dit "ah ben c'est facile de parler anglais", et aussi il dit "demain je vais apprendre parler mauricien". »

Elle ne montre aucune hésitation, à la suite de ce premier récit, à nous restituer la même histoire en créole. :

« IN JOUR, TANT POLINE LA PARTI ABIT SHÉ INN TI GARSON I APÈL ARTUR. APRÉ TANT POLINE LA

DI ARTUR : "ARTUR OU PE SURVÈY IN KOU POU MWIN SILTEPLÉ?. APRÉ ARTUR I DI : "LÉ SHWÈT NOU SAVA AMUZ ANOU NOU LA, IN?" APRÉ LI PARL AVÈK LE TI SHYIN AN KRÉOL, APRÉ LE TI SHYIN I REGARD TOUJOUR LA PORT, APRÉ LA LE TI SHYIN I REGARD TOUJOUR. ALOR LI DI "BIN WI, BANN TI SHYIN ANGLÉ, I KONPRAN PA RIYIN". APRÉ LI KOUR VIT VÈRS LA PORT APRÉ LI KRI : "TANT POLINE, TANT POLINE, REYIN AOU LA". APRÉ XX TRO TAR TANT POLINE LA FINE ALÉ. APRÉ LI DI : "O PYÉ, O PYÉ". APRÉ LI TRAP LE BALON, LI DI "VA SHÈRSHÉ", LI SHÈRSH MÈM PA APRÉ LI ÉSÈY PARL, LI BOUSH SON ... PASKE LI GINY PA PARL ANGLÉ, APRÉ LE TI SHYIN I FÉ KOMSA, APRÉ LI A REKOMANSÉ A FÈR GNGANGNAGN APRÉ LE TI SHYIN I ATAK ALI. E APRÉ I DONE IN GRAN KOUTPYÉ, LE TI SHYIN I ARIV SU KARO. APRÉ LI DI "JE SUIS, MI LÉ DÉZOLÉ". APRÉ LI REFÉ, APRÉ LE TI SHYIN I ROUV GRAN SON ZORÈY, APRÉ LI REKONTINUÉ, APRÉ SA KE I REMONT É APRÉ LI LÈSH ARTUR, PASKE ARTUR LA GINY PARL ANGLÉ. APRÉ ARTUR I DI : "LÉ FASIL PARL ANGLÉ, DEMIN MI SA APRAN PARL MORISYIN". »

### Sarah

Dans une épreuve formelle de restitution d'histoire en créole, Sarah produit le discours suivant :

« TATIE EMILIE LÉTÉ AN VAKANS SHÉ ARTUR É SON PAPA// TATIE EMILIE DEMANN A ARTUR/ OU GINY VÈY MON SHYIN?// WI MI GINY MWIN/ É LE ZYE ARTUR TÉ BRIY/ BOBI **il avait un air**/ LI LAVÉ IN NÈR TRÉ MALERE// LI BOUJ PA LA PORT/ ALÉ VYIN BOBI NOU SA JWÉ DAN LA KOUR/ MÉ BOBI TÉ PA BOUJ MÈM/ LA PA BOUJÉ// MÉ SÉ VRÉ BOBI PARLE ANGLÉ É MWIN MI PARL ANGLÉ/ MI TÉ PA IN MO/ MI TÉ GINY PA DI IN MO AN ANGLÉ/ LI/ LI GINY PA DI IN MO AN FRANSE, E... AN KRÉOL. LI KOUR DÈRYÈR LA PORT E... DE ANTRÉ/ TATI EMILI/ TATI EMILI/ VYIN VÈY OUT SHYIN/ MÉ TATIE EMILIE VYIN JUST DE RANTRÉ DAN LE BOR LE BUS/ KOSA MI SA FÉ MINT...LA ÉSTEUR?/ BOBI O PYÉ/ MÉ BOBI I TÉ PA VENIR/ O LIE DE VENIR LI SAVA/ BOBI ALÉ SHÈRSH BALON MÉ BOBI TÉ I BOUJ PA MÈM/ É SI MI TÉ ÉSÈY PARL ANGLÉ// SÉTÉ/ SRA PETÈT PA FASIL../I BOUSH LE NÉ I GONF SA FIGUR/ TYIN/ REGARD ALI LI REKOMANS É **le chien il est, il était pas content**, LI REKOMANS SA É **puis** LE SHYIN MORD SON BA DPANTALON, **il tire il tire** É LASH AMWIN/ **il** MÈT IN GRAN KOUTPYÉ SHUR LE SHYIN É LE SHYIN FÉ IN VOL PLANÉ É RETONBÉ DAN LOT SAL// O PARDON BOBI MI TÉ VOULÉ PA FÈR EXPRÉ/ MI VOULÉ PA FÉ MAL AOU/ LI KARÈS UN PE LA TÈT BOBI É LI FÉ GNAGNAGNA É BOBI I LÈV I LÈV SA/ SON ZORÈY/ **il** REKOMANS SA É **puis Bobi lève sa queue en la bougeant**/ ARTUR LÉTÉ KONTAN/ LI GINY PARLÉ ANGLÉ /É BOBI FÉ IN GRANN LÈSH **pour le remercier sur la figure**/ DEMIN MI SA ÉSÈY PARLÉ/ E...MORISYIN AVÈK LA SOURI DE MA KOPINE/ DE MON KOPINE KLOÉ/ »

Elle est très à l'aise pour nous restituer à la suite de ses productions en créole, l'histoire

en français :

« Tatie Emilie vient faire des vacances chez le papa de, comment il s'appelle déjà? Arthur. Arthur LÉTÉ content parce que, Arthur était content parce qu'il adorait les animaux. Tatie Emilie dit : "tu peux regarder euh, tu peux surveiller mon chien s'il te plaît?, "oui je", "est ce que tu pourrais le faire?" "oui, je sais faire". Personne NAVÉ donne ALI euh..., personne l'avait donné un truc que des grands faissent, pour un petit garçon comme lui qui sait rien faire du tout. Quand Tatie Emilie s'en va, Bobi le chien il regarda la porte. Qu'est-ce qu'il manque? Allez, viens Bobi, on va jouer dans le jardin. "Mais c'est vrai, Bobi il parle anglais, et moi je parle franç..., euh... créole. Je sais pas dire un mot en anglais, et lui il sait pas dire un mot en créole. Tatie Emilie, Tatie emilie, viens regarde, viens surveiller ton chien", mais Tatie Emilie venait juste de rentrer dans le bus. "Qu'est-ce que je vais faire maintenant avec le chien? Et s'il faisait une bêtise, comment je vais dire d'arrêter de faire cette bêtise? Bobi au pied!" Bobi s'en va au lieu de venir. Arthur lança un ballon. "Bobi va chercher le ballon!" Mais Bobi va pas chercher le ballon. "Je dois essayer de parler anglais, ça doit pas être facile de parler anglais. Je bouche mon nez, je gonfle ma figure et je dis argnagnagnagnagna". Et le chien était pas content du tout. Il recommença argnagnagnagan et le chien avait un air fâché, il tira le bas de pantalon de Arthur. Arthur était obligé de faire un gros coup de pied sur le chien, et faire un vol plané. Et après le chien retomba sur la XXX salle. "Oh je voulais pas te faire mal Bobi, je voulais seulement, euh..., je voulais seulement jouer avec toi". Il caressa un peu sa tête, il parla au chien dabbgblgujgaga, et le chien leva l'oreille. Arthur avait le coeur qui battait. Il recommença son parlage tout doucement et la queue de Bobi se metta à bouger. Euh..., Arthur LÉTÉ content, il était content parce que il pouvait parler au chien, et le chien il lécha, il léchait la figure d'Arthur. "Demain je vais essayer de parler avec la souris de ma copine Emilie, je vais essayer de parler mauricien." »

## Jenifer

### *Jenifer et Florian*

Nous transcrivons ici la conversation spontanée en créole de Jenifer avec Florian, dominant francophone. Jenifer use majoritairement ici du français, alors qu'avec Ayméric, dominant créolophone, elle use dans les mêmes conditions, du créole (cf. trans-

cription suivante).

Il s'agit d'une interaction libre, devant un jeu de construction. Jenifer est seule avec Florian.

Florian (F) : Eh ! donne moi un petit truc là !

Jenifer (J) : Non j'ai besoin de ça moi. J'ai besoin, moi.

F : Qu'est-ce que tu vas faire, toi ?

J : Tu vas voir, je te dis pas.

F : Moi je vais faire, euh, un truc, marrant.

J : T'as déjà deux blancs là-bas, je viens de lancer un pour toi.

E : Eh, y'a deux baleines !

J : Arrête de passer XXX, t'es con ou quoi ? Tu m'énerves avec tes baleines. T'aimes les baleines ?

F : C'est gros, ça crache de l'eau.

J : Moi, j'aime les baleines.

F : Moi aussi.

J : J'ai déjà touché les baleines, des p'tits baleines, parce que ma maison j'ai, dans un grand aquarium. J'ai déjà trapé les p'tits dauphins.

F : Moi, j'aime les dauphins.

J : Ben moi aussi. Mais apparemment, MI SA DI AOU IN NAFÈR FLORYAN. SÉ KI OU YÈM ?

F : Comme amoureux ? Chais pas.

J : ALÉ DÉPÈSH AOU LA.

F : Moi, j'aime Hachetone.

J : Ensuite ?

F : Lorinda, c'est tout.

J : Ensuite Florian, OU NA ANKOR TRWA. Anne-Laure ?

F : Non.

J : Xxxx ou Jenifer ?

F : Ben chais pas la troisième c'est qui.

J : Dis, dépêche-toi. PASKE MI VE SAVOIR.

F : La troisième c'est Jenifer.

J : Quoi ?

F : C'est n'importe quoi un dragon qui crache du feu avec son nez [il fait référence aux livres exposés derrière eux].

J : Où ça ?

F : Là !

F : Tu vois ?

J : Je peux pas voir.

F : Moi, c'est une ferme ce que je fais.

J : Moi aussi. C'est pas trop pareil une ferme. Florian, tu m'as piqué quelque chose. Ça !

F : Donne, donne !

J : Attends, attends, attends, je vais te dire quelque chose. Tu vas partager ça avec moi. Ça, c'est pour toi et ça, c'est pour moi.

F : Oh ! Ça casse ça.

J : Ben oui, c'est nul. Moi je fais une piscine avec un ballon. Je prende toutes les bleus, je vais attacher ensemble.

F : Et moi je fais la maison.

J : Tu fais, moi je fais une piscine.

J : xxx on va mettre la piscine dans la maison.

F : Attends, ça va être grand ta piscine ? Combien de mètres ?

J : Un mètre.

F : La, comme ça ?

J : Tu vas voir, je sais pas moi. Toi, ta maison est comme ça, ma maison est comme ça.

J : Beaucoup de bleus.

F : J'ai plus un bleu moi !

F : Quoi ? C'est pas terminé ? C'est long ?

J : Je prends pas les bleus s'êt qui sont cassés moi Florian. Ma piscine va être comme ça. Regarde ! Mais sur le bord tu trouves pas que c'est un peu grand ? Voilà ! Ma piscine va être comme ça plus p'tit encore. Ressemble pas trop à une piscine.

J : Ensuite je vais mettre encore d'autre couleurs.

F : Voilà ma maison !

J : Ah oui, ça va rentrer dedans, ma piscine, mais il faut encore des cubes bleus pour moi. Cherche toujours des cubes bleus pour moi s'il te plaît et dépêche toi ! Stop, c'est bon ! C'est pas grave, laisse ça par terre.

F : Et il faut rajouter des toits aussi.

J : Des toits ! T'es fou ou quoi ? Té, ça casse à chaque fois, ça m'énerve cette cube.

F : Ça m'énerve! Voilà, terminée la maison.

J : Tu es sûr? Dis moi xxx si t'es sûr ou pas sûr? Voilà là les enfants rentrent par là-dedans, là.

F : Donne moi des toits.

J : Attends, je prends ça, ça c'est le ballon pou jouer. Non mais attends, MI SA MÈT? Et ben moi aussi j'ai besoin d'ça.

Xxx

F : Si quelqu'un se xxx dedans. T'as pas un truc de toit?

J : Toi t'as plus que moi tu sais ça, t'es bête ou quoi? Et alors, je m'en fiche.

L'Atsem stagiaire intervient en leur demandant : « qu'est-ce que vous avez fait? », Jenifer lui répond : « Lui, il fait une maison, moi, j'ai fait la piscine pour m'ètter dedans. »

*Jenifer et Aymeric.*

Il est intéressant de voir le changement de code opéré par Jenifer face à un locuteur créolophone dominant.

Il s'agit d'une interaction libre, devant un jeu de construction. Nous intervenons un peu au début, ensuite Jenifer est seule avec Aymeric. Une Atsem stagiaire intervient à la fin. Rappelons que Jenifer a cette conversation avec Aymeric, juste après celle avec Florian.

Jenifer (J) : MI SA FÉ, MI SA KONSTRUI **une** PISINE.

Aymeric (A) : INN PISINE? AMWIN MI FÉ LA MÉZON.

J : WI, ANSUIT NOU MÈT LA PISINE, OU FÉ INN GRANN MÉZON IN.

A : INN GRANN PISINE OSI I FO FÉ.

J : I FO OU FÉ IN PE GRAN.

Nous (N) : MI VE PA K ZOT I TOUSH SA [le comescope], É MI VE PA K ZOT I LÈV.

J : DAKOR.

N : LÉ BON?

J : LÉ BON.

N : ZOT I RÈS LA, ZOT I JWÉ TRANKIL.

A : SI NOU LA ANVI D KOZÉ NOU KOZ ?

N : WI, KOZ AZOT ! [nous les laissons]

J : OU KONSTRUI LA MÉZON, OU KONPRAN AMWIN ?

A : ANSUIT OU FÉ INN GRANN MÉZON, PASKE TOUT FASON MA FINI LA PISINE IN. SA POU BANN ZANFAN RANTRÉ APRÉ MI BOUSH. DAKOR ?

A : E MI KONÉ, I FO MÈT INN TI LÉCHÈL OU BYIN IN TOBOGAN, IN TOBOGAN POU XXX, IN TOBOGAN POU SOTÉ. LÉ BON ?

J : DAKOR, OU NA RÉZON.

A : E SA SÉ LE BOUT POU BANNA TOURNÉ.

J : NON, PASKE I FO FÉ KOM MWIN, SÉ LE BALON. MI SA FÉ LE TOBOGAN.

A : E SI NA IN PETI I VE RANT DEDAN LA, BIN I FO IN BOUÉ.

J : ALOR SÉ SA LE BALON, SA SÉ IN PETI I VE RANT DEDAN, I UTILIZ SA.

A : I FO IN BOUÉ.

J : BIN WI !

J : APRÉ NOU VA FÉ SANBLAN SA SÉ LE BOUÉ.

A : E LA LÉ BON LE MÉZON ?

J : ALOR, ALOR, ALOR, ONZ SANTIMÈT, SÉ BON. RAJOUT SA DESU, APRÉ OU FÉ KOMSA.

A : MI MÈT IN BLE, MI MÈT IN BLE IN. APRÉ MI AKROSH AVÈK LA PISINE ?

J : BIN NON, MI MÈT LA PISINE DAN LA MÉZON. LA MI SA FÉ LA PISINE O MWIN IN SANTIMÈT. PA TRO GRAN.

A : AMWIN KAN MI NORA IN PISINE, OU KONÉ...

J : MI NA DÉJA IN PISINE, LÉ DE SANTIMÈT, LÉ PLU GRAN.

A : E, SÈT ALÉXANN LÉ ANKOR PLU GRAN KOU IN.

J : KÈL ALÉXANN ?

A : KÈL AJ ALÉXANN NANA POU ALÉ LÉKOL ? SON PISINE KÈL AJ NANA ?

J : SON PISINE NÉNA IN NON ?

A : NON SON PISINE, OU KONÉ KÈL AJ NANA, OU KONÉ ?

J : DIS SANTIMÈT ?

A : NON.

J : VIN SANTIMÈT ?

A : NON, OU KONÉ KWA, KÈL AJ LI NANA ? NANA, MIL SANTIMÈT.

J : AMWIN DE SAN SANTIMÈT, LÉ PLU GRAN.

A : APRÉ OU KONÉ KWA, APRÉ NOU VA RASHTÉ IN NOT PISINE, MÉ LE PISINE PLU GRAN VA REDONE

AMWIN, É LE PISINE TRO PTI VA DONE IN NOT MOUN, BIN APRÉ VASHTÉ IN NOT PLU GRAN PISINE POU LI. APRÉ OU KONÉ KONBYIN? SÉ DOUZ.

J : DOUZ ERO?

A : NON PA DOUZ ERO. SINKANT MIL. APRÉ AOU OSI I SA GINY IN MÉZON, AVEK IN PISINE APRÉ.

J : OU KONÉ KOSA MA LA KONSTRUI? KÈLKESHOZ.

A : KÈLKESHOZ DE SPÉSIAL. E, I FO LÉ SOLID, IN?

J : MI SA FÉ LE TOBOGAN.

A : APRÉ OU FÉ LE LÉCHÈL?

J : MI FÉ RIYINK LE TOBOGAN MWIN, PASKE SI MI SA FÉ LE LÉCHÈL, SERA PLU DUR. OU KONÉ SÉ KWA MI SA FÉ? LÉ ÉSPÉSIAL.

A : LA LÉ BON IN. LÉ BON. E LA LÉ BON LA.

J : MA BEZWIN. TÉ...

A : MI PRAN SAT LÉ DÉJA AKROSHÉ MWIN.

J : ALOR MI SA MÈT SA KOMSA, MI SA OUV SA, VWALA, MI SA KWINS ALI KOMSA. TÉ BIN LÉ NUL. EMRIK, SÈT MI SA DI AOU, MI SA...

A : E ALON FÉ IN SHATO. IN?

J : YÈS!

A : IN?

J : WI.

A : AMWIN I FÉ LA, AMWIN I FÉ LE SHATO.

J : IN!

A : AMWIN I FÉ LE SHATO!

J : KWA!

A : AMWIN I FÉ LE SHATO!

J : NON, SÉ MWIN KI FÉ LE SHATO.

A : NOUT DE.

J : DAKOR. ALOR MI FÉ LA PISINE AVAN.

A : SI NOU FÉ NOUT DE...

J : MI FÉ LA PISINE AVAN.

A : NOUT DE I FÉ LA PISINE? AOU I FÉ LA PISINE, AMWIN MI FÉ TOUJOUR SA, KAN OU LA FINI LA, KAN OU LA FINI LA.

J : REGARD SA. IN LE BANN ZANFAN I MONT LE TRUK LA, ANSUIT I MONT LA DSI, I FÉ PFFF, APRÉ MI ANLÈV SA, APRÉ BANNA I NAJ. PA TOUT SUIT LA, LA POU LINSTAN MI MÈT SA, LA POU LINSTAN LA

PWIN D LO. LA MI BOUSH LA PISINE KOMSA DELO I SORT PA. LA SÉ LA PORT POU RANTRÉ DAN LA PISINE, APRÉ MI TIR SA, FÉ PFFF, FÉ PIIIP, BANN ZANFAN I RANT DAKOR? LA MA LA FINI LA PISINE. KOM MA LA FINI LA PISINE, ALOR ALON FÉ LE SHATO.

A : NOUT DE ?

J : WI. ALOR DONE AMWIN SA.

A : E ALON FÉ INN PLU GRAN ?

J : PLU GRAN SHATO DU MOND ?

A : WI.

J : DAKOR.

A : VWALA IN BOUT.

J : LA SERA DUR LA.

A : VWALA, VWALA, VWALA.

J : DONE AMWIN IN NOT.

A : IN.

J : ALOR, SA MI SA MÈT KOMSA. SA...O NON ! MÈRD !

A : NON, I DWA MÈT SAT LA SA, LE TRIANG AN LÈR LA.

J : NON, SA SÉ IN SHATO SA ! SI OU KONÉ PA RIYIN, IN SHATO I DWA ÈT KOMSA SA.

A : INN I DWA MÈT LA, MÈT LA, MÈT PA LA SA, SÈT LA TRIANG. IN, MI SA FÉ IN SHATO POU MWIN. SHAKINN SON SHATO. LÉ BON ?

J : LÉ BON. OU LA FINE KONSTRUI IN BOUT POU MWIN, TÉ WÈ TÉ, MI SA FINI AVAN OU MI KRWA MWIN.

A : MI SA PRAN TOUT. E MA BEZWIN IN PE TRIYANG POU FÉ IN BALON MWIN.

J : MWIN MA LA PU BEZWIN. ENFONS AOU LADDAN !

A : BIN DONE AMWIN LE BALON SI OU LA PU BEZWIN.

J : AAAAA, MA LA BEZWIN MWIN.

A : AOU I TIR, APRÉ I MÈT...SI DEMOUN VE RANT TOUT SUIT, KOMAN I FO FÈR.

J : AMWIN MI NÉNA LA PISINE TOUJOUR, OU LA PWIN OUT PISINE.

A : BIN MWIN MI VE PA D PISINE MWIN.

J : OU LÉ SUR/SOU ? É DEMANN PA MWIN LA PISINE SPÈS KON. E EMRIK, MI SA DI AOU KÈLKE SHOZ, FLORYAN LA FINE DI AMWIN. SÉ KI OU YÈM AN AMOURE ?

A : MI KONÉ PI. IN, MÉ, MI DI AOU IN, MÉ SOLMAN OU DI PI PÈRSONE IN.

J : MI DI PA PERSONE DAKOR.

A : E, LORINNDA.

J : LORINNDA !

A : E AOU ?

J : AMWIN AVÈK LORINNDA ?

A : A NON, LORINNDA, AOU ? AOU SÉ KI ? SÉBASTYIN ?

J : WI.

A : SÉBASTYIN LA, OU KONÉ KWA, DÉFWA I FÉ LE FOU.

J : MI AN FOU MWIN.

A : E GARD MON BALON KOMAN I FÉ. É MI FÉ PA D BALON MWIN, MI FÉ RIYINK IN PISINE, IN PISINE LÉ DRWAT.

J : É AMWIN MI SA FÉ IN GRANN PISINE MWIN.

**Atsem :** Alors qu'est-ce que vous avez fait ?

A : AMWIN, MA FÉ.

J : MI SA FÉ INN PISINE.

A : AMWIN OSI I SA FÉ INN PISINE.

J : KOPIEUR.

**Atsem :** ZOT LA PA FÉ RYIN ALOR ?

J : SI MA LA TRANN FÉ INN PISINE.

A : MA PANKOR FÉ, MA PANKOR FÉ MWIN.

**Atsem :** BIN KOSA ZOT LA FÉ TOUSTAN, ZOT LA KOZÉ ?

A : NON, NOU LA PA KOZÉ, NOU TÉ TANN FÉ IN TRUK, LÈS ANOU ANKOR IN MINIT. E SA LÉ TA OU ? [en montrant la caméra]

## Annexe F

# Dominance en français

### **Florian**

*Florian + Aïdhée*

Il s'agit d'une conversation spontanée entre Florian et Aïdhée qui sont laissés seuls autour d'un jeu de construction. Nous sommes à l'autre bout de la pièce, le dos tourné, occupée à lire des papiers (nous prétextons avoir beaucoup de travail) et n'intervenons qu'à la fin.

Florian reste en français et Aïdhée reste en créole. Aïdhée est bilingue, mais avant cette conversation, nous avons eu la mauvaise idée de lui dire que l'entretien entre Florian et Célia s'était mal passé. Nous avons l'impression qu'elle veut justement faire la même chose et montre une certaine agressivité envers Florian. Son maintien du créole semble également faire partie de son objectif de mettre une barrière entre elle et son interlocuteur.

A la fin, Aïdhée commence à faire quelques phrases en français, tandis que Florian tente d'en faire une en créole quand nous intervenons.

Florian (F) : Il faudra se dépêcher parce que...

Aïdhée (A) : FO NOU FÉ IN MUR, FO NOU FÉ IN PORT.

F : Un gros mur. Eh, Célia et moi on s'entend pas. C'est vrai. C'est à l'envers ça.

A : I FO NOU FÉ ANSANM, I VYINN DI.

F : Oui je sais.

A : I FO FÉ IN MUR APRÉ MÈT LÉ TRIYANG DESU LE SHATO.

F : C'est comme ça ? Voilà.

A : VWALA. APRÉ I FO FÉ IN NOT MUR, IN NOT MUR JUSKA LABA.

F : Il faut faire une porte aussi, une porte.

A : WI, ATANN! LA PORT, NOU XXXX APRÉ NOU FÉ LA PORT. MI FÉ LA PORT MWIN.

F : Moi je continue le mur.

A : MI TANN FÉ LA PORT MWIN LA IN. LA PORT NOU FÉ KE AN VÈR KLÈR.

F : Vert clair?

A : VÈR, K DÉ VÈR.

F : Que des verts, ok.

[Ils sont interrompus par une femme, agent d'entretien (FE) qui veut passer le balai sous la table]

FE : Excuse-moi les ti jeunes, je nettoie vite fait la, après vous vous asseyez.

F : Ben, mais après on..., ça va retarder l'heure.

FE : Je fais vite moi, vous serez pas en retard. Je fais vite. Allez, vas-y, reprenez vos places là, c'est bon.

A : REGARD SA, LA TAB LA TONBÉ.

F : La table?

A : NON, MI VE DIR LA PORT.

F : Le mur.

A : E, SHAK FWA NOU LÉ ISI, NOU...

F : Attends, attends, enlève, tu peux..., je mesure. Il reste deux. Il reste encore deux pour là.

A : E, I FO ANKOR PLÈNN PORT. E, LA PORT LA KASÉ.

F : Hein?

A : MANTEUR! FÉ PEUR AOU LA!

F : Aaah, faut pas mentir.

A : MI TANN FÉ LA PORT.

F : Il faut toujours dire la vérité. Attends je mesure. Il reste...aaah, ça casse. Ah, salut les gars. Bon, eeh, attache ça.

A : I GINY PA ATASHÉ TÉ.

F : Té, il me faut un truc. Ah ouais, je comprends, je contrôle la situation. [Aidhée rit] Quoi? Arrête Aidhée. Eh, j'ai une idée, regarde, on va s'attacher.

A : ATAN, ARÈT, ARÈT!

F : On va s'attacher avec le toit, c'est rigolo.

A : BIN WI, SI OU VE. MA TANN TAYÉ. ATANN MI TAY.

F : Tu tailles.

A : MANTÈR MI TAY PA MWIN LA.

F : Moi, je te donne, je te donne, moi je fabrique après tu, je te donne les trucs.

A : DONE MI TIR.

F : Ah, j'ai tiré. Aaah, c'était dur. Attends hein, je vais mesurer, je mesure. Encore. Encore deux trois.

A : MA FINE FÉ LA PORT. BIN MWIN MON PORT LA KASÉ. BIN LÉ BYIN. MONN TI PORT LA. AAA VWALA, MON PORT LA RENU. APRÉ FO ANKOR... E, MI NA UN IDÉE, NOU KOL AVEK...

F : J'ai mis un toit. Attends, je peux mesurer un p'tit coup, j'ai besoin de mesurer.

A : MWIN, MI SA FÉ LE MUR MWIN LA. E, DÉPÈSH AOU, LEUR I AVANS. XXX. FO ATANN ANKOR INN TI PE LONTAN, MA DI JUSKA IN ONZ MADAME. EVLINE! [nous faisons la sourde oreille]

F : Faut pas la déranger, elle travaille, sur un projet. On dirait qu'elle travaille.

A : E, MWIN MON PORT LA KASÉ LA.

F : Encore? Mais qu'est-ce qui t'arrive là, Aidhée. Eh, voilà encore des murs. Eh, t'as perdu deux dents en haut. Deux dents, en haut, deux dents, on dirait.

A : MI KONÉ.

F : Moi aussi j'ai perdu.

A : DEPUIS LONTAN.

F : Poussent pas?

A : BIN I SA POUSS LONTAN TÉ.

F : Regarde mes dents qui sont poussées. Elles sont petites?

A : GRANN.

F : Grandes?

A : KOMSA.

F : Ben, jusqu'en haut du mur?

A : LÉ DAN OUT GORJ.

F : Sinon, je vais être un requin, on dirait. Un requin qui mord tout le monde. Eh ben, il est presque neuf heures. Faut se dépêcher. Il est presque neuf heures.

A : NON LA DI JUSKA UN ONZ.

F : Jusqu'à onze. Pourquoi pas jusqu'au douze?

A : E, JUSKO DOUZ MADAM.

F : Evelyne! Pas madame!

A : O, EL I YÈM PA KAN I APÈL AÉL! EVLINE!

F : Eh, pourquoi quand ça arrive jusqu'au un, ça retourne, et quand ça arrive au un

alors on a fini. C'est cool.

A : WI, E, KOSA OU LA FÉ OU LA ?

F : Ben. Ben, j'ai fait le mur.

A : SA SÉ LE MUR, MADAM!

F : J'suis pas une madame.

A : NON MÉ FALÉ MÈT IN TRUK TÈRLA, POU MÈT DESU LE SHATO. SINON LE SHATO VA JAMÉ TENIR IN.

F : Ben, mets toi-même!

A : FO TIR INN, FO LAVÉ DE KOTÉ. FO MÈT LE ROZ.

F : Fais, toi!

A : ALA, FALÉ MÈT IN ROZ À LA FIN. BIN!!!

F : Qu'est-ce qu'il y a ?

A : RIYIN.

F : E, voilà les deux trucs. Voilà les deux murs. Eh, ça a déjà passé neuf heures, neuf heures, il est neuf heures là. Aaah, ça passe vite. Il faut se dépêcher. Jusqu'au douze.

A : DOUZ.

F : Jusqu'au un plutôt, un, au deux, au deux.

A : E, EVLINE, JUSKO DE ALOR. EL TANN DORMI.

F : Elle travaille " en dormi " on dirait, elle travaille en dormant. Té, voilà un toit. Té, voilà un toit. Té, voilà encore un toit.

A : OUSA NOU SA MÈT SA NOU LA, NÉNA...MA FÉ IN FENÈT A KOTÉ IN.

F : C'est quoi la fenêtre, c'est où la fenêtre ?

A : AKOTÉ.

F : On construit ensemble tu te rappelles plus ?

A : WI, MI KONÉ, MÉ LA, MI TANN KOLÉ, MI TANN RODÉ OUSA I KOL.

F : Voilà, c'est comme ça ?

A : E GARD SA.

F : Tu vois, elle dort pas.

A : MI TÉ KRWA TÉ DOR MWIN [je m'approche d'eux pour vérifier le bon déroulement de l'enregistrement, je ne leur réponds pas, feignant d'être préoccupée].

F : E, c'est fin de la cassette ?

A : E, POUKWA FO NOU FÉ ANSANM ?

F : Onze! jusqu'au onze. Jusqu'au onze elle a dit.

A : NON, JUSKO DOUZ.

F : E, regarde mon pistolet à laser.

A : OUT SHATO LA KASÉ IN.

F : Ouais. Il faut le remettre en place.

A : E GARD SA, " PWÈT, PWÈT ". " PWÈT, PWÈT ".

F : Oooh, ça coince. Mais fais pas ça, Aidhée.

A : OUT SHATO LA KASÉ.

F : Mon œuvre d'art. Ça c'est mon œuvre d'art.

A : E, NA INN LÉ PLU GRAN K LOT.

F : Et tu sais, tu sais comment elle s'appelle déjà l'œuvre d'art ? De madame L. ?

A : E

F : Euh, on sait plus.

A : E, BOLBÈLDIS !

F : Bolbaldis ? C'est quoi ça ? Allez, construis le château, jusqu'au onze. Eh, attends. Attends, il est presque dix heures. Attends, il est presque dix heures. Faut se dépêcher.

A : LÉ PRÈSKE DI ZEUR.

F : Dix heures, c'est mon amour, dix heures c'est mon amour [il le dit en chantonnant]

A : EL LA DI JISKA ONZ ÈR, LA MÈM PANKOR DI ZÈR [Aidhée le prononce de manière basilectale ici]

Nous : E, PA TRO FOR, PA TRO FOR PASKE MADAM S.-D. XXX

F : Aie.

A : E, I SA FÉ LE TOUR KOMSA LA NON ?

F : E c'est quoi ça ? C'est quoi ?

N : FLORYAN PA TRO FOR !

.[nous changeons de cassette].

F : ...parce qu'on s'entendait pas [il fait référence à Célia, avec qui il a aussi joué à ce jeu de construction]. Toi, on s'entend tous les deux, pas vrai ?

A : NON.

F : si.

A : NON.

F : Si.

A : NON.

F : Ben, je m'entends un p'tit peu avec Célia.

A : NON, NON !

F : En plus...

A : ARÈT, ARÈT, ARÈT, ARÈT !

F : Eh, on construit tous les deux.

A : OU VWA PA I GINY PA MÈT.

F : Ben, c'est ça une grande porte.

A : BIN OU VE MI FÉ IN PLU GRAN PORT ?

F : Eh, regarde les deux maisons xxxx. Il me faut deux toits s'il te plaît.

A : J'ai deux toits, j'ai deux toits [en chantonnant].

F : J'ai deux toits, j'ai deux toits [en chantonnant].

A : J'ai un toit, j'ai trente toits [en chantonnant]. E, AN FIN D KONT EVLINE, NOU FÉ PA AN-SANM, IN. MI VE PA FÉ ANSANM.

F : Ben ?

A : MI VE PA FÉ ANSANM DE OU, AAAA ! OU VWA PA MI LÉ PA AMOURE DE OU.

F : Non. Evelyne, faut faire ensemble ? Ensemble, Aidhée et moi.

Nous : WÈ, DÉPÈSH AZOT LA.

A : NON, LÉ MÈM PANKOR SU IN ONZ.

F : Ben ça va être bientôt sur un onze.

A : E NOU FÉ PA ANSANM. OU KONÉ BYIN ? OU LA TANDU OU LA ?

F : Attends, on doit faire ensemble de toute façon. Pas ensemble, pas ensemble et ensemble.

A : KÈL FÉ ANSANM ! OU VA VWAR DAN IN NINSTAN SI NOU FÉ ANSANM. MI FÉ PA ANSANM ÈK OU. NON !

F : Si, tu dois.

A : NON MI VE PA.

F : Eh, on accroche ?

A : NON.

F : Regarde. Eh, ça fait bien.

A : NON. E, JEDI OU PRAN ANOU ? E, EVLINE !

F : Evelyne, est-ce que jeudi tu prends Aidhée et moi ? Hein ? Oui ou non ? [nous faisons comme si nous ne les entendons pas]

A : EL LA PRI ANOU AN PREMYÉ. APRÉ SERA... APRÉ KISA OU SA PRAN EVLINE ?

F : Matthieu.

A : KÈL MATYE ?

F : Le Matthieu dans notre classe. Y'a bien un Matthieu.

A : Y'a pas d' Matthieu.

F : Ben, ça m'énerve, ça, ça m'énerve.

A : Ben, oui, tout ça se casse. C'est scasse, sko, scasse! [jeu de mots en chantonnant]

F : Sé scasse.

A : Sko, sko, sko. MI VE PA OU JWÉ AVÈK MWIN, NON, PA KESTYON.

F : Mais, on doit construire ensemble, t'as entendu Evelyne? On construit ensemble.

Et tu sais que, quelques jours tu me donnes la main... Qu'est-ce que tu fais?

A : Une grande porte ANLÈR du toit.

F : Et ça c'est le garde du corps de mon château.

A : Ça se voit que c'est corps, hein?

F : Il est presque onze heures, attends il faut qu'il arrive sur douze.

A : xxx [Aidhée chuchote, on ne l'entends pas].

F : Plutôt à deux heures.

A : Oui.

F : Il faut pas dire à Evelyne, d'accord? Qu'est-ce qu'elle fait? Eh, quand c'est l'heure du goûter?

A : Ça c'est un château. Si ça casse pas euh, ben la euh, ça se casse.

F : Là, ça se casse pas, et là, ça se casse.

A : Ça se casse.

F : Ça se casse.

A : Sko sko sko [jeu de mots].

F : Sko sko sko.

A : Ski.

F : Ski? C'est quoi ça? C'est quoi ça? C'est quoi ça? C'est quoi ça?

A : PAREY DEMOUN LÉ AFAMÉ LA DEVAN MWIN.

F : Et t'arrives à faire ça? Fais ton château. [Aidhée essaie de détruire le château de Florian] Non.

A : Oh, pardon monsieur.

F : Toi-même un monsieur.

A : E MI NA UNE IDÉE...MA FÉ IN NAFÈR MWIN LA [en chantonnant]. E, EVLINE, OU RAPÈL KAN NOU LA FÉ IN SHATO LOT FWA NOT DE?

F : In quoi?

A : ANT NOT DE EVLINE. NOU LA FÉ DÉ MARYONÈT, OU RAPÈL ? NOU A FÉ MARYONÈT LA ?

Nous : hum hum [j'acquiesce]. LA FINE ARIV LEUR LA.

F : MWIN MI est pas arrivé. C'est trop dur.

A : O LA FINE ARIVÉ !

Nous : ALOR, KOSA ZOT LA KONSTRUI ?

A : NOU LA MÈM PA KONSTRUI ANSANM.

Nous : BIN AKOZ ZOT LA PA KONSTRUI ANSANM ?

A : PASKE MI TÉ VE PA.

## Annexe G

# Dominance en créole

### Aymeric

Se reporter à la conversation entre Aymeric et Jenifer dans l'annexe E.

### Thomas, Anthony, Henrina, Anaëlle

Se reporter à l'annexe J, présentant les locuteurs-témoins pour le calibrage des références normatives en créole.

### Anthony

Cette conversation se déroule hors cadre scolaire, dans notre maison familiale, à Saint-Benoît. Anthony est ici en fin de petite section (nous avons reproduit dans l'annexe J.1 une autre conversation avec lui, lorsqu'il est en fin de grande section, deux ans plus tard).

Nous transcrivons tout d'abord un extrait de ses productions en langage spontané, où nous restons en français et lui en créole :

Nous (N) : Tu sais ce qu'on va faire, on va essayer de construire une maison.

Anthony (A) : PAPA LA PA TAP AMWIN LA PA KRIYÉ, LA PA GRONY AMWIN.

N : Pourquoi ?

A : PASKE , PARSKE NOU TANN JWÉ. NA INN TI BONOME ISI.

N : On va essayer de construire une maison, on va mettre là-dessus. Et ça aussi. Tu as un frère toi ?

A : NON MA OUBLI ROD UN UNE FRÈR. E, SA FO MÈT ISI SA. SÉKI KI ARIV LA ? MI KONÉ KOMAN I MÈT LÉ FLEUR, SA I MÈT ISI PASKE I ARIV PA. MI NANA DÉ GRO JOUÉ, PA AN PTI. NON, IN OT. ISI I MÈT

N : Tu as vu qu'il y a un petit monsieur là. On peut l'accrocher aussi. Tu veux que je

t'aide?

A : MI NA IN GRO KOMSA SHÉ MA MÉTRÈS MWIN. MI MÈT TOUT DESU.

N : Tu mets quoi dessus ?

A : Lé truk. OUSA I MÈT SA ?

N : Comme tu veux, tu peux le mettre là.

A : MI PE MÈT ATÈRLA OSI ? LÉ FLEUR LA SHAPÉ.

N : Comment on peut l'appeler ?

A : PÉPÉ.

N : Et lui comment, on l'appelle ?

A : BIN LE MESYE, LE MESYE I TRAVAY. LI A FATIGÉ. MI PE MÈT SA OSI LA DSU.

N : Tu as vu qu'il y avait une porte ? On peut la mettre comme ça.

A : OTÉ, SA LÉ AKROSHÉ.

N : Des fois c'est un peu dur à accrocher. Tu as une maison, toi ?

A : PAPA AVÈK MAMAN AVÈK MWIN. Et tout à l'heure NOU SA FÉ INN TI SEUR. MWIN MI VE UN TI GARSON AVÈK IN TI SEUR. E KAN LÉ GRAN, MAMI LA DI I PE ALÉ SHÉ ZOT. SI GAÉTAN... MI SA FÉ INN TI GARSON

N : Comme ça tu pourras jouer avec lui.

A : BIN, la barbichette. UN TRUK, NOU SHANT **une souris verte** APRÉ NOU FÉ **pomme d'api**.

N : Et qu'est-ce que tu fais à l'école ?

A : LA MÉTRÈS I DI TRAVAY, ÈL I SAVA, NOU SAVA. NA DE TAB.

Anthony nous raconte un peu plus tard, l'histoire courte (avec paroles) qu'il a vu et entendue, en français, sur support DVD (nous ne l'avons pas regardée avec lui). Il use toujours du créole alors que nous restons en français.

N : Est-ce que tu pourrais me raconter l'histoire parce que moi j'ai pas regardé, j'étais occupée, j'écris et tout, alors j'ai pas écouté l'histoire, est-ce que tu peux me la raconter ?

A : NANA IN DRAGON I SOUF É I DI, É LE FLEUR I DI : " c'est qui le plus méchant? ". DI SÉ LE DRAGON. E LE DRAGON I RI.

N : Et après ?

A : APRÉ LI SAVA RAKONT LE XXX ANKOR É I DI : " c'est qui le plus méchant? ". Le roi. I SA VWAR ALL, I DI : " c'est qui le plus méchant? " AMWIN. É LE GRAN LA DI LI SOUF LE NARBR É PUI LI SOUF LÉ ZE DE KANAR, NA BOKOU DZE É PUI LI SOUF LE KANE É PU LI SAA VWAR É PUI I DI, APRÉ

LI DI : " c'est qui le plus méchant ", " c'est l., c'est moi, sé li ", É PUI LI VIYIN ORANJ, LI VYIN  
NWAR É LI VYIN MARON.

N : Et Après?

A : VYELAN. [violet?]

N : Hum hum [acquiescements].

A : APRÉ VYELA, APRÉ MOV, APRÉ, E NWAR. APRÉ I VE BATAY ZOT, NA IN DRAGON I KOZ I KOZ, IN  
FLEUR I KOZ I KOZ.

N : Après, à la fin qu'est-ce qui s'est passé alors?

A : APRÉ LE PAPA I DI I RAKONT ALI IN ZISTWAR, É APRÉ LE PAPA I DI MI PE ALÉ DAN LE SHANM LÉ DE  
TOU SEUL, LA DI WI, MÈ FÉ ATANSYON.

N : Et après le dragon il est mort ou non, il n'est pas mort? Qu'est-ce qui s'est passé  
quand il est devenu de toutes les couleurs après?

A :E GARD SA, SA OSI I PE FÉ.

Nous lui avons raconté deux fois l'histoire *Crotte de Nez* en français. Nous lui de-  
mandons de la raconter à sa tante qui se trouve à la maison et qui n'a jamais entendue  
cette histoire. Il reste en créole.

Nous : Tu peux lui raconter ce qui s'est passé?

Anthony : LI LÉ SAL É LI LA PA FÉ BIZOU, LI LA TRAP IN FLEUR É LI LA DONE ALI. APRÉ LI LÉ SAL, LI  
A KOURU É PU LI LA DI ALI, LI LA DI ALI LI SA AN FRANS, É LI LI SA VA DAN XXX. LI LA VU SON SHÉRI  
A KOTÉ LI É LI LA MÈT DAN SON SAK É LI LA FÉ KOMSA, É PUI A MÈT AZOT AN PRIZON.

Tante : KISA LA MÈT AZOT AN PRIZON?

Anthony : BIN LE LOU. E PUI I DI NÉTWAY BYIN É PUI LÉ SAL. E PUI LI SOURI, É PUI I DI KOSA MI PE  
KOMANSÉ LA FIY. APRÉ LI DI XXX. APRÉ LI DI LI LÉ SAL É LI TRAP IN KOUTO. APRÉ LI LA MÈT SON DWA  
DEDAN É PUI LI A PRAN IN KOUTO APRÉ SAR MÈT DAN LA BOUSH APRÉ LÉ VÈR É PUI LI LA KAKA. E PUI  
LE LOU LI LA KOURI, LA KOURI, LA KOURI. E PUI LI LA MÈT DELO SHO É LI A MÈT DÉ BUL PUI LI LA MÈT  
DÉ BUL É PUI KAN LI LÉ PROP LI LA MÈT IN BIZOU É PUI NA LÉ BUL I SORT.



## Annexe H

# Mix-linguisme

### Samuel

Samuel est un cas typique de mix-linge. Quels que soient ses interlocuteurs, il alterne français et créole, de manière plus ou moins prononcée.

### *Samuel et nous*

Voici un extrait de conversation dans laquelle nous ne lui parlons qu'en créole :

Nous (N) : KOSA LARIV OUT BRA ? [il présente des écorchures au bras]

Samuel (S) : MON BRA ? SA MA LA TONM DANN KANAL, MA PA VU. MA REGARD DÈRYÈR É APRÈ MA TONM DANN KANAL.

