



HAL
open science

La dynamique linguistique des relations spatiales en créole réunionnais et sa contribution à la question de l'illettrisme

Adriana J. Folgoat

► **To cite this version:**

Adriana J. Folgoat. La dynamique linguistique des relations spatiales en créole réunionnais et sa contribution à la question de l'illettrisme. Linguistique. Université de la Réunion, 2016. Français. NNT : 2016LARE0035 . tel-01649372

HAL Id: tel-01649372

<https://theses.hal.science/tel-01649372>

Submitted on 27 Nov 2017

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
Faculté de Lettres et Sciences Humaines

Ecole Doctorale Lettres et Sciences Humaines
(L.C.F. – Equipe d'accueil EA 4549)

Thèse de Sciences du Langage

Présentée par Adriana Folgoat

**La dynamique linguistique des relations
spatiales en créole réunionnais et sa
contribution à la question de l'illettrisme**

Soutenue le 21/09/2016

Directrice de thèse : Pr. Gillette Staudacher-Valliamée

Tome 1

Composition du Jury

M. Dominique Tournès	Professeur à l'Université de La Réunion	Président
M. Georges Daniel Véronique	Professeur à l'Université d'Aix-en-Provence	Rapporteur
Mme Claire Moyse-Faurie	Directrice de recherche émérite, L.A.C.I.T.O., C.N.R.S., Paris	Rapporteur
Mme Gillette Staudacher- Valliamée	Professeur à l'Université de La Réunion	Directrice de thèse



Remerciements

J'exprime tout d'abord ma gratitude aux rapporteurs.

Je remercie Madame Claire Moyse-Faurie, directrice de recherche émérite au Laboratoire des langues et civilisations à tradition orale (L.A.C.I.T.O) du C.N.R.S, qui a accepté d'examiner et d'évaluer mon travail de thèse. Ses travaux sur les langues à tradition orale ont contribué à notre recherche théorique ainsi qu'à l'analyse linguistique.

Je remercie le Professeur Georges Daniel Véronique de nous avoir accompagnée depuis le Mémoire de Master 2, notamment pour ses conseils concernant la recherche bibliographique. Nous lui sommes reconnaissante pour avoir été membre de notre comité de suivi de thèse en 2013, au cours duquel il nous a conseillée d'utiliser le support visuel de l'album *Frog, where are you ?* pour nos enquêtes de terrain. Ses travaux de recherche dans le domaine de l'acquisition des langues et des théories de la créolisation, ont servi à la construction de notre appareil conceptuel et à l'interprétation de nos résultats.

J'exprime ma gratitude aux membres de mon jury dont le Professeur Dominique Tournès, directeur de l'Institut de Recherche pour l'Enseignement des Mathématiques (I.R.E.M.) et président de l'Institut de l'illettrisme. Je remercie le Professeur Tournès pour son invitation à un séminaire de recherche de l'I.R.E.M où nous avons présenté notre projet de thèse en 2010. Ses conseils de lecture bibliographique concernant les logiques ont éclairé notre manière d'appréhender les logiques spatiales pour le créole réunionnais.

Je les remercie pour leur implication dans ma soutenance de thèse et leur participation scientifique à mon jury de thèse.

Mes remerciements s'adressent à mon laboratoire de recherche L.C.F (Laboratoire de recherche sur les espaces Créoles et Francophones) où j'ai pu travailler dans de bonnes conditions et bénéficier des équipements destinés aux doctorants. Merci aux membres du laboratoire pour le soutien scientifique et relationnel.

Je remercie la Région Réunion et l'Union Européenne (Fonds Social Européen) pour l'attribution d'une allocation de recherche de formation doctorale entre 2010 et 2013, qui nous a permis de mener notre recherche doctorale dans de bonnes conditions.

J'exprime ma gratitude à ma directrice de thèse, Gillette Staudacher-Valliamée, avec qui j'ai progressé sur le chemin de la thèse. Son soutien scientifique et les séminaires de recherche réguliers ont été bénéfiques à notre travail de recherche.

Sommaire

REMERCIEMENTS.....	1
SOMMAIRE.....	2
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	6
INTRODUCTION.....	7
0.1. Introduction à la linguistique de la spatialité.....	8
0.2. Introduction à la situation géographique et historique de La Réunion.....	9
0.3. Introduction à la situation linguistique de La Réunion.....	11
0.4. Introduction à notre objet d'étude	13
0.5. L'architecture de la thèse et les résultats de notre étude	16
PARTIE 1 : LA CONSTRUCTION D'UN APPAREIL CONCEPTUEL	
CONTEXTUALISE	19
Chapitre 1 : Notre objet d'étude et les choix théoriques	21
1.1. Définitions du langage humain et langue	21
1.2. Le point de vue de la linguistique fonctionnaliste adaptée à la sémantique	23
1.3. Une étude en synchronie dynamique.....	27
1.4. La tradition orale créole	29
1.5. Le choix de la linguistique de terrain	30
1.6. Les corpus oraux complexes	32
1.7. Les définitions linguistiques de la spatialité.....	35
1.8. Les modèles théoriques et les principes méthodologiques structurant l'analyse.....	47
Chapitre 2 : Une étude linguistique en contexte insulaire créole et créolophone	65
2.1. L'ancrage de nos points d'enquête dans le contexte géographique.....	65
2.2. L'ancrage de nos points d'enquête dans la dynamique historique d'une société créole.....	70
2.3. La situation linguistique réunionnaise et la question de l'illettrisme	72
2.4. Les définitions générales de l'illettrisme et de l'analphabétisme	76
2.5. Les études et méthodes menées dans le domaine de l'illettrisme.....	79
2.6. Notre analyse des hypothèses formulées sur les situations d'illettrisme et d'analphabétisme	83

2.7. L'acquisition de la spatialité et les logiques spatiales	90
2.8. La situation dans l'espace : une compétence fondamentale en prévention et en lutte	93

Chapitre 3 : La collecte des données..... 99

3.1. Une enquête constituée de 35 informateurs.....	99
3.2. La méthodologie de traitement linguistique du corpus	113
3.3. Bilan partiel de la première partie	121

PARTIE 2 : L'EXPRESSION LINGUISTIQUE DES RELATIONS SPATIALES 123

Chapitre 4 : L'analyse syntaxique en structures prédicatives..... 128

4.1. La relation spatiale de déplacement	128
4.2. La relation spatiale de mouvement.....	142
4.3. Les relations spatiales combinées de Déplacement et de Mouvement	154
4.4. La relation spatiale de localisation	164
4.5. Les relations spatiales combinées de Localisation et de Mouvement	172
4.6. Les relations spatiales combinées de Localisation et de Déplacement.....	179
4.7. Les relations spatiales de Localisation, de Déplacement et de Mouvement.....	186

Chapitre 5 : Les adpositions spatiales 191

5.1. Les prépositions	193
5.2. Les postpositions	196
5.3. Les adpositions et la pluricatégorialité	205

Chapitre 6 : Verbes à plusieurs programmes valenciels, transitivité verbale et ordre des mots 214

6.1. Les structures prédicatives verbales	214
6.2. Les verbes à plusieurs programmes valenciels.....	225
6.3. L'emploi transitif et l'emploi intransitif des verbes du corpus.....	236
6.4. Les combinaisons pour les quatre relations spatiales	249
6.5. Le lien pertinent entre syntaxe et prosodie.....	260
6.6. Étude de la variation morphologique du système spatial	264

Chapitre 7 : L'opposition concret / abstrait..... 270

7.1. Dynamique de l'opposition concret / abstrait.....	270
7.2. Les structures prédicatives à sens abstrait dans trois idiolectes	272
7.3. L'expression des relations spatiales dans les devinettes créoles	278
7.4. Repères concrets et toponymes en mémoire spatiale collective	280
7.5. Bilan partiel de la deuxième partie.....	293

PARTIE 3 : RESULTATS DE NOTRE RECHERCHE ET APPLICATIONS

DIDACTIQUES.....	295
Chapitre 8 : Les résultats en linguistique descriptive	298
8.1. Interprétation des résultats et discussions théoriques	298
8.2. L'étude de la spatialité au service de la comparaison des langues et de la typologie.....	314
8.3. Lecture de la dynamique linguistique	319
8.4. Tradition orale : transmission linguistique et acquisition de la spatialité.....	324
Chapitre 9 : Les applications de notre étude aux problématiques de l'illettrisme.....	332
9.1. Les méthodes de lutte et de prévention de l'illettrisme	332
9.2. L'analyse linguistique pour notre axe de recherche dans le dispositif DLC (2011-2014)	340
9.3. La sensibilisation à la question de l'illettrisme par la formation	342
9.4. Nos préconisations didactiques et pédagogiques	345
BILAN ET PERSPECTIVES.....	355
1. Le bilan de notre étude	356
2. Les perspectives de notre travail de recherche : projet post-doctoral.....	361
BIBLIOGRAPHIE	363
INDEX DES NOTIONS.....	376
LISTE DES TABLEAUX	380
LISTE DES CARTES GEOGRAPHIQUES	381
LISTE DES SCHEMAS.....	382
TABLE DES MATIERES.....	383

À ma mémé,

Liste des sigles et abréviations

A : attesté	Ph. : phatème
Adj : adjectif	Préd. : prédicat
Adv : adverbe	Prép : préposition
Aux : auxiliaire (pour le français)	Prés. : présentatif
Circ. : circonstant	Pr. dém : pronom démonstratif
COD : Complément d'Objet Direct	Pr. int : pronom interrogatif
Coord : coordonnant	Pr. pers : pronom personnel
Cop. : copule	Pr. Pers. Sg : personnel singulier
Dép. : déplacement	Pr. Pers. Pl : personnel pluriel
Dét. : déterminant	Pr. poss : pronom possessif
Dét. déf : déterminant défini	Pr. quant : pronom quantitatif
Dét. ind : déterminant indéfini	Pr. rel : pronom relatif
Dét. poss : déterminant possessif	r : répété (Ex. : SSrVC = Sujet Sujet répété Verbe
D+M : déplacement + mouvement	Circonstant)
f : femme	Adp : adposition
h : homme	Adj : adjectif
L : locatif	Adv : adverbe
L+D : localisation + déplacement	N : nom
L+D+M : localisation + déplacement + mouvement	Prép : préposition
L+M : localisation + mouvement	Sub : subordonnant
Loc : localisation	V : verbe
MP : marqueur préverbal	Synth. nom. : syntème nominal
MPa : marqueur para-aspectuel	T : temporel
Mvt : mouvement	AMEXA : Assurance maladie des exploitants agricoles
N/A : non attesté	O.N.F. : Office Nationale des Forêts
Nég. : marqueur de négation	AGORAH : AGence pour l'Observation de la
Obl. : obligatoire	Réunion, l'Aménagement et l'Habitat

Introduction

0.1. Introduction à la linguistique de la spatialité

La problématique de la spatialité a été considérée très tôt par les chercheurs les plus référencés comme un point central pour la compréhension du langage humain. Parmi les chercheurs les plus anciens, Ernst Cassirer (1923, 1925, 1929) aborde, dans un ouvrage en trois tomes conçu depuis la philosophie du langage, les études de la spatialité dans un grand nombre de langues dans le monde. Les langues créoles ne sont pas mentionnées alors que les premières monographies ont déjà été produites en Europe pour les pidgins et les créoles depuis au moins J.M. Magens (1770).¹ On peut lire en effet que G. Staudacher-Valliamée (Mémoire de H.D.R. sous la direction du Pr. Daniel Véronique, 2001) donne, dans une étude, les premières attestations. L'auteure évoque aussi les pidgins et les langues créoles du monde.

« Selon les estimations de Hancock, 127 pidgins et créoles étaient inventoriés en 1977. La distinction se fait, par les mers, entre les Caraïbes, les côtes occidentales, orientales de l'Afrique et l'océan indien. Avec 15 créoles français, la population franco-créolophone atteint plus de sept millions de locuteurs dont le plus grand nombre vit en Haïti. [...] Parmi les 35 créoles anglais, le créole jamaïcain atteste 1 000 000 et le créole hawaïen 500 000 locuteurs. Les 14 créoles portugais et les 3 créoles espagnols indiqués sont relativement moins nombreux [...]. » (Staudacher-Valliamée, G., 2004 : p. 19)

Le créole réunionnais forme, avec le créole mauricien, le créole rodriguais et le créole seychellois, les créoles français (Chaudenson, R., 1995 : p. 28-29).

La spatialité est une thématique de recherche investiguée par plusieurs disciplines comme la géographie, la littérature et bien d'autres disciplines de recherche en sciences dures : nous référons ici aux mathématiques. Dans le champ de la linguistique elle est appréhendée par exemple sous l'angle de l'expression orale (W. Klein, Nüse, 1993), mais aussi dans le domaine de l'acquisition (D. Véronique, 1992) ou de la philosophie du langage (E. Cassirer, 1923). La spatialité fait partie des universaux et des fondamentaux dans l'acquisition d'une langue.

Notre travail de recherche inscrit dans le champ de la linguistique et de la créolistique analyse et décrit la langue créole de La Réunion. Nous poursuivons un travail commencé lors de notre deuxième année de Mémoire de Master 2 (2009-2010) qui portait sur l'analyse linguistique de la spatialité dans un corpus de chansons créoles de La Réunion. Les résultats

¹ Cf. Reinecke, J, *A bibliography of Pidgin and Creoles Languages*, Honolulu, University Press of Hawaii, 1975.

avaient révélé une expression linguistique de la spatialité particulière, liée au vécu des auteurs (mode de vie, environnement, tradition et coutumes, Histoire) et au corpus qui était chanté (oral et écrit).

0.2. Introduction à la situation géographique et historique de La Réunion

L'île de La Réunion, compte environ 843 617 habitants. Elle est située dans l'océan indien et fait partie de l'Archipel des Mascareignes qui regroupe aussi l'Île Maurice et Rodrigues.