N : LA FÉ MAL AOU SA NON ?

S : MA APUI SUR LE FRIN, **mais il a pas stoppé**. MA TOURNÉ MÉ LA PA TOURNÉ É APRÉ j'ai tombé DANN KANAL.

N : E DONK LA ANMÈN AOU LOPITAL POU SA ?

S : [il acquiesce].

N : KOSA DOKTEUR LA FÉ ?

S : BIN LA MI IN KOUD DESU, É APRÉ LA MI SUR MON KOU, É j'ai tenir droit parce que ça bouge plus.

N : A BON ? É APRÈ KONBYIN D TAN LA..., LONTAN LONTAN MÈM OU LA MÈT LE ZAFÈR ?

S : NON, LA DONE AMWIN IN TRUK à **manger**, APRÉ LA DONE AMWIN IN DÉSÈR

[...]

N : E OU NA TI FRÈR TI SEUR OU ?

S : non j'ai déjà in frère.

N : A DAKOR. É KOSA MI SA DI ? SHÉ OU LA, OUT MOMAN OUT PAPA KOSA I KOZ ? I KOZ FRANSE I KOZ KRÉOL ?

S : I KOZ KRÉOL

N : OUT MOMO I KOZ KRÉOL ?

S : Wi

N : E OUT PAPA ?

S : KRÉOL OSI

N : E OU KOSA OU KOZ ?

S : AMWIN MI KOZ KRÉOL É MON DADA OSI.

N : E AMWIN, KOSA MI KOZ MWIN ?

S : KRÉOL.

N : KOMAN OU KONÉ MI KOZ KRÉOL ?

S : Parce que toi tu parles créole quand tu nous as dire l'histoire.

[...]

N : OU KONÉ IN NOT MOUN I KOZ FRANSE

S : (oui de la tête)

N : KISA ?

S : C'est Quentin.

N : KANTIN I VYIN LÉKOL ISI ?

S : Non. Quentin vient dans une autre école parce que son école est plus grand et nous nous sommes pas plus grands que notre école parce que notre école est plus petit.

Cette conversation est suivie d'une épreuve de discrimination codique qui montre que Samuel est non discriminant.

### *Samuel et Jenifer*

Jenifer est bi-lingue, mais reste dans sa conversation avec Samuel, majoritairement en créole. Samuel continue ses alternances :

[...]

Samuel (S) : Eh ! Mais c'est mon truc !

Jenifer (J) : AOU LA KONSTRUI SA ?

S : Oui. Non tu le gardes pas. J'en vais en refaire. Et cette fois-ci tu le prends pas.

J : Si si si si.

S : Non non non.

J : Si si si si.

S : Non non non.

J : Moi je vais prendre le noir.

S : Moi j'aime pas le noir, je déteste le noir. E OU KONÉ, POLINE I MANJ TRO SHOKOLA ?

J : KISA ?

S : POLINE.

J : IN ?

S : LÉ GOURMAND SHOKOLA.

J : KISA ?

S : POLINE.

J : POLINE ?

S : WI, LÉ GOURMAND SHOKOLA. OU KONÉ KOMAN I MANJ ? I MANJ PARÈY IN GOURMAN. AN PLUS I MANJ, I MANJ, I MANJ.

J : E OU YÈM MADAME S. ?

S : NON.

J : OU YÈM PA ÈL ?

S : [hésite à lui répondre de nouveau].

J : OU YÈM PA ÈL ! ATAN MI SA DI AÈL.

S : Oh non ! non, non non non non.

J : Si.

S : Non.

J : Si.

S : Non [ils continuent à répéter non et si pendant un moment].

S : TÉ ! NA IN ROUJ LA TONM ATÈR.

J : BON MÈM.

S : TÉ ! NA DE, NA INN LÉ XXX.

J : MA PRAN.

S : LÉ PA GRAV MAA PRAN DE.

J : MI SA FÉ MON ZONG.

S : IN ?

J : ZONG, MI SA FÉ ZONG [elle se met des cubes sur le bout des doigts]. Coucou Samuel !  
[elle lui montre ses ongles-cubes].

S : J'ai plus besoin de toi [il lui montre sa nouvelle construction]. J'ai trouvé, j'ai trouvé,

j'ai prends, j'ai pris. Je vais prendre le pont moi. Oh non, c'est deux fusées, regarde là [rires] j'ai fait comme ça, ah non, c'est deux fusées. Beurk, ça sent pas bon, tu as péte ou quoi ?

J : Ben c'est toi qui a péte ! TÉ SÉ OU LA FÉ SA SPÈS MANTÈR. SPÈS PÉTÉ DZYE.

S : Non, je suis pas un péte dur moi. ATAN MI SA DI MADAM.

J : Non.

S : Si.

J : Non. MI SA DI MADAM S. K OU YÈM PA LI

S : Non.

J : Si.

S : Non.

J : Si si si. SINON MI BÈZ AOOU MI LANGÈT AOOU. SALUUU, SALUU (les cubes sur ces ongles commencent à tomber) TOTOSH OUT MOMON !

S : NA INN LA KASÉ. Maman, vient me chercher, maman !

J : LA LA, LA PISINE LA FINI. TÉ OU LA PANKOR FÉ LA MÉZON-LA ?

S : Si.

J : VWALA LA PORT. LA PORT LÉ LA. ALÉ RANT AZOT, PETI ZANFAN. LA PISINE LÉ FERMÉ, ZOT I JWÉ DEDAN TRANKILMAN les petits bouts de chou.

S : NON PASKE NA IN TROU LA.

J : NON, REGARD OU LÉ KON. VWALA, I MANK AMWIN INN. DAN MON ZONG.

[...]

### **Chamira + Samuel.**

Avec Chamira qui mélange également les langues, les mélanges entre français et créole chez Samuel sont très présents.

(Interaction libre autour d'un jeu. Les deux enfants sont laissés seuls).

Chamira (C) : Non d'abord, c'est le dix, d'abord c'est le neuf, après on fait le dix, après on fait le onze. Je vais faire une petite maison.

S : Madame m'a déjà choisi. Maintenant elle me rechoisit.

C : Ben moi, elle m'a choisie à moi et Aymeric. Elle m'a rechoisie encore.

S : Elle va rechoisi Aymeric, in, pareil ?

C : EL LA PA SHWAZI EMRIK. NOUT DE EMERIK LA FÉ IN GRAN SHATO. XXX EMRIK LA FÉ IN BALKON,

LE BALKON LA SHAPÉ.

S : E OU KONÉ, KAN MA FÉ IN BALKON LA, MA FÉ IN GRAN BALKON É LE BALKON LA SHAP ATÈR

C : GARD, je POU MÈT SA KOMSA. GARD, je POU MÈT SA KOMSA. GARD SHEMINÉ.

S : LA SHEMINÉ, BIN...GARD SA.

C : Eh, comment ça se fait? MA BEZWIN TOU SA LA LA, POU FÉ IN BÈL SHATO, TOU SA LA LA SAMUEL MI LA BEZWIN. AOU JUST TI PE. AMWIN TOUSA. MANTÈR!

S : GARD SA, GAD SA, GAD ce que MA LA KONSTRUI. [...]

C : SI MI TROUV IN TWA, GAD LA, OU PU FÉ LA SHEMINÉ. ALA LA SHEMINÉ.

C : MÉ ZYE I FÉ MAL.

S : GAD LI FÉ SKÈTBORD LI. OU VWA PA NÉNA IN SKÈTBORD DESU?

C : Où est l'autre truc? C'est le chef du, c'est le truc qui surveille le chateau. Si un voleur rentre dedans, même quand il dort, il dort dehors hein, ça les deux-là. Il dort pas mais il veut regarder c'est qui. Chef des Royal. Bin atan. LE SHATO PORKOR FINI LA.

S : FÉ SENBLAN QUE ZOT SÉ ZOT SHATO

C : INN, INN I OKUP TÈRLA. MÉ LI FÉ SKÈTBORD. MI VE PA VWAR OU FÉ KOMSA AVÈK LI.

S : SÉ LE SHATO I SA TONBÉ. SI OU VE PASKE NA DU NWAR. E : MI SA MÈT DU NWAR DESI MWIN. XXX

S : ATAN MI SA FÉ IN PLU GRAN.

C : AMWIN MI SA FÉ PLU GRAN JUSKA LE MUR.

S : MI SA DÉPAS AOU MWIN.

[...]

C : JAMÉ D LA VI SA LÉ GRAN SAMUEL. APRÉ NOU GINY PA PRAN.

Regarde mon plus grand chateau. Ou vera mon château sera plus grand.

S : Et mon chateau sera plus pire.

C : Pire? Qu'est ce que ça veut dire ça, pire? Pipi?

S : Non pierre.

C : Pierre? Ton château sera en pierre. Jamais de la vie in château pierre!

S : Regarde ce que j'ai construit. Un chateau.

C : LE SHATO LA FINE KASÉ.

S : Je vais contrui un autre truc. Je vais construire in fusée.

C : IN FUZÉ?

S : WI, KOMSA.

C : La grande aiguille est SIR le onze, la grande aiguille est sur le onze.

S : Oui mais l'autre aiguille est pas sur le onze.

C : Non mais il faut que c'est la grande aiguille toute seule qui est sur le onze.

S : ALÉ MI REFÉ. GAD SA, GAD SA. ALA MON PLUS GRAN SHATO.

C : GAD SAMUÈL MON GRAN SHATO.

S : NON, MI SA FÉ FUZÉ. MA LA PRI LE TRUK, MA LA PARTI AVÈK.

C : Té, Samuel, tu fais rire. Samuel, tu fais vraiment rire. Tu connais tu fais vraiment rire?

[...]

*Samuel + Antoine :*

Antoine est dominant francophone. Samuel poursuit ses mélanges. Dans la première partie, avant la récréation, les termes créoles semblent plus nombreux. Cette tendance s'inverse dans la deuxième partie.

Samuel (S) : Tu sais, eh tu sais, elle et moi on a joué au monsieur, tu sais, y'avait un monsieur, j'ai dit "combien i y'a de ZOREY? Y'a une seule" [il fait référence à une épreuve qu'il a faite avec nous].

Antoine (A) : Moi aussi j'ai joué à ça avant, c'était hier.

(S) : Combien, combien a, combien il a de...Et il a pas d'cheveux? Non.

[...]

S : TÉ MA LA TUÉ ALI [il a gagné au jeu]. TÉ MON PAPA I PÈT TOULTAN DAN SON LI TÉ! MAMAN I PÈT LA. TÉ I PÈT TOULTAN DON. MAMAN, MA PÉTÉ LA. OU KONÉ, MON PAPA MON PAPA DAN SON LI I PÈT DANN LO. MOMAN I PÈT DANN LO. I SHAP DANN LO APRÉ LA ...enfin j'suis libre. Je vais péter.

Maman, papa, OU LÉ DÉGELAS!

A : Bien dégueulasse!

S : ATAN MI FÉ IN BOUDIN APRÉ OU MANJ. SE BOUDIN-LA LÉ BON SA? Dégueulasse t'as péte en-fin! Ah excuse-moi, j'ai péte dans l'eau.

A : Eh, Samuel...

S AVANS AOU IN PE.

A : Hein?

S : AVANS

A : Eh, c'est Evelyne qui nous dit d'avancer d'habitude.

S : IN MON PAPA DAN SON LI...É OU KONÉ KOMAN I FÉ SA? I FÉ KOMSA [onomatopées]. TÉ, LI ARÈT PA PÉTÉ IN, PARÈY IN GRO KOSHON I PÈT DAN LA MÈR. AGARD KOMAN LI FÉ IN, GA LA, GA LA, NON

ARÈT RI, ARÈT RI [onomatopées] KOMSA. APRÉ I KOZ, OU KONÉ. A MA LA VOL MON SHINGGOM, ALA, IN PÉTÉ FONDU. GAD KOMAN I FÉ [onomatopées].

A : Et là, t'as péte dans son cul !

S : XXX APRÉ LA, MANMAN GRO PÉTÉ-LA, FÉ KOMSA (onomatopées), dégueulasse ce caca.

A : Beurk, c'est très bon le caca !

S : AMWIN LA, KAN MA MANJ SON BOUDIN LA MÈRD LA, MANMAN TÉ PA BON ! KOMSA.[onomatopées]

IN, RÈS ISI MI SA VWAR, MI SA VWAR, MI SA VWAR...É NANA IN PIÈS LA TONBÉ LA ?

A : Eh, Samuel, j'ai un copain qui s'appelle Adrien. Et il a un petit frère qui s'appelle Lucas et qui rote qui dit même pas pardon !

S : GAD SA, GAD, SA ! AMWIN LA, MON DADA, DAN SON LI I DOR. [...]

[Ils reviennent après la récréation].

S : Un oeuf au chocolat POU MÈT DANN TI...

A : Comme Pâques là.

S : WI, POU MÈT DANN PAK. DÉ TI ZE O SHOKOLA, PLINN ZE O SHOKOLA. DAKOR. MI SA ASHTÉ IN PAKÉ, MI SAR...

A : Un trésor ? Un trésor de Pâques.

S : Oui je vais creuser, je vais chercher un trésor où il est, parce que avant quand je creusais, j'ai mette dans ma poche, et après j'ai mangé chez moi, et maintenant il me reste plus que, et après j'ai dit, il reste plus que un pour toi, un pour toi, et un pour moi. Et y'avait aussi un trésor biscuit. C'est maman qui a creusé pour chercher ça. T'en veux que je t'en fait une ?

A : Biscuit au chocolat et biscuit au chocolat blanc.

S : Mais quelle couleur tu veux un oeuf au chocolat ? Rouge, blanc, noir ?

A : Té, tu as déjà vu un, un rouge ? Un pont. On fait des ponts après on continue le chemin.

S : Moi, j'ai déjà allé, j'ai vu un pont moi, un pont, mais quand je suis marché, ben je suis venu à ta maison, je croyais que j'allais sortir de ce pont. Regard ça, GARD SA. AMWIN LA, KAN MA REGARD DESU MON LORDINATEUR LA DI : "allez les cocos, allez les cocos" Eh, la, toi, t'es de la merde. T'es le plus couillon des petits bébés ! [il s'adresse à ses personnages-cubes].

A : Et Samuel, Samuel, regarde ça.

S : E APRÉ LA FÉ KOMSA, APRÉ I DI KOMSA, "je sentais le poisson dans ses fesses et je sentais

le poisson dan son zizi".

[...]

A : Eh! Regarde le pont.

S : AMWIN MI SA TIR DEDAN MWIN. Voila l'oeuf au chocolat est prêt.

A : Et voila un autre bout du chocolat.

S : Attends, je vais faire de l'eau. Oh la la t'es le plus couillon des bébés [il parle à l'objet qu'il a construit] [...]. T'es pour toujours mon mari, dia [disa? < dit?] Kate. Et toi t'es pour toujours ma famille [il fait parler et s'embrasser ses personnages-cubes].

A : Et toi tu seras toujours mon chéri.

S : SÈT toi il est à la fraise. SÈT toi il est à la framboise. [...]

A : Il a pété [il fait référence à un cube qui est tombé par terre]

S : Il a pété?

A : Oui, il a pété.

S : ATAN MI SA SENTI. Beurk, il a pété.

A : Hum, il sent bon!

S : OU YÈM MANJ LA MÈRD OU ?

A : Ouais.

S : BÈRK

A : Et toi, tu es le plus dégueulasse de la terre.

S : IN IN, MI LÉ DÉGELAS DE PLU TOUT LA MER! [...]

# Annexe I

## Les automatismes codiques

### I.1 Restitution d'histoire

Aïdhée (bi-lingue discriminante) raconte l'histoire sans paroles, *Le voleur de poule*, qu'elle a découverte seule auparavant. Nous lui avons demandé de le faire en créole. Juste avant cette séquence, nous avons joué toutes les deux en échangeant des paroles en créole autour d'un jeu. Pour la restitution, nous l'écoutons, accompagnée de Hachetone (bi-lingue, non discriminante) et Aymeric (créolophone dominant, non discriminant), qui n'ont pas encore vu les images. Nous nous trouvons tous les quatre dans la BCD. Aïdhée ne montre pas les images du livre mais s'en sert pour raconter l'histoire, afin que les deux autres enfants nous restituent par la suite ce qu'ils ont compris, sans support. Comme on l'a vu dans l'annexe F (*Aïdhée et Florian*), Aïdhée peut maintenir un code relativement stable en créole dans son langage spontané. Mais lors de cette restitution, elle va alterner entre créole et français, dans son récit, alors que les commentaires qui ne font pas partie du récit restent en créole. Des automatismes scolaires vont ponctuer son discours (*par un beau matin*, emploi du passé simple, changement de pronoms (LI/il), construction des GV "à la française"...). Hachetone qui est bi-lingue également, mais non discriminante, va mettre en place les mêmes automatismes. Aymeric écoute mais n'intervient pas. Ces interactions durent environ 8 mn.

Aïdhée (A) : IN JOUR INN TI RENAR LA PRAN LA POUL BLANSH, É APRÉ LE LAPIN É LE ZOURS É LA POUL, É DE POUL ANKOR É PLINN D POUL, ils ont vu que le renard, LE TI RENAR LA PRAN LA POUL.

Hachetone (H) : EL FÉ MONT PA MADAM!

Nous (N) : WI ZOT I DWA ÉSAY KONPRANN SAN KÈL I MONT AZOT É SI ZOT I KONPRAN PA, ZOT I DMANN AÈL. ZOT I DI AÈL, "NOU KONPRAN PA".

A : E MI REKOMANS.

N : VWALA. E OU É SPLIK AZOT. ALÉ.

A : E APRÉ, LA POUL PRAN, É SÈY, LÉ TRWA É SÈY DE PRANN LA PETIT POUL.

H : AYDÉ ! FÉ MONT ANOU !

. [Nous rappelons la consigne. Les échanges se font en créole, nous demandons à Aïdhée de reprendre l'histoire depuis le début]

A : IN JOUR, in beau matin, le renard prend la poule blanc et après il s'en va. Après il essaye d'attraper le méchant renard. APRÉ, BANNA TÉ TÈLMAN FATIGÉ, KE APRÉ TÉ GINY PU ATRAP LE RENAR É LE RENAR OSI TÉ FATIGÉ. APRÉ LE RENAR LA DORMI DAN IN NARB, É BANNA OSI LA DORMI DAN IN NARB.

N : KISA I LÉ BANNA ? OU LA PA DI AZOT KISA I LÉ BANNA.

A : SI TALEUR LA MA LA DI, LAVÉ IN ZOURS AVÈK IN LAPIN, AVÈK INN POUL, MAA DI O DÉBU !

N : A WI DAKOR.

A : Et après il est dessus une colline é BANNA I É SÈY d'attraper DESU LA KOLINE. E APRÉ, BANNA I É SÈY DE TROUV LE SHEMIN MÉ APRÉ LE ZOURS LA RÈS KWINSÉ DAN LE BOR D SHEMIN. Et après la poule et le renard jouaient au jeu de dames. E APRÉ BANNA TÉ TANN, TÉ DEVAN une SHEMINÉ É TÉ, É BANNA TÉ DESOU, LE RENAR É LE POUL. E APRÉ in beau matin I VWA LE RENAR SUR LA PLAJ É BANNA I KOUR POUR ATRAP LE RENAR, mais ils arrivent pas encore. E après il prend un bateau pour aller dessus la mer. Mais une grosse vague arriva et prend et elle mouille plein de petits poissons et après ils étaient trempés, trempés, trempés. Et après le lapin et le zours et la poule essayent de regarder qu'est-ce que BANNA TÉ TANN FÉ. É APRÉ LI A DI : "pardon, fallait pas que je prends ta poule" et après il vient sur la plage et LI DI, LE ZOURS I DI KOMSA : "en fin de compte tu peux garder, tu peux garder ma poule, ça me dérange pas." Et la poule était très content aussi. Et voilà, LA FINI.

Nous demandons à Hachetone et Aymeric de poser des questions à Aïdhée sur ce qu'ils n'ont pas compris de l'histoire. Hachetone s'adresse à Aïdhée d'abord en créole, mais très vite, lorsqu'elle restitue elle-même ce qu'elle a compris, elle bascule en français :

H : AYDÉ, KAN LE RENAR LA PARTI TRAP LA POUL, LE RENAR LA KOUR VIT ?

A : E, BIN WI.

H : Et après l'ours, euh..., quelqu'un a volé sa poule.

A : WI SÉ LE RENAR.

H : Et après le renard a, la poule a fait voler ses ailes pour qu'il, pour qu'elle crie ses amis, et ses amis a entendu.

N : WI, É APRÉ, KOSA LA SPASÉ ? MONT PA ÈL LÉ ZOT ZIMAJ, JUS SA. APRÉ, KOSA LA SPASÉ ?

H : E ZOT LA KOURI POU TRAP LE RENAR É POU SOV LA POUL, le renard regarda par les buissons et après, il voit le loup qui fait comme ça, qu'il s'étire.

N : LAVÉ IN LOU LA DDAN LA AYDÉ ?

H : E BIN, IN NOURS.

A : IN RENAR.

H : Et le lapin, et l'ours bailla, et, après, la poule mangea les graines, et le renard regarda la poule court vite, sorte dans les buissons, attrape la poule, et court, et...

N : E LA FIN KOSA LA SPASÉ LA FIN ? OU LA KONPRI LA FIN OU ?

H : Non.

N : AYDÉ LA MAL ESPLIKÉ ALOR. KOSA LA SPASÉ LA FIN AYDÉ ?

A : BIN... APRÉ LA FIN, BIN BANNA LA PARTI, É LA LÈS LA POUL LA AVÈK LI.

H : BIN WI, LA POUL TÉ VE RÈS LA. IN ?

A : AKOZ LA POUL TÉ VE RÈS LA ?

H : Parce que l'ours a dit : "la poule peut rester ici avec toi". Et après la poule était contente. [...]

Il est intéressant de constater que les discours directs imaginés des personnages (puisque rappelons qu'il s'agit d'une histoire sans paroles) se font systématiquement en français. Nous retrouvons de manière plus manifeste encore cet automatisme dans la transcription suivante, entre Hachetone et Jenifer.

## I.2 Imitation de personnages

### Jenifer et Hachetone

La conversation dure presque 11 mn. Jenifer et Hachetone sont laissées seules dans la BCD. Nous les avons invitées à jouer ensemble, avec les accessoires qui se trouvent sur la table, dont des poupées. Chacune d'elles va interpréter ce que disent les poupées, en français, alors que le reste du discours est en créole. Le contraste est très prononcé entre le discours direct "imité", et le discours direct réel, même fictif, entre les deux filles (cf. la conversation au téléphone). La conversation est riche et très libre. Elles oublient le caméscope placé de manière visible à un mètre devant elles. Seulement

vers la fin, Jenifer se remémore cette contrainte.

Toutes les deux sont bi-lingues. Hachetone est non discriminante et Jenifer, discriminante partielle. Nous mettons entre guillemets les parties relatives à l'imitation des poupées. Celles-ci sont reconnaissables car Hachetone et Jenifer changent à ce moment-là le timbre de leurs voix.

(Au début, elles ne jouent pas les personnages des poupées, mais leurs propres rôles)

Jenifer (J) : MI SA TÉLÉFONE AOU, OU FÉ SANBLAN MI TÉLÉFONE AOU, OU FÉ KOMSA [elle imite un combiné de téléphone avec ses doigts].

Hachetone (H) : MI FÉ KOMSA.

J : TÉ BIN I ALUM PA SA ?

H : ALO ?

J : MI SA DI AOU IN NAFÈR, ÈSKE OUT ZANFAN KARINE LÉ LA ?

H : NON

J : E DA MWIN SA [elle veut la poupée que tient Hachetone].

H : AAA !

J : OUT ZANFAN KARINE LÉ LA ?

H : NON

J : E, OU VWA LIZIA LA, ÈL I VE JWÉ AVÈK OUT ZANFAN, KOM DABITUD.

H : WI, BIN DEMIN MWIN VA ANMÈN AÈL.

J : BIN DAKOR. MÉ MI SA DI AOU KÈLKESHOZ KE LÉ VRÉMAN INPORTAN, INPORTAN. ANMÈN AÈL TOUT SUIT PASKE MI SA FÉ IN KWAFEUZ LÉ VRÉMAN JOLI POU MA KOKOT, POU MA FIY, KOMSA MI GINY FÉ INN DAN SÉ SHEVE. DAKOR ? [pour l'instant, elles se considèrent comme les mères des poupées-adultes].  
AVEK LE TI PONÉ, MONN TI PONÉ.

H : E SÉ ÈL MA PTIT FIY. OTÉ NÉNA LA MÈM KOULEUR SHEVE.

J : E LÉ JOLI, ANKOR NA PWIN SOULYÉ MI DEMANN, GAD SHEVAL. E, SA MONN TI SHA. MIAOU. E MI SA FÉ INN KWAFEUZ DAN SA TÈT.

H : DAN SÈT OU ?

J : NON DAN SÈT ÈL. É NA PWIN TI PINY, MI SA PRAN SA POU FÉ LE PINY.

J : E NA IN NOT ISI, IN PINY POU MWIN.

H : DONE IN KOU SA, VA.

H : ALÉ, MAMAN. E SA SÉ MONN TI SHYIN, DAKOR ? OU NÉNA INN TI SHA, AMWIN INN TI SHYIN.

J : E NA PWIN LA, O MON DYÉ SÉNYÈR. E NA PWIN LA. AGARD LE TI KWAFUR. DONE AMWIN LÉ VOT.

H : AAA !

J : NON, MI SA FÉ IN KWAF DAN SA TÈT.

H : E LÉ SHEVE LÉ LA MÈM KOULEUR.

J : EL LÉ BÈL IN! [en parlant de la poupée de Hachetone qu'elle a prise]

H : AMWIN MI SA PRAN SÈT LA. E GAD SA, UNE SHÈZ POU LA MAMAN POU LA MAMAN D ÈL.

J : E DONE IN KOU VA [elle prend la chaise des mains de Hachetone]. E SA I DWA ÈT PA POU ÈL. LÉ PA POU ÈL SA, LÉ PA POU ÈL SA [ÈL = la poupée de Hachetone]. PA AKOZ LÉ ROZ, I DWA ÈT POU ÈL [ÈL = la poupée de Jenifer]. PASKE REGARD, ÉL LÉ PLU TRUK, SA I DWA ÈT POU ÈL SA [Jenifer explique donc à Hachetone que cette dernière ne peut garder la chaise pour sa poupée, mais qu'elle doit la lui donner pour sa propre poupée].

H : E I VWA SONN TI KIKI!

J : SA LÉ AÈL [elle prend également la table choisie par Hachetone].

H : AAA NON, LÉ AMWIN SA.

J : DAKOR LA TAB LÉ AOU, LA SHÈZ LÉ AMWIN.

H : DAKOR. LA MAMAN I APÈL LA TIT FIY MA SHÉRI, MI APÈL AÈL MA TIT SHÉRI. DAKOR?

J : AÈL SÉ MON ZANFAN.

H : BIN SÉ ÈL OUT ZANFAN.

J : EL I SA MONT SU MOTO.

H : E BIN MÈT LE LINJ LE ZANFAN DESU. MÈT POU MWIN VA, SILTEPLÉ.

J : ÈL I SA MONT LE MOTO.

H : A BIN MI GINY PA MÈT SA, OU LÉ FOL.

J : ÈL I SA MONT LE MOTO AVÈK SON SHÉRI. PASKE, ÈL LA XXX. REGARD SA TÉ WÉ SÉ WÉ LÉ GA.

H : "Maman, t'es ma chérie, maman t'appelle. Qu'est-ce qu'il y a?" [Hachetone commence à faire parler les poupées. La poupée-adulte est la mère de la poupée-enfant]. KOMAN OU APÈL?

J : Karine.

H : "Karine t'as téléphoné, elle a dit que je te dépose pou jouer avec sa petite fille. D'accord, allez viens maman. Dépose-moi tout de suite. D'accord. Allez, monte dans ce bus".

J : LA. LI MONT SU LA PONÉ, LI. ALI [Jenifer continue à jouer de son côté avec sa poupée, sans imitation de dialogue encore].

H : "Allez continue ma puce. Jusqu'à ta copine".

J : "Ma chérie. Oui, maman. Est-ce que tu peux nir? Oui. Allez viens." [Elle entre dans ses rôles de personnages-poupées. Comme Hachetone, elle joue une mère qui est la maman poupée-adulte, et une petite fille qui est la poupée-enfant].

- H : "Toc toc. Bonjour!"
- J : "Entrez!"
- H : "Bonjour. Et où es ta petite fille?"
- J : "Elle est...je n'sais pas.
- H : "Et moi ma petite fille elle se cache derrière mon dos, moi."
- J : "Pourquoi?"
- H : "Parce que, je sais pas. C'est parce qu'elle voit pas ta tite fille. C'est pour ça."
- J : "Mais ma petite fille est derrière sa mère."
- H : "Ah, salut, salut tatie!" [elles font faire la bise aux poupées entre elles]
- J : "Salut!"
- H : "Je suis grande je sais deboute. Et toi t'es pas grande?"
- J : "Si."
- H : "Mais pourquoi tu t'asseois?"
- J : "Regarde, je sais deboute. Regarde, je saute et je replonge."
- H : "Allons faire xxx s'il te plaît."
- J : ATANN, ATANN INN TI KOU, MI MÈT SON LINJ PASKE I FÉ VILIN.
- H : E I GINY PIPI PASKE NA INN TI TRUK LA.
- J : WWWIII! E SA SÉ MON BÉBÉ.
- H : IN?
- J : SA SÉ MON BÉBÉ. FÉ SANBLAN SA TÉ INN TI GARSON, LI TÉ YÈM INN TI GARSON.
- H : "Salut". FÉ BISOU DAN LA BOUSH. "Allez, viens, on va jouer dans ma chambre".
- J : SÈT-LA, TÉLÉFONE-LA LÉ AMWIN.
- H : A BIN AMWIN OSI MA LA ANVI TÉLÉFONE KÈLKUN DESU TÉLÉFONE SILTEPLÉ.
- J : DAKOR. OU TÉ VE TÉLÉFONE OUT MARI, SÉ MON TÉLÉFONE. ÈL TÉ SA ASIZ.
- H : "Oui mais ben moi je tombe maman, je suis trop petite. Allez, viens, ta maman t'apporte."
- J : "Allez viens, maman te porte mon gros chéri l'amour." LÉ MYINN TÉ TI BÉBÉ KADUM. I SA BWAR DÉLÉ LA MAMAN.
- H : AMWIN LÉ MYINN TÉ GRANN, TÉ BWA DAN IN BOL. "Ma chérie, va dans les bras de maman. D'accord maman. Allez, maman te dépose pour jouer"...
- J : GARD SA! LA BOUSH LÉ DESU! [Elle fait téter le sein de la mère à la poupée-enfant]
- H : EVLINE LA REGARD ANOU ANKOR DE FWA. [nous sommes à la porte de la salle, en train de discuter avec quelqu'un]. "Maman mais où tu vas? A la maison chérie. Je va dîner avec ton père.

Maman, mais moi, je veux venir. Non chérie, tu dois rester avec ton copain. D'accord. Dis oui maman. Oui."

J : APRÉ LA TIT FIY, LA ÈL TÉ TANN DORMI DAN SON LI. TOU LÉ DE, LI LA GRANDI, XXX [elle chuchote].

H : "Et ben moi, j'allais dis...", É BIN FÉ SANBLAN SA OSI TÉ AOU, AMWIN OSI, É LA TAB SÉTÉ POUR..., le père est là, la maman est là. D'accord ?

J : "Salut". E, LE KIKI.

H : E LE SHOUPÈT.

H : TIR PA LE LINJ !

J : MI GINY REMÈT MWIN.

H : PASKE APRÉ LA MAMAN SI I VWA AZOT DEOR LA.

J : APRÉ LA VU AZOT TOU NU, APRÉ LA TAP BANNA. ALI LI TIR PA SON LINJ PASKE I GINY PA DÉMARÉ.

"Salut toi. Je viens te voir parce que je t'aime." [elle fait s'embrasser les deux poupées].

H : FÉ PA SA, PASKE MADAM ÈVLINÉ XXX.

J : [Jenifer se remémore tout d'un coup la présence de la caméra et sursaute].E BIN!

NÉNA LE KAMÉRA. I GINY PA FÉ, NÉNA LE KAMÉRA. LÉ MOL IN. [voyant que nous arrivons, elle donne une des deux poupées déshabillées à Hachetone]. MÈT SON LINJ.

Nous (N) : Alors les filles, ça s'est bien passé ?

J : Oui.

H : C'était génial.

N : Vous vous êtes bien amusées ?

J : Oui.

N : Vous avez joué à quoi ?

J : Ben on a joué à la POUPÈT.

H : Des POUPÈT.

J : Elle était la maman. Ca, c'était son enfant. Et elle était la maman de lui.

H : J'ai remis son linge parce que elle a tiré le linge.

### I.3 Discours spontanés de Lorinda

#### *Lorinda + nous*

Lorinda reste très timide avec nous, malgré nos efforts pour la décrisper. Comme nous avons pu le voir dans le corps du texte du premier volume, dans les activités que nous lui proposons en créole, elle met en place des mécanismes scolaires et nous répond en français, malgré des amorces en créole. Une petite interaction spontanée sur son

"amourette" avec Florian, montre cependant que lorsqu'elle ne ressent pas la situation comme formelle, elle nous répond en créole. Il faut noter que Lorinda est non discriminante.

Nous (N) : OU JWÉ AVÈK FLORYAN ?

Lorinda (L) : [elle acquiesce].

N : OU LÉ AMOUREUZ DE FLORYAN, OU ?

L : (elle acquiesce de la tête)

N : AKOZ ?

L : PASKE SÉ FLORYAN LA DI MI LÉ AMOURE DE LI.

N : E OU LA PA DI RIYIN ?

L : NON.

N : LÉ PA VRÉ ALOR, SÈT LI RAKONT PARTOU ?

L : LÉ PA VRÉ.

N : OU YÈM PA LI ?

L : NON.

N : INN TI PE ?

L : WI.

N : BIN LA, FLORYAN LA DI KOMSA LI SA MARYÉ SWA AVÈK OU, SWA AVÈK ASHTONE.

L : NON BIN FLORYAN LA KANTINE LA DI LI SA MARYÉ ÈK MWIN MÉ LI SA JWÉ AVÈK ASHTONE.

N : MA PA KONPRI.

L : FLORYAN, LA DI KOMSA, LI SA MARYÉ ÈK MWIN MÉ PA AVÈK ASHTONE.

### *Lorinda + Rudy*

Ces extraits des interactions de Lorinda avec Rudy, créolophone dominant, montrent également les compétences de cette dernière en créole, quand elle n'est pas en imitation (nous n'avons pas transcrit ici les imitations de personnages où elle bascule en français) :

Lorinda (L) : E MA OUBLI LA MADAM LA KANTINE, MI SA TÉLÉPHONE IN KOU. DÉRANJ PA MWIN KAN MI TÉLÉFONE SILTEPLÉ. E ALON JWÉ LA MAMAN É LE FRÈR.

RUDY (R) : IN ? AVÈK KWA, AVÈK LÉ JE ?

L : WI. AOU LE FRÈR TÉ ANTRINN JWÉ, AMWIN LA MAMAN KI TÉLÉFONE. E FÉ SANBLAN OU TÉ INN TITE SEUR TÉ JWÉ LA POUPÉ.

[...]

R : E SA SÉ OUT PAPA.

L : LE PAPA ?

R : WI.

L : E AOU, ALI ?

R : ALI SÉ TI FRÈR.

L : BÉBÉ ! LI É PLU PTI. GARD SON TI PYÉ KOMA, GARD SONN TI TÈT KOMA.

[...]

L : DA MWIN LOT MOTO PASKE SÈT-LA LÉ IN PE TRO PTI. NOU LA FÉ IN LAKSIDAN, TÉ, NOU LA FÉ IN LAKSIDAN.

[...]

L : SA INN TI SHYIN KLOCHAR SA NON ? WI, POZ ALI OUSA TOU LÉ SHYIN I LÉ. POZ ALI. MI ÈSÈY TÉLÉFONE OUT KOPIN. FÉ SANBLAN OUT KOPIN TÉ TAP AOU DAN LA KOUR LÉKOL. APRÉ OU TÉ TÉLÉFONE AMWIN, FÉ SANBLAN OU TÉ NA IN TÉLÉFONE.

R : ALO.

L : NON OU TÉ TÉLÉFONE AMWIN OU TÉ KONÉ MON NUMÉRO.

R : OUSA OU LÉ OU ?

L : TÉ BIN TÉLÉFONE, MI LÉ LA MÉZON FÉ SANBLAN, LE 08 09, 08889.

R : ALO ? IN GRAN MARMAY LA TAP ALI DAN...

L : NON, OU FÉ SANBLAN OU LA DI AMWIN, ALO, MAMAN IN MARMAY LA TAP AMWIN DAN LA KOUR LÉKOL

R : IN MARMAY LA TAP AMWIN DAN LA KOUR LÉKOL.

L : LÉ VRÉ.

R : WI.

[...]



## Annexe J

# Langage spontané des locuteurs-témoins

Tous les entretiens que nous avons transcrits ont été faits avec nous, en individuel. Tous les enfants sont dominants créolophones.

### J.1 Anthony

Cette conversation avec Anthony (5;5 ans)<sup>1</sup> se déroule hors contexte scolaire, en décembre 2007 et dans des conditions un peu particulières vu que nous trouvons à Pau et Anthony à Saint-Benoît. Nous utilisons un logiciel de téléphonie sur Internet, et enregistrons l'entretien. Il n'y pas d'image, la webcam devant filmer Anthony étant en panne.

Anthony se trouve dans le bureau de la maison de son oncle et de sa tante (qui nous sont également apparentés). Il est assis devant un ordinateur posé sur un bureau. A côté de l'ordinateur est disposé un jeu de Légo avec lequel il jouera tout au long de l'entretien. Ce jeu permet de capter son attention et de canaliser sa mobilité afin d'obtenir une meilleure prise de son. Dans les premières minutes de la mise en place de l'entretien, sa tante et son oncle sont présents autour de lui. Ils le laisseront seul avec nous très rapidement. Son oncle qui fait des travaux de bricolage dans la maison se trouve parfois dans le bureau (il n'intervient en général que lorsqu'Anthony le sollicite).

---

1. (année,mois)

Remarque : avant cet entretien, nous avons déjà eu des conversations informelles avec Anthony au moyen du même logiciel. Celui-ci n'est pas intimidé par l'ordinateur. Il l'utilise parfois le dimanche, lorsqu'il vient chez son oncle et sa tante. Lors de cet entretien, il ne sait pas qu'il est enregistré.

La transcription concerne 41 mn de l'entretien. Nous ne transcrivons pas la partie de la mise en place de sa situation (installation du jeu de construction, premiers essais de prise de son, prise de contact...)

ANTHONY (A) : OU KONÉ MON PAPI P. LASHTÉ, E, IN LUNÈT, E, KOMAN...IN LUNÈT POU MWIN ?

NOUS (N) : OU PORT LUNÈT OU MINNAN ?

A : WI.

N : KÈL KOULEUR I LÉ ?

A : BIN LÉ MARON.

N : AKOZ ? OU LA PARTI VWAR LE MÉDSIN, E, IN DOKTÈR ?

A : NON.

N : AAA, KOMSA ALOR, POU FÉ, POU FÉ JOLI.

Sa tante : " DI AÈL IN LUNÈT KOMAN. EL LA PA KONPRI AOU. DI AÈL, IN LUNÈT KOMAN LA DONE AOU. "

A : IN LUNÈT SOLÈY .

N : AAA, IN LUNÈT SOLÈY. POU SOLÈY I FÉ PA MAL OUT ZYE.

A : WI .

N : A DAKOR.

Sa tante : TATI I LÈS AOU KOZ AVÈK ÈL. OU KOZ IN PE FOR IN, KOZ PA TRO DOUSMAN IN. APRÉ KOMSA ÈL I ANTAN AOU. " [sa tante quitte la pièce].

N : KOSA OU TÉ SA RAKONT AMWIN TALEUR LA, OUT PAPA KOSA LA FÉ ?

A : BIN RIYIN.

N : A SÉTÉ PA OUT PAPA SÉ OUT PAPI.

A : WI.

N : OTÉ BIN OUT PAPI P. LA LÉ JANTIY !

A : KAN PAPA, KAN KAN PAPI I ASHTÉ E SHOKAPIK POU MWIN, BIN MON PAPA I JÈT, I SA JETÉ.

N : AKOZ ?

A : MI KONÉ PA MWIN.

N : LI VE PA OU MANJ SHOKAPIK OU KW, OU KOSA ?

A : SI.

N : E OUT PAPI I KONÉ KE OUT PAPA I JÈT ?

A : NON.

N : AAA ! A SÉ PASKE OUT PAPA I VE PA KE OU, OU MANJ SHOKAPIK !

A : SI MÉ LA MÉZON, E MÉ POUKWA, MÉ PAPA I DI POUKWA, E, I DONE PA SON GARSON, I DONE RIYINK AMWIN. XXX.

N : OUT PAPI NA IN NOT TI GARSON ?

A : NON, MÉ LI NA IN GRAN GARSON AVÈK DE GRANN FIY. SÉ MAMAN AVÈK MA MARÈN, É SON GARSON SÉ, E, MON, MON DADA.

N : OUT, OUT KOSA ?

A : MON MAMI, NA IN GARSON AVÈK DE FIY, SÉ INN MON MA, MON MAMAN, É INN MON MARÈN, É INN MON DADA.

N : A DAKOR.

A : E MON MARÈN AVÈK MON DADA SÉ LE FRÈR DE SON, DE MON MAMAN.

N : AAA WI ! E DONK OUT PAPI I ASHTÉ SHOKAPIK RIYINK POU OU ?

A : WI.

N : BIN PASKE LI YÈM AOU BYIN MI KRWA NON ?

A : WI.

N : KOSA OU TANN KONSTRUI LA ?

A : XXX. BIN MA PANKOR FÉ.

N : BIN KOSA OU SA FÉ ?

A : BIN MI SA FÉ INN MÉZON.

N : AAA ! OU LA JWÉ JE-LA AVÈK MWIN NON ?

A : IN ?

N : OU LA JWÉ JE LA AVEK MWIN, NON ? KAN MWIN TÉ LA RÉNYON !

A : WI.

N : KISA LA DÉPOZ AOU OJOURDUI ?

A : E, OUSA ?

N : E, SHÉ TATI JEUNVYÈV ?

A : E, MON MAMAN AVÈK MON TATI.

N : KISA I VYIN ROD AOU ?

A : BIN, BIN TATI JEUNVYÈV I DÉPOZ AMWIN.

N : A DAKOR ! I DÉPOZ AOU SHÉ OU !

SON ONCLE : ATANN IN NINSTAN IN, ATANN IN NINSTAN, DE MINUT. [On entend des bruits de perceuse°.

N : ALO ?

[Bruits de perceuse].

N : KISA I FÉ DÉZORD LA ?

A : SA TONTON.

N : KOSA TONTON TANN FÉ ?

A : TRANN PÈRS SA, TRUK, E, LE MUR.

N : TANN PERS OUT TÈT ? [RIRES].

A : LE MUR !

N : WI, MI KONÉ. NA PWIN LÉKOL OJOURDUI, DON ?

A : NON.

N : KOSA OU LA FÉ LÉKOL YÈR ?

A : YÈR, MI KONÉ PU MWIN.

N : TOU LÉ JOUR PARÈY ALOR ?

A : KWA ?

N : TOU LÉ JOUR KAN OU SAVA LÉKOL OU FÉ LA MÈM SHOZ ?

A : BIN TOU LÉ JOUR SÉ TONTON NIKOLA I VYIN TRAP AMWIN PASKE MON PAPA AVÈK MON MAMAN LÉ SHÉ MAMI POU, E, POU KOMSA KAN, KAN MI VYIN, I FÉ APRANN AMWIN NAJ SAN LÉ BRASAR. BIN MA GINY NAJ SAN LÉ BRASAR, MA GINY SOT SAN LÉ BRASAR MINNAN.

N : TÉ BIN OU LÉ FOR ! KISA LA APRANN AOU ?

A : BIN PAPA AVÈK MAMAN.

N : AAA DAKOR. E LA PISINE LÉ GRAN ?

A : BIN, WI PASKE, NON LÉ IN, LÉ IN PE PTI PASKE LÉ A MON MAMI. PA MAMI P. IN, MAMI BRIJIT.