« L'île de la Réunion émerge dans la partie Sud-Ouest de l'Océan Indien par 55°29' de longitude Est et 21°5' de latitude Sud. [...] »

De forme allongée, orientée du Nord-Ouest au Sud-Est sur une longueur maximale de 70 km, la Réunion couvre **2.512 km²**. Sa configuration massive ne laisse aux côtes peu découpées qu'un développement de 207 km. »²

« Il s'agit d'une île volcanique, montagneuse et tropicale. Deux massifs volcaniques sont accolés : le plus ancien et le plus vaste porte le plus haut sommet de l'île, le Piton des Neiges (3.069 m), le plus récent est encore en activité (Piton de la Fournaise). »³

« Peu de place pour les plaines, étroites et littorales. Les pentes, raides, convergent vers l'intérieur de l'île creusé par les trois cirques de Cilaos, Salazie et Mafate. »⁴

« Les côtes ne se développent que sur 207 km. Elles sont régulières : ni promontoires hardis, ni baies accueillantes si on excepte celle de Saint-Paul du reste très ouverte. [...] »

Au débouché des rivières ou le long des plaines côtières, le littoral est constitué de galets. Les plages ne s'étendent que sur 40 km, ouvertes sur la pleine mer (Étang-Salé, Saint-Paul) ou à l'abri de récifs coralliens qui s'étendent de façon discontinue sur 25 km de long du littoral occidental. »⁵ (Bertile, W., 1987)

² Wilfrid, Bertile, *La Réunion : Atlas thématique et régionale*, Arts graphiques modernes, 1987, p. 8.

³ *Id.*

⁴ *Id.*

⁵ *Id.*, p. 13.

0.2.1. Carte n° 1 : L'île de La Réunion dans l'océan indien



0.2.2. Commentaires explicatifs à la carte n° 1

La Réunion est un département et une région d'Outre-Mer français. Cette carte permet la localisation de l'île par rapport aux autres îles de l'océan indien. La Réunion est géographiquement plus proche de Maurice dans l'Archipel des Mascareignes.

La colonisation de l'île s'ouvre en 1665 avec la « Compagnie française des Indes orientales » (Combeau, Y., Maestri, E., éd., 2002 : p. 6). Le but de cette installation est de faire des échanges commerciaux et de procéder à la valorisation de l'île. À cette époque, l'île servait de lieu d'escale, de magasins à vivres. Dans l'île, on cultivait et on élevait des animaux. D'ailleurs, un code pénal à caractère législatif, stipulait qu'il était obligatoire de

cultiver. L'année 1764 marque la réussite de la phase d'installation à La Réunion. L'introduction du café se fait en 1715. À partir de là, les colons ont eu la possibilité d'avoir des esclaves pour satisfaire les besoins économiques de la colonie. En 1723, le Code Noir est appliqué dans l'île. Le statut de l'esclave est défini. Il est un meuble qui peut être vendu, cédé. Il est pénalement responsable de ses fautes. Dans ce Code Noir, il est notamment dit que les mariages mixtes sont interdits. C'est en 1727 que la traite d'esclave devient officielle. Les esclaves viennent de Madagascar, du Mozambique, de la Côte Est de l'Afrique. La première tentative d'abolition de l'esclavage se fait en 1794, mais celle-ci est non-appliquée. Par la suite, Napoléon réinstaure la traite des Noirs en 1802. Les années 1806-1807 marquent la fin de l'ère du café. On tente alors d'introduire de nouvelles cultures, et notamment celle de la canne à sucre. C'est en 1815 que la première usine de fabrication de sucre est installée dans l'île par Charles Desbassyns. Celui-ci industrialise le sucre avec un système de machinerie dans l'usine. En 1848 naît à nouveau un projet d'abolition de l'esclavage. Un décret voit le jour en avril 1848. À La Réunion, c'est Sarda Garriga qui vient appliquer ce décret. Sauf que la date d'application de ce décret est reportée au 20 décembre 1848. De nombreux esclaves vont être libérés. Suite à ce décret, la colonie va mettre en place l'*engagisme*. Des travailleurs extérieurs à la colonie sont engagés sous contrats depuis Madagascar, L'Inde, L'Afrique de l'Est, les Comores et Rodrigues pour accomplir les tâches qu'effectuaient les esclaves (Combeau, Y., Maestri, E., *et al.* éd., 2002). Cette période d'*engagisme* prend fin en 1937. En 1946, La Réunion sort de son statut de colonie et devient le 87^{ème} département français. Ce changement de statut est important parce que l'île a besoin d'infrastructures économiques. Le passage à la modernité se fait à partir des années cinquante. Par exemple, la scolarisation, l'électrification, la construction de routes s'installent peu à peu.

0.3. Introduction à la situation linguistique de La Réunion

La situation linguistique de l'île prend forme dès les premières années de la colonisation :

« L'île de La Réunion abrite la plus vieille société créole de l'Océan Indien, son peuplement remontant en effet à 1665. Le début de la colonisation de l'île au XVII^{ème} siècle s'est opéré par la mise en contact, sur la terre réunionnaise, de populations d'esclaves et de colons venues d'Europe, d'Afrique, de Madagascar, d'Inde et d'Asie. La société créole s'est constituée dans l'oralité. L'arrivée de différentes populations sur l'île a entraîné des contacts de langues. Ce sont ces contacts de langues et de cultures qui ont fait et qui font encore la société créole de La Réunion. La transmission de la tradition orale réunionnaise se maintient de génération en génération. Elle se perpétue à travers les devinettes, les proverbes, les contes, et les chansons. » (Folgoat, A., 2010, p. 4)

Quand G. Staudacher-Valliamée (2001) évoque dans ses travaux une des spécificités de la situation linguistique de La Réunion, elle explique que :

« Toutes sociétés créoles présentent une unité et une diversité linguistique, culturelle et sociohistorique qui s'expliquent par le fait que ces îles ou littoraux tropicaux ont été marqués par la colonisation du 17^{ème} au 19^{ème} siècles. » (Staudacher-Valliamée, G., 2001: p. 26)

Le créole réunionnais est une des principales langues parlées à La Réunion. C'est la langue première de beaucoup de Réunionnais. Le français est l'autre langue qui cohabite avec le créole. Selon les enquêtes I.V.Q (Information et Vie Quotidienne) 2007 de l'I.N.S.E.E. :

« Plus de la moitié des Réunionnais parlent aujourd'hui encore uniquement le créole, ce qui en fait de loin la langue régionale la plus utilisée dans les départements d'Outre-mer. Durant l'enfance, huit Réunionnais sur dix ne parlaient que créole. Ils sont en moyenne plus âgés que les autres et d'origine plus modeste, ils avaient peu l'habitude de lire durant leur enfance. Ceux qui ne parlaient que français sont peu nombreux (8%) et sont généralement plus jeunes et issus de milieux plus aisés où la lecture était régulièrement pratiquée dans le cadre familial. »

« Cependant, les anciennes générations sont plus fortement imprégnées par la pratique du créole que leurs cadets. Neuf Réunionnais de plus de 50 ans sur dix déclarent n'avoir parlé que créole à la maison enfant, et bien que cette pratique soit moins fréquente chez les jeunes, elle reste toutefois prépondérante : 70 % des moins de trente ans ont vécu la même situation. À l'âge adulte, la pratique exclusive du créole perdure, puisque 53 % des Réunionnais ne parlent encore aujourd'hui que créole dans la vie de tous les jours. »

« La proportion de personnes parlant français et créole a quant à elle fortement augmenté : 38 % des Réunionnais parlent aujourd'hui les deux langues dans leur vie de tous les jours contre 11 % lorsqu'ils étaient enfants. Par contre, la proportion de natifs réunionnais parlant uniquement le français durant leur enfance et actuellement reste stable, autour de 8-9 %. » (I.N.S.E.E., 2007)

Plusieurs chercheurs expliquent que d'autres langues dynamisent la situation linguistique réunionnaise bien connue pour les langues de la maison (Fioux, P., 2001) ou les langues ancestrales (Staudacher-Valliamée, G. 2004, 2010).

« L'histoire du peuplement de l'ancienne colonie explique la présence d'un multilinguisme ancestral : en plus du créole et du français régional, il est fait usage dans la communauté réunionnaise de langues statistiquement minoritaires : le dialecte hakka et le cantonnais étaient réservés dans les familles chinoises à la communication avec les membres âgés. [...] Le gujarati, de tradition orale, est utilisé dans les familles réunionnaises de religion musulmane. L'urdu sert de support à l'enseignement religieux dans les *médersas* ou écoles coraniques. Le tamoul s'emploie oralement dans les chants, prières, vocabulaire du culte religieux. »⁶ (Staudacher-Valliamée, G., 2004)

0.4. Introduction à notre objet d'étude

Les travaux scientifiques abondent dans le domaine de la spatialité pour différentes langues telles que le chinois, le français, l'anglais, l'allemand ou encore les langues océaniques. Il existe des programmes de recherche consacrés à ce domaine comme par exemple le projet Trajectoire lancé par la fédération de Typologie (TUL - CNRS)⁷ dont l'objectif était d'« étudier l'expression de la Trajectoire en décrivant les stratégies employées par un échantillon des langues du monde et en élaborant une typologie des modes d'expression de la trajectoire fondée sur ces descriptions ». Pour le créole réunionnais, nous avons recensé les travaux qui abordent l'expression du déplacement et de la localisation dans l'espace d'un point de vue lexical (R. Chaudenson, 1974). Dans sa thèse consacrée à l'étude sémantico-syntaxique du créole réunionnais, G. Ramassamy (1985) examine attentivement la valeur spatiale des déictiques. L'article de G. Staudacher-Valliamée (1996) interroge les unités fonctionnelles du créole réunionnais, dont les unités à valeur spatiale. Les travaux consacrés à la spatialité pour le cas du créole réunionnais sont plutôt rares. Notre travail de thèse apporte alors une contribution à ce champ de recherche peu investi.

Notre objet d'étude se donne à lire dans le titre de notre thèse : *La dynamique linguistique des relations spatiales en créole réunionnais et sa contribution à la question de l'illettrisme*. C'est avec l'aide des outils de la linguistique descriptive que notre objet d'étude est appréhendé sur le terrain créolophone réunionnais. Nous avons choisi pour ce faire une conception du langage humain et du fonctionnement des langues. Une conception dynamique du langage humain tel qu'il s'exprime dans les langues est interrogée ici à l'exemple du créole réunionnais. La spatialité est étudiée sous l'angle des relations spatiales. Nous établissons trois principales dont la localisation, le déplacement et le mouvement. Pour une

⁶ Gillette, Staudacher-Valliamée, *Grammaire du créole réunionnais*, B.U.F. Paris, Sedes, 2004, p. 20.

⁷ TUL : Typologie et Universaux Linguistiques.

description linguistique plus détaillée, nous avons combiné ces trois principales relations spatiales pour former les quatre combinaisons suivantes : Localisation + Déplacement / Localisation + Mouvement / Déplacement + Mouvement / Localisation + Déplacement + Mouvement.

Notre observation théorique et méthodologique privilégie les relations spatiales en tant qu'elles sont portées par le programme valenciens dans le cadre bien précis du syntagme prédicatif. Le choix du syntagme prédicatif s'impose parce que nous remarquons qu'une phrase complexe peut véhiculer plusieurs relations spatiales en fonction du nombre de syntagme prédicatif qui la compose.

Cet objet d'étude a retenu notre attention parce qu'il est ressorti de notre recherche préliminaire de Mémoire de Master 2 que les travaux étaient très rares au moment où nous avons entrepris notre recherche doctorale. En effet, les travaux réalisés pour la valeur spatiale des unités en créole réunionnais (Ramassamy, G., 1985, Cellier P., 1985, G. Staudacher-Valliamée, 1996) font déjà date et ne rendent pas compte de manière exhaustive des tendances réellement en œuvre sur le terrain créolophone ces vingt dernières années. Cet état de la recherche a rendu nécessaire une étude linguistique approfondie que notre travail doctoral a tenté de réaliser dans le but de comprendre de quoi est fait un système spatial créole.

Si l'étude de la spatialité est importante pour l'ensemble des langues, pour la tradition orale créole ce sujet présente une double spécificité : l'étude linguistique de la spatialité et la manière dont les langues expriment les relations spatiales est fondamentale. Ce point nous paraissait d'autant plus intéressant que l'enquête menée sur le terrain indique l'existence d'un système spatial dans le fonds créole commun et sur un échantillonnage d'informateurs analphabètes à 8,33 %.

Notre objet de recherche présente ainsi un intérêt en linguistique générale pour la comparaison et la typologie des langues à l'exemple d'un créole de l'océan indien. Il apporte aussi sa contribution à la question de l'illettrisme.

Pour observer la dynamique linguistique, nous avons remarqué que la linguistique fonctionnaliste (Staudacher-Valliamée, 2010, 2012) est suffisante pour la syntaxe, mais il nous fallait définir les relations spatiales qui ne sont pas abordées par les théories fonctionnalistes. Nous nous appuyons sur les travaux de B. Pottier (1992) pour la sémantique. L'auteur explique en effet que la spatialité relève de la dimension concrète et peut être représentée mentalement.

Nous menons une étude de la dynamique linguistique des relations spatiales dans le temps présent, le temps actuel du créole réunionnais comme l'entendent les historiens. La plus

vieille informatrice née en 1936, rattachant notre réflexion à la période de la départementalisation.

Notre corpus est fait de productions orales de 35 locuteurs créolophones âgés entre 5 et 74 ans. En effet, nous examinons trois types de corpus pour notre recherche. Les corpus de type 1 sont des entretiens oraux libres, les corpus de type 2 regroupent les entretiens oraux semi-guidés par le support visuel de l'album sans texte *Frog, where are you ?* de Mercer Mayer (1969). Les corpus de type 3 rassemblent des séquences filmées d'un test diagnostique passé auprès d'élèves de grande section de maternelle, dans le cadre d'un dispositif de prévention de l'illettrisme. Pour ces derniers, nous ne retenons que les corpus de 9 élèves sur 20 pour notre analyse linguistique des relations spatiales. Il s'agit de ceux attestant de productions orales en créole réunionnais. Les corpus des 11 autres élèves composés essentiellement de productions orales en français sont intégrés dans l'analyse que nous avons menée dans le cadre du dispositif de prévention de l'illettrisme. Ce qui ramène nos corpus à ceux de 24 locuteurs. Notre échantillonnage est représentatif de trois classes d'âge (5/15 ans, 18/40 ans, 58/74 ans) avec des jeunes informateurs prédominants à 79,16 %. Les 24 informateurs sont originaires de huit villes réunionnaises : Saint-Denis (143 882 habitants), Saint-Paul (105 844 habitants), Saint-Pierre (82 372 habitants), le Tampon (77 017 habitants), Saint-Louis (53 248 habitants), Saint-Leu (33 637 habitants), Sainte-Rose (6 867 habitants) et Cilaos (5 490 habitants). Parmi ces informateurs, nous identifions des personnes en situations d'illettrisme, d'analphabétisme, des personnes en difficulté d'apprentissage et une personne lettrée. D'après les chiffres de l'INSEE de 2011, le nombre de personnes en situation d'illettrisme est en hausse à La Réunion, avec 116 000 personnes. La population d'analphabètes est estimée à 7000 par l'INSEE. De plus, « le taux d'illettrisme est trois fois supérieur à celui de France métropolitaine (7 %). La Réunion reste ainsi une des régions françaises où ce taux est le plus fort ». L'illettrisme constitue, depuis de nombreuses années, une problématique à la fois régionale, nationale et internationale. L'illettrisme touche les personnes âgées, celles qui exercent une activité professionnelle ou non, celles qui sont scolarisées mais aussi celles qui sont sorties du système scolaire. Pour les plus jeunes, il s'agit de prévention et pour les adultes de lutte. Pour notre étude, nous abordons ces problématiques d'un point de vue de l'apprentissage en français et de l'acquisition d'une compétence-clé dans un milieu créolophone : la situation dans l'espace.

Notre étude linguistique interroge le rôle de la tradition orale dans l'expression des relations spatiales en créole réunionnais. Il s'agit de questionner les spécificités de cette

tradition orale, et la manière dont une telle étude peut apporter une contribution à la question de l'illettrisme. Des retombées sont perceptibles pour l'histoire du créole réunionnais et pour l'éclairage apporté dans les discussions sur la genèse d'un créole que nos travaux peuvent en quelque sorte actualiser en montrant la dynamique du système spatial.

Il nous semble que le système spatial du créole réunionnais fait partie du fonds créole commun. La tradition orale tient un rôle fondamental dans l'expression de la spatialité. Nous savons que l'acquisition de la spatialité est fondamentale dans toutes langues. Il existe des points problématiques dans l'apprentissage de la situation dans l'espace en français pour un public issu d'un milieu créolophone.

0.5. L'architecture de la thèse et les résultats de notre étude

La présente thèse est constituée de deux tomes pour permettre une lecture de deux types d'informations. Le tome 1 forme le corps de la thèse et le tome 2 regroupe les annexes avec les corpus, les questionnaires d'enquête de terrain, les fiches biographiques des informateurs, un exemple de fiche pédagogique d'exercices pour la prévention que nous avons élaborée, un exemple de fiche de remédiation pour le dispositif de prévention de l'illettrisme et les images de l'album de la grenouille *Frog, where are you ?*. Le corps de la thèse (tome 1) s'organise en trois parties. Il indique la recherche menée pour la construction d'un appareil conceptuel contextualisé (première partie), l'analyse linguistique (deuxième partie) ainsi que les résultats en linguistique descriptive et les applications didactiques (troisième partie).

Notre étude est menée dans des corpus oraux de 24 locuteurs créolophones. Nous examinons 4 heures et 10 minutes d'enregistrement, 437 phrases (simples et complexes) et 607 syntagmes prédicatifs pour analyser les relations spatiales.

La première partie pose le cadre conceptuel global que nous avons essayé de construire pour investiguer notre objet d'étude. Il s'agit de préciser quel courant de la linguistique nous adoptons, les travaux théoriques interrogés et liés à notre objet de recherche (chapitre 1). Nous étudions le contexte de notre étude en dynamique linguistique dans le temps présent. Les corpus enregistrés révèlent un contexte géographique, socio-historique et linguistique particulier que nous examinons à travers le fil conducteur de la tradition orale et les manifestations des situations d'analphabétisme et d'illettrisme, en apportant des éléments de définitions. L'acquisition de la spatialité indique l'importance de la tradition orale. Nous expliquons l'aspect fondamental de la compétence liée à la situation dans l'espace en milieu

créolophone (chapitre 2). La méthode de collecte de données met en évidence nos enquêtes de terrain et les critères de notation des corpus dans notre étude (chapitre 4).

La deuxième partie est constituée de l'analyse linguistique des relations spatiales qui dévoile trois niveaux d'analyse complémentaires avec le programme valenciens, l'ordre des mots et les structures prédicatives (chapitre 4). Les adpositions spatiales retiennent particulièrement l'attention avec l'inventaire des unités, et notamment les unités pluricatégorielles (chapitre 5). Un chapitre regroupe l'analyse des structures prédicatives verbales à valeur spatiale, notamment les plus fréquentes, les verbes entrant dans plusieurs programmes valenciens, les verbes à emploi transitif et ceux à emploi intransitif, l'ordre des mots. Nous étudions la prédication non-verbale dans ce chapitre. Nous illustrons aussi le lien entre syntaxe et prosodie et l'étude morphologique des unités lexicales et grammaticales de la spatialité (chapitre 6). L'opposition concret / abstrait est étudiée notamment avec l'analyse de huit devinettes identifiées chez une informatrice. Nous mettons en évidence l'étude de 44 repères concrets et de 16 toponymes contribuant à l'expression de la spatialité. L'emploi de ces unités lexicales et grammaticales est lié à la mémoire spatiale collective créole en tradition orale (chapitre 7).

La troisième partie expose et explique d'abord les résultats en linguistique descriptive. Ils indiquent que le système spatial du créole réunionnais défini est syntaxiquement relativement autonome. Le lien entre syntaxe et prosodie revêt une dimension pertinente dans le cadre de l'énoncé oral (cf. Staudacher-Valliamée, 1994 ; Lacheret-Dufour *et al.*, 2011). Nous interprétons les résultats obtenus en synchronie dynamique (1936-2015) à la lumière des principales orientations théoriques convoquées pour les langues à cadre verbal et à cadre satellitaire dont fait partie le créole réunionnais. Le système spatial est porté par les structures prédicatives, le programme valenciens et l'ordre des mots. Nos résultats indiquent que ce sont les structures prédicatives verbales et la combinaison SVC, plaçant donc l'actant Sujet en tête et le circonstant à la dernière place, qui prédominent dans nos corpus. Le plus souvent, c'est le verbe qui régit les autres unités, sur l'axe syntagmatique, pour véhiculer la relation spatiale. 37 verbes, sur un total de 82, entrent dans plusieurs programmes valenciens pour les quatre relations spatiales. Nous proposons un tableau illustrant les paramètres de la linguistique descriptive importants pour quatre relations spatiales. Nous identifions peu de prédication non-verbale, qui place des unités lexicales et grammaticales de type préposition, adverbe, adjectif, nom ou déictique comme l'élément prédicatif véhiculant la relation spatiale. Nous

notons donc le lien entre relations actanciennes, structures prédicatives et relations circonstanciennes. Nous présentons la lecture de la dynamique dans les corpus étudiés. L'étude des relations spatiales du créole réunionnais apporte une contribution aux études typologiques par la comparaison des langues. Nous examinons dans le détail la tradition orale en lien avec l'acquisition de la spatialité, les logiques et la transmission linguistique. En effet, l'acquisition du système spatial et des logiques créoles concorde avec l'acquisition de la langue. Il est transmis en tradition orale de génération en génération. Les résultats confirment que le système spatial créole est ancré dans la tradition orale rattachée par les toponymes à la géographie et à l'Histoire de l'île (cf. Chaudenson, 1974 ; Jauze, 2011). C'est en ce sens que nous avons interrogé les théories de pidginisation et de créolisation (chapitre 8). Nous expliquons la contribution de notre étude linguistique de la spatialité à la question de l'illettrisme. L'étude de méthodes de lutte et de prévention atteste que les travaux menés dans le champ de l'illettrisme prennent en compte la situation dans l'espace. L'analyse entreprise pour le dispositif de prévention de l'illettrisme avec des élèves de grande section de maternelle permet déjà d'identifier quelques points problématiques pour l'apprentissage de la spatialité du français à la fois pour un public d'adultes et d'enfants créolophones. Le système spatial créole autonome et spécifique identifié peut expliquer les difficultés liées à l'apprentissage du système spatial du français pour des locuteurs créolophones surtout pour ceux en situations d'analphabétisme, d'illettrisme ou en décrochage scolaire. C'est sur ce point que notre recherche contribue principalement à la question de l'illettrisme. Nous proposons donc des préconisations didactiques et pédagogiques pour favoriser cet apprentissage dans un milieu créolophone (chapitre 9).

Partie 1 : La construction d'un appareil conceptuel contextualisé

La première partie de notre travail de recherche rend compte des lectures scientifiques permettant la construction d'un appareil conceptuel contextualisé pour une étude linguistique des relations spatiales. Nous commençons par expliquer, dans le premier chapitre, comment nous appréhendons et appliquons la linguistique descriptive fonctionnaliste. Nous abordons la linguistique de la spatialité en illustrant comment elle est appréhendée dans les travaux des prédécesseurs. Nous expliquons ensuite notre conception de la linguistique de la spatialité. Nous indiquons les modèles théoriques sur lesquels nous fondons notre analyse syntaxique qui prend en compte la sémantique, en précisant la méthodologie adoptée. Le second chapitre met en évidence le contexte de notre étude. Il s'agit des contextes historique, socio-historique, géographique et linguistique de La Réunion en tant qu'espace insulaire créole et créolophone. Notre thèse a choisi de traiter les relations spatiales dans des corpus de locuteurs en situation d'illettrisme. Nous donnons les définitions fondamentales de cette problématique et expliquons l'importance d'acquérir la compétence liée à la situation dans l'espace. Nous présentons aussi quelques travaux menés dans ce domaine. Nous identifions, pour notre étude, les informateurs en situation d'analphabétisme, d'illettrisme ou en difficulté. Nous étudions enfin l'acquisition linguistique de la spatialité et les logiques spatiales. Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie adoptée pour la collecte des données. Il s'agit de présenter les enquêtes de terrain, la constitution de nos corpus et les principes de notation des corpus oraux dans la thèse.

Chapitre 1 : Notre objet d'étude et les choix théoriques

Les recherches que nous menons pour la thèse sont nouvelles parce qu'elles entreprennent une étude de la spatialité dans le champ de la linguistique créole à la lumière de ce que nous avons pu saisir dans notre recherche de master 2. Il s'agit donc de poursuivre et d'approfondir nos recherches bibliographiques afin de mieux cerner notre sujet d'étude. Ces nouvelles recherches montrent que la spatialité est un domaine traité par plusieurs disciplines. Nous présentons ici les modèles théoriques choisis pour mener notre étude en synchronie dynamique du créole réunionnais. Nous développons d'abord les courants de la linguistique dans lesquels s'inscrit notre étude. Nous expliquons notre choix pour le sujet traité et présentons les principes méthodologiques sur lesquels nous nous fondons pour structurer notre analyse linguistique.

Notre objet d'étude est la dynamique des relations spatiales en créole réunionnais que nous appréhendons par la linguistique descriptive. Il s'agit de mener une analyse syntaxique adaptée à la sémantique. Cette étude est menée à partir d'un corpus de productions orales de 24 locuteurs créolophones de trois classes d'âge différentes (5/15 ans, 18/40 ans, 58/74 ans), collecté sur le terrain. Notre étude linguistique apporte sa contribution à la question de l'illettrisme en milieu créolophone, dans le champ de prévention et de la lutte. En effet, parmi nos informateurs, 10 sont en situation d'illettrisme dont quatre en décrochage, 2 sont en situation d'analphabétisme, 11 étaient scolarisés au moment de l'enquête mais présentaient des difficultés d'apprentissage. Il s'agit d'examiner comment la tradition orale créole peut influencer sur l'apprentissage en français dans un milieu créolophone.

1.1. Définitions du langage humain et langue

Il est important d'apporter des éléments de définitions concernant le langage humain et la langue et de montrer comment nous les appréhendons pour notre travail de thèse. Nous adoptons les définitions d'André Martinet (1965, 1968), pour qui :

« Le langage humain est non seulement articulé, mais doublement articulé, articulé sur deux plans, celui où, pour employer les termes du parler de tous les jours, les énoncés s'articulent en mots, et celui où les mots s'articulent en sons »⁸ (Martinet, A., 1965)

« Pour bien comprendre comment une langue peut être définie comme doublement articulée, il faut se convaincre que la fonction fondamentale du langage humain est de permettre à chaque homme de communiquer à ses semblables son expérience personnelle. »⁹ (Martinet, A., 1968)

Notre travail de thèse aborde la description du créole réunionnais par une étude linguistique des relations spatiales. Nous tenons compte du français, langue officielle à La Réunion, pour établir des comparaisons sur certains points. Martinet (1970) traite de la description linguistique en expliquant que :

« Décrire une langue, c'est préciser en quoi elle diffère de toutes les autres langues décrites ou seulement connues, existantes ou simplement concevables. La nécessité de prendre en considération des langues inconnues nous oblige à tenir compte de toutes les possibilités que notre définition de la langue n'exclut pas de manière explicite ou implicite. »¹⁰ (Martinet, A., 1970)

Dans ses travaux, Martinet (1970) développe un aspect dynamique de la langue. Selon lui,

« Il semble que si les langues évoluent, et elles le font, c'est parce que les besoins de leurs usagers se modifient, et cela s'applique [...] aussi bien à la phonologie qu'au lexique, à la morphologie ou à la syntaxe. »¹¹

En effet, l'auteur évoque les travaux de Humboldt concernant la langue :

« Humboldt a dit que la langue n'est pas un *ergon*, c'est-à-dire un produit, mais une *energeia*, c'est-à-dire une énergie, quelque chose qu'il faut concevoir dans son déroulement. »¹² (Martinet, A., 1989)

Martinet confirme la pensée d'Humboldt à propos de la langue en attestant que « ce n'est pas un produit fini, c'est une activité, c'est un procès. »¹³ Il explique que :

⁸ André, Martinet, *La Double articulation*, Paris, P.U.F., 1965, p. 2.