N : A DAKOR. OU LA FINE ALÉ LA PISINE AKOTÉ SHÉ TATI JEUNVYÈV LA, LA GRANN PISINE LA ?

A : NON.

N : OU LA PORKOR ALÉ ?

A : OU VE MI DI TONTON AMÈN AMWIN ?

N : A MI KONÉ PA MWIN.

A : TONTON !

N : NON PA TOUTSUIT LA.

SON ONCLE : KAN VA FÈR SHO

N : WÈ. MI KONÉ PA SI TONTON I GINY NAJÉ. TONTON I GINY NAJÉ SA ?

A : A MI KONÉ PA MWIN.

N : DEMANN ALI IN KOU VA

A : TONTON! OU GINY NAJÉ ?

SON ONCLE : BYIN SUR!

A : LA DI WI.

N : IN. E LÉKOL KOSA, KOSA... , KOSA ZOT I SA PRÉPARÉ POU NOËL AVÈK LÉKOL ?

A : E...POU NOËL ?

N : WI.

A : BIN NOU SA PRÉPARÉ BANN TI, E, BANN TI BONOM AN PATÉMODLÉ, E, E PA, PAPA NOËL, APRÉ NOU, APRÉ NOU ANMÈN NOUT MÉZON.

N : AAA! E ZOT I PINN OU PA ?

A : E, NON, NOU PINN PA, NOU FÉ AVÈK E, E, NOU FÉ AVÈK LÉ BANN TRUK. NOU PINN MÉ NOU PINN AVÈK, E, KOMAN, E, AVÈK BANN FEUT, OU AVÈK, E, NOU MÈT, NOU MÈT DÉFWA BANN PATAMODLÉ.

N : A DAKOR. E OUSA OU SA MÈT SA SHÉ OU ?

A : MA MÈT E, OUSA E, MI NA IN NOT PASKE, KAN, PASKE LOT JOUR LA, BIN NOU A FÉ, E, IN NOT, MÉ AN BONOM DE NÈJ, MÉ LA NOU SA PA FÉ AN BONOM DE NÈJ NOU LA.

N : BIN OU NORA IN TA! OU VA MONT AMWIN KAN MA NU ?

A : E, WI. OU VYIN OU LA ? TOUTSUIT OU LA ?

N : NON, MI VYIN PA TOUTSUIT, MI VYIN PETÈT DAN, KONBYINN TAN ?

A : DAN DE MINUT ?

N : IN ?

A : DAN DE MINUT ?

N : NON, DAN DE MWA, TRWA MWA KOMSA. I PAS NOËL, APRÉ I PAS VAKANS, APRÉ E, KOSA... , APRÉ MA NU, PETÈT. OU VA MONT AMWIN OUT TI PAPA NOËL. LÉ BON ?

A : WI.

N : KOSA OU SA MONT AMWIN DOT ?

A : MI KONÉ PA MWIN.

N : OU LA PA FÉ OT SHOZ ?

A : BIN NON. BIN DEMIN MI SA FÉ, MI KONÉ PA KOMAN SÉ KWA MI SA FÉ.

N : OU KONÉ PA... ? MA PA TANDU. KOSA ?

A : DEMIN KAN, KAN SERA NOËL MI KONÉ PA, MI KONÉ PA SÉ KWA MI SA FÉ.

N : É POU ALOWINE ? OU LA FÈT ALOWINE LÉKOL ?

A : BIN WI.

N : KOSA ZOT LA FABRIKÉ ?

A : BIN IN BONOM DE NÈJ.

N : AAA!

A : E POU LA FÈT DÉ MAMAN, E, E, NOU A FÉ DÉ KOLYÉ.

N : TÉ JOLI? OUT MOMAN TÉ KONTAN ?

A : WI.

N : E KOMAN OU LA FÉ POU DONE AÉL ?

A : E POU, É POU LA FÈT DÉ PAPA-LA, BIN NOU LA FÉ KOMAN, NOU A FABRIK AZOT IN TRUK.

N : KOSA I LÉ ?

A : MI KONÉ PA MWIN.

N : AAA OU LA PORKOR FÉ, OU SA FÉ !

A : WI.

N : A MWIN TÉ KRWA OU LAVÉ FINE FÉ. E OJOURDUI NA PWIN LÉKOL LA NON ?

A : NON.

N : E KOSA OU SA FÉ TALEUR, KAN OU SORT SHÉ TATI JEUNVYÈV ?

A : BIN MI SAVA MON MÉZON.

N : E KOSA OU SA FÉ LABA, SHÉ OU ?

A : BIN MI SA JWÉ, MI SA JWÉ DAN MA SHANM.

N : TOU SEUL ?

A : BIN WI.

N : AAA.

A : LE SWAR MI DOR TOUSEUL MWIN.

N : A BIN OU LÉ GRAN. É OU MÈT LA LUMYÈR ALUMÉ ?

A : NON.

N : E OU JWÉ PA AVÈK OUT BANN KAMARAD DON ?

A : IN ?

N : OU JWÉ PA AVÈK OUT BANN KAMARAD ?

A : OUSA ? SHÉ MWIN ?

N : IN.

A : SI.

N : KOSA ZOT I JWÉ ?

A : BIN DEOR.

N : NON BIN KOSA ZOT I FÉ ?

A : E, NOU JWÉ.

N : ZOT I JWÉ POLISYÉ, BANN ZAFÈR KOMSA, BATAY, TOUSALA... ?

A : NON NOU JWÉ BALON PARFWA. BIN SINON NOU JWÉ TROTINÈT ÉLÉKTRIK OUBYIN E VÉLO.

N : AAA. OU NA INN TROTINÈT ÉLÉKTRIK OU ?

A : WI.

N : TÉ BIN LÉ GAYAR !

A : AMWIN KAN MI SA TRAVAY PONPYÉ, MI SA ANMÈN MARÈN.

N : KWA OU SA... ? MA LA PA ANTANDU.

A : KAN MI SA TRAVAY PONPYÉ, MI SA ANMÈN MARÈN, E, DAN LE KAMIYON.

N : AAA, LA SEUR OUT MOMAN !

A : WI.

N : E OUT BANN KAMARAD LÉKOL SÉ SÈT OU JWÉ AVÈK SHÉ OU...

A : NON, SÉ PA LE MÈM.

N : A SÉ PA LE MÈM ALOR !

A : NON.

N : AAA ! MWIN TÉ KRWA TÉ LE MÈM, MWIN. E KOMAN BANNA I APÈL, OUT BANN KAMARAD SÈT I JWÉ AVÈK OU ?

A : E, SHÉ MWIN ?

N : WÈ.

A : NA WILSONE, NA ABI, ÉNA / É NA, KOMAN ? KONARA AVÈK MÉLISA, AVÈK XXX , AVÈK JOFRÉ, AVÈK DORYANE.

N : TOUSALA ?

A : WI.

N : KÈL OU PRÉFÈR ?

A : BIN TOUT.

N : KISA LÉ LE PLU GRAN DAN OUT KLAS ?

A : BIN AMWIN.

N : E KISA LÉ LE PLU PTI ?

A : BIN BANN, BIN BANNA.

N : KISA BANNA I LÉ ? TOUT LA KLAS LÉ PLU PTI ? NA PWIN INN LÉ LE PLU PTI. TOUT LÉ PTI DAN LA KLAS, AOU LÉ LE PLU GRAN ?

A : BIN WI.

N : E KISA, AVÈK KISA OU PRÉFÈR JWÉ LÉKOL ?

A : A BIN, AVÈK MON BANN KAMARAD.

N : OU NA PWIN INN OU PRÉFÈR ?

A : BIN MI JWÉ AVÈK TOUT MON BANN KAMARAD, NÉNA INN TÉ JWÉ TOULTAN ANSANM, MÉ LI LA SHANJÉ, LI A PRAN, E, IN NOT KLAS.

N : AKOZ ?

A : LI LA PARTI IN NOT KLAS, LI APÈL NIKOLA.

N : BIN AKOZ LI A PARTI ?

A : BIN LI A PARTI AN SÉPÉ.

N : AAA DAKOR, LI TÉ PLU GRAN ?

A : NON LI TÉ PLU TI. BIN APRÉ, BIN APRÉ NOU SAVA AN SÉPÉ NOU.

N : A WI LÉ VRÉ !

A : KOMSA NOU RETROUV ALI.

N : AAA ! BIN OU VA ÈT KONTAN LA. E SÉ KAN OUT ANIVÈRSÈR ?

A : BIN LA FINI MON NANIVÈRSÈR.

N : A BON, OU LA FÉTÉ ?

A : WI. MA GINY SINK AN.

N : E KOSA OU LA FÉ ?

A : BIN TOUT, BIN TOUT LA NI.

N : KISA I LÉ TOUT ?

A : BIN TOUT MON KAMARAD.

N : A TÉ GAYAR ?

A : WI.

N : OU LA GINY IN TA KADO ?

A : WI.

N : A DAKOR.

A : MA GINY, MINNAN, MA GINY DE PARFUN SPIDEURMANE.

N : DE PARFUN SPIDEURMANE !

A : WI.

N : BIN OU SAN BON ALOR !

A : NA INN SHÉ MAMI, INN SHÉ MWIN.

N : É KAN OU SA GINY SI ZAN, OU SA FÈT OUT ANIVÈRSÈR OSI ?

A : WI.

N : LANÉ PROSHÈN ?

A : KAN MA GINY KATR AN, BIN MI TÉ SHÉ MAMI, MA FÉ SHÉ MAMI.

N : E KAN OU LA GINY SINK AN, OU LA FÉ SHÉ OUT MAMI OSI ?

A : NON MA FÉ SHÉ MAMI P.

N : AAA. E LANÉ PROSHÈN KAN OU VA FÈT SI ZAN-LA, KISA OU SA INVITÉ ?

A : BIN SÉ MWIN, SÉ MWIN KI SA SHWAZI, MI KONÉ PA. IN... , SAMUÈL.

N : KISA I LÉ SA ?

A : MON KOPIN SAMUÈL. LI LÉ DAN MA KLAS.

N : OU SA INVIT RIYINK ALI TOU SEUL ?

A : BIN, NON, AVÈK MON BANN KAMARAD SÈT LÉ DAN MA KLAS. [silence prolongé]

N : E, KOSA I LÉ ZISTWAR BATAY LOT JOUR LA, DEVAN SHÉ TATI LA ? OU TÉ LA OU ?

A : WI POUKWA ?

N : KOSA LA SPASÉ ?

A : BIN, MI MI KONÉ PA PASKE ANOU TÉ LWIN. NAVÉ DE MESYE, NAVÉ INN AVÈK IN SAB.

N : IN SAB ?

A : WI. PA SAB, E, OUSA, OUSA, E, NÉNA LA PLAJ IN.

N : AAAA IN SAB ! WÈ. E KOSA LA SPASÉ ?

A : BIN MI KONÉ PA MWIN. ON DIRÉ RYIN.

N : OU LAVÉ PA PEUR OU ?

A : NON.

N : BIN LE MESYE TÉ TOU SEUL OU LAVÉ DOT MOUN AVÈK LI ?

A : DOT MOUN.

N : OU BATAY OSI OU ?

A : OUSA ?

N : BIN MI KONÉ PA MWIN OUSA, AOU ?

A : XXX, PERSONE, NÉNA INN DAN MA KLAS, LÉ PTI, I VE FÉ KALIN TOULMONN. TOULMONN I YÈM PA LI.

N : AKOZ ?

A : XXX. PASKE LI LÉ PTI. BIN ALI LA, OU KONÉ SÉ KWA LI FÉ LI ? ANOU NOU YÈM ALI, MÉ KAN, MÉ KAN LI FÉ KALIN TOULMONN, MI YÈM PA LI MWIN.

N : OU PRÉFÈR LI BATAY ? BIN LI É JANTYI SI LI FÉ KALIN TOULMONN ANTONI NON ?

A : LI FÉ PA KALIN, E MI KONÉ PA SÉ KWA I ARIV ALI.

N : E AKOTÉ SHÉ OU BANNA I BATAY SA ?

A : IN ?

N : AKOTÉ SHÉ OU DEMOUN I BATAY ?

A : NON. NÉNA, NÉNA IN, NÉNA IN BONOM I KRI, I KRI.

N : A BON ?

A : WI.

N : KOSA LI KRI, LI KRI TOUSEUL ?

A : WI.

N : BIN LI LÉ FOU. LI KRI SU OU OSI ?

A : NON LI KRI TOU SEUL. [il imite le cri du monsieur en question.]

N : KOSA LARIV AOU ?

A : RIYIN. LI KRI LI KRI LI KRI, DEMOUN I ANTAN ALI.

N : A BON.

A : LI KRI PLU FOR KE XXX. LI KRI PLU FOR KE MWIN DÉJA.

N : E OU, OU KRI SU LI OU ?

A : NON PASKE, PASKE NOU LÉ PA DAN LE MÈM LIMEUB.

N : A DAKOR.

A : XXX I ABIT DANN FON.

N : E OU OUSA OU ABIT OU ?

A : BIN MI ABIT AN O.

N : E ?

A : KWA ?

N : APRÉ I SA DONE VAKANS NOÈL LA !

A : WI.

N : LÉ GAYAR ! KOSA PÈR NOÈL I SA APORT POU OU SÈT ANÉ ?

A : BIN MI KONÉ PA. BANN JE SÈT I MONT A LA TÉLÉVIZYON.

N : APRÉ ?

A : XXX.

N : MI ANTAN PA.

A : MI DI MAMAN SAK I MONT ANLÈR LE TRUK LA, A MI KONÉ PU.

N : E KOSA PÈR NOÈL LA APORT AOU LANÉ DÈRNYÈR ?

A : LAPORT AMWIN IN VÉLO.

N : AAA, DAKOR. BIN, TROTINÈT, LA PA APORT TROTINÈT POU OU ?

A : SÉ MON PAPI KI A ASHTÉ.

N : MI TÉ KRWA TÉ PÈR NOËL LAVÉ APORT POU OU MWIN. BIN OUT PAPI LA LÉ JANTIY, I DONE AOU TI KADO TOULTAN TOULTAN TOULTAN.

A : NON. MI TANN FÉ IN SHATO MWIN LA.

N : DOMAJ MI VWA PA. LÉKOL OSI NANA JE KONSTRUKSYON ?

A : NON. PASKE SHÉ MWIN NAVÉ, PAPA LA JÈT TOUT.

N : AKOZ ?

A : MI KONÉ PA. TOUT TOUT TOUT. NA PU.

N : E, OUT MÉTRÈS I RAKONT AOU BANN ZISTWAR LÉKOL ?

A : NON.

N : I RAKONT PA OU ? I LIR PA ZISTWAR POU ZOT ?

A : SI.

N : KOSA I LIR, KOSA LA LIR POU ZOT ?

A : E, E *Boucle d'or et les trois ours*.

N : KOSA I RAKONT SA KOM ZISTWAR ? MI KONÉ PA.

A : BIN LA LA, LA MAMAN I PRÉPAR LE DÉJENÉ, MÉ MÉ LE PAPA AVÈK LA MAMAN, AVÈK LE TI, E AVÈK LE TI LÉ SHO, BIN ZOT I SAVA. BIN BOUKLE D OR I RAMAS DÉ FLEUR APRÉ I TROUV E, DE, I GOUT LE, E, SÈT PAPA, LÉ SHO, I GOUT SÈT MAMAN, LÉ FRWAD, I GOUT SÈT LE PETITOURS, LÉ, LÉ, LÉ BON, TOUT SÈT PETITOURS LÉ BON, SOF LA MAMAN AVÈK LE PAPA.

N : E APRÉ ?

A : BIN LA PORKOR FINI RAKONT ANOU LE PETITOURS.

N : AAA ! KÈL ZISTWAR OU PRÉFÈR ? LE PETITOURS ?

A : BIN WI.

N : E SHÉ, SHÉ OU OUT MOMAN I RAKONT AOU ZISTWAR OSI ?

A : BIN NON, MI NA PWIN D LIV LA MÉZON, SÉ MADAM KI, KI DONE ANOU LE LIV. DÉFWA KAN MWIN TÉ SAVA DAN LÉ ZÉKOL LA IN, BIN LA MADAM TÉ PRÈT ANOU BANN LIV POU ANMÈN LA MÉZON. APRÉ NOU TÉ PE LIR SHÉ NOU. BIN AMWIN OSI.

N : KISA I LIR LIV SHÉ OU ? SÉ OUT MAMAN, OUT PAPA ?

A : MAMAN.

N : AAA.

A : PAPA I DOR.

N : PAPA I DOR TOULTAN !

A : XXX LA, NOU A PARTI SHÉ MAMI.

N : POU LIR LE LIV ?

A : IN ?

N : POU LIR LE LIV ? MA PA KONPRI.

A : MI TÉ SHÉ MAMI KAN LA LIR LE LIV.

N : AAA ! SÉ OUT MAMI LA RAKONT AOU ?

A : NON SÉ MAMAN.

N : E . . . E . . . , KOSA MI TÉ SA DI LA ? A MI RAPÈL PU. OU SA FÉ IN VOYAJ MORIS KAN SERA NOÈL LA ?

A : WI.

N : TÉ, OU NA LA SHANS !

A : AVÈK MON MAMI.

N : AAA. KÈL MAMI ?

A : AVÈK MON PAPI, AVÈK MAMAN.

N : OU NA LA SHANS. AMWIN ISI, I FÉ FRÉ, I FÉ FRÉ, I FÉ FRÉ !

A : BIN ANOU, BIN KAN NOU TÉ SAVA MORIS-LA , ANOU I FÉ PA FRÉ FRÉ FRÉ. NA LA PISINE TOUT, XXX.

N : BIN LÉ GAYAR. BIN MINNAN OU VA GINY ALÉ PASKE OU GINY NAJÉ SAN BRASAR.

A : BIN SI NA INN GRANN PISINE, BIN MI, BIN MI MÈT MON BRASAR. PASKE NA INN TIT PISINE AVÈK INN GRANN PISINE.

N : LÉ GAYAR. E KOSA OU FÉ KAN OU LÉ MORIS LABA ?

A : BIN KAN, BIN KAN I SAVA DANN LO BIN AMWIN OSI I SAVA DANN LO. PASKE KAN NOU LA PARTI MORIS, AMWIN MI RANT DAN SÈT LÉ PETI, MI RANT PA DAN SÈT LÉ GRAN MWIN.

N : AAA, OU LA FINE ALÉ MORIS OSI ?

A : WI.

N : AAA !

A : KAN MI NAVÉ TRWA ZAN.

N : OU RAPÈL ANKOR ?

A : BIN WI.

[silence]

N : BIN OU POZ PA MWIN DE TRWA KÉSTYON DON ? OU DEMANN PA MWIN SI MWIN LÉ BYIN TOUSALA ?

A : BIN MWIN, OU KONÉ OUSA MI LÉ LA ?

N : OU LÉ SHÉ TATI NON ?

A : LA ? SHÉ MWIN.

N : A NON MÉ LÉ PA VRÉ PASKE MA LA TANDU TONTON TALEURLA KOZÉ [rires]

A : NON ! NON PA VRÉ, XXX SHÉ TATI JEUNVYÈV.

N : MI KONÉ. LE DIMANSH OU VYIN SOUVAN SHÉ TATI JEUNVYÈV ?

A : WI

N : E KOSA OU FÉ KAN, KAN OU VYIN, KAN BANNA TANN JWÉ KART?

A : KI?

N : AOU. OU LÉ TOU SEUL?

A : NON, MI LÉ AVÈK ARNO ET FLO.

N : A BANNA LÉ LA OSI, WÈ LÉ VRÉ. BIN MWIN SI MA LAVÉ LARJAN MWIN NORÉ NU.

A : OUSA?

N : BIN LA RÉNYON! PASKE ISI I FÉ FRÉ.

A : BIN POUKWA OU VYIN PU LA RÉNYON?

N : BIN PASKE MA LA PWIN LARJAN POU NU É PUI NA MON MARI LÉ LA. OU KONÉ MON MARI OU?

A : BIN WI PASKE MA LA FINE VU DAN LÉ FOTO.

N : AOU SI OU TÉ RISH LA, KOSA OU NORÉ FÉ?

A : XXX IN KAMIYON PONPYÉ, MI TÉ TRAVAY PONPYÉ.

N : SI OU TÉ RISH OU TÉ TRAVAY? AMWIN SI MWIN TÉ RISH, MWIN TÉ TRAVAY PA MWIN, MWIN TÉ SA PAS VAKANS TOULTAN. E AOU?

A : BIN AMWIN MI TÉ SA PAS VAKANS TOU SEUL. BIN SINON AVÈK MON PAPA.

N : E OUT BANN KAMARAD PETÈT?

A : BIN SI SERA LA FÈT MI SA INVIT TOUT MON BANN KAMARAD, SHÉ MWIN. MI SA INVIT KAMARAD, PASKE BANNA I VE PA NU SHÉ MWIN.

N : MI ANTAN PA TRO KAN OU KOZ ANTONI, PASKE OU KOZ TRO DOUSMAN.

A : MI KOZ TRO DOUSMAN PASKE MON ZORÈY LÉ BOUSHÉ.

N : A PASKE SINON MI ANTAN PA BYIN MWIN.

A : TONTON! OUSA I LÉ LE SHAPO LE TI BONOM LA? [le jeu de construction comporte des petits personnages à chapeau mobile. La voix de son oncle est trop éloignée pour entendre les réponses de ce dernier]

N : E ANTONI, SI OU TÉ GRAN LA, KOSA OU NORÉ ÉMÉ FÈR?

A : XXXXX [il parle à son oncle, mais nous n'entendons pas ce qu'il lui dit, si ce n'est le terme " zasyèt "]

N : OU NORÉ ÉMÉ FÈR INN TI ZASYÈT?

A : XXXXX.

N : RAPROSH AOU INN TI PE PASKE MI ANTAN PA OU LA, RAPROSH AOU INN TI PE LORDINATEUR. MA LA DEMANN AOU SI OU TÉ GRAN LA, KOSA OU NORÉ ÉMÉ FÈR?

A : MI KONÉ PA MWIN.

N : OU KONÉ PA?

A : NON.

N : E SI... , AMWIN SI MI TÉ PTI-LA, MI NORÉ, MI NORÉ MANJ IN TA BARB A PAPA. [RIRES] APRÉ MI NORÉ GINY MAL O VANT.

A : APRÉ SINON, SI OU SA MANJ DE RI, E, SHÉ TATI JEUNVYÈV, SI OU VE PU LA, KOMAN OU FÉ ?

N : SI MI VE PU MANJ DE RI ?

A : WI, KOMAN OU FÉ ?

N : SI MWIN TÉ PTI ?

A : WI.

N : MWIN NORÉ PLEURÉ.

A : SI OUT MAMAN APRÉ I TAP AOU, SI TATI JEUNVYÈV I TAP AOU ?

N : MWIN NORÉ VOMI.

[rires]

N : E AOU, SI OU TÉ GRAN, É, KOSA OU NORÉ FÉ SI, SI OU LÉ INVITÉ SHÉ IN MOUN É LE MOUN I FÉ IN MANJÉ OU YÈM PA ?

A : BIN MI MANJ KAN MÈM.

N : A BON ?

A : WI.

N : OU LÉ JANTYI ALOR. É APRÉ SI I DONE AOU MAL O VANT ?

A : XXX PASKE DÉJA MI LÉ MALAD.

[Interventions de sa tante et de son oncle. Nous arrêtons la transcription de quelques minutes, car le son devient momentanément mauvais]

N : KOSA TONTON LA DI LA ANTONI ?

A : LA DI LI SAVA DANN GARAJ.

N : KOSA LI SA FÉ LA ?

A : MI KONÉ PA MWIN.

N : KOSA TONTON TÉ TANN FÉ LA KAN OU TÉ KOZ AVÈK MWIN ?

A : BIN LI TÉ VIS LE MUR.

N : POU KOSA ?

A : POU MÈT LA LUMYÈR ON DIRÉ.

N : LA LUMYÈR ?

A : ON DIRÉ I MÈT LA LUMYÈR.

N : AKOZ ? LA PWIN LA LUMYÈR DAN LA SHANM ANLÈR ?

A : XXX.

N : KAN OU TÉ PTI LA, OU TÉ PLEUR IN TA OU ?

A : KWA ?

N : KAN OU TÉ PTI LA OU TÉ PLEUR BOKOU OU ?

A : BIN WI.

N : AKOZ ?

A : MI KONÉ PA MWIN

N : AKOZ ? BANNA TÉ DONE PA OU MANJÉ ?

A : XXXX.

N : MI ANTAN PA ANTONI.

A : BIN MI YÈM SÈT I DONE AMWIN.

N : TOUT ZAFÈR OU MANJ ?

A : MAMAN, MON MAMAN I SA GINY INN TI BÉBÉ.

N : LÉ VRÉ ?

A : WI ! I SA ATANN E, JUS KAN OU VYIN, KAN OU VYIN LE TI BÉBÉ, LE BÉBÉ LA FINE SORTI.

N : BIN LÉ RAPID ALOR. EL LÉ ANSINT LA ?

A : KONÉ PA. I VYINN VWAR DOKTEUR.

N : KANSA ?

A : BIN TOUTSUIT LA.

N : AAA, KAN ÈL LA DÉPOZ AOU SHÉ TATI, ÈL LA PARTI VWAR DOKTEUR ?

A : NON, AVAN NU DÉPOZ AMWIN. AVAN MI VYIN SHÉ TATI JEUNVYÈV.

N : E ÈL LA DI AOU ÈL NA IN BÉBÉ DAN SON VANT ?

A : BIN NON, SON VANT, SON VANT LA PORKOR GROS, LA PORKOR SORTI.

N : BIN MI KONPRAN PA, POU KOSA ÈL LA PARTI VWAR IN DOKTEUR ALOR ?

A : BIN POU GINY IN BÉBÉ.

N : AAA ! DAKOR. E SERA INN TI GARSON, INN TIT FIY ? OU PRÉFÈR KOSA OU ?

A : BIN, MI PRÉFÈR INN TI GARSON.

N : AAA. É KISA I SA ROD LE NON ?

A : BIN AMWIN. MA PORKOR SHWAZI.

N : KÈL NON OU YÈM OU ?

A : MI KONÉ PA MWIN.

N : OU SA APÈL ALI ANTONI ?

A : NON !

N : E KOMAN OU VA FÉ KAN OU VALÉ MORIS AVÈK LE TI FRÈR ?

A : A BIN SÉ MWIN I SHANJ LÉ KOUSH.

N : A BON ?

A : WI. PAPA I VE PA, MAMAN I VE PA, PASKE I DI SÉ MWIN I OK, I OKUP... , AAA, MI KONÉ PA KOMAN I APÈL.

N : OUT SHATO LA FINE KONSTRUI LA ?

A : IN ?

N : OUT SHATO LA FINE KONSTRUI LA ?

A : NON.

N : BIN LÉ LONG !

A : NA IN TRUK LA TONBÉ. ATANN IN. MI RAMAS IN.

N : WÈ.

[il rit après un moment de silence]

N : KOSA ?

A : LA KAN MA TRAP LE TRUK, MA RÈT ASIZ ASIZ ASIZ, APRÉ MA RI.

N : OU FÉ SPOR OU ?

A : BIN LÉKOL WI.

N : KOSA OU FÉ ?

A : MI FÉ LA KOURS OSI.

N : SÉ KI KI GANY TOULTAN ?

A : IN ?

N : KISA I GINY TOULTAN ?

A : BIN LÉ PETI.

N : E AOU OU GINY PA ?

A : BIN NOUT KLAS I GINY PA. AVAN, AVAN SÉ LÉ FIY KI SAVA AN PROMYÉ, APRÉ SÉ LÉ GARSON.

N : E OUT TONTON NIKOLA LA, LA PARTI AN FRANS NON ?

A : BIN WI, BIN LI LA FINE RENU.

N : A BON ? MWIN TÉ KRWA TÉ TOUJOUR AN FRANS MWIN. BIN AKOZ LI LA RENU VIT KOMSA ?

A : PASKE LAVÉ BANN MALBAR. PASKE, E, TÉ ANPÈSH ALI SORTI PASKE, PASKE OUSA NOU LÉ, AVAN OUSA NOU LÉ LA, TÉ MÈM PA LANDRWA OUSA NOU LÉ.

N : E... MI KONPRAN PA TRO LA.

A : PASKE, PASKE OUSA NOU TÉ LÉ, BIN E, NAVÉ PWIN D MALBAR, BIN LA OUSA LI A PARTI AN VOYAJ, SHÉ LÉ MALBAR.

N : BIN LÉ PA GRAV SA SI NA MALBAR.

A : BIN PASKE LÉ MALBAR I ANPÈSH ALI SORTI, MANJÉ.

N : BIN AKOZ ?

A : MI KONÉ PA MWIN. PASKE SÈT NOU LAVÉ PWIN D MALBAR É TÉ LÈS ANOU SORTI [il fait référence à son voyage en France métropolitaine]. É NOU A PA ANMÈN NOUT LOTO, PASKE NOU A PA ABIT LABA, NOU A PARTI AN VAKANS TERLABA, BIN NA IN MESYE LA DÉPOZ ANOU, É KAN LA DÉPOZ ANOU LA, BIN NOU TÉ AN FRANS, BIN KAN NOU TÉ AN FRANS, LE MESYE LA ANMÈN ANOU, LAVÉ INN GRANN PISINE, NOU TÉ KONÉ PA.

N : E...WI. E DONK TONTON NIKOLA LA RENU, PASKE LI TÉ YÈM PA TRO LABA !

A : WI.

N : A DAKOR. E KOSA LI FÉ MINNAN ?

A : BIN LI TRAVAY.

N : É OUT MAMAN OSI SÉ IN MALBAR NON ?

A : NON.

N : OUT MOMON LÉ PA MALBARÈZ SA ALOR ?

A : NON.

N : A BON ? MWIN TÉ I KRWA. OUT PAPI P. NON PLU ?

A : NON.

N : OUT PAPI P. LÉ PA MALBAR ?

A : NON.

N : OU LÉ SUR ?

A : WI.

N : DEMANN IN TI KOU TATI VA. TATI LÉ AKOTÉ OU LA ?

A : NON LA FINE PARTI.

N : AAA ! BIN OUT MOMAN KOSA I LÉ ALOR SI ÈL LÉ PA MALBAR ?

A : BIN LÉ PAREY SÈT ZOT I LÉ.

N : PARÈY KOSA ?

A : SÈT NOU LÉ.

N : E AOU KOSA OU LÉ OU ?

A : BIN AMWIN MI LÉ PARÈY SÈT, SÈT ZOT I LÉ.

N : WI MÉ OU KONÉ KOSA OU LÉ ?

A : È MON BANN KOPIN, E, LÉ MALBAR.

N : BIN WI, AMWIN OSI MA KOPINE LÉ MALBAR. BIN MI KONPRAN PA MWIN AKOZ TONTON NIKOLA TÉ VE PA RÈS LABA PASKE NA MALBAR.

A : PASKE LI YÈM PA MALBAR.

N : BIN AKOZ ?

A : LI LÉ PA MALBAR LI. LI LÉ PA MALBAR LI.

N : BIN, SÉ PA PASKE LI É PA MALBAR KE LI YÈM PA MALBAR. AMWIN OSI MWIN LÉ PA MALBAR, MÉ MI YÈM BYIN BANN MALBAR, MI YÈM BANN SHINWA, MI YÈM BANN ZARAB, MI YÈM TOUT. MON MARI SÉ IN ZARAB PAR ÉKXANP.

A : OUT MARI LÉ LA AKOTÉ OU LA !

N : NON LI LÉ PA LA, LI LA PARTI TRAVAY.

A : E KOMAN OUT MARI I APÈL ?

N : I APÈL KAMAL.

A : A.

N : MÉ OU LA FINE VU ALI SEULMAN AN FOTO OU OU LA FINE VU ALI AN VRÉ ?

A : SU LA FOTO. OUSA ZOT TÉ MARYÉ. ATANN MI SA GARD BYIN VA, SI ZOT LÉ MARYÉ OU SI ZOT LÉ PA MARYÉ

[une photo de mariage se trouve dans la pièce. Il se lève pour aller la regarder, puis revient près de l'ordinateur].

A : ZOT LÉ MARYÉ !

N : WI. NOU A MARYÉ AN FRANS.

A : OUT SHÉRI LA, ÈSKE E, E, LI TRAVAY, E, KOMAN, E, TRUK LA, MI KONÉ PA.

N : MI ANTAN PA TRO KAN OU KOZ AVÈK MWIN LA.

A : LI TRAVAY E, OUSA LI ?

N : LI TRAVAY LUNIVÈRSITÉ, E, AN FRANS, OUSA MI ABIT LA, A PO.

A : BIN, BIN LI TRAVAY. . . E, KÈL TRAVAY LI FÉ ?

N : BIN, E..., LI FÉ LÉKOL.

A : LI FÉ LÉKOL ?

N : WI.

A : MI TÉ KRWA LI TÉ FÉ E XXX.

N : MI ANTAN PA OU, KOSA ?

A : MI KONÉ PU MWIN.

N : OU TÉ KRWA LI TÉ FÉ KOSA ?

A : MI KONÉ PA.

N : MÉ LÉKOL POU LÉ, POU DEMOUN LÉ GRAN, PA POU DEMOUN LÉ PTI, POU DEMOUN NA LAJ TONTON NIKOLA KOMSA.

A : BIN TONTON NIKOLA... MARÈN I SAVA LÉKOL OSI ÈL

N : BIN AMWIN OSI.

A : AOU OSI ?

N : WI

A : BIN ZOT LÉ PTI ALOR !

N : BIN DEMOUN, KANN LÉ GRAN OSI DEMOUN I SAVA LÉKOL. MWIN LÉ ANKOR JEUN MWIN, MWIN LÉ PA VYE. [rires].

A : BON BIN MA FINI.

N : A BON.

A : OU VE MI RAKROSH.

N : NON. OU LA ANVI D ALÉ ?

A : IN ?

N : OU LA ANVI D ALÉ ? OU VE PU KOZ AVÈK MWIN ?

A : BIN MA FATIGÉ.

N : BIN MWIN MI YÈM BYIN KOZ AVÈK OU IN TI PE. I FÉ LONTAN MA PORKOR KOZ ÈK OU.

A : BIN LOT SWAR !

N : BIN WI, MÉ INN TI PE SOLMAN LOT JOUR NOU LA KOZÉ.

A : NOU A KOZ JUSKA XXX.

N : DAKOR BIN SI OU VE NOU ARÈT LA, DEMANN TONTON OU TATI POU ARÉTÉ.

A : MI GINY ARÉTÉ. [Il faut en fait cliquer sur l'image d'un téléphone rouge pour arrêter la communication].

## J.2 Anaëlle

Nous avons cet entretien relativement court mais riche avec Anaëlle en mars 2004. Elle a 5;5 ans. Nous nous trouvons dans l'enceinte de l'école La poussinière. Nous sommes seules dans la Bibliothèque (BCD). Les thèmes de la conversation sont variés. Nous lui posons des questions sur ce qu'elle aimerait faire plus tard, sur ses amoureux et sur sa famille. Nous commençons en français mais elle reste en créole, alors qu'elle avait exprimé plus tôt l'envie de parler français. Nous alternons ensuite entre français et créole, mais elle maintient son code et passe très rarement au français.

Nous (N) : MINNAN NOU SA KOZ INN TI PE FRANSE, PASKE TALEUR LA OU TÉ VE KOZ FRANSE, ALOR NOU KOZ FRANSE. Dis-moi, quand tu seras grande qu'est ce que tu veux faire comme

travail?

Anaëlle (A) : RIYIN. MA ROD INN KAZ AVÈK MON XXX, MI VA ROD UNE KAZ AVÈK MON NAMOURE.

N : KOSA OU VE FÉ KOM TRAVAY ?

A : RIYIN.

N : AKOZ OU VE PA FÉ RIYIN ?

A : SI MA GINY IN BÉBÉ KOSA MI FÉ ?

N : OU PE TRAVAY, OU PE FÉ OUT BÉBÉ, APRÉ OU DONE IN MOUN POU VÉYÉ, APRÉ OU TRAVAY.

A : MI VE PA.

N : Pourquoi tu vas à l'école si tu ne veux pas travailler ?

A : PASKE MI GINY LARJAN SEULMAN.

N : Quel argent ?

A : KOMSA MI GINY ASHTÉ BANN ZAFÈR POU MON BÉBÉ, POU MWIN.

N : Qui va te donner de l'argent si tu ne veux pas travailler ?

A : PA TRAVAY.

N : Ah bon !

A : MI VE TRAVAY SKOR [enseigne de supermarché]. PARÈY MAMAN, MI VE TRAVAY O SKOR, SÉ POU SA MI VE TRAVAY O SKOR.

N : Qu'est ce que tu vas faire au Score ?

A : OU KONÉ PA ?

N : Non dis-moi.

A : BIN KAN DEMOUN I DONE AMWIN IN ZAFÈR, MI MÈT DESU, APRÉ LE ZAFÈR I ROUL, APRÉ BANNA I DONE AMWIN LARJAN, APRÉ MWIN MI PRAN É PU MI REDONE BANNA IN PAPYÉ BLAN.

N : OU VE PA FÈR POLISYÉ ?

A : AAA NON !

N : POUKWA ?

A : MI YÉM PA MÈT DEMOUN AN PRIZON.

N : OU VE PA FÉ JANDARM ?

A : E, NON !

N : AKOZ ?

A : MI ÈM PA BANN ZAFÈR KOMSA.

N : AKOZ OU YÈM PA BANN ZAFÈR KOMSA ?

A : PASKE.

N : OU VE FÉ PAR ÉKZANP KOSMONOT ?

A : SÉ KWA ?

N : Entrer dans une fusée pour aller sur la lune ?

A : AAA NON ! PASKE KAN... NOUT DE TALYA, NOU VE FÉ IN ZAFÈR, KE TOU LÉ JOUR KAN NOU RE-VYIN NOUT KAZ I NA TOUJOUR IN NOT ZANFAN LABA, AVÈK NOT SHÉRI. OU VWA ? É ADÉFWA NOU SAVA AVÈK NOUT MAMAN, ADÉFWA BON NOU SA TRAVAY OSI. MON MAMAN I TRAVAY PU. MI TÉ VE FÉ KOMSA OU VWA, MI TÉ VE PA TRAVAY OU VWA, PASKE MI YÈM PA.

N : OUT MOMAN I TRAVAY PA ?

A : NON.

N : É OUT PAPA ?

A : MON PAPA I KOUP DE BWA.

N : E OU VE PA KOUP DE BWA ?

A : NON PASKE LA FINE BLÈS ALI IN FWA IN. MI YÈM PA.

N : OUSA OU SA TROUV IN LAMOURE, OU LA ?

A : MA FINE TROUVÉ. RUDI É MATYE.

N : OU NA DE ? OU SA MARYÉ AVEK LÉ DE !

A : MI SA MARYÉ AVÈK MATYE PASKE LI LÉ PLU BO.

N : LI LÉ BO KOMAN ?

A : MI TROUV ALI BO É TOUT DEMOUN I TROUV ALI VILIN.

N : A BON ?

A : WÈ.

N : AKOZ OU TROUV ALI BO É TOUT DEMOUN I TROUV ALI VILIN ?

A : PASKE MI YÈM ALI.

N : É OU SA FÉ IN ZANFAN AVÈK MATYE ? E MATYE I SA TRAVAY, É OU, OU SA RÈS SHÉ OU ?

A : MI SA ABIT LWIN MÈM KOMSA PERSONE I KONÉ MON KAZ.

N : AKOZ OU VE ABIT LWIN POU PA DEMOUN I KONÉ OUT KAZ ?

A : XXX

N : AKOZ ?

A : SI, ADÉFWA BANNA I VYIN, mais c'est pas moi qui va conduire. MI GINY MÈM PA

N : WI BIN IN JOUR OU VA PAS OUT PERMI. OUT MOMAN I KONDUI PA ?

A : SI, MÉ FO APRANN AMWIN.

N : Ben oui, quand tu seras un peu plus grande ?

A : MI SAA GINY SI ZAN LA, MWIN.

N : Si tu avais une baguette magique, qu'est-ce que tu ferais avec cette baguette ma-

gique?

A : IN BÉBÉ.

N : Qu'est-ce que tu ferais d'autre ?

A : INN ROB, INN TI SHYIN.

N : Qu'est-ce que tu ferais avec le petit chien ?

A : Je tape pas MWIN. KAN I KAKA MI TAP, DAN LA MÉZON.

N : Si tu gagnais beaucoup d'argent, qu'est ce que tu ferais avec cet argent ? ... ?

A : MI TÉ SAVA ASHTÉ, MI TÉ SAVA PARTOU, MI TÉ ASHTÉ TOUT ZAFÈR. VÈY MON ZANFAN.

N : Ta maman, elle est enceinte ?

A : NON PASKE ÈL NA DE FIY.

N : Comment elles s'appellent ?

A : ANAIS É ANAÈL, « c'est moi Annaelle ». SI ÈL REGROSI, ÈL I GANY IN GARSON, BIN MI NORA  
INN TI FRÈR.XXX. JIZÈL SÉ MA TATI.

N : ÈL I ATANN IN BÉBÉ ALOR ?

A : WI LÉ DAN SON VANT. LÉ KOMSA SON VANT. LE BÉBÉ I APÈL EMRIK, SÉ MWIN LA ROD LE NON.

N : OUSA OU LA TROUV SA OU ?

A : BIN MA LA RÉFLÉSHI DAN MA TÈT.

N : Qu'est-ce que tu as fait à Noël ?

A : MA JWÉ, APRÉ MAA DANS IN PE.

N : Après qu'est-ce que tu as fait d'autre ?

A : BIN LA MANJÉ.

N : Qu'est-ce que tu as fait d'autre ?

A : MA LA REDANSÉ.

### J.3 Thomas

Thomas à 6;2 ans au moment de l'entretien qui se déroule en mai 2005. Nous sommes seule avec lui dans une salle, au calme, dans l'enceinte de l'école La Pousinière. Thomas se montre tout de suite très bavard. Il enchaîne très vite sur une expérience, teintée de violence, dont il a été témoin et qui l'a marqué. Il nous raconte avec maints détails, en effet, la rupture entre sa marraine et son petit ami. Puis il passe à une autre scène de violence entre ses frères et d'autres personnes. A la fin de l'entretien, nous essayons de le faire parler en français en profitant du fait qu'il nous confie que sa

marraine est partie en métropole. Il montre beaucoup de réticences à changer de code.

Thomas (T) : MI NA UNE BLAG MWIN.

Nous (N) : BIN RAKONT AMWIN.

T : NON MÉ IN BLAG ZOT I KONÉ PA ?

N : BIN RAKONT AMWIN.

T : AAA, APRÉ OU DEVINE IN ? KÈL PWASON I FÈT PA SON NANIVÈRSÈR ?

N : KÈL PWASON I FÈT PA SON NANIVÈRSÈR ? MI KONÉ PA... SARDINE, MAKABI, PÉROKÉ, KÈL PWASON ? MI KONÉ PA MWIN.

T : NON, PWASON PANÉ / PA NÉ.

N : KISA LA DI AOU SA ?

T : E, TÉFANE. MÉ LÉ PA TÉFANE MON FRÈR, IN NOT TÉFANE. LI ABIT PU. MON MARÈN I ABIT PU LABA PASKE LI TÉ BATAY TRO.

N : OUT KOUZIN ?

T : WÈ, LI TÉ BATAY TRO. LI ABIT LA PLÈN. LI LA DÉMÉNAJ TOUT. APRÉ LA, LI A PRAN LE TÉLÉ, LI LA KAS TOUT, LI A KAS LA FENÈT, LI A KAS BANN LINJ, LI LA TIR BANN LINJ DAN LARMWAR, LI (L)A KAS LE LARMWAR, TOU SA LA LA.

N : E KÉL AJ LI NANA, LI LÉ PTI ?

T : NON, LI LÉ PLU GRAN MARÈN.

N : A BON, É OUT MARÈN LA PARTI ?

T : WÈ, LI A PARTI AN FRANS.

N : E OUT KOUZIN OUSA I LÉ ?

T : ALI, LI LA PARTI SHÉ SON TANTINE, LI LA PARTI SHÉ SON SHÉRI LI, LI LA VOL TOUT.

N : MÉ SA LA PA IN NAFÈR POU FÉ SA !

T : LI LA VOL LE TÉLÉ, MI DI AOU, TOUT. ANPLUS LE TÉLÉ TÉ PA, TA PA MARÈN, LI VOL. LA MUSIK.

N : É KOSA LI LA FÉ AVÈK ?

T : APRÉ OU VWA DANN, E, NA BANN MANJÉ SA, LI LA KAS RIDO, LI LA PRAN TOUT.

N : A BON ?