⁹ André, Martinet, *La linguistique synchronique : Etudes et Recherches*, Deuxième édition, Paris, Presses Universitaires de France, 1968, p. 3.

¹⁰ André, Martinet, *Langue et Fonction*, Traduit de l'anglais par Henriette et Gérard Walter, Editions Gonthier Denoël, 1970, p. 35.

¹¹ *Id.*, p. 162-163.

¹² André, Martinet, *Fonction et dynamique des langues*, Paris, Editions Armand Colin, 1989, p. 26.

« les changements sont rapides, très rapides, parce que les changements sociaux sont rapides. Le rythme de ces changements n'a pas de commune mesure avec celui d'il y a trente ans, cinquante ans. Donc une langue change parce qu'elle s'adapte constamment aux besoins des usagers, une langue change sans cesser de fonctionner et parce qu'il faut qu'elle fonctionne bien. Ceci veut dire qu'une description synchronique et purement synchronique, si elle doit vraiment être satisfaisante, devra prendre en considération la dynamique de la langue. »¹⁴ (Martinet, A. 1989)

Si la langue relève d'un processus, elle est en constante évolution. C'est ce que montre André Martinet. Toutefois, il existe un fonds commun qui est stable. C'est que confirme notre étude du créole réunionnais. L'expression des relations spatiales atteste un fonds commun et connaît des variations morphologiques ou sur le plan sémantique, par exemple.

1.2. Le point de vue de la linguistique fonctionnaliste adaptée à la sémantique

Notre étude s'inscrit en linguistique générale et en linguistique descriptive créole pour le cas de La Réunion. Nous notons que selon Martinet (1970), « la linguistique générale » correspond à « l'étude du langage pour lui-même, tel qu'il se manifeste dans les différentes langues ».¹⁵ Nous retenons la définition de G. Mounin (1974) dans le *Dictionnaire de la linguistique* qui est assez complète et qui pose l'opposition entre la synchronie et la diachronie. Avant de présenter la définition de Mounin nous citons de Saussure qui définit « le signe linguistique » :

« Le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique. Cette dernière n'est pas le son matériel, chose purement physique, mais l'empreinte psychique de ce son, la représentation que nous en donne le témoignage de nos sens [...] Le signe linguistique est donc une entité psychique à deux faces. [...] Nous appelons signe la combinaison du concept et de l'image acoustique ».¹⁶ (De Saussure, 1972)

La linguistique correspond à la « science du langage, c'est-à-dire l'étude objective, descriptive et explicative de la structure, du fonctionnement (linguistique synchronique) et de l'évolution dans le temps (linguistique diachronique) des langues naturelles humaines ».¹⁷ (Mounin, 1974)

¹³ André, Martinet, 1989, *op. cit. Fonction et dynamique des langues*, p. 26.

¹⁴ *Id.*, p. 31.

¹⁵ André, Martinet, 1970, *op. cit. Langue et Fonction*, p. 10.

¹⁶ Ferdinand de SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, Paris, Editions Payot, 1972, p. 98-99.

¹⁷ Georges, Mounin, *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, Presses universitaires de France, 1974, p. 204.

Dans la définition de Mounin, ce qui nous intéresse c'est la partie qui concerne l'étude linguistique en synchronie. En effet, nous nous plaçons dans le courant de la linguistique fonctionnelle. Nous notons que :

« Le terme de fonctionnalistes désigne un ensemble de linguistes (dont le principal est A. Martinet) qui s'inscrivent dans la tradition saussurienne, en mettant l'accent sur la fonction de communication de la langue et en essayant de retrouver dans les énoncés les traces manifestes des différents "choix" effectués par le locuteur. »¹⁸(Fuchs et Le Goffic, 1992)

Nous optons ainsi pour une description de la langue créole en synchronie dynamique. Toutefois, l'analyse des relations spatiales nous oblige à considérer la sémantique. En effet, notre étude linguistique est essentiellement syntaxique mais elle se fonde également sur la sémantique et à moindre degré sur la morphologie. Nous présentons une définition qui évoque la description linguistique :

« la description complète de la langue, c'est-à-dire des principes d'organisation de la langue. Elle comporte différentes parties : une phonologie (étude des phonèmes et de leurs règles de combinaison), une syntaxe (règles de combinaison des morphèmes et des syntagmes), une lexicologie (étude du lexique) et une sémantique (étude des sens des morphèmes et de leurs combinaisons). Cette description est dépendante des théories linguistiques. »¹⁹ (Dubois et *alii.*, 1994)

Comme le précise la définition assez traditionnelle de Dubois, notre analyse en synchronie dynamique recourt à quelques définitions de la grammaire fonctionnaliste. Nous expliquons la différence entre lexique et grammaire avec les définitions ci-dessous dont les deux dernières sont proposées par G. Staudacher-Valliamée (2004) pour le créole réunionnais.

Le lexique désigne l'« ensemble des unités significatives d'une langue donnée, à un moment donné de son histoire ». ²⁰ (Mounin, G. 1974)

« La statistique lexicale oppose *lexique* et *vocabulaire* ; le terme de *lexique* est alors réservé à la langue, le terme *vocabulaire* au discours. »²¹ (Dubois et *alii.*, 2002)

¹⁸ Catherine Fuchs, Pierre Le Goffic, *Les linguistiques contemporaines : repères théoriques*, Hachette Supérieur, 1992, p. 23.

¹⁹ Jean, Dubois et *alii.* (éd.), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 1994, p. 226.

²⁰ Georges, Mounin, 1974, *op. cit. Dictionnaire de la linguistique*, p. 203.

²¹ Jean, Dubois et *alii.* (éd.), *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 2002, p. 283.

« Le lexique se définit comme un inventaire ouvert parce qu'il a la faculté d'intégrer les expressions de passages dans le vocabulaire avant même qu'elles ne soient étiquetées comme infiltrations, néologismes, emprunts récents. » (Staudacher-Valliamée, G. 2004)²²

« La grammaire constitue un inventaire fermé dont le nombre d'unités est limité. Elle rend compte, de la manière la plus exhaustive possible, des règles de segmentation, de construction d'unités et de combinaisons d'énoncés en situation de communication orale, écrite, spontanée ou différée ». ²³ (Staudacher-Valliamée, 2004)

Notre étude syntaxique fait le choix d'une analyse en structures prédicatives. Nous observons alors comment les unités lexicales et grammaticales s'organisent pour exprimer les relations spatiales. La définition de la syntaxe que nous retenons est celle de Martinet (1979) pour qui :

Lorsque « les divers éléments du discours sont mutuellement dans des rapports particuliers qui permettent une communication beaucoup plus précise et efficace. C'est l'identification de ces rapports et leur classement qui est la tâche de la syntaxe. »²⁴

« Seules méritent examen dans la syntaxe, au sens étroit du terme, les relations entre les classes qui entretiennent, de l'une à l'autre, des rapports variables, celles des noms et des verbes, par exemple. Ces rapports variables sont ceux qu'on connaît sous le nom de **fonctions grammaticales**. »²⁵ (Martinet, A., 1979)

La syntaxe est donc le domaine de la grammaire qui étudie les relations de dépendance et de détermination entre les unités dans la phrase. Elle a aussi été définie par Dubois (2002) et par G. Staudacher-Valliamée (2004) pour le créole réunionnais :

« On appelle *syntaxe* la partie de la grammaire décrivant les règles par lesquelles se combinent en phrases les unités significatives ; la *syntaxe*, qui traite des fonctions, se distingue traditionnellement de la morphologie [...]. »²⁶ (Dubois et *alii.*, 2002)

« La syntaxe observe pour quelles fonctions s'ordonnent les relations entre déterminant et déterminé ». ²⁷ « Qui dit syntaxe, dit hiérarchie parce que les relations et fonctions n'ont pas toutes la même importance dans la communication. On dit qu'elles sont hiérarchisées. »²⁸ (Staudacher-Valliamée, 2004)

²² Gillette, Staudacher-Valliamée, 2004, *op. cit. Grammaire...*, p. 29.

²³ *Id.*, p. 29.

²⁴ André, Martinet, *Grammaire fonctionnelle du français*, Crédif Didier, 1979, p. 153.

²⁵ *Id.*

²⁶ Jean, Dubois et *alii.* (éd.), 2002, *op. cit. Dictionnaire de linguistique*, p. 468.

²⁷ Gillette, Staudacher-Valliamée, 2004, *op. cit. Grammaire...*, p. 103.

²⁸ *Id.*, p. 104.

Pour l'analyse intrinsèque des relations spatiales, notre travail fait appel aux critères sémantiques définis par exemple par Pottier (1992). La sémantique permet, par exemple, d'expliquer la polyvalence et la polysémie de certaines unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale.

« la sémantique générale se préoccupe des mécanismes et opérations concernant le sens, à travers le fonctionnement des langues naturelles. Elle tente d'explicitier les liens qui existent entre les comportements discursifs baignés dans un environnement toujours renouvelé, et les représentations mentales qui semblent être partagées par les utilisateurs des langues naturelles. »²⁹ (Pottier, B., 1992)

Nous interrogeons aussi la sémantique référentielle que Pottier (1992) définit comme suit :

« La **sémantique référentielle** traite des relations entre le monde, la conceptualisation et les systèmes des langues naturelles. Elle étudie le phénomène de la **désignation** des objets réels ou imaginaires et complémentirement le renvoi à des choses du monde. »³⁰ (Pottier, 1992)

Selon Pottier, le « monde référentiel » :

« désigne aussi bien ce que je vois réellement par mes yeux, ce que j'entends réellement par mes oreilles, que ce à quoi je me réfère dans ma mémoire ou dans mon imaginaire. A tout moment de mon fonctionnement linguistique (t_0), je suis en prise directe avec du référentiel (R) vu, rappelé ou imaginé ». ³¹ (Pottier, B., 1992)

Cette sémantique référentielle est aussi liée à une dimension culturelle parce que ces connaissances du monde sont rattachées notamment au milieu socio-culturel d'une communauté linguistique. Elles sont alors partagées et font partie de la mémoire collective de cette communauté. Nous faisons appel à la sémantique référentielle quand nous abordons l'emploi de devinettes chez une informatrice âgée. En effet, la description du terme à deviner passe par l'emploi d'unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale mais qui véhiculent un sens métaphorique. Le terme à deviner renvoyant souvent à un élément concret.

Concernant la morphologie, nous adoptons les définitions d'André Martinet (2003) et de Gillette Staudacher-Valliamée (2004) pour le créole réunionnais. Dans l'un de ses travaux,

²⁹ Bernard, Pottier, *Sémantique générale*, Presses Universitaire de France, 1992 (2^{ème} édition : 2011), p. 11.

³⁰ *Id.*, p. 20.

³¹ *Id.*, p. 61.

Martinet explique que « l'étude des variantes de signifiant est l'objet de la **morphologie**. »³²
Dans la grammaire de G. Staudacher-Valliamée, la morphologie est définie comme l'étude de la variation de « la forme du signifiant. [...] Elle indique à chaque fois que nécessaire l'existence dans la communauté, de plusieurs variantes pour une même unité. »³³ Selon elle :

« L'analyse morphologique proprement dite, celle menée en termes de stabilité et de variation met en évidence la réduction de la forme du signifiant en relation avec les contraintes phonologiques qui s'y exercent. L'étude des fluctuations affectant la forme sonore des unités rappelle l'importance de la tradition orale comme vecteur de la créolisation insulaire en même temps qu'elle souligne de façon plus générale l'interdépendance de la morphologie et de la phonologie (cf. Walter, 1982). Notons que la notion de réduction (èk, sanm', dsou, anndan, dann fon) n'a de sens que par rapport à la forme complète des étymons français (avec, ensemble, dessous, en dedans, dans le fond).³⁴ (Staudacher-Valliamée, G., 1996)

Cette prise en compte de la variation morphologique est importante pour notre étude linguistique des relations spatiales. En effet, nous étudions les structures stables et les structures présentant une variation morphologique dans nos corpus (cf. chapitre 7).

1.3. Une étude en synchronie dynamique

Nous expliquons la synchronie dynamique avec une citation qui illustre la pensée de Saussure à ce propos, présentée dans l'ouvrage de Fuchs et Le Goffic (1992) :

« Pour étudier l'objet de la linguistique (la langue), deux démarches possibles s'opposent, d'après Saussure, selon que l'on envisage la langue comme un système établi, ou comme un système en évolution ; la première mène à une étude **synchronique** (ayant pour objet l'état d'équilibre du système à un moment donné de l'histoire), la seconde à une étude **diachronique** (s'intéressant aux changements linguistiques), opposition que Saussure traduit de façon imagée par la comparaison avec le jeu d'échecs. »³⁵ (Fuchs et Le Goffic, 1992)

Cette opposition est maintenue par André Martinet qui précise que :

³² André, Martinet, *Eléments de linguistique générale*, Masson et Armand Colin Editeurs, 2003, p. 106.

³³ Gillette, Staudacher-Valliamée, 2004, *op. cit. Grammaire...*, p. 31.

³⁴ Gillette, Staudacher-Valliamée, « Une classe de fonctionnels en créole réunionnais : forme et sens », in : *Matériaux pour l'étude des classes grammaticales dans les langues créoles*, 1996, p. 71.

³⁵ Catherine Fuchs, Pierre Le Goffic, 1992, *op. cit. Les linguistiques contemporaines...*, p. 17.

La première « où l'on isole les traits divergents dont on fera finalement abstraction pour dégager un système moyen, et le panorama diachronique qui suit l'évolution d'une langue à travers les siècles ». ³⁶ (Martinet, A., 1989)

Pour montrer la dynamique dans une langue, l'une des stratégies, selon Martinet est :

« d'opposer le comportement des plus jeunes à celui des plus âgés ou, de façon plus raffinée, afin de déterminer son rythme, de déterminer celui des différentes classes d'âge successives. Soit une population, socialement et géographiquement assez homogène, composée de sujets d'âges compris entre 20 et 60 ans. On répartira les informateurs entre trois groupes de juniors, de moyens, et de séniors, selon qu'ils ont moins de 30 ans, entre 30 et 40 ans, ou plus de 40 ans. L'existence d'un processus évolutif sera révélée par une croissance ou une décroissance des pourcentages obtenus pour le maintien d'une opposition ou son absence lorsqu'on passe des seniors aux moyens et de ceux-ci aux juniors. » ³⁷ (Martinet, A., 1989)

G. Staudacher-Valliamée est la seule à avoir développé le courant de la synchronie dynamique en linguistique pour le créole réunionnais. Nous poursuivons ses recherches entreprises à *l'aide de la valence et de la structure prédicative* (G. Staudacher-Valliamée, 2009, 2011) et de *la typologie* (G. Staudacher-Valliamée, 2007, 2014, séminaires et publications en cours 2015, 2016). Pour G. Staudacher-Valliamée (1999), appréhender la dynamique linguistique c'est « comprendre le lien entre les structures de la langue et celles de la société dans laquelle elles sont en usage en différents moments de son histoire. » ³⁸ Elle explique aussi qu'« une étude dynamique tient compte des générations en présence. Elles apparaissent avec l'âge des locuteurs ou l'ancienneté du document d'archives pour un corpus écrit. » ³⁹

Pour notre travail de recherche, nous entreprenons une description linguistique en synchronie dynamique dans le temps présent. En effet, nous avons collecté nos corpus entre 2010 et 2014. Il s'agit d'une observation de faits de langue sur une période de quatre ans. Nous avons mené nos enquêtes de terrain en 2010, en 2012, en 2013 et en 2014. Il s'agit d'identifier les paramètres impliqués dans la dynamique de la langue étudiée en fonction de l'objet d'étude entrepris. Notre étude a pour but de mettre en évidence les procédés linguistiques mis en place en créole réunionnais pour communiquer des relations spatiales. La

³⁶ André, Martinet, 1989, *op. cit. Fonction et dynamique des langues*, p. 8.

³⁷ *Id.*, p. 50.

³⁸ Gillette Staudacher-Valliamée, La dynamique linguistique à La Réunion depuis 1946, in : *1946 : La Réunion, Département. Regards sur La Réunion contemporaine*. Textes réunis par Edmond Maestri, L'Harmattan-Université de La Réunion, p. 305-319, 1999, p. 306.

³⁹ *Id.*

dynamique linguistique en tradition orale est inséparable de la tradition culturelle. Par exemple, dans l'interprétation de nos résultats, nous analysons les spécificités liées au critère de l'âge (chapitre 8 : 8.3.1., p. 319-320).

1.4. La tradition orale créole

Le créole réunionnais est une langue ancrée dans la tradition orale. En effet, cette langue de l'oral est entrée tardivement dans l'écriture. La tradition orale est donc constitutive de la société créole de La Réunion. Et une société à tradition orale met en place une organisation sociale avec des règles de vie. Par exemple, Bouquiaux et Thomas (1971) définissent la tradition orale comme suit :

« Il vaudrait mieux parler de traditions orales ; elles comprennent notamment :

- Les grands genres traditionnels : récits historiques, mythes, contes, poèmes...
- Les genres dits mineurs : proverbes, devinettes ou énigmes, historiettes, berceuses, comptines...
- Les chants

Cette liste n'est pas limitative et chaque groupe cultive plus ou moins telle spécialité. »⁴⁰
(Bouquiaux et Thomas, 1971)

Chaudenson (1992, 1995) aborde la tradition orale sous l'angle des théories de la créolisation, dans ses travaux. Il évoque la langue, les « systèmes culturels, les musiques créoles, les cuisines créoles », la « médecine populaire et magies créoles ».

Le créole semble avoir pris forme entre 1760 et 1770, dans des besoins de communication spécifiques liés à l'ancienne colonie, ancienne société à tradition écrite. Depuis l'Histoire du peuplement de l'île (1663), elle s'est constituée comme une langue uniquement parlée. Toutefois, la langue officielle sur l'île est le français qui devient la langue à acquérir pour les natifs créolophones unilingues, notamment par le biais du système scolaire mis en place à partir de 1946. Cette date concordant avec le passage à la départementalisation de l'île.

Notre étude linguistique examine un aspect de la tradition orale et la transmission linguistique. Nos corpus portent sur la langue ordinaire telle qu'elle s'exprime dans le fonds créole commun. La tradition et la culture créoles se transmettent par la langue. Nous

⁴⁰ Luc, Bouquiaux, Jacqueline M.C., Thomas (éds), *Enquête et description des langues à tradition orale*, Paris, Selaf, Vol. 1, 1971, p. 96.

mesurons le rôle et l'ampleur de la dynamique linguistique et culturelle dans l'expression de la spatialité. Pour notre étude nous interrogeons la tradition orale réunionnaise parce qu'elle contribue à la transmission linguistique du système spatial et des logiques créoles. La tradition orale présente aussi un ancrage géographique, historique, social et culturel qui influe sur l'appréhension de l'espace et son expression orale. Les corpus des informateurs les plus âgés sont représentatifs d'une mémoire collective réunionnaise notamment avec l'évocation d'espace-temps connus et communs aux Réunionnais. Il existe un fonds spatial commun qui perdure. Notre étude indique 78 unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale pouvant faire partie de ce fonds commun. Il s'agit de 32 verbes, 19 adverbes, 17 prépositions et 10 déictiques.

Notre analyse prend principalement en compte les structures prédicatives de la spatialité à sens concret. Toutefois, dans un idiolecte des corpus de type 1, nous identifions huit devinettes créoles qui contribuent aussi à la transmission de la tradition orale. Ces devinettes présentant des unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale, nous proposons dans notre analyse linguistique une étude de ces devinettes. En effet, elles sont énoncées dans la langue ordinaire. Nous nous intéressons principalement à l'expression particulière de la spatialité dans ces devinettes, en lien avec l'opposition concret/abstrait, même si ce n'est pas l'intérêt principal de notre recherche.

1.5. Le choix de la linguistique de terrain

Le choix d'inscrire notre étude dans la linguistique de terrain est important. En effet, la collecte de données orales sur le terrain permet de vérifier l'applicabilité des modèles théoriques choisis pour notre recherche mais aussi de vérifier une problématique de recherche. De nombreux travaux sont inscrits dans la linguistique de terrain (Martinet, A., 1989 ; Walter, H., 1977 ; G. Staudacher-Valliamée, 1992). Les travaux de recherche entrepris au laboratoire des Langues et Civilisations à Tradition Orale (L.A.C.I.T.O.) se fondent essentiellement sur les enquêtes de terrain (Bouquiaux, L., Thomas, J., 1971 ; Moyse-Faurie, C., 1979). Ces chercheurs ont fait le choix de la diversité des langues. La définition que nous présentons de la linguistique de terrain, est celle donnée par S. Auroux (1998) qui conçoit le terrain comme suit :

« On peut dire que c'est un espace délimité dans lequel se trouvent des locuteurs – des gens doués de capacités linguistiques –, un environnement culturel et un environnement naturel. Ce qui est spécifique de ce que l'on appelle *linguistique de terrain*, c'est l'idée que, pour construire des représentations linguistiques, il faut qu'un observateur pénètre sur ledit terrain et devienne partie prenante d'une relation face-à-face et individuelle. »⁴¹ (Auroux, S., 1998)

Des recherches sont entreprises pour le créole réunionnais. Par exemple, à l'université de La Réunion, une journée d'études organisée par G. Staudacher-Valliamée en 2012 était consacrée aux recherches menées sur la thématique *Corpus, terrain et théories*.

Nos enquêtes de terrain révèlent trois types de corpus. Les corpus de type 1 (entretiens oraux libres) et les corpus de type 2 (entretiens semi-guidés par un support visuel) ont été enregistrés librement sur le terrain. Les corpus de type 3 ont été enregistrés sur un terrain particulier, celui de l'espace scolaire. Ils regroupent les données des élèves de grande section de maternelle collectées dans le cadre d'un dispositif de prévention de l'illettrisme. L'espace scolaire est un espace fermé auquel on accède sur autorisation spéciale.

L'adaptation est un facteur important dans nos enquêtes de terrain. Par exemple, il faut s'adapter au registre de langue de la population réunionnaise plus âgée ou encore celui des plus jeunes, même si l'intercompréhension est acquise au sein de la communauté linguistique créolophone. Les lieux choisis pour les enquêtes demandent également une adaptation de la part de l'enquêteur qui doit se fondre dans l'environnement des informateurs. Par exemple, pour les informateurs les plus âgés, nous nous sommes rendue dans un club de Troisième âge dans le Quartier du Chaudron, où nous avons participé aux activités comme le jeu de domino. Nous avons rencontré des informateurs à leur domicile, sur un marché forain. Pour les plus jeunes, nous avons approché trois d'entre eux sur le front de mer de Saint-Pierre. Nous avons aussi adopté la posture des jeunes de Saint-Leu en nous asseyant sur la plage de sable pour les convaincre de participer à notre enquête. Nous avons fait face à des situations inattendues.

⁴¹ Sylvain, Auroux, « Les enjeux de la linguistique de terrain », in : *Langages*, 32^e année, n° 129, 1998. Diversité de la (des) science(s) du langage aujourd'hui [Figures modèles et concepts épistémologiques], pp. 89-96, p. 89.

1.6. Les corpus oraux complexes

La définition de corpus ainsi que celle de corpus complexe est abordée ici. Nous approfondissons la notion de corpus oraux complexe en l'appliquant à notre étude. Nous retenons les définitions du corpus de G. Mounin (1974) et de G. Staudacher-Valliamée (2006). Mounin définit le corpus comme :

« un ensemble d'énoncés écrits ou enregistrés dont on se sert pour la description linguistique. La méthode du corpus s'impose dans le domaine descriptif car il est impossible de recueillir tous les énoncés d'une communauté linguistique à un moment donné, et dangereux de fabriquer ses exemples soi-même. Le linguiste limite la taille du corpus d'une manière plus ou moins arbitraire tout en essayant de le rendre représentatif de l'état de langue en question. Une fois constitué, le corpus est souvent considéré comme intangible afin que le descripteur ne modifie pas les données pour établir une théorie préconçue ; mais ceci n'exclut pas de nouveaux recours, limités dans le temps, pour vérifier des faits ou combler des lacunes. La méthode du corpus a le désavantage d'inclure des matériaux hétérogènes, variations stylistiques ou dialectales, répétitions, phrases inachevées, que le sujet parlant a prononcées. »⁴² (Mounin, 1974)

G. Staudacher-Valliamée (2006) explique que :

« Le *corpus* est une pièce constitutive de l'appareil conceptuel élaboré par le chercheur qui réalise des enquêtes en anthropologie, en ethnologie et en linguistique. Il correspond à une réalité partielle et particulière de la langue que l'on veut décrire. Il englobe des faits quantitativement plus restreints que la totalité des énoncés recueillis dans et pour une langue donnée qu'on désigne comme l'*univers du discours*. Ces traits rappellent la difficulté à réaliser une collecte totale, exhaustive et pertinente pour l'objectif visé. Ces considérations ont conduit la linguistique post-saussurienne à procéder par *échantillonnage ou corpus représentatif*. Le travail sur *corpus* oral s'efforce méthodologiquement de préciser les conditions de l'enregistrement proprement dit, la nature et le type d'entretien. Le critère peut retenir un seul idiolecte selon le choix d'informateur soigneusement identifié grâce à une localisation géographique, sociale, historique du point d'enquête dans une grille soumise à évaluation. Le choix peut aussi porter sur des entretiens libres où les productions linguistiques sont détachées du corpus individuel pour être analysées dans leur jeu interactif. »⁴³ (Staudacher-Valliamée, G., 2006)

Dans ce domaine, une publication de 2006 est consacrée au corpus s'intitulant *Corpus oraux, guide des bonnes pratiques 2006*. Ce guide, élaboré par plusieurs chercheurs, propose une méthodologie pour mener une enquête de terrain. Les linguistes ont adapté leur méthodologie aux nouvelles technologies.

⁴² Georges, Mounin, 1974, *op. cit.* *Dictionnaire de la linguistique*, p. 89.

⁴³ Gillette, Staudacher-Valliamée (dir.), *Méthodes et problèmes de la collecte des données : tradition orale créole*, Université de La Réunion, Faculté des lettres et des sciences humaines, 2006, p. 6.

Notre étude a nécessité un corpus de productions orales de locuteurs créolophones à collecter sur le terrain réunionnais. Nous avons délimité nos corpus. Deux corpus étant trop longs, nous avons dû sélectionner un certain nombre de phrases pour l'analyse linguistique en tradition orale moderne. Toutefois, les définitions citées ci-dessus ne suffisent pas à rendre compte de la nature de nos corpus. Nous avons interrogé la notion de corpus complexe et proposer une définition propre à notre travail de recherche mais tout particulièrement en fonction des données collectées. Par exemple, G. Staudacher-Valliamée (2012) a présenté une définition du corpus complexe pour une journée d'études.

« Depuis au moins 2006 [...], nos travaux avaient accordé une place particulière à la question théorique et méthodologique du corpus créole actuel en raison des différentes formes de complexité identifiées dans ce corpus oral. Dès que la langue utilisée est chantée, proférée, performée en situation de contact de langues. On prend la juste mesure de cette complexité lorsqu'on rassemble dans un même échantillonnage tous les corpus en se demandant quel critère peut sous-tendre leur classification. Trois types de corpus complexe se distinguent alors. »⁴⁴ (Staudacher-Valliamée, G., 2012)

Pour notre étude, nous proposons une définition de la notion de corpus complexe adaptée aux réalités des productions linguistiques et langagières. Nous apportons des explications concernant la complexité de nos corpus.