T : WI APRÉ MARÈN I OUV BUFÉ, LA PU RIYIN DEDAN.

N : BIN LI LÉ SOVAJ, SA I FÉ PA BANN ZAFÈR KOM SA-LA.

T : APRÉ KAN MARÈN I MANTI ALI LA, LA I BATAY. LOT JOUR LÉTÉ LE SWAR, IN, MARÈN TÉ MALAD, LI A BATAYÉ. LI A TÉLÉFONE SON PAPA. APRÉ LI A TÉLÉFONE LA POLIS, MARÈN. LA DI : " ROUV LA PORT-LA, ROUV ! ". LI LA KAS SHOPINE TOUT, LA DI : " ROUV LA PORT-LA ". LA DI, MARÈNE LA DI : "

NON ROUV PA!". SON PAPA LA BÈZ ALI KOU D LA SHÈZ, LA BÈZ ALI KOU D SINTUR, TÉ GINY PA, TÉ BÈZ ALI, TÉ BÈZ ALI, MÉ APRÉ, E, SON PAPA LA PARTI.

N : A BON ? OU SA LA PARTI ?

T : BIN SHÉ SON MÉZON. APRÉ LI LAVÉ BANN MOUTON, LA LI TÉ JANTIY. APRÉ TÉ LA JOURNÉ, LI BATAY LA JOURNÉ OSI LI. APRÉ-LA, LOT JOUR MWIN TÉ DAN LA PISINE, TÉ BATAY TÉ BATAY, APRÉ-LA LI TÉ FORS LA MUSIK DAN NOUT LOTO. AN PLUS LOTO TÉ PA MARÈN, IN, LOTO TÉ A EDVIJ, LI TÉ FORS, APRÉ LI LA BATAYÉ, TOULTAN LI BATAY.

N : É KOMAN OU KONÉ TOU SA OU ?

T : PASKE MI TÉ LA PLÈN TOULTAN, AMWIN AVÈK MON KOP, AVÈK DE ZOT KOPINE, AVÈK MON KOPIN, NIKOLA, TOUSA-LA LA. APRÉ LA, MI ARIV, MI BINY DAN LA PISINE. MI ANTAN DÉZORD, MI DI : " ELZA ANON SORT DAN LA PISINE DON ". APRÉ LI TANN BATAY, LA DI, LI LA : " TANDU ? ", LI A DI, AVÈK MARÈN : " OU VE MI TRAP KOUTO POU OU SI OU ARÈT PA ? ". APRÉ XXX. APRÉ SON PAPA KAN LA TAP ALI, LI LA SÉNYÉ, SON PAPA LA PA FÉ ESPRÈ, LA BÈZ MARÈN LA IN BLE, MÉ LA PA FÉ ESPRÉ. MÉ LI TÉ NERVÉ TOULTAN. KAN I DI : " TÉFANE, FÉ PA SA, FÉ PA SI " LA, LI FÉ LI, LI BATAY TOUT.

N : DONK LA LI LA PARTI SHÉ SA KOPINE ?

T : LI LA PARTI SHÉ SON SHÉRI, LI LA VOL TOUT. LI A KAS LOTO TÉLÉCIDÉ, LI A KAS LE BANN VWATUR. LI A KAS LARMWAR, LI A KAS TOUT, APRÉ OU VWA LA, LI LAMÈN ZOUTIY, LI AMÈN ZOUTIY SHÉ MARÈN. LI LA VOL TOUT PARFUM MARÈN, LI A RANPLAS ZOUTIY, LA MÈT ZOUTIY, LI LA KAS TOUT. APRÉ NOU LA PARTI VWAR, MA GARDÉ, LA DI, LA ÉKRI : " Nicole tu es morte grosse salope ! ".

N : KISA I LÉ NIKOL ?

T : MON MARÈN.

N : SÉ SA MAMAN ?

T : NON. LOT JOUR, LI LA VU JAN - UG, TOUT. KAN NA IN SHÉRI-LA, TOUT I BATAY AVÈK LI. JAN - UG LA BATAY TOUT. APRÉ LI LA PRAN LE DVD TOUT, ALI SI LA BATAY.

N : MÉ SÉ LE GARSON DE OUT MARÈN ?

T : WI, NON SÉ PA LE GARSON, SÉ LE SHÉRI MARÈN, MÉ ALI LA BATAY. LI LA BATAYÉ.

N : AAA, SÉ PA LE GARSON DE OUT MARÈN, SÉ LE SHÉRI !

T : LI NA MOMAN TOUT LI LA, LI FÉ NINPORT KWÉ.

N : KISA I LÉ SA MAMAN ?

T : MI KONÉ PU, MI KONÉ PA KOMAN I APÈL, MÉ SON MOMAN I LÈS ALI FÉ. LA LI LA PRAN LE TÉLÉ, PAR ÉKZANP, LI LA PRAN LE TÉLÉ LA, LA MOMAN LA LÈS ALI FÉ. LE MOMAN I DI PA LI RIYIN. APRÉ-LA, NA PARTI, LOT JOUR NA MONT LA PLÈN, LA DI " OPPÉ, LI LA FINE VOL LA PISINE ! ". LA FINE VOL LA PISINE. MARÈN-LA, LAVÉ IN PISINE A LANTRÉ LA, LA DI : " OPPÉ, LA PISINE LA FINE ALÉ ". PASKE LA

PISINE LA PA LI, MORIS LA DONE MARÈN. LA VOL TOUT LI.

N : BIN OUSA LI AMÈN TOUSA-LA, TOUSA ZAFÈR LI VOL LA ?

T : BIN SHÉ LI.

N : SHÉ LI LA PLÈN MÈM ?

T : NON.

N : LI ABIT OUSA LI ?

T : NON LI ABIT LA PLÈN MÉ LI SAVA SHÉ SON SHÉRI.

N : LI NA IN NOT SHÉRI !

T : PASKE TOULTAN LI NA SON FRÈR TOUT, LI NA SA SEUR TOUT LI IN, APRÉ BANNA LA DÉMÉNAJÉ, BANN TÉFANE, LI LA NU ANLÈR. APRÉ ANOU, NOU TÉ SAVA, NOU LA PARTI VWAR LA PLÈN. PETÈT, NOU TÉ KONÉ PA NOU, PASKE LA FENÈT TÉ PA ROUVÈR, LA FENÈT TÉ FÈRMÉ, PETÈT LI LA RANTRÉ, APRÉ LI LA PARTI PASKE NA BANN FEUY-LA, NA GOUYAVYÉ, BIN NA BANN GOUYAVYÉ, LI LA PAS LADSOU.

N : OUF ! BIN REUZMAN OUT MARÈN LA PARTI !

T : APRÉ MARÈN LA PARTI SHÉ MON TATI, APRÉ-LA ÈL LA PARTI AN FRANS, LÉ AN FRANS.

N : REUZMAN ÈL LA PARTI, PASKE DE MOUN KOMSA-LA LA . .

T : AMWIN TOUT TÉ LA, AMWIN TOUT TÉ LA PLÈN TOULTAN.

N : BIN TÉ DANJERE, LI NORÉ PU TAP AOU.

T : APRÉ-LA, LAVÉ AMWIN AVÈK ELZA, IN, IN, UNE FIY, APRÉ LAVÉ DE TI, DE GRAN, UN GARSON AVÈK INN FIY I APÈL ODRÉ, NIKOLA AVÈK MWIN, AVÈK ELZA, VINSAN, SOFI. OU VWA LA, TOULTAN NOU TÉ ANBA. LI BATAY SHAK INSTAN.

N : É TÉ TAP AZOT ?

T : NON, TÉ TAP RIYINK MARÈN. APRÉ MARÈN LA DI : " ATANN MI REYIN ". MARÈN LA PARTI POU KASHÈT. LI LA TÉLÉFONE SON PAPA, SON PAPA LA NU. LA DI : " KOSA MON PAPA I FÉ LA DANN MILYE LA NUIT ? ". APRÉ LE PAPA LA SORTI, LA BATAYÉ.

N : E ZOT, ZOT TÉ LABA MÈM ?

T : WÈ, NOU TÉ LABA KAN LA BATAYÉ. LE PAPA...AMWIN, MI TÉ JANTY AVÈK LI, MI TÉ DONE ALI KIN-DÈR, ALI, APRÉ-LA, APRÉ TOULTAN LI TÉ, TÉ, TÉ, TÉ NAFÈR, BATAY. LA, LOT JOUR-LA, LOT JOUR NA NU AN LOTO, AVÈK MON PAPA MON FRÈR, TOU SA-LA LA, ANOU-LA, LAVÉ LA PISINE, NA MARSHÉ, LAVÉ PU RIYIN DAN LA KAZ, LAVÉ RIYINK LE LINJ MARÈN, LINJ MARÈN LÉ DAN LARMWAR LA, IN LARMWAR PARÈY KOMSA. TOUT LA KASÉ, LI LA MÈT DAN LA SHANM, ALI, LI A MÈT LI A MÈT LI A MÈT LI A MÈT, LI LA VOL SON MUZIK. SA TA PA NOU, SA XXX MUZIK. AN PLUS, AN PLUS, LA TÉLÉ-LA TÉ PA MARÈN IN, LI A VOLÉ.

N : MINNNAN ZOT I VWA PU LI ?

T : NON.

N : ÈREUZMAN!

T : PASKE ANOU-LA, TOULTAN-LA, MARÈN LA DI : " ALON MONTÉ GARD SI TÉFANE LÉ LA, ANLÈR-LA, PAR LAO-LA ". MARÈN I DI : " ALON LA PLÈN INN TI KOU ". I DEMANN AMWIN SI MI VYIN : " WI ". ANOU LA, NOU PAS PA KOTÉ LI AN PREMYÉ KOU IN, ANOU NOU PAS SU LE PON. LA LA, NOU FONTS TOU DRWA. PASKE ALI LA, LI É MÉSHAN, SON MOMAN I LÈS ALI TOUT. MÉ AMWIN, MI TÉ LABA, MI TÉ SAA AVÈK MON PAPA. AMWIN MON PAPA-LA, PASKE, PASKE TOUTLTAN, LOT JOUR LA, JAN - UG TÉ LA, TÉ ROD BATAY AVÈK MON FRÈR, PA TÉFANE IN, JAN - UG. TÉ IN MESYE. TÉ ROD BATAY AVÈK MON FRÈR. NOUT TOUT LA KAL MON FRÈR, PASKE LA DI " SI OU VYIN SI... VYIN AOU, VYIN, MI BÈZ AOU IN KOU D PYÉ MI FÉ VOL AOU SIN - BENWA". SA MON FRÈR, PASKE ALI TÉ VE BATAY. APRÉ LA, LI LA KOURI LI LA LÈS BATAY PASKE LAVÉ DE GARSON. LI A BAT ROBERTO, IN MESYE, LI A BAT ALI, LA BAT ALI SU LA TAB, ROBERTO LA BAT SU LA TAB. LA FÉ XXX.

N : KISA I LÉ ROBERTO?

T : IN MESYE NA DE PTI FIY. APRÉ LA JAN - UG TÉ MÉSHAN, AVÈK ROBERTO LA TRAP SA, MI KONÉ PA APRÉ NOU LA KOURU. LAVÉ INN TI SEUR. AÈL NA IN GRAN SEUR XXX. NA KOURI APRÉ MON FRÈR LA LASH SAVAT, LI A LASH SAVAT, LA LASH SAVAT DANN ZERB IN, APRÉ NOU LA KOURI. NA IN SHYIN TON-TON MISHÈL, APRÉ LA, APRÉ LA PARTI, APRÉ LAVÉ LA MÈMÉ, LA PARTI LABA-LA. LI LA PA VU ANOU ALÉ, NOU LA PARTI DIRÈK. APRÉ JAN - UG LA REBATAY, LA RÈS LABA, APRÉ LA TI FIY LA PLERÉ AVÈK LE GRAN FRÈR. APRÉ MA PARTI DAN INN TI KWIN, MA PARTI TRAP LE SAVAT MON FRÈR. APRÉ JAN-UG TÉ BATAY MÈM, APRÉ LA ARÉTÉ.

N : BIN OUT MARÈN LA PARTI AN FRANS LA, BIN MINNAN ÈL I SA KOZ FRANSE, OU KONPRAN AÈL KAN ÈL I KOZ? KAN ÈL VA RENIR?

T : NON I REVYIN PU LA.

N : È OU, OU SAR PA VWAR AÈL?

T : NON RIYINK MON FRÈR.

N : AKOZ?

T : LA DI LE MESYE LÉ RISH, I ASHTÉ TOUT ZAFÈR, ÈL LA PA BEZWIN ASHTÉ TOUT ZAFÈR.

N : KÈL MESYE?

T : MI KONÉ PA LE MESYU, MÉ LE MESYE LA, I ASHTÉ TOUT ZAFÈR POU ÈL.

N : IN?

T : WI. LE MESYE LA, NA BOKOU D LARZAN, D LARJAN.

N : AN FRANS LABA?

T : WÈ. LOT JOUR LASHTÉ LE KATKAT NA DVD TOUT LA DDAN. MARÈN I DI I VE IN NAFÈR, LI ASHTÉ.

N : PASKE LI ÈM AÈL ? O MWIN ÈL LA TROUV INN LÉ JANTIY.

T : WI, ALI LÉ JANTIY, LI ASHTÉ TOUT NAFÈR POU MARÈN, SINON, OU VWA TÉFANE LA, OU LÉ OBLIJÉ ASHTÉ ZAFÈR POU LI.

N : A BON ?

T : WÈ ! LI ASHÈT PA RIYIN POU LI. LA DI AVÈK MARÈN, LA DI : " NIKOL ALON TRAP DVD ". LA I SAVA, MARÈN I PÈY POU LI.

N : É OUT MARÈN TÉ TRAVAY ?

T : E, NON.

N : TÉ TRAVAY PA ?

T : SI, LI TÉ TRAVAY, MÉ PA TRAVAY, LI TÉ RÈS DAN SON MÉZON, LI TÉ VÈY BANN TI...BANN ZANFAN. APRÉ LA, ANOU, AÈL LA, LA TROUV IN SHÉRI, LAVÉ BANN TI ZANFAN. LE BANN TI ZANFAN LÉ JANTIY AVÈK ÈL. APRÉ LA ÈL LA, LE MESYE, APÈN ÈL I VE IN ZAFÈR, LE MESYE...LOT JOUR, LE MESYE LASHTÉ IN VWATUR POU ÈL.

N : AN FRANS LABA ?

T : WI. LA DI : " OU VE KONDUI ? ", LA DI : " NON ", APRÉ LI ASHTÉ, LI ASHTÉ, LI ASHTÉ. LÉ VRÉ, MARÈN LA DI ANOU !

N : WI MÉ KAN OU VA VVAR. . . IN JOUR OU VALÉ VWAR AÈL LABA ?

T : NON ÈL I VYIN ISI ADÉFWA, ÈL I VYIN AN VAKANS APRÉ ÈL I ARESAVA AVÈK SÉ TI ZANFAN.

N : A LE MESYE NA DÉ ZANFAN ?

T : WI NA DE ZANFAN. NA UNE FIY, NA PETÈT, NA SÉZAN, MI KONÉ PA NA LE GARSON.

N : E BANNA I KOZ FRANSE ?

T : NON MARÈN I KOZ NORMAL.

N : NON BIN LÉ ZANFAN ?

T : BIN MI KONÉ PA, BANNA TÉ PA LA RÉNYON ZOT IN, BANNA TÉ TOULTAN AN FRANS. LA DI, E, PASKE TOULTAN BANNA I RÈS AN KALSON DAN LA MÉZON ZOT, APRÉ LOT JOUR LA PASKE. . . MI KONÉ POUKWA MARÈN LA PARTI LABA, PASKE LA MAMAN LE ZANFAN LA MOR, KAN LA PARTI DAN LA NÈJ, ÈL LA FÉ. . . ÈL LA MOR. LA, MARÈN LA PARTI LABA. LOT JOUR LA, MARÈN LABIYÉ, TÉ KOMSA, XXX. LE MESYE LA DI NON, ATANN I SA TRAP IN NOT LINJ POU ÈL. LA PARTI LA TRAPÉ, LA DONE LINJ SA FAM. TÉ BON POU ÈL.

N : E ÈL LA MÈT ?

T : WÈ. APRÉ LA PARTI. LE KAT-KAT NA DVD LA MUZIK TOUT, DEDAN. PASKE MA PARTI SHÉ MON MARÈN, TOULTAN MI SAA VWAR MARÈN APRÉ-LA. . .

N : OU LA PARTI AN FRANS OU ?

T : NON, I VYIN ISI ADÉFWA.

N : AVÈK LE MESYE ?

T : NON PA AVÈK LE MESYE. AVÈK LE BANN MARMAY. LE MESYE LA DI OU PE ALÉ VAKANS IN, LE VAKANS AVÈK LE BANN TI MARMAY

N : EL LA NU ?

T : NON IN NOT JOUR. APRÉ-LA LE BANN TI MARMAY-LA I KRI NIKOL, NON BANNA I KRI MARÈN NIKOL, PASKE MARÈN LA I PORT C. [il donne son nom de famille], C. NIKOL. ANOU OSI, AMWIN OSI I PORT C., MON PAPA I PORT C. JAN - PYÈR. MON BANN FRÈR, MON BANN FRÈR C. OSI. MON BANN FRÈR I DÉFANN AMWIN, MI BATAY AVÈK ZOT PASKE BANNA I ÉNÈRV. YÈR SWAR MON FRÈR-LA, MWIN TANN GARD LE TÉLÉ KOMSA, LA DI SORT DEVAN, APRÉ I BÈZ KOU D ZORYÉ DAN MA TÈT, I FÉ XXX. APRÉ MI XXX

N : OU NA GRAN FRÈR ?

T : WÈ, MI NA DE GRAN FRÈR.

N : BON DAKOR. BIN WI MÉ KOZ FRANSE AVÈK MWIN, OU KOZ JAMÉ FRANSE AVÈK MWIN.

T : MI GINY PA KOZÉ.

N : BIN ADMÉTON OU SA AN VAKANS SHÉ OUT MARÈN, BIN KAN OU VALÉ AN VAKANS LABA, KOMAN OU SA KOZÉ AVÈK SON BANN ZANFAN?KOSA OU SA DI AZOT ?

T : BANNA I KOZ BYIN ZOT.

N : BIN ZOT I KOZ FRANSE.

T : NON.

N : A BIN ZOT I KOZ FRANSE ! ZOT I VIV AN FRANS, AN FRANS I KOZ FRANSE !

T : MI KONÉ PA KOMAN BANNA I KOZ MWIN

N : I KOZ PARÈY DANN TÉLÉ.

T : DANN TÉLÉ MI KONPRAN PA RIYIN.

N : OU KONPRAN PA RIYIN ?

T : NON, BANNA I KOZ FRANSE MI KONPRAN PA RIYIN.

N : OU KONPRAN JAMÉ RIYIN KAN OU GARD DESIN ZANIMÉ ? OU GARD DVD OU KONPRAN PA RIYIN ?

T : SI MÉ MALGASH MI KONÉ PA.

N : WI, MALGASH OU KONÉ PA. MÉ MWIN MI VE OU KOZ FRANSE.

T : AAA, MI GINY PA.

N : Par exemple si je te dis : " s'il te plaît Thomas, est ce que tu peux parler français avec moi ? ", tu me comprends la ?

T : MI DI WI.

N : Est-ce que tu peux me raconter maintenant ce que fait ta marraine en France ?

T : Ma marraine, MARÈN, E, I ASHTÉ BOKOU ZAFÈR.

N : En français : " elle achète... "

T : Les affaires, elle fait les courses après, avec les enfants. Voilà ! [Il détache bien chaque mot]

N : Ensuite, qu'est-ce qu'elle fait ? Quand elle vient en vacances ici, qu'est-ce qu'elle fait ?

T : NON, WI, ÈL I VYIN FÉ KUI MANJÉ, ÈL I VYIN FÉ KUI MANJÉ SINON ÈL I REPAS TOUSA-LA LA. APRÉ SINON LÉ ZANFAN, LÉ ZANFAN LÉ TI, MARÉN I DI PA, MI KONÉ PA LE NON.

N : En français, je veux que tu parles français avec moi.

T : AAA !

N : Ah ben si !

T : A BIN NON !

N : Pourquoi tu veux pas ?

T : MI GINY PA.

N : Mais si tu peux. Quand la maitresse te dit quelque chose, tu lui répons en français en classe.

T : MI DI WI. MI DI " Maitresse j'ai fini ".

N : Ben voilà !

T : APRÉ MÉTRÈS I DONE AMWIN IN NOT TRAVAY.

N : Ta maîtresse te donne, elle te donne un autre travail ?

T : APRÉ KAN KAN MÉTRÈS I DI : " fait ça ! ", MI DI WI.

N : Mais tu ne parles jamais avec ta maîtresse ?

T : Si.

N : Tu lui racontes des choses.

T : WI.

N : Ta maîtresse la, pas madame S.-D., l'autre, celle-là...

T : MADAM S.

N : Oui, ben elle, elle parle que français elle. Elle, elle comprend pas le créole elle.

T : BIN ANOU NOU KOZ AVÈK ÈL. ADÉFWA LA, LOT JOUR-LA, AMWIN AVÈK KRISTOPHEUR, MADAME LA DONE ANOU IN TRAVAY. NOU A DI MÈRSI. NOU A DI DAKOR. PASKE MADAM LA DI KOLORI AN JONE KOMSA, LÉSKALYÉ LÉLÉFAN. NOU A DI DAKOR. APRÉ NOU A KOLORI, APRÉ NA DI : " Madame euh, j'ai fini ".

N : Ben tu lui dis " madame j'ai fini ", " merci ", " oui ", tu lui dis pas autre chose ?

T : Si.

N : Ben tu lui dis quoi ?

T : ADÉFWA-LA, MI SA SOU PRÉO.

N : Oui, mais tu lui dis quoi en français. En classe tu lui dis que " madame j'ai fini ", " merci ", " oui " ?

T : NON.

N : Ben qu'est-ce que tu lui racontes ?

T : MADAME I DONE ANOU DÉ LÈTR, APRÉ NOU RAKONT, NOU DI : " Madame regarde ". PARSKE ANOU NA JE KONSTRUKSYON, NOU KONSTRUI, MADAME LA DI : " c'est bien ", MADAME LA DI : " mète en l'air "

N : MADAME I DI " mète en l'air " ?

T : NON, OUI, MADAME I DI : " mète...", KOMAN... ? " mète su casier. "

N : MADAM S. I DI " mète su casier " ? KOMAN ÈL I DI ?

T : MI KONÉ PU.

N : Elle dit " mettez sur les casiers ".

T : NON LA, LA DI : " casse pas, mète su casier ".

N : Mettez sur les casiers, ÈL I DI PA " mèt su casier " elle dit " mettez ".

T : LA DI : " casse pas ", PASKE... LA DI : " très bien ". APRÉ TOU LÉ JOUR-LA, NOU JWÉ, NOU FÉ TOUT.

N : D'accord, ben on va arrêter là. Je pense que ben c'est super, je te remercie.

- [Alors que nous nous apprêtons à débrancher le camescope, il chante en français, "fait tchichichi, la deuxième fait tchacha, la troisième fait Lolita "]

.

N : Tu connais une autre chanson ?

T : MI KONÉ MÉ LÉ DUR POU SHANTÉ, MON FRÈR LAPRANN AMWIN.

[Il chante en français " valet valet prête-moi ton fusil... "]

## J.4 Henrina

Cet entretien avec Henrina, âgée de 5;10 ans, se déroule en juin 2006, au calme, dans une salle de l'Ecole La Poussinière à Saint-Benoît. Henrina est une petite fille très

extravertie et dynamique, qui parle beaucoup. Sur fond de construction d'une maison, nous abordons une quantité de thèmes différents (Chikoungounia, ses relations tumultueuses avec sa soeur et sa cousine, son avenir, ses expériences avec l'eau et le sel, le remariage de ses parents, etc.). La conversation est très vivante et dure près de 40 mn. Son créole est riche.

N : É OUT SEUR ÈL LA GINY SHIKOUNGOUNYA ?

H : AMWIN MA PANKOR GANYÉ MWIN. POURVU ! MI PROTÈJ AMWIN.

N : OU MÈT PRODUI SU OU ?

H : WI. EL VE PA MÈT.

N : KISA ?

H : MAM. . . MON SEUR, MAMAN I OBLIJ AÈL.

N : AMWIN OSI I FO MI MÈT IN PE SU MWIN LA. BIN ÈL LA GANYÉ ALOR ?

H : BIN.

N : BIN SI ÈL I MÈT PA PRODUI... KÈL SEUR I VE PA. OUT TI SEUR OUT GRANN SEUR ?

H : MON GRANN SEUR DÉVIKA. PASKE . . . AMWIN MI MÈT MWIN. MAMAN LA DI AÈL : " BIN SI OU VE PA MÈT, DÉBROUY AOU ". LA GINY SHIKOUNGOUNYA LE SWAR-LA. LA GANYÉ, SA. POURTAN LA DI AÈL MÈT. APRÉ LA DI MONMON MÈT ASTÈR. LA DI : " DÉBROUY AOU SA ! KISA LA DI AOU NAFÈR ". [elle revient au jeu de construction] LA NOU LÉ LE SWAR NOU LA. POURTAN. LE SWAR LA, DAN LA MÉZON. LE PAPA TANN KONSTRUIR XXX. ATAN, MI ARMÈT SA.

N : E ÈL LA GINY SHIKOUNGOUNYA FOR MÈM OU ÈL LA GINY JUS INN TI PE ?

H : FOR MÈM. FOR ! SA LA GANYÉ SA. LA PLÉRÉ.

N : A BON ?

H : BIN ! MAMAN LA GRONY SA, LA GRONYÉ.

N : BIN AKOZ ? BIN, SI ÈL LA GANYÉ, ÈL TÉ MALAD !

H : APRÉ MAMAN LA PU GRONY AÈL.

N : LA PU GRONYÉ KAN LA GANYÉ ?

H : BIN. LA I KONSTRUI LA PORT, LA PORT TRO GRAN. FÉ DEZYÈM MÉZON. ATAN, ATAN. VO MYE MI ARTIR LE SAPIN, PASKE LE SAPIN LA, DIZON IN JARDIN.XXX. AZOT MI DEMANN BYIN KOSA BANNA TANN FÉ TÈRBA.

N : KISA ?

H : BANNA !

N : KISA I LÉ BANNA ?

H : BANNA, SÉ KI SÉ KI! BIN LÉ ZANFAN.

N : A DAKOR!

[Elle chante, en français, pendant que nous allons fermer la fenêtre]

N : E OU ALOR, OU LA PA GINY LE SHIK? É OUT MOMAN?

H : LA GANYÉ.

N : OUT MAMAN OSI LA GANYÉ! EL LA PA MÈT LANTIMOUSTIK SU ÈL ALOR?

H : MANMANMANMAN, KÈL TÈT ANKOR SA?

[la tête d'un des personnages du jeu de construction s'est détachée de son corps!]

N : ATAN MI ARMÈT...E OUT PAPA?

H : MON PAPA LA GINY PLU FOR.

N : A BON? LA PARTI LOPITAL?

H : NON LA PA PARTI. APRÉ LA MÈT LI, LA MÈT ZAFÈR SHIKOUNGOUNYA LI. LA MÈT.

N : E KISA LA GINY PLUS ALOR?

H : MON PAPA, AVÈK MON MAMAN, AVÈK MON SEUR. MON GRAN SEUR.

N : SÈT I APÈL DÉVIKA?

H : BIN. ELÉNA LA PA GANYÉ. EL NA LA SHANS. APRÉ LA ARÉTÉ. ZOT TOUT LA ARÈT SHIK.

N : ZOT TÉ MARSH AVÈK BÉKIY?

H : BIN. ASTÈR I MARSH PA AVÈK BÉKIY ZOT, I MARSH AVÈK NAFÈR... , AVÈK ZOT MIN. ATAN, LA LÉ PA BON LA, I FO MI ARMÈT SA LA DSI MWIN LA. MANMANMAN!

N : FÉ ATANSYON OUT DWA IN!

H : Deux places messieurs-dames, réservez deux places! BANNA? (Elle fait référence à des bruits de voix d'enfants qu'on entend)

N : LÈS AZOT. OU LÉ PA LA ÈK ZOT OU!

H : OU VWA, DAN IN NINSTAN, MADAM I KRI, I FÉ KOUR AZOT.

N : KÈL MADAM I KRI?

H : BIN KI KI, MADAM D. EL I KONÉ BYIN. SA I KRI AOU SA. SA I DI : " AOU ZANFAN, MI SA TRAP AOU! MI MANJ AZOT TOU KRU! "

N : E MADAM S. KOSA LARIV AÈL? [madame S. = l'Atsem de la classe d'Henrina, en congé maladie]

H : EL LA GINY SHIK MADAM LA DI. En plein dans le mille. LA LA PA BON LA, LA I FO MI MÈT LE BARYÈR DEVAN, DE ISI É DE LA. Ça veut dire que là... MI MÈT AMWIN O TRAVAY. I FODRÉ ATÈR LÉ JONE. MI ESPÈR BANNA LA PA PARTI TÈR BA.

N : AKOZ?

H : PASKE MADAM I SA GRONY AZOT.

N : NON BIN NA DMOUN POU SURVÈY AZOT. OU MÈT KARO ALOR ?

H : BIN. PASKE MON MÉZON NANA SA, KARO, KARO.

N : KÈL KOULEUR I LÉ KARO, OUT KARO, SHÉ OU ?

H : JONE.

N : PARÈY KE SA [nous lui montrons un élément jaune du jeu de construction]

H : JONE.

N : JONE PARTOU PARTOU ?

H : WI.

N : BIN OU LA PA DI AMWIN DAN OUT SHANM LÉ ORANJ ?

H : WI, LE KARO OSI. LE KARO LÉ JONE. OU VWA SA, DAN MON SHANM [elle nous montre le mur qui se trouve derrière elle]

N : LE MUR ?

H : WI, LE MUR. LÉ ORANJ ET LE KARO LÉ, LÉ NAFÈR. [Elle revient au jeu de construction] MI KOL SA LADSI SINON BANNA I SA SORTI.

N : KOSA OU LA DONE OUT MOMAN POU LA FÈTDÉMÈR ?

H : MA DONE ALI IN BOUJI. I SAN BON, I SAN BON ! LA DI : " SA I SAN BON SA MON ZANFAN. MERSI. " MA DI : " ARÈT SOULÉ, BWAR LA BIR !"

N : ARÈT KOSA ?

H : IN, MON MÉMÉ I BWAR LA BIR.

N : É AOU ?

H : AMWIN MI BWAR PA SA MWIN. JAMÉ MI SAA BWAR SA !

N : AKOZ ?

H : MI YÈM PA SA MWIN !

N : DONK OUT MÉMÉ I BWAR LA BYÈR ALOR !

H : BIN. IN MIRAK ! MA JAMÉ VU AZOT BWAR LA BYÈR. ANTOUKA BANNA LA PANKOR DI AMWIN.

N : BIN KOMAN OU KONÉ I BWAR LA BYÈR SI OU LA JAMÉ VU ?

H : SI, MA FINE VI MWIN.

N : OU LA FINE VU ? BIN OU LA DI AMWIN OU LA JAMÉ VU, APRÉ OU DI AMWIN OU LA FINE VU !

H : MA FINE VU, NA TOU LE TA. KAN MI TÉ PETI MAVÉ PANKOR VU MWIN. MI TÉ ANKOR PTI PTI PTI MÈM. [Elle revient au jeu de construction] BIN OUSA I LÉ... AAAAA ! I ROUV LA PORT LI.

N : SA PA LA PORT SA. LA PORT OUSA I LÉ ? BIN LA PORT LÉ LA !

H : LA PORT LÉ LA [nos phrases se chevauchent].

N : BIN AKOZ OU LA MÈT IN PYÉ DBWA DÈRYÈR LA PORT OU ?

H : SA PA IN PYÈ D BWA SA, SA LE JARDIN. NON LE JARDIN DWA ÈT LA É LA PORT DWA ÈT LA.

N : A DAKOR.

H : ÉÉÉ, MI KONPRAN PU RIYIN MWIN!

N : BIN OUT KAZ LA NA PWIN LE MUR OTOUR DON?

H : SI. SA MON SHANM SA, POURTAN. SA LA SHANM MON SEUR. NON, SA MON SHANM AMWIN. NOU MONT LESKALYÉ. SA LA SHANM MON MOMAN. MI DEYIN FOL. KAN MI MONT AN LÈR MI BWAR KOKA, MA LA KRIYÉ, MA LA GINY KRIZ.

N : AKOZ?

H : PASKE. MANMANMANMAN, SÉ KWÉ SE TRUK ANKOR? A, IN PLA. XXX ATAN.

N : E AVÈK KISA OU DOR DANN OUT SHANM? OU DOR TOU SEUL?

H : NON, ÈK MON SEUR. MI DOR AN LÈR SI MON LI AN LÉTAJ. [Elle imite le bruit de ronflements] LE SWAR KAN MA LA FINE ARIVÉ [imitation ronflements]. ATÈR! [ronflements] MA FINE ARIV ATÈR! MI DI MONMON : " MI TÉ PA ATÈR MWIN! ". MON TÈT LA FINE FOL!

N : E AVÈK KÈL SEUR OU DOR?

H : PERSONE.

N : OU DI AMWIN OU DOR AVÈK OUT SEUR!

H : NON, MON SEUR I DOR AVÈK SON, SU SON LI TOU SEUL. SU SON GRAN LI, AMWIN SU LE TI LI/

N : DAN LA MÈM SHANM?[chevauchement]

H : ELÉNA I DOR ANBA, AMWIN MI MONT ANLÈR, SU LÉSHÈL.

N : WI MÉ DAN LA MÈM SHANM?

H : MI TÉ DAN IN RÈV MWIN LA. MI TÉ PA SU MON LI, MI DI . . . MI VWA DAN MON RÈV MI LÉ SU LE LI. MI KOUR, MI ÈSÈY TRAP MON KOUVÈRT, MI ARTONM.

N : IN [acquiescement].

H : MI VWA, MI . . . MI KRI MONMON, MI FÉ LÈV SA. MA FÉ LÉVÉ. LA DI : " KWA ANKOR TI VÉ? ". MI ARDOR. MA DI " AAA, MI DI PU RIYIN. XXX ".

N : OU RÈV TOULTAN OU?

H : TOU LÉ SWAR.

N : KOSA OU RÈV?

H : MI RÈV, MI RÈV SÈT MI VYINN RÉVÉ, SÈT MA LA DI AOU LA.

N : TOULTAN OU RÈV SA?

H : WI. [Elle revient au jeu de construction] TRWA PORT. MON PAPA I DOR DAN LA SHANM.

N : AVÈK OUT MOMAN?

H : BIN.

N : LÉ NORMAL SI SÉ SON MARI.

H : ATAN. LA. FÉ KOMSI SA TÉ LA SHANM MON MOMON, LA NA LÉSKALYÉ POURTAN LA IN. SA LA SHANM MON MOMON. LA. PARÈY SHÉ MON TATI. NANA LÉSKALYÉ TOUT.

N : OUT TATI OSI I ABIT SHÉ OU ?

H : WI. I ABIT, I ABIT... IN, LA NA MON MÉZON [elle trace un plan imaginaire sur le mur derrière elle], AKOTÉ NA IN VWAZIN, SÉ MON TATI. MON KOUZINE TOUT. MON KOUZINE I SOT DANN LO, LI.

N : DANN LO OUSA ?

H : BIN DAN LA PISINE. NA IN PISINE, NA IN PISINE MI VWA LI SOT DEDAN. MI DI : " ALÉ PI LA PLAJ DON, RÈS ISI ". APRÉ I DI, I DI : " ALON LA PLAJ WÉÉ, ALON LA PLAJ ". MI DI MOMAN : " VO MYE ALÉ LA PLAJ KE ISI ".

N : AKOZ ?

H : PASKE ÈL I YÈM TRO LA PLAJ.

N : E AOU ?

H : AMWIN MI YÈM TRO.

N : KOSA OU PRÉFÈR ? LA PLAJ LA PISINE ?

H : E... , LA PLAJ.

N : KOSA OU FÉ LA PLAJ ?

H : MI LÉ KOMSA DANN LO, KOMSA DANN LO. KOMSA, **en plein dans le mille** DANN LO [elle imite une nage]. MANMANMAN, I TYINBO PA [elle parle des pièces de construction]. SA MADAM-LA, MADAM D. SA ! [Elle fait référence à des bruits de voix qu'on entend un peu plus loin].

N : A BON !

H : BIN. MI FÉ PU IN KONT AVÈK LI MWIN ?

N : POUKWA ?

H : PASKE OU VWA, OU VWA SI.... [Elle s'arrête pour écouter les voix]. OU ANTAN ? LA FÉ " PAAA " [onomatopée pour imiter le bruit d'une claquette, qu'elle fait en tapant des mains au ralenti] ! SA I TAP AOU FOR ! SA I TAP FOR !

N : A BON !

H : MOUNWA, MI DI PU RIYIN MWIN ! VO MYE PU, VO PU PU PU NAFÈR, RÈT AVÈK SAT I KOL LA.

N : LA FINE TAP AOU ?

H : NON. POURTAN. [Elle revient au jeu de construction]. SA SÉ LE MÉZON IN. ROUV LA PORT TOUT. DÈRYÈR NA LE JARDIN, NON, LE JARDIN I DWA ÈT DEVAN. SA SÉ KAN OU MARSH DEDAN, NA BANN ZAFÈR SA. MI FÉ KOM SHÉ MON MAMAN, MON MAMAN NA JARDIN TOUT ! NOU SA PROMNÉ NOU.

N : KISA I OKUP LA KOUR SHÉ OU ?

H : MON MANMAN AVÈK MON PAPA

N : E AOU ?

H : AMWIN MI PAS BALÉ MWIN DAN MON SHANM. TOUT LA FINI PROP, MI PAS BALÉ SÈRPIYÈR, SÉ MWIN KI FÉ. PARTOU LÉ PROP. KOM LABA ([elle me montre un coin de la pièce où nous nous trouvons]. LÉ PROP. TRO PROP!

N : OU YÈM KAN LÉ PROP ALOR ?

H : [Elle opine de la tête]

N : OU MÈT PA DÉZORD DAN OUT SHANM ?

H : NON. POURTAN, IN, MON, MON KOUZINE I LAV PA LE PYÉ. I LÈS KOMMA MÈM! MI DI : " ALÉ LAV OUT PYÉ IN! OUT PYÉ LA PAT FROMAJ SI MON LI! " MI DI : "AAA, VO MYE LÉSÉ KE NAFÈR, SINON SA SA KRIYÉ. I SA DI : " MOMON, ANRINA I LÈS PA MWIN, MOMON! ". YÈR, PARÈY KAN TÉ MÈRKREDI, NOUT DE TÉ TANN BATAY, MA BÈZ SA IN KOU D PYÉ, LA PLÉRÉ, LA PLÉRÉ, LA PA ARÉTÉ.

N : KISA ? OUT KOUZINE ?

H : BIN. MA BÈZ SA IN KOU D PWIN.

N : BIN AKOZ OU... ?

H : NON ÈL LÉ GRAN, MÉ SEULMAN LA, ÈL KONPRAN PA RIYIN. MI DI : " RÉPÈT APRÉ MWIN ". I DI : " NON SÉ MWIN KI KOMANN AOU ". MI DI : " MI PAS SA IN KLAK LA! ". LA DI : " AKOZ OU XX PA MWIN IN KLAK? ". MA DI : " ATANSYON LA ". LA FÉ KOMSA, LA DI " VYIN PAS AMWIN IN KLAK. ". MA FÉ " BOUM " [imitation d'un coup de poing]. LA PLÉRÉ, LA PARTI VWAR SON MOMAN.

N : E KOSA SA MAMAN LA DI AOU ?

H : LA DI KOMA " JWÉ AVÈK ÈL MÉ PA TAPÉ. ". MA DI : " AAAA, JWÉ PA ÈK ÈL KE TAPÉ MWIN ". MI DI, MI ARIV LA KAZ, MI VE ALÉ DEDAN, MI DI : " SORT DAN MON SHANM LA, MI DÉTRUI ".

N : BIN AKOZ OU YÈM TAPÉ KOMSA OU ?

H : BIN PASKE, MON SEUR OSI I YÈM TAPÉ. PASKE ÈL LÉ TRO GRAN. MI DI, VO MYE PA TAPÉ MON GRAN SEUR, SINON, SA SA, SA SA FÉ LE FOU DANN SHEMIN LA. TOULTAN, OU VWA KAN MI SAVA SHANPYON (Champion = enseigne de supermarché), I FO MADMWAZÈL I SUIV AMWIN, I FO.

N : BIN OU SA TOU SEUL SHANPYON ?

H : WI. MON MAMAN I LÈS AMWIN.

N : ÈL I LÈS AOU ALÉ TOU SEUL SHANPYON ?

H : WÈ.

N : ÈL I ATANN AOU DEOR ?

H : BIN. MI DI MOMAN VO MYE ATANN AMWIN DEOR SINONSA, I SA DI : " OUSA OU SORT AVÈK FANM-LA? ". PAPA LA NU ANSANM. MA DI, MA DI : " INN SEUL PÈRSONE ", NON MA DI : " DE PÈRSONE, SA

MÈM. ". LA PARTI, LA SUIV AMWIN, LA SUIV AMWIN. LAVÉ TRWA PÈRSONE. LAVÉ MON SEUR DÉVIKA, ELÉNA, MON MAMAN. TÉ RÈST TRWA PÈRSONE. NON LAVÉ KAT PÈRSONE.

N : BIN LÉ PA GRAV SA. LÉ PA GRAV SA!

H : MI DI MOMAN : " ALÉ RANT LA KAZ, BANNA SA PLERÉ ". ATAN, LE SAPIN I KOMANS ÉNÈRV AMWIN. MI KONÉ PU RIYIN. SÉ KWA SA ?

N : MWIN MI KONÉ PA MWIN POU KOSA...PETÈT I MÈT BANN ZAFÈR KOMSA DSU NON ?

H : ATAN IN.

N : OU NA FLEUR OU SHÉ OU ?

H : WI, MON MAMAN I VE PA I ANMÈN ?

N : I ANMÈN OUSA ?

H : É SA I MÈT LA DDAN SA ?

N : AKOZ OUT MAMAN I VE PA I ANMÈN ?

H : PASKE. BIN AKOZ I TYIN PU ? MI KONÉ PA MWIN. ATAN. MI SA FÉ IN NOT TRUK LA. ATAN IN. IN NOT TRUK IN.

N : OU MÈT PA RIDO OUT KAZ DON ?

H : SI.

N : BIN NA RIDO LA. IN SA MÈM ! OU NA RIDO OUT KAZ OU, DAN OUT SHANM ?

H : WI.

N : KÈL KOULEUR I LÉ ?

H : LÉ ROZ KOMSA.

N : BIN DAN OUT SHANM NA IN TA KOULEUR ALOR ?

H : MA TROUV IN ZAFÈR POU KOLORYÉ TALEURLA [elle se lève pour aller chercher quelque chose]

N : NON NON, RÈS AOU ASIZ LA. PASKE APRÉ. . .

H : BANNA VA DI OUSA OU SORT ?

N : WÈ.

H : VA DI MI LÉ TOU SEUL.

N : VA RAMAS AOU, VA MÈT AOU LABA.

H : BIN, DAN ZOT KLAS.

N : E. . .

H : MA LA PA PEUR MWIN.

N : OU LA PA PEUR KOSA ?

H : BIN BANNA, BANNA, KI KI !

N : BANN KISA ?