Nous avons enregistré trois types de corpus que nous pouvons qualifier de complexes. En effet, le bilan de cette collecte de données orales nous oblige à reconsidérer nos corpus en trois types différents. Ces corpus sont différents parce qu'ils correspondent à des contextes différents concernant la passation de l'enquête. Le premier type de corpus appelé corpus de type 1, correspondant à des entretiens oraux libres, est complexe parce que dans leur parler de tous les jours les quatre informateurs concernés ont parlé de leur activité professionnelle ou d'une activité artisanale impliquant l'usage d'un vocabulaire technique. Cette partie de leur corpus n'est pas retenue pour l'analyse linguistique, excepté une phrase (cf. Annexe n° 1 : exemple n° 96). De manière générale, nous avons principalement analysé les phrases liées à la vie de tous les jours. Le deuxième type de corpus, appelé corpus de type 2, regroupe les entretiens oraux basés sur un support visuel. Ce sont les informateurs qui ont raconté l'histoire de la grenouille. Ce que nous notons de complexe dans ces corpus c'est d'abord le

⁴⁴ Gillette, Staudacher-Valliamée, « Tradition orale, dynamique du langage humain et théorie de la créolisation », Communication à la Journée d'études *Corpus, terrains et théories en sciences du langage et sciences sociales*, 27 octobre 2012, faculté des lettres, Université de La Réunion, à paraître, p. 2.

support visuel représenté par l'album sans texte. Il s'agit d'un album édité en anglais de Mercer Mayer et notre consigne était de raconter l'histoire en créole réunionnais. De plus, les images ne sont pas très modernes étant donné que l'album date de 1969 (cf. Annexe n° 6, p. 75). Le fait d'utiliser un support visuel pour mener ces enquêtes de terrain signifie que la production orale est déclenchée par une mémoire visuelle. La langue parlée étant le créole réunionnais nous identifions un lien entre mémoire visuelle et tradition orale. En effet, les éléments représentés sur les images sont exprimés en créole réunionnais et parfois adaptés aux réalités réunionnaises, notamment du point de vue de l'environnement de l'informateur. Par exemple, sur une image représentant une taupe, certains informateurs l'identifient comme un tanrec (*tang*). Pour le troisième type de corpus des élèves de grande section (corpus de type 3), l'exercice du « jeu du tiroir » implique différents paramètres. Le défi était de décrire en gestes et en paroles les déplacements effectués sur le quadrillage pour arriver à l'objectif de l'exercice. Celui-ci étant de faire sortir l'image du chien en déplaçant les autres images de manière logique. C'est la gestuelle en lien avec la mémoire visuelle qui permet aux élèves d'exprimer la spatialité à l'aide de l'unité lexicale et grammaticale qui convient à l'action.

Dans le cas de notre étude linguistique, nous identifions trois niveaux de complexité. Le premier niveau concerne les moyens méthodologiques utilisés pour les enquêtes de terrain. La collecte des données a été menée notamment grâce à l'usage d'images qui constituent les supports visuels sur lesquels s'appuient 31 de nos informateurs. En effet, il s'agit de la lecture d'images qui implique le langage corporel abordé dans le troisième niveau de complexité. Cette lecture permet l'interprétation et la description spatiale. Un lien s'établit alors entre la lecture des images et la mémoire visuelle. Ces supports visuels favorisent et conditionnent l'expression orale des informateurs. Nous évoquons ici principalement l'album de la grenouille et le « jeu du tiroir » comprenant un quadrillage en bois sur lequel sont disposées des images.

Le deuxième niveau de complexité est lié aux types de données obtenus et au matériel de collecte. Les données orales que nous avons collectées au cours notre recherche sont enregistrées grâce à deux types d'appareils. Les corpus de type 1 et les corpus de type 2 ont été collectés avec un appareil d'enregistrement audio de type dictaphone ou lecteur MP3, avec l'appui d'un support visuel pour les corpus de type 2. Les corpus des élèves de grande section, collectés à l'aide d'un caméscope, apportent des données orales et visuelles. Il s'agit de séquences filmées. Le choix de nos informateurs conditionne parfois la nature de certaines productions orales de nos corpus. C'est le cas par exemple à Cilaos, où nous nous sommes plutôt intéressée à un public spécialisé dans l'agriculture ou l'artisanat. Cilaos étant connue

pour la production de lentilles et autres légumes secs, pour son vin mais aussi pour les activités artisanales comme la broderie. C'est le seul point d'enquête qui montre cette spécificité de collecte des données orales.

Le troisième niveau de complexité correspond au rôle du langage corporel. Les gestes de la main, des bras et des yeux apportent une dimension supplémentaire à la mémoire visuelle et impactent sur les productions orales en lien avec les relations spatiales. C'est ce que nous observons dans les corpus de type 1 parce que les informateurs nous montraient parfois les gestes opérés pour procéder à une action en lien ou non avec leur activité, qu'elle soit professionnelle ou artisanale. Dans les corpus de type 2, c'est plutôt le mouvement des yeux pour analyser l'image et le fait de tourner les pages qui marquent l'importance du langage corporel. Ces actions permettaient aux informateurs de décrire l'action qui se passait sur chaque image de l'album sans texte. Chez les jeunes élèves de grande section (corpus de type 3), deux aspects de la gestuelle sont mis en place. D'abord, le mouvement des yeux pour visualiser le support du quadrillage en bois ainsi que les images posées sur celui-ci. Le deuxième aspect est contenu dans l'exécution de l'exercice en gestes et en paroles. Le déplacement des images sur le quadrillage en bois implique obligatoirement un mouvement des bras, des mains, des doigts, de la tête et des yeux. Les deux aspects combinés illustrent le langage corporel et l'expression orale des relations spatiales.

Ce sont les méthodes et le contexte de collecte de données, le matériel utilisé, ainsi que les informateurs eux-mêmes qui nous permettent de qualifier nos corpus de complexe.

1.7. Les définitions linguistiques de la spatialité

Les travaux sur la spatialité abondent. L'auteur le plus ancien de notre recherche bibliographique est E. Cassirer (1923, 1925, 1929) qui évoque la spatialité dans trois volumes d'un ouvrage traduit en français et intitulé *La philosophie des formes symboliques*. Dans ses écrits, l'auteur évoque les langues du monde et présente un inventaire des travaux menés sur la spatialité dans différentes langues. Par exemple, il dévoile un aspect de l'expression spatiale dans une famille de langues :

« Crawford dit des langues malayo-polynésiennes qu'elles distinguent si finement les diverses positions du corps humain qu'un anatomiste, un peintre ou un sculpteur pourrait en tirer immédiatement profit : dans la langue javanaise, par exemple, dix manières différentes de se tenir debout et vingt manières d'être assis sont chaque fois rendues par un mot particulier ». ⁴⁵
(Cassirer, E., 1923)

Dans les recherches entreprises dans le domaine de la linguistique de la spatialité, la plupart des auteurs montrent que la spatialité dans sa différence à la temporalité est plus facile à se représenter mentalement (B. Pottier : 1992 ; A. Boucherit : 1998). La description d'une situation spatiale, faisant intervenir des éléments concrets notamment exprimés par des unités lexicales et grammaticales (verbes, prépositions, etc.), permet une représentation mentale, une visualisation de ce qui est véhiculé. La spatialité relève plutôt du concret alors que la temporalité est notionnelle et renvoie plutôt à l'abstrait.

1.7.1. Une étude des relations spatiales

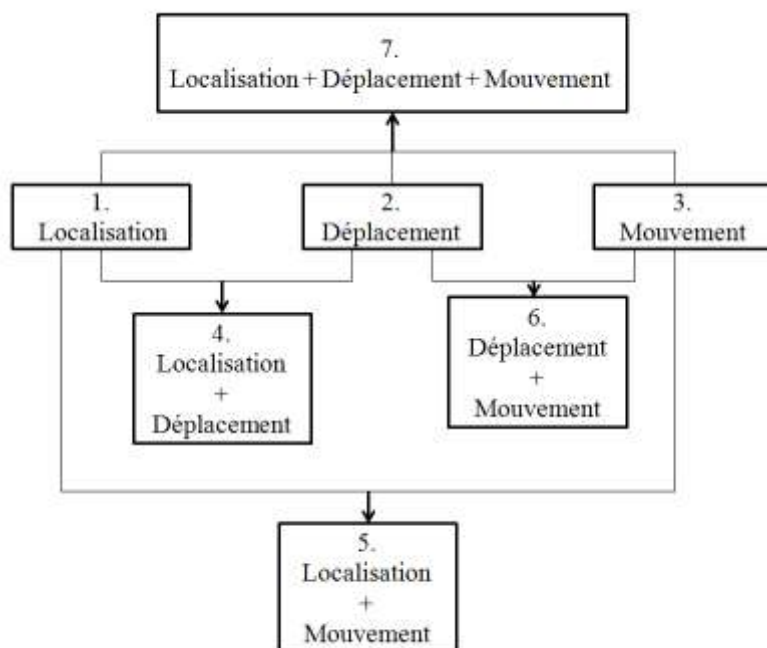
Notre recherche doctorale a fait le choix d'une étude linguistique des relations spatiales portées par la valence et le prédicat. Il s'agit d'un aspect particulier de la linguistique de la spatialité. Notre objectif est d'analyser comment ces relations spatiales sont véhiculées en créole réunionnais. Le terme relation est appréhendé de différentes manières dans les études linguistiques de la spatialité. Par exemple, C. Vandeloise (1986) ne précise pas ce qu'il entend par relation spatiale mais dans son ouvrage il évoque « la relation porteur/porté et la relation contenant/contenu ». ⁴⁶ Marcq (1992) énumère quatre relations dans son étude des prépositions de l'allemand : la « relation locative » précise la localisation dans l'espace d'un objet ou d'une personne. La « relation directive » marque le changement de lieu ou la direction. La « relation de passage » précise le trajet d'un lieu à un autre. Et la « relation d'origine » permet l'expression de l'endroit d'où l'on vient dans l'espace. Pour A. Borillo (1998), les relations sont soit dynamiques soit statiques. Elles sont aussi de « contact », de « porteur/porté », « d'inclusion ». Pour J. Tan (2011), « il existe 3 types de relations spatiales entre Figure et Fond : la localisation statique (a), la localisation dynamique (b) et déplacement avec

⁴⁵ Ernst, Cassirer, *La philosophie des formes symboliques. I. Le langage*, Editions de minuit, 1972 (1923), p. 153.

⁴⁶ Claude, Vandeloise, *L'espace en français : sémantique des prépositions spatiales*, Editions du Seuil, 1986, p. 30.

franchissement de bornes (c). » (Tan, J., 2011 : p. 26). Notre conception des relations spatiales se rapproche de celle de Marcq et de Tan. En effet, nous analysons aussi la relation spatiale de localisation et celle de déplacement. Pour notre étude, il s'agit de relations qui marquent un lien spatial, par exemple entre deux ou plusieurs entités (celle à localiser et celle qui sert de point de repère). Nous concentrons notre étude uniquement sur les relations spatiales dont nous identifions trois principales et quatre combinées. Les dernières sont apparues au fil de l'analyse de notre corpus. Ainsi, les trois principales relations spatiales sont la localisation, le déplacement et le mouvement. La localisation est liée à une entité de manière générale. C'est l'entité qui est localisée dans l'espace. Le déplacement, auquel certains auteurs associent la relation de mouvement, est retenu dans notre étude pour exprimer l'action de se déplacer dans l'espace de manière générale. Il peut d'agir d'un déplacement d'un point A vers un point B ou d'un déplacement vers une destination non précisée par le locuteur. Nous faisons le choix de traiter à part la relation spatiale de mouvement qui concerne un changement de posture du corps et tous types de mouvement effectués par une entité animée. Nous y incluons les différentes postures et positions du corps comme par exemple « être debout » ou « être assis ». En complément, nous combinons la relation spatiale de localisation à celle de déplacement, la relation spatiale de localisation à celle de mouvement, la relation spatiale de déplacement à celle de mouvement. La dernière combinaison regroupe la localisation, le déplacement et le mouvement. Nous obtenons sept relations spatiales que nous représentons dans le schéma suivant. Toutefois, ce sont les trois principales qui priment dans notre étude. Les quatre combinaisons sont valables pour le chapitre n° 4 de l'analyse linguistique. Pour la présentation des autres chapitres de l'analyse et de nos résultats, seules les trois principales relations spatiales ainsi que les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement sont prises en compte.

Schéma n° 1 : Les sept relations spatiales de notre étude



Ce schéma n° 1 indique les sept relations spatiales qui sont numérotées. Il montre comment les trois principales relations spatiales (1, 2, 3) se combinent pour révéler les phrases complexes véhiculant plusieurs relations spatiales. Les quatre combinaisons (4, 5, 6, 7) sont indiquées par des lignes reliant les principales relations spatiales pour les former.

1.7.2. Actants et points de repère

Les relations spatiales établissent un lien entre deux entités le plus souvent, l'une à localiser en fonction de l'autre, qui fonctionne comme un point de repère. Le point de repère peut être représenté par une entité animée ou inanimée. Cette relation peut se faire entre une entité (animée ou inanimée) et un espace précis qui peut être un lieu (toponyme) ou un repère concret comme un arbre. Il existe des cas où le point de repère n'est pas précisé mais c'est par exemple l'emploi d'un adverbe qui détermine la relation spatiale (cf. chapitre 5). Pour notre étude, l'un des domaines syntaxiques analysé est le programme valenciens. Nous nous intéressons à la valence verbale mais aussi aux relations actanciennes et circonstancielles (Tesnière, 1965 ; Folgoat, 2010 ; Staudacher-Valliamée, 2014). Nous désignons l'entité à localiser comme actant sujet et les autres entités comme actant objet ou bénéficiaire. Le terme de point de repère est employé quand nous évoquons les toponymes et les repères spatiaux concrets dans notre analyse. Nous parlons donc d'actants et de point de repère. La désignation

de l'entité à localiser et de l'entité servant de point de repère dans l'espace est différente dans les autres études selon les auteurs. Certains les nomment « cible » et « site » (Vandeloise : 1986 ; Borillo : 1998 ; Grinevald : 2005), d'autres les désignent comme « localisant » et « localisé » (Pottier : 1992), « thème » et « *relatum* » (Klein : 1993), « référent » et « centre d'orientation » (Koenig : 2012).

Concernant l'emploi des repères concrets et des toponymes en tant que point de repère, nous notons qu'il existe des langues, comme par exemple le futunien et quelques langues de Nouvelle Calédonie (F. Ozanne-Rivierre : 1997 ; C. Moysse-Faurie : 2007), pour lesquelles les locuteurs s'appuient sur les éléments naturels et concrets comme la mer, la terre et les montagnes pour exprimer la spatialité. Pour le cas du créole réunionnais, notre étude atteste aussi l'emploi des éléments naturels et concrets pour la situation dans l'espace. Nous notons particulièrement des habitudes créoles dans la désignation de ces repères concrets et toponymes. Les travaux de R. Chaudenson (1974), sur le lexique du créole réunionnais, consacrent quelques pages à ces habitudes créoles de situation dans l'espace :

« l'habitant d'une localité emploie divers toponymes pour désigner les différentes parties d'un endroit que la toponymie officielle pourvoit d'une dénomination unique. En général, ces toponymes locaux sont créés à l'aide des termes géographiques.