- H : BIN BANN ZAFÈR LÉKOL LA. AGARD. ATAN MI FÉ MONT AOU. [Elle veut se lever]
- N : NON, BIN ALÉ PA, KOZ AVÈK MWIN LA.
- H : ATAN MI SA FÉ IN TOUR APRÉ MI ARVYIN, MI FÉ KOMA, KOMSA. [Elle se lève et saute]
- N : NON VYIN AOU LA.
- H : NON MI ARMONT AOU. [Elle fait un tour en pas-chassés dans la salle.]
- N : É KAN OU SERA GRAN LA, KAN OU SERA GRAN LA, KÈL TRAVAY OU VE FÉ OU ?
- H : E BIN... KWIZINE.
- N : NON MÉ KÈL TRAVAY OU SA FÉ KAN OU SERA GRAN ? E KONBYIN LARJAN OU VA GANYÉ ?
- H : MIL EURO.
- N : OU SA FÉ TRAVAY MIL ERO ?
- H : POU MIL ERO. MI SA FÉ PLIN TRAVAY. MI SA, MI SERA... , ASHTÉ PARASOL... , MADAM... OU VWA PÈS MAGAZIN SHINWA... .
- N : OUSA ?
- H : E BIN JUS TÈRLA. OU VWA OUSA NOU MONT POU ALÉ AN VIL. SÉ SA, SÉ LA. NA IN MAGAZIN AKOTÉ.
- N : E KOSA OU SA FÉ DANN MAGAZIN-LA ?
- H : BIN MI SA ASHTÉ PARASOL.
- N : KOSA OU SA ASHTÉ ? PARASOL ?
- H : NON. MI VANN PARASOL POU BANNA.
- N : A, OU SA VANN PARASOL ?
- H : [Elle opine de la tête.]
- N : OU VE TRAVAY DANN MAGAZIN SHINWA LA ?
- H : BIN.
- N : ÈSKE LI SA PRAN AOU POU TRAVAY LA DDAN ?
- H : ATAN. SI BANNA SERA VYÉ, MI ÉSPÈR. PASKE KAN MI SERA GRAN LA, IN, MON MOMAN SERA PU ANSANM MWIN, MI SERA KONTAN !
- N : AKOZ OU SERA KONTAN ?
- H : PASKE ÈL I TAP AMWIN TRO.
- N : A BON ?
- H : SINTUR, KOU D FWÈT.
- N : A BON, BIN AKOZ, AKOZ ÈL I TAP AOU ?
- H : PASKE MI FÉ TRO D BÉTIZ. NA IN KOU MA TRAP DE SÈL, MA MÈT SU MON BROSADAN, MA LÈS SU LA KWIZIN, MAMAN I ARIV, ÈL I DI, I VWA SU MON BROSADAN, LA KRI : " ANRINA ! ". LA TRAP AMWIN, LA FÉ FOUT FOUT [onomatopées pour imiter les coups de fouet]. KOU D FWÈT AN PLUS KE SA IN, KOU D

FWÈT!

N : AKOZ OU LA MÈT DE SÈL SU OUT BROSADAN ?

H : PASKE MI TÉ VE, TOULTAN MI TÉ VE FÉ SA, KOM ÈL TÉ LÈS PU MWIN. . . LE SWAR MA PRAN DE SÈL MWIN. MAA FOUT DANN FON.

N : DANN FON OUSA ?

H : BIN DANN FON LA RIVYÈR, NA LA RIVYÈR, LABA, DÈRYÈR BA.

N : E OU GINY NAJÉ OU ?

H : NON.

N : É OU SA DANN FON LA RIVYÈR ?

H : SI SI MI GINY NAJÉ MWIN. PA FASIL. FÉ KOMSI LA TÉ DANN LO IN. MI MONT TÈRLA. [Elle se lève pour me montrer comment elle nage. Elle veut ensuite grimper sur une échelle.].

N : NON NON, MONT PA LA, LA OUT MÉTRÈS LA PA LA.

H : POUKWA ?

N : PASKE SI APRÈ OU TONM VA DI SÉ MA FOT.

H : XXX

N : É KOSA MI SA DI AOU MWIN LA. DONK OU LA MÈT DE SÈL DANN LO LA RIVYÈR ?

H : BIN, LA FÉ DE LO DE SÈL. APRÉ MA BWAR MWIN.

N : A BON !

H : MI BWAR SA AVÈK IN VÈR. OU VWA BANN VÈR LA LA, SA, APRÉ NA IN SPÈS TRUK I FÉ KOMA LA

N : BANN BOL

N : E OU LA BROS OUT DAN AVÈK DE SÈL ?

H : BIN, AVÈK DANTIFRIS TOUT

N : E KOMAN LÉTÉ LE GOU ?

H : UM ! [Son de délectation!] MI YÈM SA MWIN. MON MAMAN I FÉ PA SA POU MWIN. AMWIN MI YÈM MWIN. LA KAZ MI SA FÉ SA MWIN.

N : E SI I TAP AOU ? E DONK KAN OU SERA GRAN OU SERA KONTAN ?

H : WÈ! SIPÈR !

N : KOSA OU SA FÉ ALOR ?

H : LA NOU É LE MATIN NOU LA [En parlant de son jeu de construction].

N : IN, KOSA OU SA FÉ ALOR, KOSA OU FERA KAN OU SERA GRAN ?

H : MI SA TRAVAY DAN SHANPYON, NON KORA [Cora = autre enseigne de grande surface de Saint-Benoît], SI BANNA I SERA VYE.

N : E KOSA OU SA FÉ LABA KORA ?

H : KORA ? BIN MI ASHTÉ BANN ZAFÈR, POU BANNA. MI VANN. SA TA KI BAG-LA ? [Elle fait référence à une bague que nous avons laissé traîner sur la table].

N : AMWIN SA.

H : A BON, MI TÉ KRWA SA NAFÈR-LA. MADAME D.. OU LÉ MARYÉ OU ?

N : BIN.

H : MON MAMAN LA FINE MARYÉ. I SA MARYÉ DE FWA.

N : DE FWA. AKOZ ?

H : PASKE BANNA I YÈM AZOT ANKOR.

N : AAA ! AVÈK LE MÈM MARI, I MARYÉ DE FWA ?

H : [Elle opine de la tête].

N : E BIN WI.

H : I SA FÉ IN MARYAJ SÉRÉMONI NOUT KAZ. ALÉ ! MI RÈT DAN MON SHANM MWIN.

N : KOSA I FÉ SÉRÉMONI-LA ?

H : BIN I MÈT LA MIZIK, MANJÉ, E... I SA FÉ E... , DE RI NAFÈR LA, KREVÈT SHÉ PA KWÉ. NON DE RI NAFÈR LA, DE RI KANTONÉ.

N : OU YÈM SA OU ?

H : BIN, AVÈK DAKATINE.

N : APRÉ KOSA I SA FÉ ?

H : APRÉ I SA MÈT PISTASH, APRÉ I SA MÈT GATO O SHOKOLA. I SA MÈT IN GATO POU NOU, IN GATO POU MWIN, IN GATO POU MOUSTIK.

N : IN GATO POU KISA ?

H : ATAN MI SA FÉ MONT AOU IN TRUK IN, MI SA FÉ IN TRUK AVÈK BANN DANS. [Elle se lève et s'approche d'une étagère où sont exposés de nombreux objets].xxx

N : NON TOUSH PA BANN ZAFÈR-LA, TOUSH PA SA. BANNA LA PA LA ANRINA, TOUSH PA SA. KOSA OUT MOMAN I FÉ KOM TRAVAY ?

H : BIN ÈL LÉ DIRÈKTR, ÈL I TRAVAY DAN IN NOT ÉKOL, LÉKOL JIROF.

N : AAA, É BIN KOSA ÈL I FÉ LABA ?

H : BIN ÈL I TRAVAY AVÈK LÉ ZANFAN, ÈL LÉ UNE MADAM.

N : E OUT PAPA KOSA I FÉ ?

H : BIN LI TRAVAY, LI FÉ BANN MÉZON, LI KONSTRUI. MI TONM PA JAMÉ LA DSU MWIN [elle fait référence à l'échelle qui se trouve près de nous]

N : WÈ. E VYIN ASIZ AOU INN TI KOU VA. RAKONT AMWIN INN TI KOU OUT KAZ KOSA OU LA FÉ. [Nous lui montrons la construction qu'elle a réalisée].

H : IN, SA SÉ LE MATIN. SA MON MOMON, LI VWA LA FENÈT LÉ ROUVÈR. LI DI : " les enfants! ". LI KRI LI LA POURTAN IN, " les enfants! " APRÉ ÈL I ROUV LA PORT, É ÈL I MARSH, ÈL (I) RANT, É ÈL FÈRM LA PORT, ÈL (I) MONT LÉSKALYÉ. ATAN.

N : OUT KAZ NA LÉSKALYÉ OSI OU ?

H : WI. ATAN MI MÈT LA. MA MÈT... ÈL ARIV.ÈL I KRI ÈL SORT PAR LA TOL, ÈL I KRI : " les enfants, les enfants! Oui, ouvre la porte. C'est l'heure de se réveiller. Prends le petit déjeuner pour l'école ". xxx . VO MYE TIRÉ KOMSI I SA FÉ IN FIY [elle enlève les cheveux du personnage]. PARÈY MARTINE, ÈL NA PWIN D SHEVE.

N : KÈL MARTINE ?

H : SÉ MON KOUZINE. NON PA MON KOUZIN, MON KOUZINE I APÈL TATIANA, SÉ UNE KOPINE.

N : AKOZ EL NA PWIN SHEVE ?

H : PASKE ÈL I RAZ SON TÈT.

N : A BON!

H : BIN. PARÈY IN GARSON.

N : BIN SI ÈL LA ENVI. LÉ JOLI ?

H : NON LÉ PA JOLI. [Elle revient au jeu de construction] LA BANNA TANN FÉ LA FÈT LA BYIN SUR. BANNA TANN FÉ LA FÈT, LA SÉRÉMONI, DAN ZOT KAZ. ATAN, MÈT LA PORTE LA, PASKE SINON NA PWIN...

N : OU YÈM BANN SÉRÉMONI OU ?

H : WI.

N : POU PRÉPAR AOU POU INN SÉRÉMONI LA, KOSA OU FÉ ? DAN LA SAL DE BIN LA, KOSA OU FÉ ?

H : BIN MI TRAP E... , NANA LA DOUSH LABA...

N : WÈ.

H : BIN MI ROUV LE ZAFÈR APRÉ MI MÈT AMWIN SOU LA DOUSH, APRÉ MI TRAP IN PE DLO, MI VID SU MWIN, MI ARVID SU MWIN, MI ARVID SU MWIN. LA, KAMÉRA I GARD AMWIN LA.

N : LÈS ALI GARD AOU. E APRÉ KOSA OU FÉ ?

H : APRÉ KOSA MI FÉ...

N : OU MÈT RIYINK DELO SU OU ?

H : WI, AVÈK SAVONÈT, DELO SAVONÈT.

N : E APRÉ KOSA OU FÉ AVÈK SAVONÈT.

H : AVÈK SAVONÈT. MI PRAN IN SAVON, MI LÈS SÈK, APRÉ MI MÈT DELO DESU, APRÉ MI LÈS DANN SOLÈY, APRÉ MI SAVONE AMWIN AVÈK DE LO.

N : APRÉ RIYINK SA MÈM OU FÉ POU PRÉPAR AOU POU LA SÉRÉMONI ?

H : MI NA IN ROB DE MARYAJ POU LA SÉRÉMONI. MON MAMAN NA IN GRAN ROB SÉRÉMONI. I FÉ KOMA KOMA, LÉ GRAN I ARIV JUSKANBA XXX.

N : E OUT SHEVE OU FÉ PA RIYIN AVÈK ? E OUT DANN, RYIN ? OU FÉ PA RYIN AVÈK ?

H : SI. MI SA KRASHÉ [elle se lève pour aller éructer dehors]

N : E KOSA OU FÉ AVÈK OUT SHEVE POU PRÉPAR AOU POU ALÉ SÉRÉMONI ?

H : MI FÉ MON SHEVE KOMA, APRÉ MI SA LÈS MON SHEVE LASH, KOM OU LA, IN ATAN, I FÉ KOMSA, KOMSA, APRÉ OU LÈS OUT SHEVE LASH, APRÉ OU PINY OU PINY, AVÈK LA BROS. [Elle revient au jeu de construction] ATAN, MI NA IN TRUK, KAN MA FINI SA. NON PA BEZWIN RIDO PARSKE FÉ KOMSI XXX LA NOU LÉ LE SWAR.

N : E OU MAKIY OU ?

H : WI, ROUJALÈV.

N : E APRÉ KAN OU SORT SOU LA DOUSH LA, KOSA OU MÈT ?

H : XXX. BIN MI ÈTÈN LA DOUSH, MI ÈTÈN LA LUMYÈR APRÉ MI MÈT MON ROB MARIAJ. NON MI ÈSUI AMWIN, APRÉ MI MÈT MON ROB MARYAJ, APRÉ MI MAKI AMWIN.

## Annexe K

# Représentations sur le créole

Nous avons réuni dans cette annexe des extraits du *courrier des lecteurs* du *Journal de l'île* en ligne<sup>1</sup>, du 5 novembre 2007. Il s'agit de réactions à un article intitulé "Le créole à l'école en question", qui cherche à connaître l'avis de parents et d'enseignants sur le créole à l'école.

La première section ci-dessous reproduit les courriels qui relatent que le créole n'est pas une langue et n'est pas digne d'être enseigné. Il est assimilé à un frein dans l'apprentissage du français et son utilisation à l'école, à une trahison envers "la mère-patrie". La seconde présente les avis positifs sur la prise en compte du créole à l'école. Ceux-là, moins nombreux, mettent surtout en avant des arguments identitaires, et rarement scolaires.

### K.1 Représentations négatives

#### Réunionnais expatrié<sup>2</sup>

**n**

Réunionnais expatrié à Paris, je ne vois pas l'intérêt d'enseigner le créole à l'école. Cela a été dit et redit, le créole réunionnais est une langue orale, qui se vit, et qui ne s'apprend pas. Ici les gens me disent : "comment on dit ça en créole?" mais il n'y a pas de système de traduction. Le créole se parle. Il ne se traduit pas mot à mot. Comme le disaient d'autres internautes, les Antillais s'expriment mieux en français. Ce qui me choque lorsque je regarde les infos de la Réunion via France Ô, ce sont les gens qu'on

---

1. (site : [www.clicanoo.fr](http://www.clicanoo.fr))

2. Les réactions aux articles exigent que leurs auteurs donnent leur nom ou un pseudonyme et un titre. Ce dernier, que nous avons placé sur la seconde ligne, est souvent coupé lors de l'édition des messages. Pour tous les textes, nous avons gardé la graphie d'origine.

interviewe et qui n'arrivent pas à placer correctement 3 mots de français à la suite. Le créole doit être utilisée avec les amis, dans les cours de récréation, en famille. Mais le français reste notre langue officielle. Enseigner le créole à l'école c'est encourager l'immobilisme des Réunionnais. Enseignons l'histoire de la Réunion, l'histoire du créole, qui ont fait que la Réunion est devenue cette île multi-culturelle d'aujourd'hui. Personnellement j'en aurais été ravi.

5 novembre 2007 - 14 :56

**henri**

### **le créole est donc une langue ?**

les zoreils a leur arrivée à la réunion "décidément on n'y comprend rien, oui c'est une autre languerésolument" rencontrent la connivence avec certains créoles "éclairés" de concepts régionaux et montent des projets abracadabrants. Il faut quelques années pour s'apercevoir qu'il s'agit d'un français bien dégradé, avec quelques mots endémiques effectivement sans plus. C'est sympathique mais il est clair que cela freine fortement le developpement des enfants à l'école. Induisant un effrayant gâchis d'enfants. Je pense qu'il n'y a rien à faire, juste laisser l'évolution actuelle de la société se faire vers un langage + académique avec des mots qui ont une signification bien précise et reconnue, le niveau des réunionnais a ainsi beaucoup évolué ces dernières années, ils sortent du "fait noir"! et c'est très bien. A l'île Maurice les gens les plus pauvres reconnaissent sans détour leur faiblesse de ce parler de mauvaise qualité hélas le leur, qui les empêche d'atteindre un meilleur niveau social. Le reconnaître c'est déjà se donner les moyens de progresser.

5 novembre 2007 - 14 :24

**mika**

### **le créole à l**

faut-il que le français soit devenu pour les Réunionnais une langue tellement étrangère que l'on ne puisse plus accueillir l'enfant à l'école dans cette langue , une langue qui unifie les terroirs dans une même République et que l'on demandera au candidat à l'immigration de maîtriser? Le Réunionnais , c'est la politique actuelle de la mobilité qui le veut, est appelé à quitter sa terre créole pour s'approprier d'autres espaces francophones ou non. Il devra pour se faire s'immerger complètement dans un milieu tout à fait nouveau et rapidement, question de survie, se faire à la langue et aux

coutumes de ce monde qu'il aura plus ou moins choisi. L'école n'est-elle pas lieu d'apprentissage aussi pour ce nouveau savoir-faire : s'adapter? L'enfant réunionnais de maternelle n'a-t-il jamais entendu et écouté et répété et compris les dialogues des dessins animés et les informations des médias? Ce serait bien le rabaisser et à travers lui bien mépriser ses parents qui reçoivent les messages en français par le même truchement. Oui cependant à la prise en compte de son vécu, usages, coutumes, particularismes langagiers qui sont aussi des enrichissements pour le collectif que constitue la classe. Quand il mange des patates c'est de la patate douce et on ne va pas le reprendre alors qu'on n'est plus ignorant que lui. Oui. Faire comprendre que le créole est une richesse, que les mots, la construction de ce "langage" ont répondu à la nécessité qu'ont eu les composantes de la population fondatrice de se comprendre, de se faire obéir ou de conserver les secrets que l'asservissement et les mauvais traitements n'ont pu faire oublier. Non à l'utilisation de cette loi pour faire ressurgir des revendications qui n'ont plus de légitimité ou pour satisfaire l'égo de quelques scribouilleurs ou armonteurs qui ont oublié d'où ils viennent et qui se moussent de se montrer comme les références "grammaticales", ne sont pas Boileau, Victor Hugo ou Leconte de Lisle qui veut. Nous devons faire connaître et conserver notre héritage mais il y a aussi obligation de nous inscrire dans des ensembles plus vastes : la francophonie, l'espace anglophone, chinois, indien. C'est la condition première pour notre développement durable.

5 novembre 2007 - 13 :44

**biders974**

**kosa banna i vé fé???**

Baana ifé nimporte kwé, nout langaz lé phonétik, na poin lékritur kréol. Si ou sorte dan léo ou dan lé bas, out langaz lé pas pareil. Sak banna i devré fé, c'est mèt un cours d'histoire su nout ti péï, koma ban jeunes i koné oussa nou sorte plutôt que priv nout ti patois de son liberté en métant en place son l'hortographe. Mi lé d'accord ek zot toute kan zot i di kivo mié apprendre nout marmaille à maitrise le Fransé, avant parle d'otre langue.

5 novembre 2007 - 13 :29

**Créole Métropole .**

**Je suis contre .**

""Auté (retirer)la leng chrêol deux foiex or nautre peï noeud cervi râ pat gren chause

,zaurey vé comprend mé untélektiels réynioné i vé sengé noute cultire , zart fé lunteris-  
 sen ben missiés govin,marimotout ,verregesse ,ramainh,etli ,la resion ,consej zenerale  
 , nou cose com ni vé , é nou dense noute maloya com ni vé " Ouf , cette dictée est  
 terminée ,ma mère est illétrée , j ' écris comme je le veux ma langue maternelle et non  
 bretonne où mon père est né; Je suis indien et créole , super fier , celui qui veut nous  
 apprendre à soit disant évoluer , n ' a qu ' à faire pour lui et sa famille , car n'oubliez  
 jamais que la Réunion est une grande famille de peuples mélangés.

5 novembre 2007 - 11 :10

**anonyme**

### **Super le Creol a l**

Bonjour a tous et a toutes, Reunionais d'origine et tres fier de l'etre maniant le Creol-  
 Kreol-Qreol... avec bonheur je trouve cette idee du creol a l'ecole plus que domma-  
 geable pour les reunionais eux meme. 1- Le creol est une langue vivante, orale et qui  
 se modifie au fil des annees, des spectacles, des evenements : le chik, "alle marse" ou  
 "alle tir in feuille" (originaire d'un squetch). Bref la categorisee avec des regles, une  
 graphie etc... est quelque part limiter notre langue. 2- Les problemes scolaires. J'ai  
 eu enormement de difficulter avec la differenciation et certainement encore aujour-  
 d'hui. Ce n'est pas faute de comprendre la difference mais certainement du au fait du  
 manque de francais a l'ecole. 3- Que les profs utilisent la langue creol pdt certaines  
 matieres : OUI si elle est benefique aux eleves et sans creer d'avantage de confusion.  
 4- Pourquoi l'etude du Creol et non pas de l'histoire de cette langue vivante regionale  
 parler et ce bien plus que l'on ne le pense (similitude avec le creol bresilien) et aussi  
 l'histoire de notre ile sous tout ses aspects ??? 5- Faire apprendre le creol par des profs  
 non reunionais... Encore plus ridicule! Olivier

5 novembre 2007 - 08 :32

**anonyme**

### **Je suis contre....**

Le créole reste pour moi un patois (Voir la définition du dictionnaire) et non une  
 langue. C'est une transmission orale qui doit se poursuivre pour éviter qu'il se perde.  
 De là pour "occuper" certains chercheurs, vouloir lui donner une grammaire etc... n'est  
 pas nécessaire. Dans ma vie j'ai été pénalisé par une trop grande pratique du créole  
 que je ne souhaite pas que mes enfants en souffrent. Je suis ravi car ils parlent un

français impeccable mais s'expriment correctement et comprennent parfaitement le créole. Ils s'amuse énormément avec les humoristes créoles qui eux ont un rôle à jouer pour cette transmission orale. Certains pays de la région ont tenté une "créolisation" de l'enseignement quelle catastrophe. Des générations de jeunes ont été gachées. Car ils se sont enfermés sur leur "créolité".

5 novembre 2007 - 10 :06

### **yab en vadrouille dans le monde**

#### **fierte creole**

je suis creole et fier de l'être, mais essayons de faire la part des choses...la majeure partie des enfants réunionnais parle et comprend le créole. Le créole est définitivement une langue orale. Essayer de mettre une carcasse syntaxique et des heures d'enseignement sur la langue c'est le meilleur moyen de rebuter les enfants. En revanche, utiliser le créole pour essayer de mieux se faire comprendre des enfants en difficulté c'est une très bonne chose. Pour ce qui concerne son enseignement, pour quoi ne pas simplement incorporer deux trois heures de contes, de chansons avec un peu d'analyse de texte. Encore une fois les enfants créoles en difficulté auront l'impression d'avoir un petit avantage ce qui leur donnera confiance en eux. Pour la graphie, c'est simplement stupide de vouloir formater le créole. c'est clair que les premiers essais sont juste abominables, qui n'ont jamais essayé de lire ces phrases horribles en créole. Le créole se chante, se raconte se écoute mais ne s'écrit pas. du moins avec avec tout ces "W""Z""Y" comme disait warox.

5 novembre 2007 - 19 :27

#### **anonyme**

#### **Apprendre l**

Les personnes qu'ils veulent que nos enfants apprennent le créole à l'école sont pour la plupart des professeurs et je me demande si au cours de leurs études ils ont passé leurs examens en créole? et je voudrais savoir si ces personnes parlent créole avec leurs propres enfants? Le créole n'a pas besoin d'être appris dans un livre il s'apprend dans nos familles avec sa spécificité selon les régions et c'est cela qui fait sa richesse. Il serait plus intéressant d'apprendre aux jeunes l'histoire de la Réunion, son peuplement, ... car nos ancêtres pour la plupart d'entre nous ne sont pas des GAULOIS?

5 novembre 2007 - 12 :39

**ti paille en queue****le créole est un patois !**

le créole en soi n'est pas une langue. je ne comprends pas pourquoi instaurer le créole à l'école. La culture oui car les enfants d'aujourd'hui ignorent beaucoup de choses sur leurs ancêtres, sur la réunion d'antan. Mais le créole, se parle ne s'écrit pas ! ou va-t-on ? tous les enfants savent parler créole ! qu'ont-ils à apprendre encore ? nos enfants doivent apprendre à parler correctement, s'exprimer correctement ! vont-ils écrire des lettres de motivation en créole ? vont-ils voyager avec le créole ? NON ! l'école est lieu d'apprentissage, pas de régression ! à vouloir trop faire ci et ça, on ne les fait pas avancer ! en tant que département français, nos enfants doivent connaître un minimum cette langue en entrant à l'école ! le créole c'est notre patrimoine, notre culture, il appartient à chacun de le conserver ! ce n'est néanmoins pas une matière ! parler du créole et de la culture à l'école oui, parler créole à l'école, non !

5 novembre 2007 - 12 :28

**K.2 Représentations positives****mamie léa****Assez fai semblan !**

assez fai semblan i compran pa ! en quoi le fai ki accepte kun créole i exprime a li en créole à l'école va empêcher a li d'apprendre le français ? i veu pas done a li la chance d'exprimer a li deux manières ? comance par le comanceman : accueille a li en come un créole kan li rente l'école, cose ek li en créole kan li arrive sans connaître un mot français, done a li un tan pou adapter a li a une autre langue et zot va voir ke li sera pa si couillon pa apprendre le français come i fau ! a cose nana un ta marmaye i coné pa lire kan i kite le primaire ? Lépa parsque zot maite la cose créole ek zot !!!!!!!!!!!!! kissa lé prêt pou chercher les vraies causes ? Et puis, toute langue évolue ; un patois peut devenir une langue ! i fau le tan, la volonté, le désir, ..... la langue française a évolué elle aussi et elle continue fort heureusement comance par laisse le choix aux parents en proposant des écoles, nou va dire bilingue sak i veut nora la possibilité et attende na voir résultats avant critiquer ! moin la envie gingne écrit en créole et mi attende même in méthode ! lé pa parsque ou va comance apprendre en créole ke ou voudra pa connaître d'autres langues ! arête avoir honte nout cosé !

5 novembre 2007 - 13 :23

LO VIVAN

### **La vi lé bel**

Pe tèt ke sé a koze de la fasilité ke nou né na a fèr kòmm si, nou lé pa kréol ... Nou parl ek nout benn zenfan en kréol depu ke li lé ti é nou ve pa ke li parl kréol???? Benn Maurisien, benn Zentillé lé mieu dann zot po ke nou marmay, pokoué, parske zot y asume ki sa zot y lé ... Zot y asume zot pasé. Y di a ou kòmm sa vo mieu aprenn a zot l'istoir ke lo kréol, mé nout kréol y fé parti nout l'istoir ... é lé pa parske mi koze kréol ke moin lé plu kouillon tout la benn. Mi sen a moin égal a zot tout ...

5 novembre 2007 - 12 :06

### **Papageno**

#### **Sa langue**

Si c'est la langue de mes parents, de mes grands-parents c'est donc ma langue, donc mon identité. Assez de monde n'ont plus d'identité ne sachant pas d'où ils viennent et surtout ne sachant pas où ils vont errent dans les banlieues. Sa langue c'est ce qui reste quand on a tout perdu, c'est avec la parole que l'on reconnaît son interlocuteur.

5 novembre 2007 - 10 :28

### **anonyme**

#### **être fier de sa langue**

Quand allons-nous cesser d'avoir honte de notre langue ? il faudrait arrêter de prendre le zoreil qui débarque comme un modèle à imiter. Quand allons-nous comprendre que c'est une chance de parler le créole qui est si riche et si savoureux ? bravo pour ceux qui se battent pour le créole à l'école car comme cela les petits Réunionnais n'auront plus honte de leur langue et de leur propre culture. Je crois aussi que si rien n'est fait maintenant notre langue risque de disparaître et que seront nous devenus sinon de pâles copies des zoreils qui eux se réjouiront .

6 novembre 2007 - 07 :26

### **Sakura**

#### **Notre langue, notre identité, notre valeur.**

Il est prouvé par des études scientifiques que les enfants s'ouvrent mieux au monde à

travers sa langue natale. "Eveil au langue", une étude menée par des spécialistes, dans une école primaire à la Rivière des Galets, a prouvé que ces élèves s'épanouissaient à merveille dans les autres matières, suite à des cours donnés dans leur langue maternelle. C'est aussi une manière de redonner confiance à ces élèves qui se perdent dans ces langues (créole à la maison, français à l'école), arrêtons d'emprisonner nos chères bambins dans cette insécurité langagère. Après tout ils ont leur mot à dire, non? On dit souvent que l'enfant est au centre du système scolaire, alors qu'en pensent-ils réellement? Il s'agit de leur avenir de leur scolarité et donc ils sont capable de choisir leur langue et de l'apprendre à l'école! Mais quelle honte de parler créole, allez-vous me dire, quelle honte d'être REUNIONNAIS, d'être issus d'une société esclavagiste! Alors arrêter de dire zoreil dehors! et arrêter de dire que le zoreil i vol nout plas! Ah! triste dilemme, et grand paradoxe de la bêtise humaine...Avoir honte de ce que l'on est c'est refuser d'avancer...

5 novembre 2007 - 19 :47

## Annexe L

# L'adéquation aspecto-temporelle chez nos locuteurs-témoins

Nous avons regroupé dans cette annexe les énoncés de nos locuteurs-témoins qui ne répondent pas aux normes de référence provisoires que nous avons émises ou qui soulèvent des questionnements sur leur acceptabilité par rapport au critère de l'adéquation aspecto-temporelle. Dans l'ordre, nous présentons ceux trouvés dans les discours d'Anthony, d'Anaëlle, d'Henrina et de Thomas. Pour chaque enfant, nous faisons un bilan qui synthétise la nature des écarts.

Les termes mis en gras, en italique ou soulignés sont ceux qui sont examinés.

### Anthony

1.

Nous (N) : OTÉ BIN OUT PAPI P. LA LÉ JANTIY!

Anthony (A) : KAN PAPA, KAN KAN PAPI I **ASHTÉ** E SHOKAPIK POU MWIN, BIN  
MON PAPA I JÈT, I SA JETÉ.

Ici Anthony emploie du prospectif présent (en gras) alors qu'il avait déjà employé correctement le même thème verbal sous la forme [V-Ø] (en souligné). Peut-être cette reprise est-elle due au fait que le père a déjà jeté des céréales achetées par le grand-père d'Anthony et qu'il lui a signifié qu'il en ferait de même la prochaine fois que cela se produirait. Mais on peut également comprendre que le père n'a pas encore agi et qu'il a promis de les jeter si le grand-père en (r)achetait. Dans ce dernier cas, c'est le

premier choix aspecto-temporel qui serait inadéquat. A la place du présent, on aurait dû avoir un futur (KAN PAPI VA ASHTÉ). Quoi qu'il en soit, l'énoncé est déséquilibré entre le choix aspectuel effectué pour la première structure verbale KAN PAPI I ASHTÉ qui dénote une répétition " en train de s'accomplir " (" à chaque fois qu'il achète ") et celle effectuée pour la dernière qui dénote une action " à accomplir " (prospectif).

2.

A : E POU, É POU LA FÈT DÉ PAPA LA, BIN NOU LA FÉ KOMAN, NOU A FABRIK AZOT IN TRUK.

N : KOSA I LÉ ?

A : MI KONÉ PA MWIN.

N : AAA OU LA PORKOR FÉ, OU SA FÉ !

A : WI.

Apparemment, à en juger par son ignorance de l'objet en question et par sa réponse affirmative à l'exclamation OU SA FÉ !, Anthony parle de la prochaine fête des Pères et non de celle qui s'est déroulée l'année précédente. Or, dans sa première phrase, il emploie de l'accompli à la place d'un prospectif, ce qui rend l'énoncé illogique d'un point de vue aspecto-temporel.

Pourtant, on relève également d'autres emplois adéquats du prospectif (en italique), de l'accompli (souligné), seuls ou en opposition entre eux (même si l'ambiguïté n'est pas levée avec MA puisque MA peut signifier MA LA ou MWIN VA, le co-texte et le fait qu'Anthony n'emploie jamais le marqueur VA avec les autres personnes nous font pencher pour la première signification) :

N : E KOSA OU SA FÉ TALEUR, KAN OU SORT SHÉ TATI JEUNVIÈV ?

A : BIN MI SAVA MON MÉZON.

N : E KOSA OU SA FÉ LABA, SHÉ OU ?

A : BIN MI *sa jwé*, MI *sa jwé* DAN MA SHANM.

N : TÉ BIN LÉ GAYAR !

A : AMWIN KAN MI *sa travay* PONPYÉ, MI *sa anmèn* MARÈN.

N : KWA OU SA... ? MA LA PA ANTANDU.

A : KAN MI *sa travay* PONPYÉ, MI *sa anmèn* MARÈN, E, DAN LE KAMIYON.

N : E SÉ KAN OUT ANIVÈRSÈR ?

A : BIN LA FINI MON NANIVÈRSÈR.

N : A BON, OU LA FÉTÉ ?

A : WI. MA GINY SINK AN.

N : E KOSA OU LA FÉ ?

A : BIN TOUT, BIN TOUT LA NI

N : E KAN OU LA GINY SINK AN, OU LA FÉ SHÉ OUT MAMI OSI ?

A : NON MA FÉ SHÉ MAMI P.

N : AAA. E LANÉ PROSHÈN KAN OU VA FÈT SI ZAN LA, KISA OU SA INVITÉ ?

A : BIN SÉ MWIN, SÉ MWIN KI *sa shwazi*, MI KONÉ PA. IN..., SAMUÈL.

### 3.

A : MA GINY, MINNAN, MA GINY DE PARFUM SPIDEURMANE.

Le co-texte fait pencher pour la traduction de MA par MA LA, soit par de l'accompli. Mais nous constatons qu'Anthony emploie l'adverbe MINNAN qui s'attache généralement à l'inaccompli. L'exemple suivant fait également intervenir MA GINY et MINNAN :

A : BIN TOU LÉ JOUR SÉ TONTON NIKOLA I VYIN TRAP AMWIN PASKE MON PAPA AVÈK MON MAMAN LÉ SHÉ MAMI POU, E, POU KOMSA KAN, KAN MI VYIN, I FÉ APRANN AMWIN NAJ SAN LÉ BRASAR. BIN MA GINY NAJ SAN LÉ BRASAR, MA GINY SOT SAN LÉ BRASAR MINNAN.

4. Inversement, avec l'adverbe AVAN, Anthony emploie du présent inaccompli (gras italiques) au lieu d'utiliser du passé inaccompli (ex : LÉTÉ) ou du présent accompli (ex : (L)A PARTI).

A : PASKE, E, TÉ ANPÈSH ALI SORTI PASKE, PASKE OUSA NOU lé, AVAN OUSA NOU lé LA, TÉ MÈM PA LANDRWA OUSA NOU lé.

N : E...MI KONPRAN PA TRO LA.

A : PASKE, PASKE OUSA NOU TÉ LÉ, BIN E, NAVÉ PWIN D MALBAR, BIN LA OUSA LI *a parti* AN VOYAJ, SHÉ LÉ MALBAR. "

Si nous ne pouvons expliquer l'emploi de MINNAN avec l'accompli, celui de AVAN avec du présent inaccompli pourrait se comprendre. En effet, nous constatons dans le premier énoncé, une succession de thèmes verbaux à l'imparfait (passé inaccompli) adéquatement employés, sur le plan aspecto-temporel, sans sujet (TÉ ANPÈSH, TÉ) et au présent (inaccompli) adéquatement employés avec le sujet NOU (LÉ - LÉ - LÉ). Un paral-

lèle est à faire, il nous semble, avec la production "incorrecte", du point de vue de la structure interne, de ÈT, toujours avec le pronom NOU dans l'énoncé suivant. Effectivement, dans le second énoncé, si le choix aspecto-temporel est cette fois-ci adéquat, Anthony emploie OUSA NOU TÉ LÉ au lieu de OUSA NOU LÉTÉ, calquant sa structure avec LÉ sur celle des autres verbes au passé inaccompli [Té + V]. Peut-être Anthony a-t-il préféré employer l'adverbe AVAN dans le premier énoncé pour éviter d'employer une forme qu'il ne maîtrise pas tout à fait lorsqu'elle est précédée d'un pronom. Mais il se pourrait également que la complexité (sémantique) de son explication, ait eu pour conséquence ce choix aspecto-temporel ambigu.

5.

BIN ANOU, BIN KAN NOU *té sava* MORIS LA, ANOU I FÉ PA FRÉ FRÉ FRÉ. NA LA PISINE TOUT, XXX.

En réalité, Anthony est allé une seule fois à Maurice. L'emploi de l'inaccompli passé (NOU TÉ SAVA) qui dénote un fait récurrent, est inadéquat. Il aurait fallu employer l'accompli présent ou passé pour ce fait ponctuel, comme il le fait d'ailleurs dans l'énoncé suivant :

A : PASKE KAN NOU LA PARTI MORIS, AMWIN MI RANT DAN SÈT LÉ PETI, MI RANT PA DAN SÈT LÉ GRAN MWIN.

De même, et cette fois-ci dans les deux énoncés que nous venons de citer, à la place du présent inaccompli, on s'attendrait à ce qu'Anthony emploie du passé (inaccompli ou accompli).

Pourtant, Anthony semble dans d'autres occasions maîtriser les nuances temporelles et aspectuelles. Inaccompli présent - inaccompli passé :

A : BIN, MI MI KONÉ PA PASKE ANOU TÉ LWIN. *Navé* DE MEUSYE, *navé* INN AVÈK IN SAB.

N : IN SAB?

A : WI. PA SAB, E, OUSA, OUSA, E, NÉNA LA PLAJ IN.

Inaccompli présent - inaccompli passé - accompli présent - inaccompli présent :

A : MI TANN FÉ IN SHATO MWIN LA.

N : DOMAJ MI VWA PA. LÉKOL OSI NANA JE KONSTRUKSYON?

A : NON. PASKE SHÉ MWIN NAVÉ, PAPA LA JÈT TOUT.

N : AKOZ?

A : MI KONÉ PA. TOUT TOUT TOUT. NA PU

Inaccompli passé - accompli présent :

A : MI *té* SHÉ MAMI KAN LA LIR LE LIV.

6.

" N : E OUT BANN KAMARAD PETÈT ?

A : BIN SI SERA LA FÈT MI SA INVIT TOUT MON BANN KAMARAD, SHÉ MWIN. MI SA INVIT KAMARAD, PASKE BANNA I VE PA NU SHÉ MWIN. "

A : APRÉ SINON, SI OU SA MANJ DE RI, E, SHÉ TATI JEUNVIÈV, SI OU VE PU LA, KOMAN OU FÉ ? "

Dans les subordinées commençant par *si*, Anthony emploie un futur flexionnel, un présent prospectif et un présent inaccompli, ce qui semble traduire une grande hésitation sur le temps et l'aspect à employer dans les constructions hypothétiques. Seule la première est inadéquate.

7.

A : MAMAN, MON MAMAN I SA GINY INN TI BÉBÉ.

N : LÉ VRÉ ?

A : WI ! I SA ATANN E, JUS KAN OU VYIN, KAN OU VYIN LE TI BÉBÉ, LE BÉBÉ LA FINE SORTI.

Dans les quatre premières constructions verbales, Anthony emploie l'inaccompli, ce qui est adéquat puisqu'il parle de la venue du futur bébé de sa mère. Mais alors qu'on s'attendrait à ce qu'il emploie un accompli au futur pour la dernière structure verbale (LE BÉBÉ SERA FINE SORTI), il emploie un accompli au présent, perturbant l'équilibre aspecto-temporel avec la proposition circonstancielle de temps au présent inaccompli, KAN OU VYIN. On pourrait avancer que peut-être est-ce justement la présence de cette proposition circonstancielle au présent et non pas au futur (KAN OU VA NIR), qui perturbe le choix temporel pour le thème verbal qui suit. Mais on pourrait tout aussi bien poser que le fait que l'accompli au futur soit très peu employé dans les conversations quotidiennes, impliquerait que sa maîtrise chez l'enfant se fasse tardivement.

Nous notons, par comparaison, que l'emploi de l'accompli au présent avec FINE est correct et adéquat dans d'autres énoncés :

N : E OUT TONTON NIKOLA LA, LA PARTI AN FRANS NON ?

A : BIN WI, BIN LI LA FINE RENU.

N : DEMANN IN TI KOU TATI VA. TATI LÉ AKOTÉ OU LA ?

A : NON LA FINE PARTI.

" N : OU KONÉ MON MARI OU ?

A : BIN WI PASKE MA LA FINE VU DAN LÉ FOTO. "

Résumons la nature des inadéquations relevées :

1. aspect ou temps : prospectif (présent) employé à la place de " en train de s'accomplir " (présent) ou présent employé à la place de futur.
2. aspect : accompli (présent) employé à la place du prospectif (présent)
3. aspect : Adv de temps + aspect inadéquat : MINNAN + accompli (présent) au lieu de l'inaccompli (présent)
4. temps : adv de temps + temps inadéquat AVAN + présent (accompli) au lieu de passé (accompli ou inaccompli)
5. aspect : inaccompli (passé) au lieu de accompli (présent ou passé)
6. temps : présent (inaccompli) au lieu de passé (accompli ou inaccompli) ;
7. temps : construction avec SI + futur (inaccompli) au lieu de présent (inaccompli)
8. temps : présent (accompli) au lieu de futur (inaccompli)

Ces inadéquations sont hétérogènes et n'ont aucun caractère systématique.

## Anaëlle

1.

Nous (N) : KOSA OU VE FÉ KOM TRAVAY ?

Anaëlle (An) : RIYIN

N : AKOZ OU VE PA FÉ RIYIN ?

A : SI MA GINY IN BÉBÉ KOSA MI FÉ ?

Anaëlle emploie un futur (d'après le contexte, il s'agirait en effet plutôt d'un futur inaccompli que d'un présent accompli), après SI. Or la forme adéquate ici est SI MI GINY ..., soit un présent inaccompli.

2.

N : Si tu gagnais beaucoup d'argent, qu'est ce que tu ferais avec cet argent ?

A : MI TÉ SAVA ASHTÉ, MI TÉ SAVA PARTOU, MI TÉ ASHTÉ TOUT ZAFÈR.

Si Anaëlle n'emploie pas explicitement SI dans sa réponse, cette dernière fait écho à la

question posée en français et commençant par *si*. On s'attendrait donc à du conditionnel à la place du prospectif passé employé avec le premier thème verbal.

3.

A : SI ÈL REGROSI, ÈL I GANY IN GARSON, BIN MI NORA INN TI FRÈR

Cet énoncé est ambigu. En effet, nous pouvons le lire de deux manières :

1. SI ÈL REGROSI [et] SI ÈL I GANY IN GARSON [alors] MI NORA INN TI FRÈR
2. SI ÈL REGROSI [alors] ÈL I GANY IN GARSON [alors - et] MI NORA INN TI FRÈR

En 1, les deux premiers TV sont sur le même plan, Anaëlle pose une condition au présent inaccompli et donne la conséquence potentielle au futur inaccompli. Le choix aspecto-temporel est adéquat.

Par contre, en 2, *ÈL I GANY IN GARSON* est perçu comme la conséquence de la condition *SI ÈL REGROSI*. Il devrait donc être sur le même plan que *MI NORA INN TI FRÈR*, et donc être au futur inaccompli (*ÈL VA GANY IN GARSON*). Le choix aspecto-temporel devient donc inadéquat.

1, 2 et éventuellement 3 montrent que l'équilibre aspecto-temporel entre les subordonnées construites avec *si* et les principales n'est pas maîtrisé chez Anaëlle.

## Henrina

1.

Henrina (H) : OU VWA, DAN IN NINSTAN, MADAM I KRI, I FÉ KOUR AZOT.

Après "DAN IN NINSTAN" ("dans un instant") on s'attend à ce que l'enfant emploie du futur et non du présent. D'ailleurs plus loin dans son énoncé, Henrina dit : "PASKE MADAM I SA GRONY AZOT.". Mais cette inadéquation peut ne pas en être une si on considère qu'il n'est pas inadéquat de dire à partir d'un présent évoquant une action futur proche : DAN IN NINSTAN MI VYIN "j'arrive dans un moment".

2.

H : SA LA SHANM MON SEUR. NON, SA MON SHANM AMWIN. NOU MONT LES-KALYÉ. SA LA SHANM MON MOMAN. MI DEYYIN FOL. KAN MI MONT AN LÈR MI BWAR KOKA, MA LA KRIYÉ, MA LA GINY KRIZ.

Si les structures internes des formes verbales sont correctes, nous ne comprenons pas très bien cet énoncé où Henrina change aussi bien de thèmes que de temps, mais de

manière " désordonnée " (présentation de la maison puis description d'un état, puis description d'actions au présent sur le thème d'un déplacement puis d'une consommation, suivies d'actions au passé sur le thème d'une crise).

3.

H : MI *té* DAN IN RÈV MWIN LA. MI *té* PA SU MON LI, MI DI ...MI VWA DAN MON RÈV MI LÉ SU LE LI. MI KOUR, MI ÉSÈY TRAP MON KOUVÈRT, MI ARTONM. [...] MI VWA, MI... MI KRI MONMON, MI FÉ LÈV SA. *Ma fé* LÉVÉ. *La di* : " KWA ANKOR TI VÉ ? ". MI ARDOR. *Ma di* " AAA, MI DI PU RIYIN".

Alors qu'elle décrit un rêve, Henrina passe ici de manière *a priori* " désordonnée " du passé (en italique) au présent (en souligné) qu'on pourrait supposer être du présent de narration, mais elle revient au passé pour repasser au présent, puis finalement au passé. Toutefois, malgré ces mélanges, nous constatons que la logique accompli/inaccompli pour le passé est respectée. *TÉ* est utilisé pour poser le cadre et le passé avec *LA*, pour les actions ponctuelles.

4.

H : LA DI KOMA " JWÉ AVÈK ÈL MÉ PA TAPÉ. ". MA DI : " AAAAA, JWÉ PA ÈK ÈL KE TAPÉ MWIN. "

Nous avons déjà tenté d'expliquer cette construction qui semble faire écho à la structure employée dans le discours direct de la phrase précédente. Henrina semble préférer taper sa cousine plutôt que jouer avec elle. L'expression de ce sentiment nécessite la comparaison des deux actions, à l'affirmative (alors qu'une d'entre elles est à la négative dans la phrase précédente) et dans un ordre chronologique *MI PRÉFÈR TAPÉ KE JWÉ ÈK ÈL*, ce qui s'avère être une opération complexe, qui dépasse le champ de la logique aspecto-temporelle.

5.

N : ESKE LI SA PRAN AOU POU TRAVAY LA DDAN ?

H : ATAN. SI BANNA SERA VYÉ, MI ESPÈR. PASKE KAN MI SERA GRAN LA, IN, MON MOMAN SERA PU ANSANM MWIN, MI SERA KONTAN !

Cf. le commentaire de l'énoncé 6.

6.

N : IN, KOSA OU SA FÉ ALOR, KOSA OU FERA KAN OU SERA GRAN ?

H : MI SA TRAVAY DAN SHANPYON, NON KORA, SI BANNA I SERA VYE.

Dans les deux énoncés soulignés en 5 et 6, qui sont presque identiques (à un indice pré-verbal près), il semblerait que la présence de *SI* ait posé problème. Henrina cherche à

exprimer une condition, située dans le futur (puisque'il lui est demandé ce qu'elle fera quand elle sera grande) : " quand ils seront vieux, je... " ou " s'ils sont vieux, je ... ". En créole, les structures sont identiques à celles du français : KAN BANNA I SERA VYE, MI... OU SI BANNA LÉ VYE, MA... . En règle générale, nous avons constaté que SI pose des problèmes de construction aux enfants, et ce, même en français.

Résumons les causes attribuées aux inadéquations relevées :

1. présent employé à la place du futur
2. succession de formes verbales désordonnées aux niveaux thématique et temporel (présent - passé accompli).
3. succession désordonnée entre passé (accompli, inaccompli) et présent mais logique aspectuelle pour les deux passés.
4. structure comparative incorrecte (mais structure complexe qui dépasse le champ aspecto-temporel)
5. présence de futur avec SI pour l'expression d'une condition dans le futur.
6. présence de futur avec SI pour l'expression d'une condition dans le futur.

Les inadéquations trouvées chez Henrina ne remettent pas en cause la pertinence du critère respect du contraste aspecto-temporel (elles ne concernent en effet que 6 cas pour 392 occurrences verbales trouvées au total). Cependant certains traits semblent favoriser les inadéquations :

- l'accumulation et le changement rapide de thèmes,
- la complexité de la structure phrastique (comparaison),
- la présence de SI (amalgame avec les constructions impliquant KAN + futur),
- L'utilisation de certains adverbes qui *a priori* devrait entraîner telles structures aspecto-temporelles, mais qui peuvent en entraîner d'autres.

Il conviendra d'en tenir compte dans la passation des épreuves d'évaluation et l'interprétation des résultats. Enfin, il faudra aussi prendre en considération que certaines combinaisons aspecto-temporelles sont moins utilisées que d'autres, et donc sûrement moins maîtrisées.

## Thomas

Nous avons traité ce sous-critère de manière moins " statistique " que ne le sont les autres précédemment analysés. Nous avons relevé quelques cas qui pourraient *a priori* sembler en inadéquation sur le plan aspecto-temporel. Mais leurs analyses a surtout montré les difficultés qu'il y avait à rendre compte de l'adéquation des occurrences produites au co-texte dans un discours spontané oral.

Ainsi, avons-nous été confrontée à l'impossibilité de nous prononcer sur l'adéquation de certains tiroirs verbaux, comme dans les extraits suivants :

Extrait 1 :

Nous (N) : É KOMAN OU KONÉ TOUSA OU ?

Thomas (T) : PASKE MI TÉ LA PLÈN TOULTAN, AMWIN AVÈK MON KOP, AVÈK DE ZOT KOPINE, AVÈK MON KOPIN, NIKOLA, TOUSA-LA LA. APRÉ-LA, **MI ARIV**, **MI BINY** DAN LA PISINE. **MI** ANTAN DÉZORD, **MI DI** : " ELZA ANON SORT DAN LA PISINE DON ". APRÉ LI TANN BATAY, **LA DI**, LI LA : " TANDU ? ", LI A DI, AVÈK MARÈN : " OU VE MI TRAP KOUTO POU OU SI OU ARÈT PA ". APRÉ XXX. APRÉ SON PAPA KAN LA TAP ALI, LI LA SÉNYÉ, SON PAPA LA PA FÉ ÉSPRÉ, LA BÈZ MARÈN LA IN BLE, MÉ LA PA FÉ ÉSPRÉ. MÉ LI TÉ NÈRVÉ TOULTAN. KAN **I DI** : " TÉFANE, FÉ PA SA, FÉ PA SI " LA, **LI FÉ LI**, **LI BATAY** TOUT.

Les éléments en gras sont au présent et ceux qui sont soulignés sont au passé (les temps du discours direct rapporté n'ont pas été pris en compte).

Remarque : LI TANN BATAY qui est souligné et en gras est un cas particulier. En effet, l'absence de copule fait qu'on peut le rattacher au temps présent ou passé.

Concernant les quatre premiers verbes au présent : il pourrait s'agir d'un présent de répétition : à chaque fois qu'il arrivait à la Plaine, il allait se baigner, en compagnie de ces copains et copines, dans la piscine (**MI ARIV**, **MI BINY**...). Or ces deux faits ne sont pas suivis de faits qui se répètent. Il y a, en effet, un enchaînement d'actions ponctuelles qui sont à mettre sur le même plan : **MI ANTAN DÉZORD**, **MI DI** + discours direct, **LA DI**, **LI A DI**, **LA TAP ALI**, etc. Deux hypothèses sont possibles :

1. Thomas commence le récit des actions au présent de narration pour ensuite revenir au passé,
2. Thomas n'arrive pas à contraster les deux temps.

De même, concernant le dernier verbe au passé, on peut se demander s'il s'agit uni-

quement d'un fait rattaché au passé ou d'un fait à caractère permanent valable encore au moment de l'énonciation ? Dans ce dernier cas, on devrait avoir LI LÉ NERVÉ TOULTAN. D'ailleurs, Thomas enchaîne sur du présent qui explique ce que TÉFANE fait, semble-t-il de manière récurrente (car on a TOULTAN " tout le temps "), quand, ou plutôt parce que, il est nerveux/énervé : KAN I DI...LI FÉ LI, LI BATAY...

Il en est de même dans les extraits 2 et 3 :

Extrait 2 :

WÈ! LI ASHÈT PA RIYIN POU LI. LA DI AVÈK MARÈN, LA DI : " NIKOL ALON TRAP DVD ". LA I SAVA, MARÈN I PÈY POU LI.

Extrait 3 :

WI. LA DI : " OU VE KONDU? ", LA DI : " NON ", APRÉ LI ASHTÉ, LI ASHTÉ, LI ASHTÉ.

Dans l'extrait 4, ce mélange est accentué par l'absence de la copule.

Extrait 4 :

MON BANN FRÈR, MON BANN FRÈR C. OSI. MON BANN FRÈR I DÉFANN AMWIN, MI BATAY AVÈK ZOT PASKE BANNA I ÉNÈRV. YÈR SWAR MON FRÈR-LA, MWIN TANN GARD LE TÉLÉ KOMSA, LA DI SORT DEVAN, APRÉ I BÈZ KOU D ZORYÉ DAN MA TÈT, I FÉ XXX.

Reprenons en détail l'énoncé : YÈR SWAR MON FRÈR LA, MWIN TANN GARD (a) LE TÉLÉ KOMSA, LA DI(b) SORT DEVAN APRÉ I BÈZ(c) KOU D ZORYÉ DAN MA TÈT.

En (a), l'enfant nous décrit un évènement qui s'est déroulé la veille puisqu'il ancre son énoncé par YÈR SWAR. Nous pourrions avoir un thème verbal combinant explicitement progressif et imperfectif MWIN TÉ TANN GARD LE TÉLÉ, mais la copule étant facultative, la structure verbale produite en (a) est acceptable (alors même que nous ne pouvons déterminer si elle est implicitement au présent ou au passé). Celle-ci est suivie du passé accompli LA DI en (b), puis du présent BÈZ en (c). Deux hypothèses possibles :

1. nous considérons que Thomas se replace au moment de l'action, en employant du présent en (c),
2. nous considérons que ses emplois du présent et du passé ne sont pas contrastés.

Nous constatons également qu'il n'est pas aisé de cerner l'adéquation des tiroirs verbaux au co-texte tant les thèmes évoqués sont nombreux et s'enchaînent rapidement, comme le montre l'extrait 5 (où les éléments en gras sont au présent et ceux qui sont soulignés sont au passé) :

Extrait 5 :

T : PASKE ANOU LA, TOULTAN LA, MARÈN LA DI : " ALON MONTÉ GARD SI TÉFANE LÉ LA, ANLÈR LA, PAR LAO LA ". MARÈN I **DI** : " ALON LA PLÈN INN TI KOU ". I **DEMANN** AMWIN SI MI VYIN : " WI ". ANOU LA, NOU **PAS** PA KOTÉ LI AN PREMYÉ KOU IN, ANOU NOU **PAS** SU LE PON. LA LA, NOU **FONS** TOU DRWA. PASKE ALI LA, LI É MÉSHAN, SON MOMAN I LÈS ALI TOUT. MÉ AMWIN, MI TÉ LABA, MI TÉ SAA AVÈK MON PAPA. AMWIN MON PAPA LA, PASKE, PASKE TOULTAN, LOT JOUR LA JAN-UG TÉ LA, TÉ ROD BATAY AVÈK MON FRÈR, PA TÉFANE IN, JAN-UG.

Dans ce court extrait, nous comptons cinq groupes thématiques :

1. L'avant-trajet à la Plaine : PASKE ANOU LA, TOULTAN LA, MARÈN LA DI : " ALON MONTÉ GARD SI TÉFANE LÉ LA, ANLÈR LA, PAR LAO LA ". MARÈN I **DI** : " ALON LA PLÈN INN TI KOU ". I **DEMANN** AMWIN SI MI VYIN : " WI ".
2. Le trajet en voiture : ANOU LA, NOU **PAS** PA KOTÉ LI AN PREMYÉ KOU IN, ANOU NOU **PAS** SU LE PON. LA LA, NOU **FONS** TOU DRWA.
3. Le commentaire sur TÉFANE : PASKE ALI LA, LI É MÉSHAN, SON MOMAN I LÈS ALI TOUT.
4. Un début de récit sur le séjour à La Plaine avec son père : MÉ AMWIN, MI TÉ LABA, MI TÉ SAA AVÈK MON PAPA. AMWIN MON PAPA LA, PASKE, PASKE.
5. le récit d'un début de bagarre concernant son frère Jean-Hugues : PASKE TOULTAN, LOT JOUR LA JAN-UG TÉ LA, TÉ ROD BATAY AVÈK MON FRÈR, PA TÉPHANE IN, JAN-UG.

Les groupes 2 et 3 sont au présent : 2 concerne des faits qui se sont déroulés dans le passé, il peut donc s'agir d'un présent de narration. 3 est un commentaire d'un trait et d'un fait permanent qu'on peut penser encore valable au moment de l'énonciation. Les groupes 4 et 5 sont au passé et concernent des faits qui se sont effectivement produits au passé. Enfin, le groupe 1 est au présent et au passé : les faits évoqués sont révolus.

Enfin, même lorsque le thème est le même, des parenthèses insérées dans la description principale amènent parfois des contrastes de temps (ici présent dans le passé) difficiles à expliquer et à " juger ", comme on peut le voir dans l'extrait suivant où Thomas raconte ce qui s'est passé lors de la bagarre opposant son frère Jean-Hugues

et un dénommé Roberto :

Extrait 6 :

T : SA MON FRÈR, PASKE ALI TÉ VE BATAY. APRÉ LA LI LA KOURI LI LA LÈS BATAY PASKE LAVÉ DE GARSON. LI A BAT ROBERTO, IN MESYE, LI A BAT ALI, LA BAT ALI SU LA TAB, ROBERTO LA BAT SU LA TAB. LA FÉ XXX

N : KISA I LÉ ROBERTO ?

T : IN MESYE NA DE PTI FIY. APRÉ LA, JAN-UG TÉ MÉSHAN, AVÈK ROBERTO LA TRAP SA, MI KONÉ PA APRÉ NOU LA KOURU. LAVÉ INN TI SEUR. AÈL NA IN GRAN SEUR XXX. NA KOURI APRÉ MON FRÈR LA LASH SAVAT, LI A LASH SAVAT, LA LASH SAVAT DANN ZÈRB IN, APRÉ NOU LA KOURI. NA IN SHYIN TONTON MISHÈL, APRÉ LA, APRÉ LA PARTI, APRÉ LAVÉ LA MÉMÉ, LA PARTI LABA-LA. "

Nous constatons en outre que les descriptions des spectateurs de la scène (à l'aide de AVWAR) sont tantôt au présent, tantôt à l'imparfait :

LAVÉ INN TI SEUR. AÈL NA IN GRAN SEUR XXX. [...] NA IN SHYIN TONTON MISHÈL, [...] APRÈS LAVÉ LA MÉMÉ.

Concernant à présent le contraste aspectuel accompli /inaccompli. Nous relevons une inadéquation aspectuelle dans l'extrait 5 que nous avons cité ci-dessus : TOULTAN LA, MARÈN LA DI + discours direct rapporté, au présent. Etant donné que Thomas actualise son énoncé en posant TOULTAN LA qui marque une idée d'habitude, l'aspect attendu ici est l'inaccompli : soit sous la forme d'un présent de répétition/narration (comme les deux autres verbes DI et DEMANN, classés sur le même plan thématique), soit MARÈN I DI, ou d'un passé, soit I DIZÉ ou TÉ I DI. Or Thomas emploie un accompli (LA DI).

Mais ce genre d'inadéquation reste isolé. Dans l'ensemble le contraste accompli *vs* inaccompli est bien respecté par Thomas, comme l'atteste l'extrait 7.

Extrait 7 :

SI, LI TÉ TRAVAY, MÉ PA TRAVAY, LI TÉ RÈS DAN SON MÉZON, LI TÉ VÈY BANN TI..., BANN ZANFAN. APRÉ LA, ANOU, AÈL LA, LA TROUV IN SHÉRI, LAVÉ BANN TI ZANFAN

Les thèmes verbaux soulignés qui décrivent la situation sont au passé *inaccompli* (Thomas utilise les marqueurs TÉ et -É) alors que le thème verbal en gras, qui traduit une action ponctuelle, est au présent *accompli*.

Ce contraste aspectuel s'applique même lorsque les temps sont mélangés comme dans les extraits 1 à 6. Reprenons ainsi l'extrait 1 :

PASKE MI TÈ LA PLÈN TOULTAN, AMWIN AVÈK MON KOP, AVÈK DE ZOT KOPINE, AVÈK MON KOPIN, NIKOLA, TOUSA-LA LA. APRÉ-LA, MI ARIV, MI BINY DAN LA PISINE. MI ANTAN DÉZORD, MI DI : " ELZA ANON SORT DAN LA PISINE DON ". APRÉ LI TANN BATAY, LA DL, LI LA : " TANDU? ", LI A DL, AVÈK MARÈN : " OU VE MI TRAP KOUTO POU OU SI OU ARÈT PA ". APRÉ XXX. APRÉ SON PAPA KAN LA TAP ALI, LI LA SÉNYÉ, SON PAPA LA PA FÉ ÉSPRÉ, LA BÈZ MARÈN LA IN BLE, MÉ LA PA FÉ ÉSPRÉ. MÉ LI TÈ NERVÉ TOULTAN. KAN I DI : " TÉPHANE, FÉ PA SA, FÉ PA SI" LA, LI FÉ LI, LI BATAY TOUT.

L'accompli = souligné

L'inaccompli = en gras

Nous avons remarqué qu'il n'était pas aisé d'attribuer un jugement objectif d'adéquation de chaque tiroir verbal au co-texte dans des énoncés plus ou moins longs et dont les thèmes différents peuvent s'enchaîner rapidement. Cette difficulté est prononcée lorsque nous souhaitons démêler les valeurs portées par le tiroir verbal du présent de celles du passé. Mais le contraste entre présent et passé reste néanmoins sensible dans beaucoup d'autres énoncés. Les problèmes relevés ne touchent que quelques énoncés alors qu'au total nous comptons en effet 60 occurrences au passé et 279 au présent, chez Thomas. Ceci nous permet d'avancer que dans son répertoire de compétences, Thomas sait contraster le présent du passé. Le contraste est d'ailleurs manifeste lorsque du discours direct est inséré dans un récit relatant des faits passés : LI A DI AVÈK MARÈN : " OU VE MI TRAP KOUTO POU OU SI OU ARÈT PA? "; LA DI : " OU VE KONDUI? ", LA DI...

Par ailleurs, nous remarquons que l'opposition accompli/inaccompli est relativement nette et respectée chez Thomas.

Nous avons eu quelques difficultés pour rendre compte du critère de l'adéquation aspecto-temporelle du tiroir verbal. Néanmoins, nous pensons après analyse du discours de Thomas que ce critère reste pertinent, du moins pour les contrastes présent/passé (il n'y a pas d'occurrences au futur chez Thomas) croisés avec ceux de l'accompli/inaccompli. Toutefois, les évaluations des contrastes aspecto-temporels devraient, nous semble-t-il, se faire à partir des résultats d'épreuves où les productions linguistiques de l'enfant sont provoquées sur des thématiques précises et ciblées.

## Annexe M

# Jugement d'acceptabilité sur BATAY/BATAYÉ

La consigne donnée aux témoins était : « *Quelles sont les formes qui vous paraissent « bizarres » à l'oreille ?* ». Nous n'avons fait aucune mention du fait qu'il s'agissait de phrases énoncées par un enfant de 5 ans. Les personnes interrogées nous ont répondu en motivant leurs réponses par écrit.

*Reponse de T1* (en collaboration avec son petit ami également créolophone) :

« Tous les verbes *batayé* avec [e] en finale nous gênent à l'oreille. Pour les autres verbes, pas de gêne spéciale (la plupart du temps j'imagine que le [a] renvoie au *la* du temps passé), bref, pas de problème en entendant *rebataye*. C'est vraiment au niveau des *batayé* que ça cloche on dirait. »

*Reponse de T2 :*

« ce que je trouve bizarre c'est les énoncés

*ali a bataye*

*li a batayé*

parce que "a" c'est l'auxiliaire avoir en français et en créole pour marquer le passé tu utilises plutôt "la". Maintenant comme je n'ai pas entendu la personne qui parle, je ne sais pas comment c'est vraiment prononcé donc c'est dur de dire. Est-ce que le son [a] est prolongé ? est-ce qu'on entendrait pas un "semblant" de [l] qui a tendance à s'effacer avec la voyelle qui suit...

»

**Réponse de T3 :**

« En ce qui concerne tes énoncés, voici ceux qui me gênent :

ali \*a bataye. \* : je dirais "li la batayé"

li la lèse \*bataye. : je dirais : li la lès batayé

\*li \*a batayé\* : je dirais : li la batayé. Donc changement au niveau du « la » » »

**Réponse de T4 :** (c'est le seul témoin qui ne vit pas à la Réunion. Ce témoin vit en effet en Angleterre depuis 8 ans mais rentre très régulièrement à la Réunion. Son clavier n'ayant pas de touche pour l'accent aigu, elle détaillera donc ses réponses.)

« Alors ce qui me derange :

1...j'aurai plutôt dit ALI LA BATAYE (sans accent) parce-que avec l'accent ça me rappelle trop la grammaire française (vrai aussi pour 4. et 7.) 4...pas d'accent pour BATAYE (cf 8.)

7...j'aurai dit LI LA BATAYE

8...j'hésite un peu...accent ou pas accent...ça dépend du contexte en vrai. Je mettrai un accent...pour en effet accentuer le mot BATAYE et aussi parce-qu'il y a 'Après' (c'est quoi comme fonction encore? article?...je sais plus!?!?). Mais en cas général, pas d'accent sur BATAYE »

**Réponse de T5 :**

« les énoncés "ali a bataye" et "li a batayé" me dérangent à l'oreille. on a plutôt "ali la bataye", "li la batayé". »

**Réponse de T6 :** (a répondu en collaboration avec deux autres personnes de tranche d'âge 45-55 ans, créolophones).

« ali a bataye.        Li la bataye  
 après Jean-Hugues la rebataye.    bon  
 té rode bataye.        bon  
 après li la batayé.        bon  
 ali té veu bataye.        Li té y veu bataye  
 li la lèse bataye.        Li la laisse bataye

---

li a batayé.            Li la batayé  
Apré le papa la sorti **la batayé**      apré le papa la sorti et zot la batayé ou  
apré le papa la sorti et li la batayé »

**Réponse de T7 :**

« Dans tes exemples la 1 et la 7 me gêne dans la prononciation. La préposition "a" sonne mal et les phrases sont difficiles à prononcer. i fait pas créole quoi »



## Annexe N

# La modalité interrogative. Extraits d'énoncés

Nous avons relevé ci-dessous des extraits de productions de nos quatre locuteurs-témoins. La partie *compréhension* porte sur les réponses qu'ils ont fournies aux diverses questions que nous leur avons posées. La partie *production* montre quelques exemples de questions qu'ils ont eux-mêmes élaborées au cours de nos interactions.

### Compréhension

Nous utilisons les initiales suivantes pour identifier les auteurs des énoncés :

Henrina = H; Thomas = T; Anaëlle = An; Anthony = A; Nous = N

### Identité

N : KISA I LÉ BANNA ?

H : BANNA, SÉ KI SÉ KI ! BIN LÉ ZANFAN.

N : KISA I FÉ DÉZORD LA ?

A : SA TONTON.

N : AVEK KISA OU PRÉFÈR JWÉ LÉKOL ?

A : A BIN, AVÈK MON BANN KAMARAD.

### Questions fermées

N : E BANNA I KOZ FRANSE ?

T : NON MARÈN I KOZ NORMAL.

N : OU NA GRAN FRÈR ?

T : WÈ, MI NA DE GRAN FRÈR.

N : OUT PAPI NA IN NOT TI GARSON ?

A : NON, MÉ LI NA IN GRAN GARSON AVÈK DE GRANN FIY.

N : OU MÈT PRODUI SU OU ?

H : WI. EL VE PA MÈT.

N : OUT KAZ NA LÈSKALYÉ OSI OU ?

H : WI.

### Cause

N : POUKWA ?

A<sub>n</sub> : PASKE OU VWA, OU VWA SI...

### But

N : POU KOSA ÈL LA PARTI VWAR IN DOKTEUR ALOR ?

A : BIN POU GINY IN BÉBÉ.

### Objet

N : KOSA OUT MOMAN I FÉ KOM TRAVAY ?

H : BIN ÈL LÉ DIRÈKT, ÈL I TRAVAY DAN IN NOT ÉKOL, LÉKOL JIROF.

N : OUT PAPA KOSA LA FÉ ?

A : BIN RIYIN.

### Manière

N : E KOMAN LÉTÉ LE GOU ?

H : UM! [Son de délectation!] MI YÈM SA MWIN.

### Lieu

N : OUSA ?

H : E BIN JUS TÈRLA.

N : E OUSA OU SA MÈT SA SHÉ OU ?

H : MA MÈT E, OUSA E, MI NA IN NOT PAS.

### **Identification objet**

N : KÈL KOULEUR I LÉ KARO, OUT KARO, SHÉ OU ?

H : JONE.

N : KÈL MADAM I KRI ?

H : BIN KI KI, MADAM.

N : E AVÈK KÈL SEUR OU DOR ?

H : PERSONE.

N : KÈL OU PRÉFÈR ?

H : BIN TOUT.

### **Quantification**

N : NON MI VYIN PA TOUTSUIT, MI VYIN PETÈT DAN..., KONBYINN TAN ?

A : DAN DE MINUT ?

### **Temps**

N : E SÉ KAN OUT ANIVÈRSÈR ?

A : BIN LA FINI MON NANIVÈRSÈR.

N : KANSA ?

A : BIN TOUTSUIT LA.

### **Production**

**Anaëlle :**

SI MA GINY IN BÉBÉ KOSA MI FÉ ?

OU VWA ?

**Henrina :**

MANMANMANMAN, SÉ KWÉ SE TRUK ANKOR ?

LA DI : " KWA ANKOR TI VÉ ? "

OU ANTAN ? LA FÉ " PAAA "

LA DI : " AKOZ OU XX PA MWIN IN KLAK ? "

I SA DI : " OUSA OU SORT AVÈK FANM-LA ? "

SÉ KWA SA ?

É SA I MÈT LA DDAN SA ?

OU VWA PÈS MAGAZIN SHINWA... ?

OU VWA OUSA NOU MONT POU ALÉ AN VIL ?

POUKWA ?

SA TA KI BAG-LA ?

OU LÉ MARYÉ OU ?

**Thomas :**

AAA, APRÉ OU DEVINE IN ? KÈL PWASON I FÈT PA SON NANIVÈRSÈR ?

LA DI, LI LA : " TANDU ? ", LI A DI, AVÈK MARÈN : " OU VE MI TRAP KOUTO POU OU SI OU ARÈT PA ? "

LA DI : " OU VE KONDUI ? "

**Anthony :**

OU VE MI DI TONTON AMÈN AMWIN ?

TONTON ! OU GINY NAJÉ ?

E, WI. OU VYIN OU LA ? TOUTSUIT OU LA ?

DAN DE MINUT ?

OUSA ? SHÉ MWIN ?

WI POUKWA ?

KWA ?

---

BIN MWIN, OU KONÉ OUSA MI LÉ LA ?

KI ?

OUSA ?

BIN POUKWA OU VYIN PU LA RÉNYON ?

SI OUT MAMAN APRÉ I TAP AOU, SI TATI JEUNVIÈV I TAP AOU ?

SI OU VE PU LA, KOMAN OU FÉ ?

WI, KOMAN OU FÉ ?

E KOMAN OUT MARI I APÈL ?

LI TRAVAY E, OUSA LI ?

AOU OSI ?



## **Annexe O**

# **Récapitulatif des normes de référence retenues en créole**

Les tableaux suivants récapitulent certaines des normes de référence finales que nous avons retenues. Il s'agit d'une présentation générale. Il faut se reporter aux sections traitant des items grammaticaux concernés pour avoir plus de détails sur les emplois en question dans des contextes syntaxiques particuliers (ex : emplois à la négative).

## O.1 AVWAR

### O.1.1 Les formes finies de AVWAR

<i>Les formes finies de AVWAR</i>				
	verbe ordinaire	verbe support	structure existentielle	auxiliaire
[V-∅]	NA NANA (N)ÉNA LA + nég. pr. + A + nég.	LA pr.+ A + nég.	NA NANA (N)ÉNA LA + nég.	LA + Vpp pr. + A + Vpp
[V-é]	LAVÉ NAVÉ pr. + AVÉ	LAVÉ pr. + AVÉ	LAVÉ NAVÉ	LAVÉ + Vpp pr. + AVÉ + Vpp
[V-ra]	NORA	NORA	NORA	NORA + Vpp LORA + Vpp
[V-ré]	NORÉ	NORÉ	NORÉ + Vpp	NORÉ LORÉ + Vpp NAR + Vpp

TABLE O.1: Les formes finies de AVWAR (normes de référence finales).

**+ nég.** = la forme AVWAR doit obligatoirement être suivie d'un marqueur de négation.

**pr.+** = la forme AVWAR doit obligatoirement être précédée d'un sujet pronom personnel.

Nous ajoutons la forme enfantine TÉ NA comme forme possible de AVWAR combiné au marqueur temporel du passé TÉ.

### O.1.2 Les formes non finies de AVWAR

<i>Les formes non finies de AVWAR</i>	
[V-pp]	GINY/GINYÉ U
[Vinf]	GINY/GINYÉ AVWAR

TABLE O.2: Les formes non finies de AVWAR (normes de référence finales).

Nous acceptons les variantes morpho-phonologiques *GAY/GANYÉ* de *GINY/GINYÉ*.

## O.2 ET

### O.2.1 Les formes finies de ÈT

#### O.2.1.1 ÈT - auxiliaire

		Structures (auxiliaire + marq. de tps)	Exemples
[V-ø]	LÉ pr. + É	[LÉ Vpp] [É Vpp]	SAMI LÉ (PA) MARYÉ LI É MARYÉ
[V-é]	(LÉ)TÉ LATÉ (anc.)	[(LÉ)TÉ Vpp]	SAMI (LÉ)TÉ MARYÉ
[V-ra]	SRA/SAR	[(I) SRA Vpp]	SAMI (I) SRA MARYÉ
[V-ré]	SRÉ	[(I) SRÉ Vpp]	SAMI (I) SRÉ MARYÉ

TABLE O.3: Les formes finies de ÈT (normes de référence finales).

+ **pr.** = la forme ÈT doit obligatoirement être précédée d'un sujet pronom personnel.

**(anc.)** = *ancienne*. La forme n'est plus guère utilisée aujourd'hui.

#### O.2.1.2 ÈT - copule

Caract. qualit.	seuls LÉ, pr. + É, LA + nég ou pr + A + neg sont possibles	seul SÉ est possible	SÉ, LÉ ou ses allomorphes sont possibles
Copule simple	(MARI) LÉ DOKTEUR (LI) LÉ JOLI (SON MONMON) LÉ AN KOLÈR		
Présentatif sans extraction	LÉ RAR LÉ BYIN LÉ GAYAR LÉ MYE K RIYIN		
Présentatif avec extraction	LÉ RAR K ÈL I VYIN ISI LÉ GAYAR (K) ZOT LÉ LA	SÉ AN GRINN K OU LÉ DABITUD SÉ DANTIS K ÈL I VE FÉ	LA PA DANTIS (K) ÈL I VE FÉ LÉ/SÉ PA DANTIS (K) ÈL I VE FÉ

TABLE O.4 – ET : « caractérisation qualitative » (normes de référence finales)

Situatif	seuls LÉ ou ses allomorphes sont possibles	seul SÉ est possible	SÉ, LÉ ou ses allomorphes sont possibles
Copule simple	SA KAZ LÉ SIN-JO ÈL LÉ LA SA SHÈZ LÉ AN BWA		
Présentatif sans extraction	LÉ LA PLÈN LÉ TAN LÉ LWIN LA PA LWIN LÉ LA MÈM LÉ LEUR SON BIBRON LA PA LEUR SON BIBRON		
Présentatif avec extraction		SÉ SIN-BENWA (K) ZOT I ABIT SÉ DEMIN SOLMAN (K) ÈL I VYIN SÉ LA-MÈM ÈL LA GINY SON LAKSIDAN	

TABLE O.5 – ET : « situatif » (normes de référence finales)

Identification (+ art. indéfini)	seuls LÉ ou ses allomorphes sont possibles	seul SÉ est possible	SÉ, LÉ ou ses allomorphes possibles, si + neg
Copule simple	MARYO LÉ IN BOUG MARYO LA PA IN BOUG MARYO LÉ PA IN BOUG		
Présentatif sans extraction		MARYO SÉ IN BOUG SÉ IN VOLÈR KABRI	MARYO LÉ PA (LA PA) IN BOUG MARYO SÉ PA (SA PA) IN BOUG
Présentatif avec extraction		SÉ IN BON MARI (K) MI VE SÉ IN KAYÉ (K) MA LA BEZWIN SÉ INN KOUZINE (K) MI KONÉ	SÉ PA IN ZOZO K MI VE LA PA IN ZOZO (K) MI VE LÉ PA IN ZOZO MI VE

TABLE O.6 – ET : « identification + art. indéfini » (normes de référence finales)

<b>Identifica- tion</b> (+ art défini)	LÉ seul = possible	SÉ seul = possible	SÉ ou LÉ possibles
Copule simple			
Présentatif sans extraction		BIN SÉ LI MÈM ALI SÉ MARYO MARYO SÉ LI SOFI SÉ MA KOUZINE MA KOUZINE SÉ SOFI SÉ SAT-LA LA SYÈN SÉ MARMIT-LA	LA PA LI SÉ PA LI LÉ PA LI
Présentatif avec extraction		SÈ ZOT (K) VA NIR VWAR ANOU SÉ ALI MÈM (K) MA LA VU  SÉ SON PAPA (K) MA LA BEZ- WIN SÉ ZOT (K) LA KOMANSÉ	LA PA ÈL (K) VA NIR VWAR AOU SÉ PA ÈL (K) VA NIR VWAR AOU LÉ PA ÈL (K) VA NIR VWAR AOU

TABLE O.7 – ET : « identification + art. défini » (normes de référence finales)

### O.2.2 Les formes non finies de ÈT

Les formes non finies de ÈT	
[V-pp]	ÉTÉ
[Vinf]	ÈT

TABLE O.8: Les formes non finies de ÈT (normes de référence finales).

## O.3 Combinatoire aspecto-temporelle

Nous avons récapitulé sous forme de tableaux les différentes combinaisons acceptables, selon nous, entre les marqueurs temporels, aspectuels et para-aspectuels.

Le *tableau O.9* correspond aux combinaisons entre les marqueurs aspectuels, para-aspectuels et les marqueurs de temps.

Le *tableau O.10* résume les combinaisons entre le marqueur de l'accompli, les autres marqueurs aspectuels et les marqueurs para-aspectuels, aux temps présent, passé et futur.

Le *tableau O.11* présente les combinaisons entre les marqueurs du prospectif, les autres marqueurs aspectuels et les marqueurs para-aspectuels, aux temps présent, passé et futur.

Le *tableau O.12* récapitule les combinaisons entre les marqueurs du progressif et tous les marqueurs aspectuels et para-aspectuels, aux temps présent, passé et futur.

Enfin, le *tableau O.13* comprend les combinaisons des marqueurs para-aspectuels entre eux.

Remarques générales concernant ces tableaux :

Nous avons marqué du signe « + » les combinaisons qui sont acceptables (qu'elles soient ou non acceptées par d'autres linguistes que nous-même), et du signe « T.P » celles qui sont théoriquement possibles mais très rarement employées.

Quelques remarques particulières :

— Pour notre classement, nous avons inclus *va* parmi les marqueurs temporels. Le

marqueur -A n'apparaît pas dans les tableaux car nous le considérons comme la forme tronquée de VA.

- Nous n'avons pas croisé les marqueurs de temps entre eux car ils ne se combinent pas. Par contre, nous avons croisé les marqueurs aspectuels entre eux, pour montrer les contrastes entre les marqueurs qui agissent comme des thèmes verbaux classiques (tels que les para-aspectuels FINI(R) (D) « finir de ») et les autres marqueurs qui ne se combinent pas entre eux.
- Les marqueurs temporels sont présents dans chacun des tableaux. Ils sont considérés comme obligatoires dans tous les contenus prédicatifs processifs. Dans les contenus prédicatifs non processifs, les allomorphes de ÈT sont parfois facultatifs. Dans le tableau, les marqueurs temporels sont donc :
  - LÉ, parfois apparaissant sous la forme LA ou É (cf. la section consacrée aux formes de ÈT) ou ø pour le présent,
  - TÉ (suivi facultativement de l'indice préverbal I), LÉTÉ (ou l'aphérèse TÈ) et -É pour le passé,
  - VA, SRA (ou la méthatèse SAR) ou encore -RA pour le futur.
- Nous avons dissocié les marqueurs du complétif FINE/FINI et FINI(R) (D) car nous les considérons comme deux marqueurs distincts.
- Nous n'avons pas retenu la combinaison entre les marqueurs SA aspectuel et VA temporel alors que nous attestons de SAVA aspectuel + ø temporel. De même, comme on ne peut avoir TÉ et VA dans la même structure, « nous allons manger » s'écrira NOU TÉ SAVA MANJÉ et non \*NOU TÉ SA VA MANJÉ.
- L'ordre d'apparition des marqueurs est toujours fixe : marqueurs temporels + marqueurs aspectuels + marqueurs para-aspectuels. ex : NOU SAR FINI(R) (D) MANJÉ et non \*NOU FINI(R) (D) SA MANJÉ. Il est à souligner de manière générale que les séquences apparaissant dans la colonne *structures* attestent des possibilités d'ordre d'apparition syntaxique des marqueurs.
- La place des marqueurs de négation (PA/PI/PU, etc.) n'a pas été prise en compte. Il faudra se reporter au chapitre portant sur la modalité négative.
- Ne seront pas représentées dans les tableaux suivants les combinaisons de marqueurs périphrastiques avec des marqueurs flexionnels du conditionnel (concernant celles-ci, se reporter aux possibilités de combinaisons relevées pour chaque marqueur aspectuel).

- Les tableaux 9, 10, 11 et 12 ne présentent que très peu de cas possibles puisque nous remarquons que toutes les occurrences possibles concernent le para-aspectuel FINI(R) (D). Sa présence a pourtant son importance, non pas tant parce qu'il permet de faire la distinction avec les marqueurs FINE et FINI, mais parce que ses possibilités d'emploi sont celles des thèmes verbaux classiques et des autres para-aspectuels non-retenus ici (ex : KOMANS). Par ailleurs, ces tableaux restent également utiles du fait qu'ils mettent en lumière les spécificités d'emplois des marqueurs du progressif, du prospectif et du non-accompli créoles.
- Nous avons gardé une typographie "classique" pour les exemples de structures. Ceci permet de limiter la taille des tableaux. Vinf = verbe à l'infinitif, Vpp = participe passé.

		Marqueurs temporels								Structures				
		TÉ	-É	(LÉ)TÉ	Ø	LÉ	VA	-RA	SRA					
Marqueurs aspectuels et para-aspectuels	Accompli	LA		+		+				+		[la Vpp]		
	Progressif	PO(U)			+		+				+		[(lé)té po(u) Vinf] [(i) sra po(u) Vinf]	[(lé) po(u) Vinf]
		APOU			+		+				+		[(l/lé) apo(u) Vinf] [(i) sra apou Vinf]	[(lé)té apo(u) Vinf]
		APRÉ			+		+				+		[(l/lé) apré Vinf] [(i) sra apré Vinf]	[(lé)té apré Vinf]
		PRÉ			+		+				+		[(lé)té pré Vinf] [(i) sra pré Vinf]	[(lé) pré Vinf]
		ANTRINN			+		+				+		[(lé)té antrinn Vinf] [(i) sra antrinn Vinf]	[(lé) antrinn Vinf]
		T(R)ANN			+		+				+		[(lé)té t(r)ann Vinf] [(i) sra t(r)ann Vinf]	[(lé/la) t(r)ann Vinf]
	Prospectif <sup>1</sup>	SA(A)	+				+						[té (i) sa(a) Vinf] [(i) sa(a) Vinf]	
		SAVA	+				+						[té (i) sava Vinf] [(i) sava Vinf]	
		SAR	+				+						[té (i) sar Vinf] [(i) sar Vinf]	
	Terminatif	FINE			+		+				+		[(lé)té fine Vinf ou Vpp] [(lé/la) fine Vinf ou Vpp] [(i) sra fine Vinf ou Vpp]	
		FINI			+		+				+		[(lé)té fini Vinf ou Vpp] [(lé/la) fini Vinf ou Vpp] [(i) sra fini Vinf ou Vpp]	
		FINI (D)	+	+			+		+	+			[té (i) fini (d) Vinf] [(i) finisé (d) Vinf] [(i) fini (d) Vinf] [va fini(r) (d) Vinf] [(i) finira (d) Vinf]	
	Accompli proche	SORT	+	+			+				TP		[té (i) sort Vinf] [(i) sort Vinf]	[(i) sorti Vinf]
		VYINN	+	+			+				TP		[té (i) vyinn Vinf] [(i) vyinn Vinf]	[(i) vené Vinf]

TABLE O.9: Combinaisons entre marqueurs : temps + aspectuels + para-aspectuels.

<sup>1</sup> : Certaines formes du marqueur para-aspectuel ALÉ sont communes à celles du prospectif que nous avons signalées. ALÉ admet les marques flexionnelles du temps également : [(i) nira pa Vinf] [(i) alé Vinf] et celle du futur analytique : [valé Vinf]

		Marq. de l'accompli + marq. temporels								Structures	
		LA									
		TÉ	-É	(LÉ)TÉ	Ø	LÉ	VA	-RA	SRA		
Marqueurs aspectuels et para-aspectuels	Accompli	LA									
	Progressif	POU									
		APOU									
		APRÉ									
		PRÉ									
		ANTRINN									
	Prospectif	T(R)ANN									
		SA(A)									
		SAVA									
	Terminatif	SAR									
		FINE									
	Accompli proche	FINI									
		FINI (D)		+		+			+		[la fini (d) Vpp] [lavé fini (d) Vpp] [nora/lora fini (d) Vpp]
		SORT									
	VYINN										

TABLE O.10: Combinaisons entre marqueurs : accompli (LA) + aspectuels + para-aspectuels + temps.

		Marq. du prospectif + marq. temporels								Structures
		SA/SAR/SAVA								
		TÉ	-É	(LÉ)	TÉ	Ø	LÉ	VA	-RA	
Marqueurs aspectuels et para-aspectuels	Accompli	LA								
	Progressif	POU								
		APOU								
		APRÉ								
		PRÉ								
		ANTRINN								
		T(R)ANN								
	Prospectif	SA(A)								
		SAVA								
		SAR								
	Terminatif	FINE								
		FINI								
		FINI (D)	+			+				
										[té sa fini(r) (d) Vinf] [(i) sa fini (d) Vinf] [té (i) sava fini(r) (d) Vinf] [(i) sava fini(r) (d) Vinf] [té (i) sar fini (d) Vinf] [(i) sa fini (d) Vinf]
	Accompli proche	SORT								
		VYINN								

TABLE O.11: Combinaisons entre marqueurs : prospectif + aspectuels + para-aspectuels + temps.

Remarque : FINI(R) (D) peut se combiner avec toutes les formes du para-aspectuel ALÉ (ex : OU LA FINI D ALÉ A DRAWT A GOSH? « tu as fini d’aller à droite et à gauche? »; OU VALÉ FINI(R) (D) MANJÉ KAN MA DIR AOU « tu iras finir de manger quand je te le dirai »).





## O.4 Les pronoms personnels

FORME	FONCTION	POSITION	NOMBRE						
			Singulier			Pluriel			
			1	2	3	1	2	3	
Conjointes	Sujet	Avant TV (seul)	MWIN MI	OU TWÉ VOU TI	LI <sup>1</sup> LU ÈL	NOU	ZOT	ZOT BANNA	
		Avant I	MI	OU (I) TWÉ (I) VOU I WI TI VI	LI LU ÈL (I)	NOU (I) NI NU	ZOT (I)	ZOT (I) BANNA (I)	
		Avant LA	MWIN LA MA LA MA MI LA	OU LA TWÉ LA TI LA VOU LA	LI LA LU LA ÈL LA	NOU LA NI/NU LA NA	ZOT LA	ZOT LA BANNA LA	
		Avant VA	MWIN VA MA MI VA	OU VA TWÉ VA TI VA TA WA	LI VA LU VA ÈL VA	NOU VA NI/NU VA NA	ZOT VA	ZOT VA BANNA VA	
		Après TV à l'impératif		AOU ATWÉ AVOU				AZOT	
		Avant TOUT ou card.			ZOT	NOUT			
	Objet	Directement après TV	AMWIN	AOU ATWÉ AVOU	ALI ALU AÈL	ANOU	AZOT	AZOT BANNA	
		Après PA	MWIN	OU TWÉ VOU	LI	NOU	ZOT	ZOT	
		Après PU	(A)MWIN	(A)OU (A)TWÉ (A)VOU	(A)LI	(A)NOU	(A)ZOT	(A)ZOT	
		Avant TOUT ou card.				NOUT	ZOT		
	Disjointes	Emphatique	Anticipation	(A)MWIN	(A)OU (A)TWÉ (A)VOU	(A)LI	(A)NOU	(A)ZOT	(A)ZOT
			Rejet	MWIN	OU TWÉ VOU	LI	NOU	ZOT	ZOT
			Appelatif		(A)OU (A)TWÉ (A)VOU			(A)ZOT	
		Objet	Après une préposition	MWIN	OU TWÉ VOU	LI LU ÈL	NOU	ZOT	ZOT BANNA
Avant TOUT						NOUT	ZOT		
Sujet		Avant TOUT ou card.				NOUT	ZOT		

TABLE O.14 – Les pronoms personnels (normes de référence finales)

Remarque : notons que chez certains enfants, nous trouvons des sujets antéposés qui semblent non accentués mais de forme longue (cf. le chapitre portant sur les pronoms personnels).