[pitô] ex. : [pitô blé], [pitô zépina:r], [pitô lâtanwa:r]...

[séré] ex. : [séré grã kud], [séré d guve:rnãmã], [ti séré]...

[bit] ex. : [bit kãba:r], [la bit]...

[ilèt] ex. : [ilèt mórẽ], [ilèt a ko:r], [ilèt se:rnó]...

[basẽ] ex. : [basẽ bẽf], (toponyme très fréquent), [basẽ blé]...

[ravin] ex. : [ravin basélyé], [ravin kaka]...

[bra] ex. : [bra kabó], [bra pistólé], [bra dyab]... »⁴⁷ (Chaudenson, R., 1974)

⁴⁷ Robert, Chaudenson, *Le lexique du parler créole de La Réunion*, HChampion, 1974, p. 10.

Chaudenson présente aussi « les voies de communication » et les « sentiers »⁴⁸ :

« [semē] est utilisé en créole pour désigner toute “voie de communication” qu’il s’agisse d’un simple sentier escarpé [semē kabri] ou d’une “route nationale” [grā semē]. Pour demander le passage, on crie simplement : [semē] “laissez-moi la place” ou [so :rt dovā] “retire-toi”. »⁴⁹
« Les hauteurs de l’île et l’intérieur sont sillonnés de “sentiers” [semē] [sātyé] que l’on doit sans cesse “monter” [mōté] et “redescendre” [a :rdsān] ; ce sont soit de “petites chemins entretenus par les services des Eaux et Forêts” [sātyé], soit des “pistes plus rustiques” [trasé] [ti trasé] parfois très escarpées : [rédyō] (raidillon) ou même presque impraticables : [sātyé kabri] (mot à mot, “chemin de chèvres”). La pente est parfois si forte que le sentier disparaît, remplacé par des “échelles de bois ou de métal” [ésèl] ». ⁵⁰ (Chaudenson, R., 1974)

Nos corpus attestent ces habitudes créoles et en dévoilent d’autres. Dans les travaux plus récents de géographes qui actualisent les spécificités des Hauts, nous notons une autre spécificité de dénomination des lieux liée à l’histoire du marronnage :

« Pour les habitants des Bas, les Hauts ont longtemps représenté l’ailleurs, des lieux mystérieux de tous les dangers et des peurs ancestrales enfouies. Cette représentation trouve écho dans la toponymie fortement imprégnée de l’héritage noir. Nombreux, en effet, sont les sites et les végétaux, à porter les noms d’esclave, de chasseurs d’esclaves ou à avoir été baptisés par ces premiers “découvreurs” : Piton Anchaing, Cimendef, Mafate, Matouta, Mahavel, Cilaos, Bras Mussard, Bois de Mussard... »⁵¹ (Jauze, J-M., 2011)

Dans nos corpus, nous identifions comme toponyme la ville de Cilaos. Cette ville fait aussi partie de nos points d’enquêtes avec l’enregistrement de deux informateurs.

1.7.3. Une étude des unités lexicales et grammaticales au service de la spatialité

Les relations spatiales sont portées par des unités lexicales et grammaticales. Dans notre étude linguistique, il s’agit de verbes, de prépositions, d’adverbes, d’adjectifs, de noms et de déictiques. Ces unités lexicales et grammaticales sont analysées de manière générale. Pour le créole réunionnais, nous poursuivons les recherches de G. Staudacher-Valliamée (1996, 2004) qui a étudié les unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale. Nous notons que l’auteure

⁴⁸ Robert, Chaudenson, 1974, *op. cit. Le lexique du parler créole de La Réunion*, p. 167.

⁴⁹ *Id.*

⁵⁰ *Id.*, p. 167-168.

⁵¹ Jean-Michel, Jauze, « Les Hauts de La Réunion, un désir de reconnaissance identitaire qui passe par la patrimonialisation », in : *Les Hauts de La Réunion, terres de tradition et d’avenir*, 2011, Océan Ed., p. 130.

n'a pas consacré une étude à l'expression linguistique de la spatialité. Dans notre Mémoire de Master 2 (2010) sous la direction de G. Staudacher-Valliamée, nous avons identifié la localisation spatiale. Pour le cas du créole mauricien, dans une grammaire en ligne (2011), une partie est consacrée à la localisation spatiale « Lokalizasion spasial ». ⁵² Les auteurs de cette grammaire expliquent au préalable les théories dont ils se servent afin de proposer la description spatiale du créole mauricien. Ils confirment l'existence en mauricien de verbes, de prépositions, d'adverbes et de déictiques exprimant la localisation. Dans cette grammaire de 2011, nous retrouvons des points que notre Mémoire de Master 2 avait déjà identifiés pour le créole réunionnais. Ce rapprochement attire l'attention sur des similitudes entre le créole mauricien et le créole réunionnais dans l'expression de la spatialité par l'emploi de ces unités lexicales et grammaticales. Nous les traitons quand nous abordons la typologie linguistique (cf. Partie 3, chapitre 8 : 8.2., p. 314-318). Certaines recherches proposent une étude générale des unités à valeur spatiale ou une étude ciblée sur une unité en particulier. Il peut s'agir de prépositions (Vandeloise : 1986 ; Marcq : 1992), de déictiques et de démonstratifs (Koenig : 2012). Par exemple, les déictiques spatiaux sont fréquemment étudiés. Pour le cas du créole réunionnais, dans sa thèse de doctorat (1985), G. Ramassamy analyse quelques « unités spécifiques » ⁵³ liées à l'espace, au temps et à la manière. Ses inventaires d'unités à valeur spatiale et temporelle sont qualifiés de « déictiques spatiaux » et de « déictiques temporels ». ⁵⁴ On trouve chez G. Ramassamy une analyse sémantico-syntaxique qui unit les fonctions primaires et l'opposition éloignement / rapprochement. Pour l'auteure :

« le point de repère des premiers c'est la position qu'occupe le corps de l'énonciateur lors de son acte d'énonciation. Ainsi on aura les oppositions sémantiques : /an-o/ « en haut » vs. /an-ba/ « en bas », /déor/ « dehors » vs. /anndan/ « dedans », //isi/, /la/ « ici » vs. /laba/ « là-bas », etc. [...] »

Nous constatons que sur l'axe sémantique proximité de l'énonciateur vs. éloignement, le degré de proximité est pris en charge indifféremment par /isi/ ou /la/ en opposition à /laba/ qui indique l'éloignement ». ⁵⁵ (Ramassamy, G., 1985)

⁵² Daniella, Police-Michel, *Grammer kreol morisien*, Volim I, Akademi Kreol Morisien, 2011 p. 111.

⁵³ Ginette, Ramassamy, *Syntaxe du créole réunionnais*, Thèse de doctorat N.R. Université de Paris V, Sorbonne, 1985, p. 283.

⁵⁴ *Id.*

⁵⁵ *Id.*, p. 284.

L'analyse de nos corpus confirme l'emploi de déictiques spatiaux. Comme G. Ramassamy, nous relevons par exemple *isi, laba, anndan* « ici ; là-bas ; dedans, à l'intérieur » (cf. chapitre 5 : 5.2.2., p. 200-205). Les déictiques permettent de marquer une certaine distance dans l'espace sans apporter d'informations concernant l'appréciation réelle de cette distance. Dans nos corpus, nous identifions les oppositions éloignement / rapprochement et intériorité / extériorité véhiculées par les unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale comme les verbes, les prépositions, les adverbes et les déictiques. L'éloignement et le rapprochement constituent un couple de critère de la spatialité fréquemment étudié dans certains travaux (Cassirer : 1929 ; Vandeloise : 1986 ; Marcq : 1992 ; Pottier : 1992 ; Boucherit : 1998 ; Borillo : 1998). Par exemple, dans une approche sémantique, Pottier (1992) décrit l'*approche, l'intériorité et l'éloignement* :

« A partir de là, on peut étudier les conceptualisations de l'approche (avec ou sans contact, avec mouvement interrompu ou non) et leurs solutions linguistiques ; de même pour l'éloignement [...]. L'intériorité/extériorité comprend elle-même des variantes (cf. en classe, dans la classe), et pose la question des limites». ⁵⁶ (Pottier, B., 1992)

Pottier (1992) atteste aussi que « la déixis implique tout d'abord la **personne**, et les trois champs sémantiques possibles de référénciation : espace, temps, notion ». ⁵⁷ Cela est confirmé par André Rousseau (1993) pour qui :

« Tout locuteur détermine par l'usage de sa *deixis* un *espace déictique*, rapporté à son *ego* et marqué linguistiquement par *ici*. » ⁵⁸
« La fonction des démonstratifs *ce, cet, ceci...* est de marquer l'appartenance d'un objet de discours à cet espace déictique. » ⁵⁹ (Rousseau, A., 1993)

Notre étude linguistique analyse particulièrement l'unité *là* en tant que déictique spatial et l'unité *sa* en tant que démonstratif du créole réunionnais. Nous confirmons les travaux de G. Staudacher-Valliamée (2004), qui montre que l'emploi des déictiques *sa* et *la* (*là/lâ*) servent à « montrer des objets et les mettre en valeur » ⁶⁰. Ils jouent un rôle important dans le système

⁵⁶ Bernard, Pottier, 1992 [2^{ème} édition : 2011], *op. cit. Sémantique générale*, p. 75.

⁵⁷ *Id.*, p. 159.

⁵⁸ André, Rousseau, « Espace, référence, représentation. Réflexions sur quelques conceptualisations de l'espace » in *Faits de langues* n°1, Mars 1993, pp. 151-162, p. 152.

⁵⁹ *Id.*

⁶⁰ Gillette, Staudacher-Valliamée, 2004, *op. cit. Grammaire...*, p. 71.

spatial du créole réunionnais. Ces unités présentent une valeur anaphorique ou cataphorique. Pour la première, l'unité « renvoie à un segment déjà mentionné » et pour la seconde, il s'agit d'un renvoi « à ce que l'on va énoncer ».⁶¹

L'emploi de déictiques spatiaux notamment accompagnés de gestes joue un rôle important dans l'expression de la spatialité (Cassirer : 1923 ; Boucherit : 1998 ; Koenig : 2012). La langue et le langage s'allient pour exprimer la spatialité. C'est par exemple le cas de l'italien. Une étude (Boucherit : 1998) montre que la population italienne a tendance à « parler avec les mains ». De manière générale, lors d'une situation de communication verbale, les paroles énoncées sont souvent accompagnées de gestes, surtout quand il s'agit de spatialité ou de temporalité. Sur ce point, nous nous fondons sur les travaux de Koenig (2012). L'auteur souligne que les démonstratifs sont liés aux relations spatiales puisque le corps est sollicité en situation de communication orale. D'ailleurs, dans la plupart des langues le corps est un élément important dans l'expression de la spatialité. Il explique que :

« Les démonstratifs ont une fonction référentielle identifiant la localisation et la nature de l'entité en question en relation avec le point d'orientation (l'*origo* au sens de Bühler, 1934), telle qu'elle se présente en situation d'élocution. Leur fonction de base dans la communication est d'établir un centre d'intérêt commun au locuteur et à l'interlocuteur. Dans leur emploi de base, les démonstratifs peuvent être accompagnés de gestes de monstration ou de mimiques à l'aide de l'index, de la main, d'un mouvement de la tête, de la position du corps, de la direction du regard ou de la voix en tant qu'instruments de communication. Les démonstratifs constituent ainsi une sous-classe d'expressions déictiques qui incluent également des déictiques temporels comme *maintenant*, *puis* et *hier*, des expressions évaluatives comme *pour parler franchement* ou des expressions épistémiques ».⁶² (Koenig, E., 2012)

Nos corpus sont composés de productions orales de locuteurs créolophones. Nous mentionnons l'importance du langage corporel (la gestuelle) quand nous abordons dans l'analyse, l'emploi de déictiques spatiaux. En effet, certains informateurs se sont exprimés par des gestes des bras et des mains. Nous l'avons observé lors des enregistrements sur le terrain. C'est le cas par exemple des locuteurs les plus âgés de Saint-Denis et de Cilaos. En nous racontant leur vie d'autrefois et leur vie actuelle, ils ont aussi fait appel à la gestuelle dans un but de communication orale.

⁶¹ Gillette, Staudacher-Valliamée, 2004, *op. cit. Grammaire...*, p. 72.

⁶² Ekkehard, Koenig, « Le rôle des déictiques de manière dans le cadre d'une typologie de la déixis », in. *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, t. CVII (2012), fasc. 1, p. 11-42, p.13.

1.7.4. Conception de l'espace et centre d'orientation

Chaque langue établit son propre système d'expression de l'espace, qui dépend de la conception que la communauté linguistique a de son environnement et de l'endroit dans lequel elle évolue au quotidien. Selon E. Cassirer (1929) :

« On n'y parvient à des déterminations et à des distinctions spatiales que par l'attribution d'un accent mythique original à chaque "contrée" de l'espace, à l' "ici" et au "là", à l'orient et à l'occident, au "haut" et au "bas". L'espace se subdivise dès lors en domaines et en directions déterminés, dont chacun ou chacune possède un caractère propre d'expression, et non pas seulement un pur sens intuitif.