<sup>1</sup> : LI et ALI sont parfois prononcés YI et AYI par les enfants.

## Annexe P

# Les programmes de l'école maternelle

hors-série n° 3 du 19 juin 2008

**PROGRAMME DE L'ÉCOLE MATERNELLE - PETITE SECTION, MOYENNE SECTION, GRANDE SECTION**

L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux. L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. À l'école maternelle, l'enfant établit des relations avec d'autres enfants et avec des adultes. Il exerce ses capacités motrices, sensorielles, affectives, relationnelles et intellectuelles ; il devient progressivement un élève. Il découvre l'univers de l'écrit. En répondant aux divers besoins des jeunes enfants qu'elle accueille, l'école maternelle soutient leur développement. Elle élargit leur univers relationnel et leur permet de vivre des situations de jeux, de recherches, de productions libres ou guidées, d'exercices, riches et variés, qui contribuent à enrichir la formation de leur personnalité et leur éveil culturel. Elle laisse à chaque enfant le temps de s'accoutumer, d'observer, d'imiter, d'exécuter, de chercher, d'essayer, en évitant que son intérêt ne s'étiolle ou qu'il ne se fatigue. Elle stimule son désir d'apprendre et multiplie les occasions de diversifier ses expériences et d'enrichir sa compréhension. Elle s'appuie sur le besoin d'agir, sur le plaisir du jeu, sur la curiosité et la propension naturelle à prendre modèle sur l'adulte et sur les autres, sur la satisfaction d'avoir dépassé des difficultés et de réussir. Les activités proposées à l'école maternelle doivent offrir de multiples occasions d'expériences sensorielles et motrices en totale sécurité. L'orga-

nisation du temps y respecte les besoins et les rythmes biologiques des enfants tout en permettant le bon déroulement des activités et en facilitant leur articulation ; plus souple avec les plus petits, la gestion du temps devient plus rigoureuse quand les enfants grandissent. Le projet d'école est le moyen de garantir la continuité nécessaire entre l'école maternelle et l'école élémentaire dont la grande section, classe de l'école maternelle mais aussi première année des apprentissages fondamentaux, est la charnière. Il est conçu et mis en oeuvre en liaison avec l'école élémentaire et peut être commun aux deux écoles. La participation effective des parents au projet d'école et plus largement à la vie de l'école est recherchée. Le programme de l'école maternelle, sans horaire contraignant, présente les grands domaines d'activité à aborder sur les trois années qui précèdent l'entrée dans la scolarité obligatoire ; il fixe les objectifs à atteindre et les compétences à acquérir avant le passage à l'école élémentaire. La mise en oeuvre du programme doit prendre en compte les étapes et le rythme du développement de l'enfant. L'école maternelle a un rôle essentiel dans le repérage et la prévention des déficiences ou des troubles, rôle qu'elle doit assumer pleinement, en particulier pour les troubles spécifiques du langage.

### **S'APPROPRIER LE LANGAGE**

Le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle. L'enfant s'exprime et se fait comprendre par le langage. Il apprend à être attentif aux messages qu'on lui adresse, à les comprendre et à y répondre. Dans les échanges avec l'enseignant et avec ses camarades, dans l'ensemble des activités et, plus tard, dans des séances d'apprentissage spécifiques, il acquiert quotidiennement de nouveaux mots dont le sens est précisé, il s'approprie progressivement la syntaxe de la langue française (l'ordre des mots dans la phrase). La pratique du langage associée à l'ensemble des activités contribue à enrichir son vocabulaire et l'introduit à des usages variés et riches de la langue (questionner, raconter, expliquer, penser).

#### **Échanger, s'exprimer**

Les enfants apprennent à échanger, d'abord par l'intermédiaire de l'adulte, dans des situations qui les concernent directement : ils font part de leurs besoins, de leurs découvertes, de leurs questions ; ils écoutent et répondent aux sollicitations. Ils nomment avec exactitude les objets qui les entourent et les actions accomplies. Progressivement,

ils participent à des échanges à l'intérieur d'un groupe, attendent leur tour de parole, respectent le thème abordé. Ils redisent de manière expressive des comptines et interprètent des chants qu'ils ont mémorisés. Ils apprennent peu à peu à communiquer sur des réalités de moins en moins immédiates; ils rendent compte de ce qu'ils ont observé ou vécu, évoquent des événements à venir, racontent des histoires inventées, reformulent l'essentiel d'un énoncé entendu. Ils acquièrent progressivement les éléments de la langue nécessaires pour se faire comprendre, c'est-à-dire pour : désigner correctement les protagonistes concernés, marquer les liens entre les faits, exprimer les relations temporelles par le temps adéquat des verbes et les mots ou expressions pertinents, situer les objets ou les scènes et décrire les déplacements de manière pertinente.

### **Comprendre**

Une attention particulière est portée à la compréhension qui, plus que l'expression, est à cet âge étroitement liée aux capacités générales de l'enfant. Les enfants apprennent à distinguer une question, une promesse, un ordre, un refus, une explication, un récit. Ils distinguent la fonction particulière des consignes données par l'enseignant et comprennent les termes usuels utilisés dans ce cadre. Les enfants sont amenés à comprendre un camarade qui parle de choses qu'ils ne connaissent pas, un interlocuteur adulte, familier ou non, qui apporte des informations nouvelles. Grâce à la répétition d'histoires ou de contes adaptés à leur âge, classiques et modernes, ils parviennent à comprendre des récits de plus en plus complexes ou longs, et peuvent les raconter à leur tour.

### **Progresser vers la maîtrise de la langue française**

En manipulant la langue, en écoutant des textes lus, les enfants s'approprient les règles qui régissent la structure de la phrase, ils apprennent l'ordre habituel des mots en français. À la fin de l'école maternelle, ils utilisent de manière adaptée les principales classes de mots (articles, noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions) et produisent des phrases complexes. Ils composent progressivement des unités plus larges que la phrase : un énoncé, de très courts récits, des explications. Chaque jour, dans les divers domaines d'activité, et grâce aux histoires que l'enseignant raconte ou lit, les enfants entendent des mots nouveaux, mais cette simple exposition ne suffit pas pour qu'ils les mémorisent. L'acquisition du vocabulaire exige des séquences spécifiques,

des activités régulières de classification, de mémorisation de mots, de réutilisation du vocabulaire acquis, d'interprétation de termes inconnus à partir de leur contexte. En relation avec les activités et les lectures, l'enseignant veille à introduire chaque semaine des mots nouveaux (en nombre croissant au fil de l'année et d'année en année) pour enrichir le vocabulaire sur lequel s'exercent ces activités. Les enfants apprennent ainsi le vocabulaire (noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions) qui leur permet non seulement de comprendre ce qu'ils entendent (qui fait quoi ? à qui ? où ? quand ? comment ?), mais aussi d'échanger en situation scolaire, avec efficacité, et d'exprimer leur pensée au plus juste. Ces acquisitions décisives sont rendues possibles par l'attention que l'enseignant porte à chaque enfant, auquel il fournit les mots exacts en encourageant ses tentatives, et en reformulant ses essais pour lui faire entendre des modèles corrects. L'enseignant veille par ailleurs à offrir constamment à ses jeunes élèves un langage oral dont toute approximation est bannie ; c'est parce que les enfants entendent des phrases correctement construites et un vocabulaire précis qu'ils progressent dans leur propre maîtrise de l'oral.

**À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :**

- comprendre un message et agir ou répondre de façon pertinente ;
- nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne ;
- formuler, en se faisant comprendre, une description ou une question ;
- raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur, ou une histoire inventée ; - prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue.

[http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_maternelle.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm)

## Annexe Q

# Professions des parents

Ci-dessous, les professions des parents d'enfants qui étaient dans des classes de grande section que nous avons observées. Tous les parents n'ont pas renseigné la fiche signalétique demandée par les écoles.

<b>Ecole la poussinière, Saint-Benoît – 2003/2004</b>	
<b>Père</b>	<b>Mère</b>
–	Vendeuse
Agriculteur	Etudiante
Chauffeur	Contrat emploi solidarité
Chauffeur	Agent
Menuisier	Sans
Pasteur	Secrétaire
En formation	Secrétaire
–	Sans
Ouvrier	Sans
Agent d'entretien	Sans
Sans	Sans
Vendeur	Secrétaire
Serveur	Etudiante
Sans	Sans
Agriculteur	Sans

<b>Ecole la poussinière, Saint-Benoît – 2004/2005</b>		
<b>Père</b>	<b> </b>	<b>Mère</b>
Sans		Sans
–		Sans
–		Assistante dentaire
Maçon		Sans
Intérimaire		Assistante sociale
–		Sans
Sans		Aide à domicile
Peintre en bâtiment		Sans
–		Sans
–		Employée Mac Do
Dessinateur en bâtiment		Secrétaire
Retraité militaire et Agriculteur		Couturière
–		Sans
–		Sans
Sans		Sans
Maçon		Vendeuse
Sans		Sans

<b>Ecole la poussinière, Saint-Benoît – 2005/2006</b>	
<b>Père</b>	<b>Mère</b>
Sans	Sans
Sans	Vendeuse
Cadre	Dessinatrice
Chauffeur	Sans
Sans	Sans
Sans	Sans
Employé	Sans
Sans	Sans
Sans	Serveuse
-	Contrat emploi solidarité
Electronicien	Sans
Sans	Sans
Sans	Sans
Chauffeur	Sans
Agent DDE	Aide soignante
Ouvrier	Contrat emploi solidarité
Maçon	Femme de ménage
Animateur sportif	Agent de convivialité
Sans	Sans
Livreur	Sans
Agent hospitalier	Sans
Sans	Sans
Employé communal	Sans
Sans	Sans
Enseignant	Secrétaire
Sans	Serveuse

<b>Ecole la poussinière, Saint-Benoît – 2006/2007</b>		
<b>Père</b>		<b>Mère</b>
Sans		Caissière
Employé communal		Sans
Contrat emploi solidarité   Contrat emploi solidarité		
Sans		Sans
Sans		Sans
–		Sans
Sans		Sans
Sans		Aide cuisinière
Employé communal		Sans
Agriculteur		Agricultrice
Agent de sécurité		Sans
–		Sans
Vendeur		Secrétaire
–		Agent d'entretien
Ingénieur		Enseignante
–		Sans

<b>Ecole André Hoareau, Saint-Benoît</b>		
<b>Père</b>	<b> </b>	<b>Mère</b>
Sans		Sans
-		Employée de bureau
-		Sans
Sans		Sans
Maçon		Agent administratif
-		Sans
Sans		Sans
Sans		Aide à domicile
Agent Communal		Sans
Agent technique		Sans
Sans		Sans
Sans		Sans
Sans		Sans
-		Sans
Sans		Sans
Employé		Sans
Chauffeur		Sans
Sans		Sans
Grutier		Sans
Sans		Sans
Sans		Sans
-		Sans
Sans		Sans

<b>Ecole Julie Huet, Sainte-Année</b>		
<b>Père</b>		<b>Mère</b>
Sans		Sans
Employé communal précaire		Agent d'entretien
Sans		Sans
-		Sans
Médiateur		Sans
Agent administratif		Agent administratif
Mécanicien		Sans
Sans		Sans
Sans		Sans
Sans		Sans
Chauffeur		Agent d'entretien
Sans		Sans
Employé communal		Sans
Sans		Sans
Agent de la poste		Sans
Sans		Sans
Sans		Sans
Sans		Technicienne
Chauffeur		Sans
Sans		Sans
Sans		Sans
Agriculteur		Secrétaire
Agent de sécurité		Sans
Maçon		Sans

<b>Maternelle Terrain Fleury, Le Tampon</b>	
<b>Père</b>	<b>Mère</b>
Patron	Enseignant
Sans	Sans
Chauffeur	Sans
Sans	Enseignante
Sans	Sans
Entrepreueur	Sans
Vendeur de praline-samousa	Sans
Mécanicien	Enseignante
Décédé	Sans
Mécanicien	Sans
« Bonne situation » (NC)	(NC)
Vendeur de chaussures	Sans
employé de la CISE	Secrétaire de direction
Employé de mairie	Secrétaire hospitalière
Médecin	Sans
Entrepreneur	Secrétaire médicale
Sans	femme de ménage
« Bonne situation » (NC)	(NC)
Médecin	Médecin
Commercial	Enseignante
Educateur	Sans
Enseignant	Enseignante
Employé	Sans
Sans	Sans

<b>Ecole Les Fleurs, Pau</b>	
<b>Père</b>	<b>Mère</b>
Peintre-décorateur	Sans
Sans	Sans
Ouvrier	Sans
Décédé	Agent de service
Militaire	Vendeuse
Manutentioniste	Agent d'entretien
Educateur spécialisé	Cadre
Expatrié	Sans
Technicien	Sans
Maçon	Sans
Maçon	Agent d'entretien
Enseignant	Sans
Enseignant	Conseillère ANPE
Gérant d'entreprise	Vendeuse
Ouvrier	Agent d'entretien
Contre Maître	Sans
Technico-Commercial	Inspectrice du travail
Technicien aéronautique	Sans
Intérimaire	Sans
Chausseur	Sans
Comptable	Comptable
Chauffeur	Educateur spécialisé
Sans	Agent d'entretien
Sans	Secrétaire
Retraité	Psychologue
Informaticien	Sans
Commerçant	Commerçante

<b>Ecole Bouillerce, Pau</b>	
<b>Père</b>	<b>Mère</b>
Ouvrier	Agent de service
Agent de nettoyage	Sans
Sans	Sans
Electronicien	Technicienne
Employé de banque	Secrétaire
Consultant	Educatrice sportive
-	Active (NC)
Opérateur	Secrétaire
Décédé	Documentaliste
Blanchisseur	Active (NC)



## Annexe R

# Les évaluations académiques

## 2008-2009

### R.1 Présentation

Nous avons mentionné dans le chapitre 1, les premières évaluations mises en place depuis la rentrée 2007 par l'Académie de La Réunion pour le début du cycle 2. Il est l'heure pour nous d'examiner ces dernières, à l'aune des recherches que nous avons entreprises, afin de voir si les épreuves proposées sont en mesure d'apporter des données pertinentes en faveur de l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage du français.

Il s'agit d'évaluations qui s'appuient sur la synthèse des expériences évaluatives menées dans les circonscriptions<sup>1</sup>. La passation des épreuves se déroulent en quatre temps (3 périodes en grande section et une au CP). La période 1 correspond à la première partie du semestre, c'est-à-dire à la période qui va de la rentrée (19 Août) au 11 octobre, la période 2 va du 28 octobre au 19 décembre, la période 5 est la dernière de GS et va du 18 mai au 7 juillet. Il existe aussi une période au début du CP. Des épreuves différentes sont utilisées durant les 4 périodes.

Nous avons pu avoir accès au livret du maître et à celui de l'élève pour les évaluations 2008-2009. Grâce au premier, nous pouvons relever que la finalité de ces évaluations est de fournir « un outil académique qui a été conçu comme une aide à l'enseignant, lui permettant de **repérer de façon fine** [souligné par nous] les difficultés des

---

1. Nous avons examiné les livrets utilisés dans la circonscription de Saint-Benoît et de Saint-Paul 1 dans le chapitre 1.

élèves de GS/CP à un moment fondamental du cursus scolaire, l'entrée dans l'écrit. ».

Les objectifs visés sont :

- « Doter les enseignants d'un outil commun leur permettant de dresser le profil de leurs élèves de façon objective grâce à l'utilisation du logiciel J'ade »,
- « Renforcer la liaison GS/CP ».

Il y est également précisé que sont évaluées :

- *les compétences nécessaires à l'entrée dans l'écrit*
- *les compétences nécessaires à la construction du nombre*
- *les compétences de structuration du temps et de l'espace*

*En lien avec l'évaluation CE1.*

Le livret comporte une partie pour l'évaluation des mathématiques et une autre pour celle du français. Deux mentions concernent explicitement le langage. Il est précisé, d'une part, qu'il s'agit de la « priorité de l'école maternelle » (ce qui justifie, selon l'académie, les épreuves individuelles), et d'autre part, que la langue utilisée spontanément par les élèves est prise en compte.

Pour la maîtrise du français, nous recensons 5 grands "critères", avec chacun 2 à 5 épreuves :

1. Découverte du principe alphabétique
2. Lexique
3. Réalités sonores de la langue
4. Langage en situation et communication
5. Langage d'évocation

L'annexe R contient, après la section analysant les épreuves, des extraits du livret du maître et de l'élève. Nous trouvons :

- le texte introductif du livret du maître,
- le tableau (sur plusieurs pages) présentant de manière récapitulative toutes les épreuves relatives au langage que vont passer les enfants en 2008-2009, à chaque période,

- toutes les fiches d'évaluation du livret du maître et de l'élève pour les évaluations de 2008-2009, concernant les épreuves de grande section relatives au *langage d'évocation et langage en situation et communication*.

## R.2 Analyse

Ces épreuves ne portent que sur le français et les consignes sont données en français.

La première remarque que l'on peut faire, lorsqu'on s'intéresse à la description des objectifs de chaque épreuve, est que, de prime abord, aucune de ces dernières ne porte explicitement sur la structuration morphosyntaxique de la phrase simple. Nous notons en fait que l'évaluation s'intéresse aux compétences linguistiques axées sur le phonème, le graphème ou le lexème (dénomination d'actions ou d'objets) et passe directement à la composante pragmatique (cohésion générale du récit) et sociolinguistique (tour de parole). On peut déplorer ce fait si l'on considère, comme nous l'avons montré, que la composante morphosyntaxique est essentielle à la maîtrise du français en maternelle et pour l'apprentissage de la lecture (cf. Gombert (2008); Boisseau (2005)).

En fait, si l'analyse détaillée des épreuves laisse voir des critères morphosyntaxiques, nous constatons que ceux-ci sont noyés parmi les autres critères. En réalité, comme nous allons le voir en passant en revue chacune des épreuves axées sur le langage d'évocation et le langage en situation, une bonne partie de ces dernières comporte des critères et des indicateurs peu précis, ce qui soulève de nombreuses questions.

### Les épreuves 4.1 (A, B et C)

Elles portent sur la compréhension des consignes ordinaires de la classe.

**L'épreuve 4.1.A** est basée sur la compréhension du lexique. Nous constatons qu'il y a peu d'items (4) et que l'item 9 présente cinq possibilités d'erreurs sur les notions de nombre (deux, chaque) et d'espace (dans), mais aussi sur la dénomination des objets (cuillères, tasse), alors que le codage ne prévoit que trois réponses : *exécution de la tâche*, *exécution erronée de la consigne* et *pas de réponse*. De surcroît, la tâche pouvant

être proposée à plusieurs élèves simultanément, l'imitation possible des gestes entre enfants peut être un biais manifeste.

On peut donc pour cette épreuve remettre en question deux aspects :

- la finesse de cette épreuve : qu'évalue-t-on vraiment lorsqu'il y a cinq possibilités d'erreurs dans un item et qu'il n'y a au total que quatre items ?
- sa validité : est-ce vraiment les compétences de chaque enfant qui sont évaluées dans les épreuves en groupe ?

**L'épreuve 4.1.B** reprend intégralement l'épreuve EGSACA01 disponible dans la banque d'outils du Ministère de l'Éducation Nationale. Cette épreuve est *a priori* axée sur la structuration syntaxique (cf. les fiches de la banque d'outils du site du Ministère de l'Éducation Nationale pour cette compétence<sup>2</sup>). Mais en réalité, quand nous l'examinons de plus près, nous voyons que les items syntaxiques qui sont effectivement significatifs sont restreints et que d'autres stratégies de compréhension (cf. notre chapitre portant sur les paramètres de la conception des outils de l'évaluation) sont prioritaires.

Nous notons que les phrases sont notamment composées :

- de connecteurs temporels qui relient deux propositions entre elles : *puis, et, d'abord*, mais qui n'apportent pas d'informations :

*Va remplir un verre d'eau [sic] à moitié puis apporte-le moi = va remplir un verre d'eau à moitié () apporte-le moi.* Nous voyons ici que, par simple déduction, le verre étant disposé devant eux sur la table, l'enfant va supposer qu'il faut le donner à la maîtresse après l'avoir rempli, et non le lui donner et n'avoir "rien" à remplir d'eau. De plus, l'ordre des propositions donne l'ordre des actions à accomplir.

*Vide d'abord cette boîte dans le panier puis remplis-la avec des perles bleues = Vide () cette boîte dans le panier, () remplis-la avec des perles bleues.*

- des pronoms, qui n'apportent pas non plus vraiment d'informations pour la compréhension :

---

2. <http://www.banquoutils.education.gouv.fr/recherche/liste.php?rechmultia2=1>

*Vide d'abord cette boîte dans le panier puis remplis-la avec des perles bleues*  
 = *Vide (d'abord) cette boîte dans le panier, (puis) remplis () avec des perles bleues* (après avoir vidé la boîte, il y a de fortes chances que l'enfant remplisse cette même boîte de perle bleues).

*Ouvre le livre et montre-moi le début de l'histoire* = *Ouvre le livre et montre le début de l'histoire* (à qui d'autre que la maîtresse peut-il montrer quelque chose?)

*Va remplir un verre d'eau à moitié puis apporte-le moi*  
 = *va remplir un verre d'eau à moitié puis apporte-le ()* (La maîtresse étant la personne qui lui parle, il va le lui apporter certainement)  
 = *va remplir un verre d'eau à moitié puis apporte (moi)* = (il n'a rien d'autre à apporter que le verre d'eau)

Nous pensons donc que dans cette épreuve la compréhension peut se faire davantage sur des éléments lexicaux (*début de l'histoire, à moitié, la dernière image, verre, etc.*), et contextuels que véritablement syntaxiques. Par ailleurs, on trouve sans doute trop d'éléments dans un seul item et on ne sait pas vraiment ce qu'on évalue, si ce n'est des consignes globales, contextualisées. Le fait qu'il y ait des énoncés différents ne permet pas non plus de faire des croisements pour confirmer la maîtrise ou non d'un élément.

Nous ferons une dernière remarque sur le fait qu'un codage (français - créole) apparaît sur le livret de l'élève, alors qu'il est question d'une épreuve de compréhension. Le code employé par l'élève pour demander des explications a-t-elle réellement ici une importance ?

**L'épreuve 4.1.C** vise également à évaluer le lexique : dessiner *vs* colorier *vs* entourer ; lunette de soleil *vs* soleil *vs* fleurs *vs* chaussettes ; petite fille *vs* petit garçon, etc.

Dans le livret du maître, il est fait mention de la "simplicité du support" (p49). En réalité, lorsque nous regardons le support dont il est question, nous pouvons noter qu'il semble loin d'être aussi "simple" pour un enfant (cf. notre chapitre portant sur les difficultés de décodage des supports auxquelles sont confrontés de jeunes enfants). Il y a en effet une profusion de détails sur une image en noir et blanc. Il n'est pas évident ici de repérer le mur qui pourrait tout à fait être confondu avec la barrière. De même,

les chaussettes de la fille et ses chaussures ne sont pas très différenciés, ni d'ailleurs la fille du garçon. La consigne peu claire de l'item 76 ajoute une confusion entre les personnages : dessiner des fleurs sur la robe et un chapeau sur la tête du garçon (est-ce la robe et la tête du garçon?).

Nous ferons par ailleurs remarquer que beaucoup des mots employés dans cette épreuve, aussi bien pour les notions (espace, temps, nombre) que les objets (arrosoir, soleil, lunettes...) sont communs au créole et au français. Celle-ci n'est donc pas spécifique au français, mais au langage en général. Ceci vaut pour les épreuves précédentes également.

### **Les épreuves 4.2 (A, B et C)**

Elles portent sur les règles de participation à un échange collectif (écoute, tour de parole, cohérence du discours).

**L'épreuve 4.2.A** porte sur la phonologie. Plusieurs remarques sont à faire. Nous notons tout d'abord que dans cette épreuve, les indicateurs de réussite sont flous. On ne sait pas sur quels sons portent exactement l'évaluation. Est-ce tous les sons de la langue française ou uniquement ceux des mots de l'image qui sert de support? Les indications concernant le codage notent seulement, en effet, que l'épreuve est réussie lorsque *l'on comprend ce que dit l'enfant* et que « la prononciation est correcte ». Elle l'est partiellement, par exemple, si « un ou deux mots sont prononcés de manière approximative ».

Par ailleurs, on demande au maître de préciser le code langagier attendu, qui est le français. On suppose donc que dans la consigne, le maître doit préciser à l'enfant qu'il faut parler en français. Mais nous voyons que cette contrainte n'est pas exprimée dans les consignes données pour l'item 10 et 11. S'agit-il, par conséquent, uniquement de coder l'épreuve en notant si l'enfant a parlé créole ou français ?

Quoiqu'il en soit, non seulement, nous avons vu que le respect d'une contrainte codique ne signifiait absolument rien pour bon nombre d'enfants, mais, de surcroît, nous nous demandons si cette contrainte est réellement utile dans le cas de cette épreuve.

Il y a, en effet, de fortes chances que la description de l'image donne lieu à un inventaire (suite aux consignes « *qu'est-ce que tu vois, tu te rappelles ce que tu as vu ?* »), plutôt qu'à un commentaire. Donc, il y a une forte probabilité que les mots employés et qui vont servir à l'évaluation de la prononciation, correspondent aux éléments présents sur l'image. Or, lorsqu'on analyse ces derniers, l'on constate qu'ils sont communs à l'oral, au français et au créole. En effet, mis à part PIÉDBWA et *chevaux*, les termes *cheval*, *mouton*, *oiseau*, *éléphant*, *arbre*, peuvent se prononcer de la même manière dans les deux langues. Si l'on prend les exemples fournis pour expliquer les erreurs partielles entrant dans le code 2, on peut noter que la prononciation *seval* pour *cheval* s'effectue aussi chez de jeunes enfants francophones. Doit-on comprendre dès lors que dans cette évaluation, l'enfant qui dit *seval* parle en créole? Et que dire de « arbe », à la place de « arbre »? Peut-on exiger d'un enfant de maternelle, même parlant français à La Réunion, qu'il prononce *arbre* "à la parisienne", pour faire "plus français"? Va-t-on considérer que la prononciation « arbe » est créole? Enfin, va-t-on coder également comme créole les cas de liaisons (ex : un z'arb(re)) qu'on rencontre relativement fréquemment chez de jeunes enfants francophones?

Dans l'épreuve 4.2.C, l'objectif annoncé est de voir si l'enfant sait « compléter un récit en respectant les tours de parole et ce qui vient d'être dit ». On évalue l'écoute, la spontanéité dans la prise de parole et la concentration. Dans le codage linguistique de la parole de l'enfant (créole ou français), nous remarquons que les mélanges ne sont aucunement pris en considération.

## Les épreuves 5.1 (A, B et C)

Elles portent sur la compréhension d'une histoire entendue. L'enfant doit reformuler cette dernière.

L'épreuve 5.1.A demande à l'enfant de raconter une situation qu'il a vécue. Nous pouvons tout de suite noter qu'il ne s'agit pas de *reformuler* une histoire comme il est précisé dans la description des objectifs du critère "langage d'évocation", puisque l'enfant n'a pas entendu un récit mais vécu une expérience.

L'objectif est de raconter *en français* mais, encore une fois, la consigne ne précise pas le code attendu à l'enfant.

Alors qu'il s'agit d'une épreuve de compréhension, nous notons qu'il est prévu que l'enseignant doit prendre notamment en compte le contenu de la production de l'enfant, l'articulation, la syntaxe, le lexique (mais le lexique n'est pas pris en considération dans le codage proposé).

Nous relevons que les indicateurs de réussite pour ces deux composantes du langage sont vagues. Concernant les critères :

- adéquation du temps et de l'espace,
- présentation d'individu et d'objets,
- gestion des temps du passé.

On peut noter que le codage prévoit pour le code 1 : une *syntaxe correcte*, le code 9 : une *syntaxe incorrecte* et pour le code 0 : une *absence de réponse* **ou** une *réponse en créole*.

La portée symbolique d'un tel codage n'est certainement pas neutre. En associant un même code pour une réponse en créole et une non réponse, la parole de l'enfant créolophone est incontestablement niée.

Ce codage souligne en outre une conception particulière du traitement des langues en classe, alors même, nous l'avons noté, qu'il s'agit d'une épreuve visant à évaluer la compréhension. Lorsque les enfants s'expriment autrement qu'en langue française, il implique qu'on doive rejeter les discours faits de mélanges ou en créole. Ce faisant, on ne différencie pas les enfants dont le récit est cohérent et structuré de ceux qui proposent un discours qui ne respecte aucune trame narrative et/ou qui ont une syntaxe "incorrecte".

On peut enfin s'interroger sur la logique d'ensemble du codage. Pourquoi, dans les autres épreuves, exige-t-on un codage selon que l'enfant s'exprime en créole ou en français alors que dans l'épreuve 5.1.A, la réponse en créole est considérée comme une non réponse ?

**L'épreuve 5.1.B** concerne la compréhension et la mémorisation d'un récit fictif qui a

été raconté à l'enfant. L'enfant doit choisir dans un premier temps des images intruses, qui ne font pas partie de la trame de l'histoire qu'il a entendue. Il doit ensuite justifier ses choix. Le support est un conte de C. Perrault, *Le Petit Chaperon Rouge*, en version simplifiée.

La première partie de l'épreuve demande à l'enfant d'*entourer* les images intruses. Notons que la consigne *entourez* est évaluée en période 5 et que nous sommes en période 3.

Pour réussir la deuxième partie, l'enfant doit préciser d'une part que l'histoire se déroule dans un *bois* et non au *bord de la mer*, avec un *loup* et non un *cochon*.

On reste dans la compréhension globale du texte.

**L'épreuve 5.1.C** porte sur la restitution d'une histoire entendue deux fois.

Nous remarquons que certaines questions posées à l'enfant sont relativement complexes et peuvent biaiser la réponse de l'enfant : « comment le 3ème cochon a-t-il réussi à empêcher le loup de rentrer dans sa maison ? » (notion de nombre, inversion du sujet, trois verbes dont deux verbes "antonymes" : réussi/empêcher).

Nous notons encore une fois, que l'épreuve qui est censée évaluer la compréhension porte surtout sur des critères d'expression : capacité à continuer un récit et à le terminer, capacité à évoquer les détails du dénouement de l'histoire, capacité à clore un récit et enfin, capacité à relier entre elles les parties du récit par des connecteurs syntaxiques. Les indicateurs portent sur la cohésion et la cohérence globale du discours et la cohésion des propositions entre elles. L'évaluation est de nouveau axée sur la forme globale du discours. Les détails de celui-ci, et la forme de la phrase simple, ne sont pas pris en considération, ce qui limite la finesse de l'évaluation.

Dans cette épreuve également, il est demandé un codage binaire de la langue employée par l'enfant. Celui-ci laisse entendre que l'enfant ne va s'exprimer qu'en français ou qu'en créole d'un bout à l'autre de sa réponse.

### R.3 Conclusion

Certes, on ne peut pas avancer que les épreuves proposées sont hors de propos pour des enfants de maternelle. Être capable par exemple de comprendre des consignes, enrichir son vocabulaire, lier les différentes parties d'un récit pour former un tout cohérent est important. Mais il est manifeste que ces épreuves n'ont pas été construites pour prendre véritablement en considération le problème de la maîtrise de la langue française chez de petits écoliers réunionnais.

En effet, les épreuves que nous venons d'analyser cherchent peu à évaluer la capacité des enfants à comprendre et parler le français. Elles portent surtout sur leur capacité à comprendre et effectuer des tâches scolaires prévues pour des enfants déjà francophones. Elles ne permettent donc pas de vérifier avec finesse les difficultés des enfants, notamment concernant la morphosyntaxe de la phrase simple, mais aussi concernant le lexique. Il semble difficile d'en faire le point de départ de remédiations ciblées pour l'enseignement/apprentissage du français. Savoir de quoi parle un texte ou reconstruire la trame d'un récit ne suffisent pas pour dire si les enfants ont acquis les structures essentielles en français, d'autant plus que les langues sont proches et que l'enfant peut donner l'illusion d'une maîtrise de la langue française, en compréhension, comme en production. Sans appréhension fine des compétences des enfants, il est aisé de considérer comme français des énoncés qui sont en fait un mélange de français et de créole, voire du créole seulement.

Outre le fait que les épreuves utilisées ne sont pas pertinentes en matière d'évaluation de la maîtrise du français, nous avons souligné que nombre d'entre elles ne sont pas valides non plus, vu qu'il existe souvent un écart entre ce qui est fixé comme objectif et ce qui est réellement évalué. Les indicateurs de réussite restent par ailleurs souvent peu précis (ex : syntaxe correcte vs syntaxe incorrecte, plusieurs possibilités d'erreurs dans un item), et les supports pas forcément "simples" à interpréter par les enfants.

En outre, si les épreuves se démarquent des épreuves soumises dans l'hexagone, par la présence d'un codage par rapport à la langue utilisée par l'enfant, nous pouvons remarquer que ce codage est peu logique dans son ensemble (une épreuve assimile les réponses en créole à une non réponse, alors que les autres épreuves ajoutent le codage

codique au codage "classique"). Nous avons également vu qu'il était utilisé pour des épreuves de compréhension ou la production a peu d'importance (épreuve non verbale). Enfin, nous notons que le codage est binaire, ce qui laisse penser, d'une part, que les discours mélangés sont niés et, d'autre part, qu'on part du principe que les enfants stabilisent codiquement leur parole d'un bout à l'autre de leur réponse, soit en créole, soit en français. Or, nous avons montré que cela n'est pas le cas chez de nombreux enfants et que les mélanges sont souvent présents.

De nombreux points laissent donc penser que si cette initiative académique est louable, des améliorations sensibles sont à apporter afin de pouvoir déceler les difficultés des enfants en français et y apporter les remédiations adéquates. Il ne suffit pas d'apposer une case "créole" à côté de la case "français" pour que l'évaluation permette véritablement de percer les problèmes linguistiques des enfants réunionnais.

## **R.4 Les épreuves**

Académie de La Réunion, 2008. *Evaluations des compétences. Liaisons grande section version 2008. Livret de l'enseignant*, 97 p.

La difficulté est normale dans tout apprentissage. Mais si cette dernière persiste, il convient alors de mieux la cerner pour mieux aider l'élève à la surmonter. L'outil qui vous est proposé est un outil académique qui a été conçu comme une aide à l'enseignant lui permettant de repérer de façon fine les difficultés des élèves de GS/CP à un moment fondamental du cursus scolaire, l'entrée dans l'écrit. Il ne s'agit aucunement de repérer les élèves en difficulté, mais bien de cerner les difficultés de l'élève.

Les objectifs visés par cette évaluation GS/CP sont donc de deux ordres :

- Doter les enseignants d'un outil commun leur permettant de dresser le profil de leurs élèves de façon objective grâce à l'utilisation du logiciel J'ade.
- Renforcer la liaison GS/CP

Cet outil est le résultat de la synthèse des évaluations proposées par toutes les circonscriptions du premier degré de l'Académie et reflète les préoccupations des uns et des autres.

Cette évaluation est prévue en quatre temps échelonnés sur l'année de GS et sur celle de CP : Période 1 de GS / Période 3 de GS / Période 5 de GS / Période 1 de CP.

Le langage étant la priorité de l'école maternelle, certains items devront faire l'objet d'une passation individuelle et orale, qui pourra parfois paraître longue.

Sont évaluées :

- les compétences nécessaires à l'entrée dans l'écrit
- les compétences nécessaires à la construction du nombre
- les compétences de structuration du temps et de l'espace

En lien avec l'évaluation CE1. Le tableau de synthèse ci-après vous permettra d'apprécier le niveau d'exigence attendu pour chaque compétence entre la première et la dernière passation.

La prise en compte de la langue utilisée spontanément par les élèves sera notée pour certains items.

Le protocole d'évaluation est composé d'un seul livret de l'élève pour les quatre passations et d'un livret du maître indiquant les modalités d'évaluation et de correction. Ce livret unique pour l'élève devra devenir un outil pour les enseignants lors des liaisons inter cycles afin d'améliorer la continuité des apprentissages entre l'école maternelle et l'école élémentaire.

Je vous remercie de votre collaboration et vous sais gré de m'informer des éventuelles difficultés rencontrées.

La version 2008 de ces évaluations tient compte des remarques faites par les enseignants lors de la 1<sup>ère</sup> passation. Au nom de toute l'équipe de travail, je les remercie vivement de leur collaboration.

Roseline LAMY AU ROUSSEAU – MESPOULHE

IEN en charge du dossier

### **Equipe ayant travaillé à l'élaboration de ces évaluations**

- Roseline LAMY AU ROUSSEAU-MESPOULHE, IEN
- Catherine AMOURDOM, CPC Saint-André
- Frédérique BLAIN, maître E Saint-Benoît
- Céline CORRE, directrice école maternelle d'application, Saint-Denis 3
- Danièle LEBON, CPC Le Port 2
- Josette MANGLOU, CPC Le Port 1
- Marie-Claude PAYET, CPC Saint-Pierre 1
- Jérôme PERROIS, psychologue scolaire, Saint-Louis
- Marilyne PITERBOTH, CPC Etang Salé

## EVALUATIONS GS / CP

Compétences évaluées	GS			CP
	Période 1 Passation A	Période 3 Passation B	Période 5 Passation C	Période 1 Passation D
<b>MAITRISE DU LANGAGE</b>  <b>1. DECOUVERTE DU PRINCIPLE ALPHABETIQUE</b>	1. Connaître le nom des lettres de l'alphabet	Désigner les lettres de l'alphabet en capitales d'imprimerie Ex 1.1.A	Désigner les lettres de l'alphabet en cursive Ex 1.1.C	Nommer les lettres de l'alphabet Ex 1.1.D
	2. Connaître le vocabulaire technique de la langue écrite		Identifier une phrase, un mot, une lettre Ex 1.2.C	
	3. Dire où sont les mots successifs d'une phrase écrite après lecture par l'adulte			Répéter sans erreur une phrase complexe Ex 1.3.D Localiser un mot dans la chaîne écrite (une phrase courte et simple lue par l'enseignant) Ex 1.3.D bis
	4. Proposer une écriture possible et phonétiquement correcte pour un mot simple dont le référent est connu			Ecrire un mot régulier en utilisant une écriture phonétiquement correcte Ex 1.4.D

Evaluations académiques GS/CP - Tableau de synthèse - page 2

	1. Acquérir du lexique	Nommer désigner des objets	Nommer des actions		
		Ex 2.1.A	Ex 2.1.B		
<b>2. LEXIQUE</b>	2. Trouver la catégorie sémantique correspondant à une collection de mots			Retrouver les images correspondant à une catégorie donnée. Ex 2.2.C	Énoncer le terme générique d'une collection de mots. Ex 2.2.D
	1. Comparer la longueur de plusieurs énoncés dans la correspondance oral / écrit	Comparer la longueur des mots. Ex 3.1.A			Comparer la longueur des phrases Ex 3.1.D
<b>3. REALITES SONORES DE LA LANGUE</b>	2. Prendre conscience de la structure syllabique des mots	Segmenter un mot en syllabes. Ex 3.2.A	Supprimer des syllabes. Ex 3.2.B	Comparer des syllabes. Ex 3.2.C Localiser les syllabes. Ex 3.2.C bis	Assembler, fusionner des syllabes. Ex 3.2.D
	3. Prendre conscience de la structure phonémique des mots 4. Prendre conscience des rimes				Localiser un son voyelle. Ex 3.3.D
				Comparer des sons et repérer des régularités sonores Ex 3.4.C	

Evaluations académiques GS/CP - Tableau de synthèse - page 3

GS  
 PÉRIODE 4 PÉRIODE 3 PÉRIODE 5 C.P

<p><b>4. LANGAGE EN SITUATION ET COMMUNICATION</b></p>	<p>1. Comprendre les consignes ordinaires de la classe</p>	<p>Comprendre des consignes simples orales. Ex 4.1.A</p>	<p>Comprendre et exécuter des consignes simples visant à réaliser une ou des actions connues mettant en jeu des gestes précis. Ex 4.1.B</p>	<p>Comprendre des consignes simples liées aux tâches scolaires. Ex 4.1.C</p>	
	<p>2. Participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange</p>	<p>Articuler et prononcer distinctement. Ex 4.2.A</p>		<p>Prendre la parole pour compléter un récit en respectant les tours de parole et ce qui vient d'être dit. Ex 4.2.C</p>	<p>Prendre la parole pour compléter un récit en respectant les tours de parole et ce qui vient d'être dit. Ex 4.2.D</p>
<p><b>5. LANGAGE D'ÉVOCATION</b></p>	<p>1. Comprendre une histoire adaptée à son âge et le manifester en reformulant dans ses propres mots la trame narrative de l'histoire</p>	<p>Raconter en français une situation vécue par l'enfant. Ex 5.1.A</p>	<p>Identifier des intrus et justifier ses choix. Ex 5.1.B</p>	<p>Produire oralement un extrait d'un récit fictif sans support visuel. Ex 5.1.C</p>	<p>Restituer un récit complet. Ex 5.1.D</p>

6. ACTIVITES GRAPHIQUES ET ECRITURE		1. Produire un tracé continu non aléatoire dans un espace donné		2. Ecrire avec un modèle		3. Maîtriser tous les types d'écriture	
		Dessiner un tracé en respectant la contrainte d'une forme Ex 6.1.A	Maitriser un sens de rotation et l'inverser Ex 6.1.A bis	Reproduire un tracé en respectant l'ordre, le nombre, la taille des formes Ex 6.1.B	Ecrire de mémoire son prénom et reproduire des mots avec modèle en capitales Ex 6.2.A	Reproduire des lettres en écriture cursive Ex 6.1.C	Reproduire des enchaînements complexes de lettres (pouvant prêter à confusion lors de la lecture) Ex 6.1.D
				Ecrire de mémoire son prénom et reproduire des mots avec modèle en écriture cursive Ex 6.2.B	Copier une ligne de texte Ex 6.2.C	Passer de la majuscule d'imprimerie à la cursive Ex 6.3.C	Passer de l'écriture script minuscule à l'écriture cursive (réfèrents affichés mis à disposition) Ex 6.3.D

## CHAMP : LANGAGE EN SITUATION ET COMMUNICATION

Compétence : Comprendre les consignes ordinaires de la classe

Objectif : Comprendre et exécuter des consignes simples orales

### EXERCICE 4.1.A

Passation individuelle - orale

#### 1. Présentation

Dans le cours ordinaire des activités de la classe, on évaluera la compréhension de consignes simples. Les consignes pourront être données :

- à un seul enfant
- à plusieurs enfants simultanément, si l'on est en mesure d'observer l'exécution de cette consigne par chacun d'eux.

#### 2. Consignes de passation

##### Item 6

Dire à l'enfant ou aux enfants : « *Pose le livre sur cette table.* ». Bien désigner la table choisie. S'assurer que tous les enfants ont terminé puis passer à la consigne suivante.

Utiliser la même procédure pour les autres consignes :

Item 7 : « *Mets ces perles dans la boîte.* »

Item 8 : « *Va me chercher 3 feutres.* »

Item 9 : « *Mets deux cuillères dans chaque tasse.* »

#### 3. Eléments d'observation des productions

- Les consignes comportent généralement des indications se rapportant à l'espace, au temps, au nombre... La compréhension correcte de ce vocabulaire facilitera les apprentissages ultérieurs.
- On notera la prise en compte exacte des mots clés (mots soulignés).
- Les gestes de l'exécution peuvent être plus ou moins adroits, rapides, coordonnés. On le notera, sans oublier qu'il s'agit ici d'évaluer la compréhension de la langue des consignes.
- La compréhension et l'exécution peuvent être affectées par la nature des rapports entre le maître et l'enfant à un moment donné (résistance ou empressement). On renouvellera l'évaluation si tel est le cas.
- Ce type d'évaluation peut se pratiquer sous forme de jeux injonctifs (exemple : « Jacques a dit de ... ») qui permettent de donner des consignes en série. La situation de jeu autorise alors l'erreur volontaire d'injonction dans le but de tester les réactions de l'enfant.

**Code 1** : Exécution immédiate et précise de la consigne. Exécution de la consigne après demande d'explications. L'élève répond correctement.

**Code 9** : Exécution erronée de la consigne.

**Code 0** : Pas de réponse.

>

- > Pour en savoir plus, vous pouvez vous reporter à l'exercice n°1 p.20/21 de « Cycle des apprentissages premiers », Aide à l'évaluation des élèves MEN DEP/DE.

## CHAMP : LANGAGE EN SITUATION ET COMMUNICATION

Compétence : Participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange.

Objectif : Articuler et prononcer distinctement.

### EXERCICE 4.2.A

Passation individuelle - orale

#### 1. Présentation

L'enfant doit faire, à deux reprises, un commentaire à propos d'une image qui ne présente pas de difficulté de lecture.

Préciser le code langagier attendu : en français

#### 2. Consignes de passation

##### Item 10 Evaluation avec image

Montrer l'image pendant quelques instants et dire : « Regarde cette image et dis-moi ce que tu vois ou ce que tu comprends. ».

Noter les mots difficiles à percevoir ou à saisir, les irrégularités de prononciation, sans faire répéter et sans presser l'enfant.

##### Item 11 Evaluation sans image

Recouvrir l'image et dire ensuite : « Maintenant j'ai caché l'image, est-ce que tu te rappelles ce que tu as vu ? »

Vérifier éventuellement les irrégularités et les difficultés de prononciation notées la première fois.

#### 3. Eléments d'observation des productions

Commentaires :

- L'image est volontairement simple pour que l'enfant puisse parler sans avoir à faire d'effort de compréhension. On n'attend rien de précis.
- Les paroles produites par l'enfant seront vraisemblablement de l'ordre de l'inventaire, mots inévitables, et de l'ordre du commentaire, voire de l'interrogation, mots faisant partie de son vocabulaire propre. Les deux types de productions sont utiles à l'évaluation.
- La situation de rappel sans image permet d'obtenir une répétition, confirmation ou infirmation des irrégularités de prononciation, de manière ludique.
- Le découpage correct des couples déterminants - noms, au singulier et au pluriel, (un éléphant, des éléphants, un oiseau, des oiseaux) sera un facteur d'intelligibilité mais il ne s'agit pas ici d'évaluer la correction grammaticale en tant que telle.

Pour chaque item :

**Code 1** : Paroles aisément compréhensibles. Prononciation correcte.

**Code 2** : Un ou deux mots prononcés de manière approximative. Exemples : « ceval » pour cheval, « arbe » pour arbre. Mots mal prononcés qui n'affectent pas l'intelligibilité du propos.

**Code 9** : Prononciation très défectueuse affectant l'intelligibilité du propos.

**Code 0** : Pas de réponse.

## 4. Remédiation : quelques situations pédagogiques

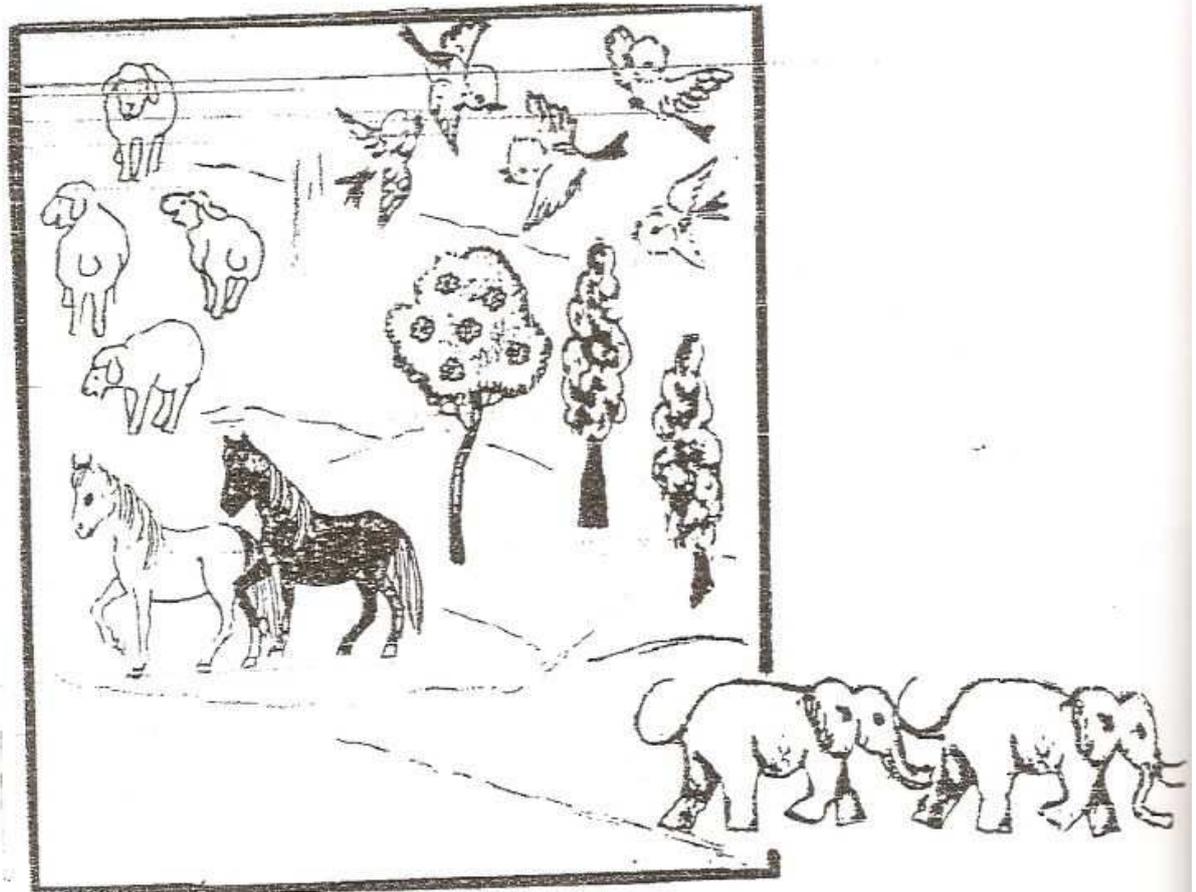
Travailler l'articulation en utilisant des comptines, des poésies avec, par exemple, des oppositions sourdes/sonores

Opposition [t] [d]	Travail de l'articulation	Opposition [k] [g]	Fréquence de [f]
Douce Lune Tout Là-haut Boule Blonde Toute Ronde Petit Sou Petit Trou Dans Le ciel.	Et ton phoque ? Et ton coq ? Et ton sac ? Et ton lac ? Et ton pic ? Et ton tic ? Et ton boeuf ? Et ton oeuf ? Ils vont bien Ce matin Merci pour eux Pour nous On s'amuse Comme des fous !	Quels bavards, Ces canards ! Ils ne disent Que bêtises ! Coin, coin, coin, A plein bec Est-ce grec, Italien Ou anglais En tout cas Je ne les comprends pas.  M. Carême	L'éléphant se douche, douche, douche, Sa trompe est un arrosoir L'éléphant se mouche, mouche, mouche, Il lui faut un grand mouchoir L'éléphant dans sa bouche, bouche, bouche A deux défenses en ivoire L'éléphant se couche, couche, couche, A huit heures tous les soirs.  R. Lichet
A.-M. Chapouchon	Topor		

in Marie-Odile Taberlet (1989). *Comptines à malices*. Paris, Armand Colin, collection Pratique pédagogique maternelle.

- > Pour en savoir plus, vous pouvez vous reporter à l'exercice n°2 p.22/23 de « Cycle des apprentissages premiers », Aide à l'évaluation des élèves MEN DEP/DE.

Image à présenter aux élèves : la reproduire et la plastifier.



## CHAMP : LANGAGE D'ÉVOCATION

Compétence : Comprendre une histoire adaptée à son âge et le manifester en reformulant dans ses propres mots la trame narrative de l'histoire

Objectif : Raconter en français, en se faisant comprendre, une situation vécue par l'enfant.

### EXERCICE 5.1.A

Passation individuelle - orale

#### 1. Présentation

L'activité consiste à faire parler l'enfant d'une situation vécue. Il s'agira donc d'un récit personnel laissé au choix de l'enseignant.

Le temps (approximatif) de la passation jusqu'au codage compris est de quelques minutes.

#### Contexte dans la classe avant la passation

Dire aux enfants de penser à un événement qu'ils ont vécu à l'école ou à la maison pour pouvoir le raconter entièrement.

#### 2. Consignes de passation

Dire à l'enfant : *«Je t'écoute. Tu vas me raconter ce qui s'est passé ....»*

Noter (ou enregistrer) pour soi si la syntaxe et le lexique sont corrects, si l'enfant a localisé l'événement dans le temps et dans l'espace, s'il a présenté les individus ou les objets concernés, s'il a bien géré les temps du passé.

#### 3. Éléments d'observation des productions

##### Item 12

Code 1 - Réponse attendue : articulation et syntaxe correctes

Code 9 – Difficultés d'élocution – Syntaxe incorrecte

Code 0 - Absence de réponse ou réponse en créole

**CHAMP : LANGAGE EN SITUATION ET COMMUNICATION**Compétence : Comprendre les consignes ordinaires de la classe

Objectif : Comprendre et exécuter des consignes simples orales

**EXERCICE 4.1.A**

Passation individuelle - orale

	1	9	0
Item 6 « Pose le livre <b>sur</b> cette table. »			
Item 7 « Mets ces perles <b>dans</b> la boîte »			
Item 8 « Va me chercher <b>trois</b> feutres. »			
Item 9 « Mets deux cuillères dans <b>chaque</b> tasse. »			

**CHAMP : LANGAGE EN SITUATION ET COMMUNICATION**Compétence : Participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange.

Objectif : Articuler et prononcer distinctement.

**EXERCICE 4.2.A**

Passation individuelle – orale

Expression spontanée | F | C

	1	2	9	0
Item 10 « L'élève raconte une image qu'il voit. »				
Item 11 « L'élève raconte une image qu'il ne voit plus. »				

**CHAMP : LANGAGE D'EVOCATION**Compétence : Comprendre une histoire adaptée à son âge et le manifester en reformulant dans ses propres mots la trame narrative de l'histoire

Objectif : Raconter en français, en se faisant comprendre, une situation vécue par l'enfant.

**EXERCICE 5.1.A**

Passation individuelle - orale

Expression spontanée | F | C

Item 12 « Raconte en français à l'enseignant ou aux autres enfants une situation vécue. »	1	9	0
--	---	---	---

# Evaluation GS. Période 3

## CHAMP : LANGAGE EN SITUATION ET COMMUNICATION

### Compétence : Comprendre les consignes ordinaires de la classe

Objectif : Comprendre et exécuter des consignes simples visant à réaliser une ou des actions connues mettant en jeu des gestes précis.

#### EXERCICE 4.1.B - Banquoutils EGSAB031

Passation individuelle – orale

### 1. Présentation

L'objectif est d'évaluer la compréhension de consignes en situation individuelle. Ces consignes visent la réalisation d'une ou plusieurs actions familières mettant en jeu des gestes précis. Les supports utilisés pour réaliser les consignes sont des objets.

Cet outil est prévu dans le cadre d'une passation individuelle. L'enseignant a posé divers objets sur une table : une feuille de papier, un cahier, un livre comportant des images et un texte écrit, un verre vide, une bouteille vide, une boîte de crayons de couleur, une petite boîte contenant des perles de différentes couleurs et un panier.

Un point d'eau est accessible dans la classe (évier, lavabo, cuvette...).

Le temps moyen de passation par enfant est de 4 minutes.

### 2. Consignes de passation

Dire à l'élève : « Tu vois, j'ai posé des objets sur la table. Tu vas bien écouter et tu vas faire ce que je te demande. »

Pour chaque item, si l'élève se trompe, ne pas le corriger. S'il semble ne pas comprendre ou demande des explications complémentaires, répéter une fois la consigne. Noter la qualité de la réponse (correcte, erronée). Laisser quelques secondes puis passer à la consigne suivante.

**Item 36 :** « Plie la feuille en deux. »

**Item 37 :** « Va chercher la boîte contenant les crayons de couleur puis montre-moi les crayons rouges. »

**Item 38 :** « Ouvre le livre et montre le début de l'histoire. »

La page de couverture, et la page intérieure présentant le titre, sont considérées comme des réponses erronées.

**Item 39 :** « Montre la dernière image du livre. »

L'élève doit montrer une image qui, selon la configuration du livre, peut se situer sur la dernière page de couverture ou avant.

**Item 40 :** « Va remplir un verre d'eau à moitié puis apporte-le moi. »

Il appartient à l'enseignant d'apprécier si la quantité d'eau contenue dans le verre correspond environ à la moitié du verre.

**Item 41 :** « Vide d'abord cette boîte dans le panier, puis remplis-la avec des perles bleues. »

### 3. Eléments d'observation des productions

Pour chaque item :

**Code 1** - Exécution correcte de la consigne.

**Code 2** - Exécution partielle de la consigne. Quelques exemples :

- Item 1 : l'élève effectue plusieurs plis ;
- Item 2 : l'élève se trompe de couleur ;
- Item 3 : l'élève montre le milieu ou la fin de l'histoire ;
- Item 4 : l'élève montre une image du début ou du milieu de l'histoire ;
- Item 5 : l'élève remplit le verre totalement ;
- Item 6 : l'élève se trompe de couleur.

**Code 9** - Exécution totalement erronée de la consigne. Les erreurs concernent le choix de l'objet et l'action demandée : l'élève froisse la feuille de papier, par exemple.

**Code 0** - Absence de réponse : la consigne n'est pas exécutée.

## Evaluation GS : Période 3

### CHAMP : LANGAGE D'ÉVOCATION

Compétence : Comprendre les informations explicites d'un texte littéraire ou d'un texte documentaire approprié à l'âge et à la culture des élèves.

Objectif : Comprendre un récit fictif et le mémoriser pour choisir des images. Identifier des intrus et justifier ses choix.

**EXERCICE 5.1.B** - Banquodis EGCADB01

Passation en groupe - orale et écrite

#### 1. Présentation

L'activité consiste à choisir des images intruses et justifier les choix opérés.

Le support peut être un récit de fiction lu, appartenant au répertoire de la classe. L'histoire « **Le petit chaperon rouge** » a été choisie pour l'observation dans une version simplifiée, d'après Charles Perrault (cf. support proposé) proche de la version d'origine. (Version d'origine : *Le petit chaperon rouge* in Perrault C., (1978) *Contes de ma mère l'Oye*. Paris : Neuf poche l'École des loisirs.)

Cinq images illustrant les épisodes du récit et deux images intruses sont mises à la disposition des enfants pour réaliser l'observation.

##### 1.1. Présentation des 5 images illustrant les épisodes du récit

Situation initiale

**Image 1** : Le petit chaperon rouge part de la maison de sa mère avec un panier contenant la galette et le petit pot de beurre ; on voit le bois au loin.

**Image 2** : Dans le bois, le petit chaperon rouge rencontre un loup.

Épisode intermédiaire

**Image 3** : Dans le bois, le petit chaperon rouge, seul, cueille des fleurs au pied des arbres.

**Image 4** : Dans sa maison, la grand-mère couchée est effrayée par l'arrivée du loup.

Situation finale

**Image 5** : Dans la maison de la grand-mère, le petit chaperon rouge se tient près du lit où est couché le loup, déguisé en grand-mère.

Présentation des 2 images intruses

**Image 6** : Le petit chaperon rouge cueille des fleurs au bord de la plage ; un bateau se profile à l'horizon.

Structure identique à l'image 3 : même posture du chaperon, mêmes fleurs, mais changement de décor ; le chaperon n'est plus dans le bois où il cueillait des fleurs « au pied des arbres » mais au bord de la mer.

**Image 7** : Le chaperon rencontre un cochon dans le bois. Structure identique à l'image 2 mais un changement de personnage : le cochon a remplacé le loup alors qu'il n'est évoqué à aucun moment du texte.

##### 1.2. L'observation

Après la lecture, chaque enfant sélectionne parmi les images qui lui sont données celles qui correspondent aux épisodes de l'histoire. Il dispose devant lui sur sa table les deux ensembles d'images : celles qui appartiennent à l'histoire et les intruses.

Il n'est pas demandé aux enfants de restituer l'histoire mais seulement de répondre aux questions posées par l'adulte.

Ils viennent à tour de rôle dire leur réponse à l'oreille de l'enseignant qui prend des notes à propos de ce que disent les enfants sur la fiche de synthèse des observations de l'élève.

En cas de mauvaise participation d'un enfant à cet entretien semi-collectif, celui-ci sera pris en entretien individuel.

Le temps (approximatif) de la passation est de 9 minutes pour 4 à 6 enfants en situation d'atelier, codage compris. Le temps de travail préalable en classe n'est pas pris en considération.

## Evaluation AS : Période 3 Langage d'évocation

### 1.3. Contexte dans la classe avant la passation

L'histoire complète devra être lue deux fois aux enfants (classe entière), sans commentaires particuliers, avant d'être objet d'étude ; on leur permet ainsi de mémoriser l'ensemble des éléments de l'histoire.

S'assurer que les mots ou « formulettes » appartenant au registre du conte ne font pas obstacle à la remémoration.

Les expliquer suffisamment si nécessaire.

### 1.4. Consigne d'orientation de l'attention

Dire aux enfants (en petit groupe) : « Je vais relire une histoire que vous connaissez déjà bien. Quand j'aurai fini de lire, je vous demanderai, à chacun, de prendre les images intruses, celle qui ne font pas partie de l'histoire. Écoutez bien et regardez bien les images pendant que je lis. »

En prolongement de la passation, l'enseignant peut provoquer ensuite une confrontation de points de vue sans donner la ou les réponses attendues, par des interactions du type : « X dit que... et toi, quelle est ton idée... ? »

## 2. Consignes de passation

Dire aux enfants :

« Vous écoutez bien l'histoire et vous regardez les images qui sont là. ».

Relire l'histoire aux enfants. Faire de courtes pauses entre les paragraphes compte tenu de la longueur du texte. Après la lecture, dire aux enfants :

« Vous choisissez les images qui ne parlent pas de l'histoire que j'ai lue et vous les entourez. ».

« Dites-moi maintenant chacun à votre tour, en secret, à l'oreille, pourquoi vous ne choisissez pas les images qui restent. ».

Chaque enfant à tour de rôle vient montrer ses images restantes et justifie ses choix à l'oreille de l'enseignant.

La version de C. Perrault est difficile à cause du vocabulaire inusité et des illustrations particulières de G. Doré. Néanmoins, elle peut être choisie, mais aura été préparée par plusieurs lectures préalables, par une explication de mots et de quelques tournures d'usage ancien.

Si aucune réponse ne vient pour justifier l'absence de choix, aider l'énonciation des enfants par des questions, pour qu'ils donnent des justifications : « Pourquoi est-ce que tu ne prends pas celle-là ? De quoi parle-t-elle ? Est-ce que c'est l'histoire du petit chaperon rouge ? Qu'est-ce qui ne va pas avec l'histoire du petit chaperon rouge ? ».

Prolongement possible de l'échange : discussion collective à propos des images intruses. Dire :

« Pourquoi ces images-là ne vont-elles pas avec les autres ? »

« X, à toi, donne ton avis, et toi Y, donne le tien... » « Et toi Z..., dis, toi aussi, ce que tu en penses. ».

## 3. Eléments d'observation des productions

### **Item 42 : Capacité à identifier et à sélectionner les images intruses.**

Les cinq images faisant partie de l'histoire entendue doivent rester en dehors du choix des enfants.

**Code 1** - Réponse attendue - Les 2 images sélectionnées sont uniquement celles qui ne font pas partie de l'histoire entendue.

**Code 9** - Autres réponses - Le choix n'est pas correct. Préciser quelles sont les images erronées.

**Code 0** - Absence de réponse.

### **Item 43 : Capacité à justifier et à expliquer un choix concernant le personnage.**

L'image intruse du cochon (au lieu du loup) qui rencontre le chaperon peut ne pas avoir été éliminée dans un premier temps, mais avoir été repérée en cours d'exercice.

**Code 1** - Réponse attendue - Explique qu'il n'y a pas de cochon dans l'histoire.

**Code 2** - Autres réponses - Sait qu'il faut enlever cette image, mais ne sait pas justifier son choix.

**Code 9** - Autres cas - Par exemple : invente des motifs d'élimination n'ayant pas de rapport avec l'histoire.

**Code 0** - Absence de réponse.

## Evaluation G.S : Période 3

### Langage d'évocation

#### 4. Support

Texte à lire : « Le petit chaperon rouge », Version simplifiée d'après C. Perrault

Il était une fois une petite fille que tout le monde aimait. Sa maman lui avait confectionné une cape rouge qui lui allait si bien qu'on l'appela le petit chaperon rouge.

Un jour sa maman ayant cuit et fait des galettes lui dit :

- « Va voir comment se porte ta grand-mère qui est malade et porte-lui cette galette et ce petit pot de beurre. » qu'elle lui remit en l'embrassant.

Le petit chaperon rouge partit aussitôt pour aller chez sa grand-mère qui habitait dans un village de l'autre côté de la forêt. Soudain en passant dans le bois, elle rencontra un loup énorme qui avait bien envie de la manger mais qui n'osa pas le faire car un chasseur n'était pas très loin. S'approchant de la petite fille, le loup lui demanda :

- « Où vas-tu petit chaperon rouge ? »

Le petit chaperon rouge ne savait pas qu'il était dangereux de s'arrêter pour écouter le loup et elle lui répondit :

- « Je vais voir ma grand-mère et lui porter une galette et un petit pot de beurre que maman lui envoie. »

- « Habite-t-elle loin ? »

- « Oh oui... C'est la première maison sous les chênes, juste à l'entrée du village. »

- « Eh bien ! lui dit le loup, je vais aller aussi la voir, je passe par ce chemin-ci et toi par celui-là ; nous verrons bien qui de nous deux arrivera le premier ! »

Le loup s'en alla par le chemin le plus court et courut de toutes ses forces pendant que le petit chaperon rouge s'amusa à cueillir des fleurs au pied des arbres en prenant dans le bois le chemin le plus long. Et le loup arriva le premier chez la grand-mère et il frappa à la porte. « Toc, Toc. »

- « Qui est là ? »

- « C'est votre petite fille, répondit le loup d'une douce voix, qui vous apporte une galette et un petit pot de crème que maman vous envoie. »

La grand-mère qui était au lit lui cria d'une voix faible :

- « Tire la chevillette, la bobinette cherra. »

Le loup tira la chevillette et la porte s'ouvrit. Il entra et se jeta sur la pauvre grand-mère étonnée qu'il dévora d'un trait car il y avait plus de trois jours qu'il n'avait rien mangé. Ensuite il ferma la porte, mit les habits de la grand-mère qu'elle avait laissés sur une chaise et se coucha dans le lit de la grand-mère.

Peu de temps après, le petit chaperon rouge frappa à la porte de la maison de la grand-mère. « Toc, Toc »

- « Qui est là ? », demanda le loup en parlant d'une petite voix.

Le petit chaperon rouge surprise par la voix étrange de sa grand-mère se rappela qu'elle était malade.

- « C'est votre petite fille, le petit chaperon rouge qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que maman vous envoie. »

- « Tire la chevillette et la bobinette cherra. »

Le petit chaperon rouge tira la chevillette et la porte s'ouvrit. Le loup la voyant entrer lui dit en se cachant dans le lit :

- « Pose ton panier et vient te coucher avec moi. »

Le petit chaperon rouge s'approcha du lit de sa grand-mère et lui dit :

- « Oh grand-mère que vous avez de grands bras ! »

- « C'est pour mieux t'embrasser, mon enfant ! »

- « Oh grand-mère, que vous avez de grandes jambes ! »

- « C'est pour mieux courir, mon enfant ! »

- « Oh grand-mère, que vous avez de grandes oreilles ! »

- « C'est pour mieux t'écouter, mon enfant ! »

- « Oh grand-mère, que vous avez de grands yeux ! »

- « C'est pour mieux te voir, mon enfant ! »

- « Oh grand-mère, que vous avez de grandes dents ! »

- « C'est pour te manger ! ».

En disant ces mots, ce très méchant loup se jeta sur le petit chaperon rouge et le dévora.

Sept images illustrant l'histoire « Le petit chaperon rouge »

## Évaluation AS : Période 3 Livret de l'élève

### CHAMP : LANGAGE EN SITUATION ET COMMUNICATION

Compétence : Comprendre les consignes ordinaires de la classe

Objectif : Comprendre et exécuter des consignes simples visant à réaliser une ou des actions connues mettant en jeu des gestes précis.

**EXERCICE 4.1.B** - Banqoutils EGSAB031

Passation individuelle – orale

Expression spontanée	F	C
----------------------	---	---

	1	2	9	0
<b>Item 36</b> <i>« Plie la feuille en deux. »</i>				
<b>Item 37</b> <i>« Va chercher la boîte contenant les crayons, puis montre-moi les crayons rouges. »</i>				
<b>Item 38</b> <i>« Ouvre le livre et montre le début de l'histoire. »</i>				
<b>Item 39</b> <i>« Montre la dernière image du livre. »</i>				
<b>Item 40</b> <i>« Va remplir un verre d'eau à moitié puis apporte-le moi. »</i>				
<b>Item 41</b> <i>« Vide d'abord cette boîte dans le panier puis remplis-la avec des perles bleues. »</i>				

# Evaluation GS : Période 3 - Livret de l'élève

## CHAMP : LANGAGE D'EVOCATION

Compétence : Comprendre les informations explicites d'un texte littéraire ou d'un texte documentaire approprié à l'âge et à la culture des élèves.

Objectif : Identifier des intrus et justifier ses choix.

### EXERCICE 5.1.B

Passation en groupe - orale et écrite

Expression spontanée	F	C
----------------------	---	---



	1	2	9	0
Item 42 « Identifier les intrus »				
Item 43 « Justifier ses choix concernant le personnage »				

## Évaluation GS : Période 5

### CHAMP : LANGAGE EN SITUATION ET COMMUNICATION

Compétence : Comprendre les consignes ordinaires de la classe

Objectif : Comprendre et exécuter des consignes simples liées à des tâches scolaires.

**EXERCICE 4.1.C** - Banqoutils EGCACA01

Passation en petits groupes - écrite

#### 1. Présentation

L'objectif poursuivi est d'évaluer la compréhension de consignes dans des tâches scolaires. Les consignes proposées imposent le traitement d'un lexique simple (colorier, entourer, dessiner) devant amener l'enfant à réaliser une ou plusieurs actions précises. Le support utilisé se présente sous la forme d'une image. La simplicité du support doit permettre de mieux appréhender la phase préliminaire de l'activité que constitue le traitement de la consigne.

L'évaluation se déroule en petits groupes de 6 à 12 enfants. Chaque élève dispose d'une feuille sur laquelle figure l'image et de crayons de couleur (bleu, rose, vert, jaune). Il faut s'assurer avant de commencer que les enfants connaissent les couleurs qui seront utilisées, en demandant collectivement de les dénommer et de les montrer. Le temps de passation est en moyenne de 13 minutes par groupe.

#### 2. Consignes de passation

Dire aux enfants : « Sur la feuille, il y a une image (montrer). On voit un petit garçon qui donne à boire à un cheval (montrer) et une petite fille qui fait du jardinage. Vous allez bien écouter et, quand je vous le dirai, vous utiliserez les crayons de couleur pour faire ce que je vous demande. Écoutez bien. »

**Item 73** : « Coloriez l'os dans l'assiette du chien. » Laisser quelques secondes, puis répéter une nouvelle fois la consigne : « Coloriez l'os dans l'assiette du chien. Maintenant, allez-y ! »  
Ne pas aider les enfants qui ne semblent pas comprendre ou qui demandent des explications complémentaires. S'assurer que tous les enfants ont terminé puis passer à la consigne suivante.

Utiliser la même procédure pour les cinq autres consignes

**Item 74** : « Dessinez des lunettes de soleil au petit garçon. »

**Item 75** : « Dessinez un soleil au-dessus du mur. »

**Item 76** : « Dessinez des fleurs sur la robe de la petite fille puis un chapeau sur la tête du petit garçon. »

**Item 77** : « Coloriez en vert les chaussettes de la petite fille puis entourez l'arrosoir. »

**Item 78** : « Entourez en bleu la main qui ouvre le robinet et attachez le cheval à la barrière devant lui. »

## Evaluation AS : Période 5

### Langage en situation et communication

#### 3. Eléments d'observation des productions

Pour chacun de ces items, quatre éléments d'observation peuvent être pris en compte.

**Code 1** - Exécution entièrement correcte de la consigne. Réponse correcte : de 75% à 100 % de réussite à l'item.

**Code 2** - Exécution partiellement correcte de la consigne : erreur de repérage ou erreur d'action.

	Exemples d'erreurs de repérage	Exemples d'erreurs d'action
Item 73	Le chien est colorié en rouge.	L'assiette du chien est entourée.
Item 74	Des lunettes sont dessinées à la petite fille.	L'enfant colorie les yeux du petit garçon.
Item 75	Un soleil est au-dessus du cheval.	L'enfant entoure l'oiseau qui est au-dessus du mur.
Item 76	Un chapeau est dessiné sur la tête de la petite fille.	La robe est coloriée.
Item 77	Les chaussures du petit garçon sont coloriées en vert.	L'arrosoir est colorié.
Item 78	La main qui tient le verre est entourée.	La tête du cheval est entourée.

Les trois dernières consignes se présentent sous la forme d'une juxtaposition de deux actions identiques « *Dessinez des fleurs et un chapeau.* » ou différentes « *Coloriez en vert puis entourez.* ».

- Si une seule des deux actions est correcte, la réalisation est partiellement correcte.
- En revanche, pour la consigne « *Dessinez des fleurs sur la robe de la petite fille puis un chapeau sur la tête du petit garçon.* » si l'enfant ne dessine qu'une fleur, on peut considérer que c'est une consigne correctement comprise compte tenu de la taille du dessin.

Les exécutions partielles témoignent d'une certaine adaptation de l'enfant à la tâche, mais pointent des difficultés dans la prise en compte de l'ensemble des informations.

**Code 9** - Exécution totalement erronée de la consigne : erreurs portant sur les deux dimensions (repérage et action).

Les exécutions totalement erronées signalent probablement des difficultés plus sévères dont il faut affiner l'analyse.

**Code 0** - Absence de réponse.

Les absences de réponses ne peuvent être interprétées qu'après un entretien avec l'enfant et/ou une proposition de reprise de l'activité.

## Evaluation GS : Période 5

### CHAMP : LANGAGE EN SITUATION ET COMMUNICATION

Compétence : Participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange.

Objectif : Prendre la parole pour compléter un récit en respectant les tours de parole et ce qui vient d'être dit.

#### EXERCICE 4.2.C

Passation par groupe - orale

#### 1. Présentation

Les élèves, par petits groupes, doivent compléter un récit en imaginant la suite. Reprendre l'idée, l'avis, le récit d'un camarade et compléter.

#### 2. Consignes de passation

Préparer les enfants à l'écoute des autres. Rappeler que chacun doit écouter les autres pour qu'on puisse travailler ensemble. Dire aux enfants qu'on doit respecter les tours de parole. Leur demander d'explicitier cette règle : comment s'y prendre (lever le doigt, attendre que chacun ait fini de parler, ...).

L'enseignant lit le début de l'histoire : « Il était une fois un jeune lapin qui s'appelait Lapinou. Il vivait avec ses parents, ses frères et ses sœurs dans un terrier très profond. Il était très heureux mais il n'avait pas le droit de sortir à cause des chasseurs. Un jour, il en eut assez et, pendant que ses parents dormaient, il décida d'aller faire une petite promenade, ... »

Cette histoire n'est pas terminée, vous allez inventer la suite, vous allez imaginer ce que va faire le petit lapin et ce qu'il peut lui arriver.

#### 3. Eléments d'observation des productions

Noter pour chaque élève le respect des règles de prise de parole, le respect de ce qui vient d'être dit. Préciser si l'expression spontanée se fait en créole ou en français.

Commentaires : dans cet exercice, les élèves doivent terminer un récit, à partir d'éléments donnés en amorce. L'observation portera plus particulièrement sur :

- La continuité avec prise en compte des éléments du texte de départ (Lapinou, les chasseurs, le désir de sortir, ...).
- Le respect des tours de parole et la prise en compte de ce qui vient d'être dit, l'enrichissement du récit (nouveaux personnages, ...), la cohérence.

**Item 79** : s'il prend la parole en groupe, peut-on dire qu'il (elle) respecte les tours de parole :

- **Code 1** / spontanément.
- **Code 2** / après quelques hésitations.
- **Code 9** / après un rappel et un accompagnement de l'enseignant(e).
- **Code 0** / pas de réponse.

**Item 80** : s'il prend la parole en groupe, peut-on dire qu'il tient compte de ce qui vient d'être dit :

- **Code 1** / avec respect de ce qui vient d'être dit.
- **Code 2** / hésitations dans la prise de parole, dans la suite à donner.
- **Code 9** / après un rappel et un accompagnement de l'enseignant(e).
- **Code 0** / pas de réponse.

## Evaluation CS : Période 5

- Item 81 : s'il prend la parole en groupe, peut-on dire qu'il sait rester dans le sujet proposé :
- Code 1 / avec respect de ce qui vient d'être dit.
  - Code 2 / après quelques hésitations.
  - Code 9 / après un rappel et un accompagnement de l'enseignant(e).
  - Code 0 / pas de réponse.

### 4. Remédiation - Situations pédagogiques proposées

#### Respecter les règles de prise de parole

Utiliser des médiateurs (bâton de parole, micro). Proposer des jeux nécessitant une prise de parole à tour de rôle : jeu du téléphone (les deux interlocuteurs ne se voient pas) pour inviter un copain à la maison, demander des nouvelles d'un enfant absent, commander la livraison d'un plat, etc. Les saynètes, permettent aussi d'apprendre à tenir compte d'autrui pour parler.

#### Tenir compte de ce qui vient d'être dit

Jeu de « Jacques a dit ... ». Jeu type « qui est-ce ? » ; jeu des métiers.  
Raconter une activité à laquelle les autres n'ont pas participé. Expliquer une expérience, un événement (cause, effet). Donner à plusieurs une suite de consignes (pour la fabrication d'un objet, la réalisation d'une recette de cuisine, un parcours en E.P.S., etc.). Débattre d'une question « vive » dans les préoccupations des élèves.

## Evaluation GS : Période 5

### CHAMP : LANGAGE D'ÉVOCATION

Compétence : Comprendre les informations explicites d'un texte littéraire ou d'un texte documentaire approprié à l'âge et à la culture des élèves.

Objectif : Produire oralement un extrait d'un récit fictif sans support visuel.

**EXERCICE 5.1.C - Banquutils EGCADC01**

Passation individuelle ou par petits groupes – orale

#### 1. Présentation

L'activité sert à observer les capacités des élèves à :

- Sélectionner les informations essentielles d'un récit et les ordonner mentalement en fonction de principes temporels et de causalité ;
- Poursuivre un récit en utilisant des connecteurs logiques (de causalité, de temporalité, de succession, de simultanéité)
- Clore un récit.

Le support proposé (cf. paragraphe 4) est un récit de fiction lu, appartenant au patrimoine culturel des enfants de 5 ans.

**Exemple proposé :** « Les trois petits cochons » d'après *Le petit Poucet et onze contes merveilleux*, (1947-1949), Paris, Éditions des deux coqs d'or (ou version utilisée dans la classe, bien connue des enfants).

L'observation se fait en passation individuelle ou avec deux ou trois enfants maximum. Un ou des auditeurs, supposés ne pas connaître l'histoire telle qu'elle est racontée, (enfants d'une autre classe ou adulte extérieur à la classe) sont présents afin de créer une situation de communication réelle. Les enfants observés ainsi que les auditeurs écoutent le début de l'histoire lue par l'enseignant. Les enfants (énonciateurs observés) doivent terminer l'histoire commencée afin que les auditeurs présents puissent en comprendre la fin.

Le temps approximatif de passation à partir de la « consigne d'orientation de l'attention » jusqu'au codage compris est de 12 minutes ; le temps de travail préalable en classe n'est pas pris en considération.

#### En préalable

L'histoire complète devra être lue à toute la classe deux fois au préalable avant d'être objet d'étude. Ceci doit permettre aux enfants de mémoriser l'ensemble des éléments de l'histoire. On les prévient qu'on leur demandera de raconter l'histoire à des auditeurs.

Dire aux élèves : « Vous allez bien écouter car un peu plus tard je demanderai à quelques-uns d'entre vous de raconter l'histoire à d'autres enfants (ou adultes) qui ne connaissent pas cette histoire-là. »

Avant la passation : avec tous les enfants de la classe, se remémorer verbalement la trame de l'histoire jusqu'à son dénouement et identifier la clôture de l'histoire. Une fois la structure de l'histoire remise en mémoire, faire entrer les auditeurs et amorcer la passation proprement dite.

#### 2. Consignes de passation

Dire à tous les élèves : « Maintenant je vous lis le début de l'histoire que vous finirez de raconter tout à l'heure. »

Lire l'histoire jusqu'à la rencontre du loup avec le cochon qui a une maison de paille. « ...Le loup continua son chemin jusqu'à la maison du second petit cochon. » (cf. Support)

Faire sortir de la pièce les enfants à observer (un, deux ou trois) sauf le premier qui va raconter la fin de l'histoire.

Dire à l'enfant observé : « Et le loup avait toujours très faim... Que se passe-t-il alors ? A toi maintenant de continuer de raconter l'histoire jusqu'à la fin et de dire comment elle se termine. » L'enseignant code les réponses de l'enfant pendant son récit. (Item 1 et premières indications pour item 3).

Demande d'explication complémentaire pour observer la compréhension fine du dénouement de l'action et le niveau de complexité du langage utilisé (Item 2 et 3).

## Evaluation AS : Période 5

Dire à l'enfant observé : « Comment le 3ème cochon a-t-il réussi à empêcher le loup de rentrer dans sa maison ? Comment se termine exactement cette histoire pour le loup ? » (laisser à l'enfant le temps de répondre)

« ... pour les cochons ? » (Items 2, 3, 4). Le codage se fait pendant l'énonciation de l'enfant.

Faire entrer un second enfant et répéter un déroulement identique (consignes puis prises d'information immédiates à reporter sur la fiche de synthèse individuelle de l'élève).

Faire entrer à son tour le troisième enfant et procéder de la même manière.

### 3. Eléments d'observation des productions

Noter si l'expression spontanée se fait en français ou en créole.

#### Item 82 : Capacité à continuer un récit et à le terminer

**Code 1** - Réponse attendue - Évoque les deux épisodes de la fin de l'histoire. Sait mettre en scène les échanges entre le loup et les cochons.

**Code 2** - Évoque un seul épisode. (maison de bois ou maison de brique).

**Code 9** - Autres réponses - Raconte de manière incomplète ou dans le désordre les deux épisodes attendus. Raconte toute l'histoire depuis le début.

**Code 0** - Absence de réponse.

#### Item 83 : Capacité à évoquer les détails du dénouement de l'histoire

**Code 1** - Réponse attendue - Trouve l'astuce du 3ème petit cochon (marmite d'eau bouillante sur le feu quand le loup annonce qu'il va passer par la cheminée).

**Code 2** - Autres réponses - Évoque une fin partiellement exacte.

**Code 9** - Autres réponses - Transforme à sa guise la fin de l'histoire. Ne parvient pas à achever l'histoire.

**Code 0** - Absence de réponse.

#### Item 84 : Capacité à clore un récit (état final des protagonistes)

**Code 1** - Réponse attendue - Évoque l'état des cochons et du loup à la fin de l'histoire.

**Code 2** - Autres réponses - Sait évoquer l'état d'au moins un des protagonistes de l'histoire : le loup ou les cochons.

**Code 9** - Autres réponses - Modifie l'état final des personnages à sa guise. N'évoque pas ce que deviennent les protagonistes à la fin de l'histoire.

**Code 0** - Absence de réponse.

#### Item 85 : Capacité à relier entre elles les parties du récit par des connecteurs syntaxiques

**Code 1** - Utilise principalement les connecteurs de juxtaposition des événements : *ensuite, et puis, après.*

**Code 2** - Utilise plusieurs modalités de connexion entre les propositions, marquant :

- la causalité : *parce que, car, puisque,*

- la temporalité : *alors, jamais, et depuis ce jour,*

- la simultanéité : *tout en parlant, pendant que*

- la conséquence : *alors, donc, aussi, telle...*

**Code 9** - Autres réponses - S'exprime par bribes sans utiliser les connecteurs syntaxiques.

**Code 0** - Absence de réponse.

## Évaluation GS : Période 5

### 4. Support

#### Texte à lire : « Les trois petits cochons »

Trois petits cochons sortaient un jour de chez eux pour chercher fortune dans le monde. Le premier petit cochon se construisit une maison de paille. Le second petit cochon se construisit une maison de branches.

Mais le troisième petit cochon travailla très, très dur et se construisit une maison de briques.

Or, dans les bois des environs, vivait un méchant loup qui n'aimait rien autant que de manger les petits cochons.

Il alla donc à la maison du premier petit cochon et lui dit : « *Petit cochon, petit cochon, fais-moi entrer dans ta maison !* »

« *Par les poils de mon petit menton mentonnet, non, tu n'entreras jamais !* », lui répondit le petit cochon.

« *Alors je fonce et je défonce et je renverse ta maison !* » hurla le loup.

Il fonça donc et défonça et renversa cette maison, et le petit cochon se sauva.

Le loup continua son chemin jusqu'à la maison du second petit cochon et il lui dit : « *Petit cochon, petit cochon, fais-moi entrer dans ta maison !* »

« *Par les poils de mon petit menton mentonnet, non, tu n'entreras jamais !* » lui cria le second petit cochon.

Alors le loup fonça et défonça et renversa la maison du petit cochon qui se sauva, lui aussi.

Le loup s'en alla vers la petite maison de briques, mais le troisième petit cochon ne voulut pas non plus le laisser entrer. Alors le loup fonça, mais il eut beau foncer il ne put jamais renverser cette petite maison.

Aussi le loup grimpa-t-il sur le toit. « *Petit cochon, petit cochon* », grogna le loup, « *je descends par la cheminée et je vais te manger.* »

« *Viens-y !* » répondit le petit cochon et tout en parlant il mit une marmite d'eau bouillante sur le feu.

Le méchant loup descendit, et tomba en plein dans la marmite bouillante. Telle fut sa triste fin. Et, depuis ce jour, les trois petits cochons vivent en toute tranquillité.

**D'après *Le Petit Poucet et onze contes merveilleux* (1947-1949), Paris, Éditions des deux coqs d'or.**

## Evaluation cs : Période 5 Livret de l'élève

### CHAMP : LANGAGE EN SITUATION ET COMMUNICATION

Compétence : Comprendre les consignes ordinaires de la classe

Objectif : Comprendre et exécuter des consignes simples liées à des tâches scolaires.

**EXERCICE 4.1.C** - Banquots EGCACA01

Passation en petits groupes - écrite



	1	2	9	0
Item 73 « Colorier l'os. »				
Item 74 « Dessiner des lunettes de soleil au petit garçon »				
Item 75 « Dessiner un soleil au dessus du mur »				
Item 76 « Dessiner des fleurs sur la robe et un chapeau sur la tête du garçon »				
Item 77 « Colorier les chaussettes de la petite fille en vert puis entourer l'arrosoir. »				
Item 78 « Entourer en bleu la main qui ouvre le robinet et attacher le cheval. »				

## Evaluation GS : Période 5

### Livret de l'élève

#### CHAMP : LANGAGE EN SITUATION ET COMMUNICATION

Compétence : Participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange.

Objectif : Prendre la parole pour compléter un récit en respectant les tours de parole et ce qui vient d'être dit.

#### EXERCICE 4.2.C

Passation par groupe - orale

Expression spontanée	F	C
----------------------	---	---

	1	2	9	0
<b>Item 79</b> « Respecte les tours de parole. »				
<b>Item 80</b> « Tient compte de ce qui vient d'être dit. »				
<b>Item 81</b> « Sait rester dans le sujet proposé. »				

## Evaluation GS : Période 5

### livret de l'élève

#### CHAMP : LANGAGE D'EVOCATION

Compétence : Comprendre les informations explicites d'un texte littéraire ou d'un texte documentaire approprié à l'âge et à la culture des élèves.

Objectif : Produire oralement un extrait d'un récit fictif sans support visuel.

**EXERCICE 5.1.C** - Banquots EGCADC01

Passation individuelle ou par petits groupes - orale

Expression spontanée    F    C

C

	1	2	9	0
<b>Item 82</b> Capacité à continuer et terminer un récit				
<b>Item 83</b> Capacité à évoquer les détails du dénouement				
<b>Item 84</b> Capacité à clore un récit				
<b>Item 85</b> Capacité à relier entre elles les parties du récit par des connecteurs syntaxiques				