Le proche et le lointain, le haut et le bas, la droite et la gauche ont chacun sa particularité incontestable, son mode propre de signification magique. »⁶³ (Cassirer, E., 1929)

Dans la représentation spatiale, il existe différentes perspectives. Par exemple, selon les axes d'orientation du corps humain qui sont le vertical, le frontal, le latéral (Cassirer : 1923 ; Vandeloise : 1986 ; Marcq : 1992 ; Pottier : 1992 ; Borillo : 1998). Cassirer écrit à ce propos :

« Nous avons vu en étudiant le langage que les termes qui expriment l'orientation spatiale, les mots "devant", "derrière", "en haut" et "en bas" étaient d'ordinaire empruntés à l'intuition du corps propre : le corps de l'homme et ses membres constituent le système de référence sur lequel sont transposées indirectement toutes les autres différences spatiales. »⁶⁴ (Cassirer, E., 1925)

Une entité animée peut être décrite par ces axes naturels d'orientation spatiale. C'est ce que confirme aussi L-J Calvet (1984) quand il aborde la tradition orale. Selon l'auteur, « une *géographie corporelle*, c'est-à-dire la connaissance que l'homme a de son corps, peut servir de base à une *géographie externe* dont le corps serait la mesure. »⁶⁵ Il souligne l'importance de l'organisation spatiale en fonction du corps humain dans les sociétés à tradition orale :

⁶³ Ernst, Cassirer, *La philosophie des formes symboliques. 3. La phénoménologie de la connaissance*, Collection *Le sens commun*, Paris, Editions de Minuit, 1972, 640 pp, p. 174.

⁶⁴ Ernst, Cassirer, *La philosophie des formes symboliques. 2. La pensée mythique*, Collection *Le sens commun*, Paris, Editions de Minuit, 1925, 348 pp, p. 117.

⁶⁵ Louis-Jean, Calvet, *La tradition orale*, Presses Universitaires de France, 1984, p. 47.

« “A main droite”, “à main gauche” : ces expressions populaires pour indiquer la direction montrent bien comment l’espace est ramené au corps jusque dans nos sociétés à tradition écrite (ajoutons encore *en face* et *derrière*, dont le rapport avec la *face* et le *derrière* est évident, ainsi que toutes les expressions portant sur le *ventre* de quelque chose, d’un bateau, d’une usine, etc., pour désigner son centre, ou encore sur le *cœur* d’un problème, etc.). C’est que, bien avant de coucher le monde sur un support pictural, avant de *ramener le territoire à la carte*, ce qui impliquait un bouleversement révolutionnaire dans sa vision du territoire, l’homme l’a d’abord saisi par l’intermédiaire de son corps puis de sa perception immédiate, en fonction de ce qu’il voyait, de ce qu’il parcourait réellement, des déplacements qu’il croyait observer, etc. »⁶⁶ (Calvet, L.-J., 1984)

Wolfgang Klein (1993) apporte aussi sa contribution en précisant que « ce qui paraît universel, c’est le fait que l’homme utilise l’image de son corps pour la référence spatiale. Mais la manière précise selon laquelle cela se fait peut varier ». ⁶⁷ Dans notre étude, nous notons que les trois axes spatiaux du corps humain sont représentés dans l’expression des relations spatiales en créole réunionnais. Nous identifions surtout l’axe vertical quand nous décrivons les verbes véhiculant la relation spatiale de mouvement et celle de déplacement. Une situation spatiale peut donc être décrite en fonction de la position et de la perception de l’énonciateur. Toutefois, Le corps humain n’est pas le seul centre d’orientation utilisé dans l’expression de la spatialité. Par exemple, l’interlocuteur peut aussi servir de repère dans une description spatiale comme n’importe quelle entité animée ou inanimée. Dans sa thèse, Pi-Hsia Hung (2012) traite de l’appréhension de l’espace. En référant aux travaux de Tournadre, elle explique que :

⁶⁶ Louis-Jean, Calvet, 1984, *op. cit. La tradition orale*, p. 49.

⁶⁷ Wolfgang, Klein, Ralf, Nüse, « L’expression de la spatialité dans le langage humain », in : *Images et Langages*, Paris, M. Denis, 1993, p.85.

la « perspective spatiale » implique quant à elle une attention spécifique imposée par le lecteur à l'espace. En effet, il existe plusieurs façons d'observer une même scène ». ⁶⁸

« [...] chaque langue incite ses locuteurs à développer une sensibilité spécifique pour interpréter l'environnement. Une langue n'est pas une nomenclature mais implique une conceptualisation de la réalité. » ⁶⁹

« [...] pour interpréter une même réalité spatiale, chaque énonciateur peut choisir, en fonction des langues antérieurement connues, la perspective spatiale qui lui convient. En d'autres termes, il peut mettre en place des repères qui correspondent à des perceptions diverses. » ⁷⁰

« Lorsqu'il effectue une description spatiale, le locuteur choisit d'abord une perspective spatiale sur la scène et sur les objets, afin de sélectionner les éléments nécessaires pour encoder un message préverbal. » ⁷¹ (Hung, P-H., 2012)

1.7.5. Identification de l'opposition concret / abstrait dans la syntaxe

L'étude de l'expression de la spatialité fait souvent émerger une opposition entre le sens concret et le sens abstrait (Pottier : 1992 ; Boucherit : 1998). En effet, L'identification de l'opposition concret / abstrait dans la syntaxe est un trait assez fréquent dans les langues que Pottier (1992) inclut dans sa sémantique. Toutefois, la plupart des travaux de recherche aborde en priorité le sens concret et moins ce que certains appellent la valeur « métaphorique ». Cette opposition permet l'étude du caractère polysémique de certaines unités lexicales et grammaticales spatiales (Marcq : 1992 ; Boucherit : 1998). Quand il s'agit d'un sens abstrait, la valeur spatiale est atténuée et le sens métaphorique ou abstrait est privilégié. Notre étude linguistique porte principalement sur la dimension concrète de la spatialité même si nous présentons dans notre analyse l'opposition concret / abstrait identifiée dans nos corpus (cf. chapitre 7).

⁶⁸ Pi-Hsia, Hung, Thèse de doctorat : *L'acquisition de l'expression de la spatialité en mandarin langue étrangère par des apprenants francophones*, Université d'Aix-Marseille, 2012, p. 35.

⁶⁹ *Id.*, p. 306.

⁷⁰ *Id.*

⁷¹ *Id.*, p. 312.

1.8. Les modèles théoriques et les principes méthodologiques structurant l'analyse

L'analyse linguistique de notre étude des relations spatiales s'appuie sur des points syntaxiques et sur la linguistique fonctionnaliste. L'analyse du programme valenciel, des structures prédicatives et de l'ordre des mots est importante pour notre description linguistique. Pour la présentation de l'analyse linguistique, chaque point d'analyse abordé est illustré par des exemples pour chaque type de relation spatiale. En effet, les relations spatiales constituent l'objet même de notre étude.

1.8.1. Description syntaxique des sept relations spatiales

La première phase de l'analyse linguistique (cf. chapitre 4), combine le programme valenciel, les structures prédicatives et l'ordre des mots, définis plus loin. Il s'agit de la description des phrases simples et complexes véhiculant les sept relations spatiales dont les trois principales et les quatre combinées. Les informateurs sont présentés dans un ordre chronologique, du plus âgé au plus jeune. Cette analyse identifie les actants, les circonstants et les prédicats verbaux. Une même phrase peut contenir plusieurs prédicats verbaux. Nous précisons aussi la nature de chaque unité constituant la phrase. Dans cette partie de l'analyse, nous étudions la prédication non-verbale. Cette dernière peut être nominale, adjectivale, prépositionnelle ou adverbiale. Nous notons que certaines phrases complexes sont composées à la fois d'une valence verbale et d'un prédicat non-verbal.

1.8.2. Définitions de syntagme et structure prédicative

Dans notre étude, nous parlons de syntagmes prédicatifs verbaux et non-verbaux. Un syntagme prédicatif correspond à ce que la grammaire traditionnelle appelle proposition. Les syntagmes prédicatifs regroupent les phrases simples et les phrase complexe à plusieurs prédicats, découpées en syntagmes prédicatifs. C'est de cette manière que sont divisées les phrases complexes de nos corpus pour l'analyse présentée dans les chapitres 5, 6 et 7. Une phrase complexe peut véhiculer plusieurs relations spatiales par l'emploi de plusieurs

syntagmes prédicatifs. Nous employons le terme de structure prédicative pour désigner une unité ou l'union de deux unités lexicales et grammaticales portant un emploi prédicatif. Il s'agit, dans le cas d'une union, de ce que l'on appelle syntagme verbal, nominal, prépositionnel, adverbial ou adjectival. Dans ce cas, le syntagme peut se définir comme l'union grammaticale d'un noyau et de son déterminant. Ce noyau peut être par exemple un nom ou un verbe. Le cas particulier du syntagme verbal en créole réunionnais est intéressant parce qu'il fonctionne différemment du français. Le syntagme verbal (SV) fonctionne avec une structure discontinue comprenant un noyau verbal et un ou des marqueur(s) de temps et d'aspect, antéposé et parfois postposé au noyau verbal. Dans ce système verbal, « l'aspect détermine le verbe en précisant les modalités selon lesquelles se déroule le procès ». ⁷²

Dans nos corpus, les syntagmes prédicatifs peuvent être verbaux, nominaux, prépositionnels, adverbiaux ou adjectivaux. Ce que confirme G. Staudacher-Valliamée (2001) :

« L'emploi prédicatif peut être endossé par un verbe, un nom, un pronom personnel, un adverbe, un adjectif : sans être une langue omniprédicative, le réunionnais atteste une latitude prédicative. » ⁷³ (Staudacher-Valliamée, G., 2001)

Les définitions du prédicat que nous adoptons sont celles de Martinet (2003) et de Staudacher-Valliamée (2004) pour le cas du créole réunionnais :

« Le prédicat comporte un monème prédicatif accompagné ou non de modalités. Ce monème prédicatif est l'élément autour duquel s'organise la phrase et par rapport auquel les autres éléments constitutifs marquent leur fonction. » ⁷⁴ (Martinet, A., 2003)

« Le prédicat se définit comme l'information principale de l'énoncé [...] En effet, le prédicat peut être porté en créole réunionnais par le verbe (ex. i fatig « C'est agaçant »), mais aussi par un nom [...], par un pronom personnel mis en valeur avec un accent de mot [...], par un adverbe [...], par un adjectif... » ⁷⁵ (Staudacher-Valliamée, G., 2004)

Nous retenons le terme de prédicatoïde étudié par Martinet (1985), qui semble convenir à notre étude quand nous analysons des phrases complexes composées de plusieurs syntagmes prédicatifs. Martinet explique que :

⁷² Gillette, Staudacher-Valliamée, 2004, *op. cit. Grammaire...*, p. 86.

⁷³ Gillette, Staudacher-Valliamée, *La description linguistique des langues créoles : la problématique du créole de La Réunion et de Bourbon*, Daniel Véronique (dir.), Mémoire H.D.R, 2001, p. 132.

⁷⁴ André, Martinet, 2003, *op. cit. Eléments de linguistique générale*, p. 127.

⁷⁵ Gillette, Staudacher-Valliamée, 2004, *op. cit. Grammaire...*, p. 51.

« Parmi les éléments éliminables de l'énoncé, ceux donc que nous considérons comme des expansions, il en est qui se retrouvent ailleurs, à titre de prédicats parmi les irréductibles. »⁷⁶

« Si le terme **prédicat** est réservé à l'élément irréductible d'un énoncé (*va* dans *Va le chercher*) ou au noyau central de cet élément (*va* dans *Il va le chercher*), *arrête*, dans *Je vois qu'il s'arrête...* ne pourra être identifié comme un prédicat, mais, puisqu'il en a la forme, comme un **prédicatoireide**. Dans ce qu'on désigne traditionnellement comme une phrase formée de la proposition principale et d'une ou plusieurs propositions subordonnées, il n'y aura jamais, sauf cas de coordination, qu'*un seul* prédicat. »⁷⁷ (Martinet, A., 1985)

Dans notre analyse linguistique, nous identifions les prédicats verbaux des phrases complexes, en les désignant comme prédicat n° 1, prédicat n° 2, etc. Les syntagmes prédicatifs non-verbaux sont souvent introduits par une copule. Pour Martinet (1985) :

« Il s'agit d'un élément de contenu sémantique nul qui indique le caractère prédicatif du substantif ou de l'adjectif suivant et auquel, matériellement, s'agglutinent les déterminations temporelles et modales de ce prédicat. »⁷⁸ (Martinet, A., 1985)

Dans une étude traitant de la « typologie de prédicats locatifs », C. Grinevald :

« oppose les langues qui n'ont pas de prédicat locatif particulier (qu'il n'y ait pas de prédicat verbal du tout dans la langue ou qu'il y ait une copule existentielle sans sémantique locative) à celles qui ont un prédicat verbal spécifique aux constructions locatives. Dans ce cas de figure, elle reconnaît différents types de systèmes, entre l'existence d'une copule unique (type *estar* en espagnol), et celle de systèmes multiples ». ⁷⁹ (Grinevald, C., 2005)

En créole réunionnais, les copules entrant dans la construction prédicative des relations spatiales sont de type : **lé** + Prép. Nous relevons aussi le présentatif créole **nana** en tête de phrase, qui correspond au français « il y a... ». Nous identifions ce type de construction prédicative dans nos corpus (cf. Annexe n° 1 : Ex. n° 14).

⁷⁶ André, Martinet, *Syntaxe générale*, Paris, A. Colin, p. 87.

⁷⁷ *Id.*

⁷⁸ *Id.*, p. 153.

⁷⁹ Colette, Grinevald, « Vers une typologie de l'expression de la localisation statique : le cas des prédicats locatifs », in *Linguistique typologique*, eds : G. Lazard, C. Moyse-Faurie, Presse Universitaire Septentrion, 2005, p. 40.

1.8.3. Description des adpositions et pluricatégorialité

L'étude de la prédication non-verbale apparaît aussi dans l'étude des adpositions (cf. chapitre 5). Ces derniers font l'objet d'un chapitre regroupant les prépositions, les postpositions englobant les déictiques et les adverbes. Nous abordons aussi la pluricatégorialité des unités *la* (là, là) et *sa*. Nous nous fondons sur les travaux de G. Staudacher-Valliamée (2004) qui décrit les « phrases modales encadrées par sa...sa, là...là ». ⁸⁰ Elle précise que :

« Deux types de phrases s'insèrent dans un cadre délimité par deux pronoms démonstratifs sa...sa et deux là...là (le premier est adverbe de lieu, le deuxième est phatème). Suivant le modèle prosodique de l'énoncé, le statut et le sens de la phrase changent. » ⁸¹ (Staudacher-Valliamée, G., 2004)

Le terme adposition est employé dans les études de D. Creissels (2006), de C. Moyse-Faurie (2007) et de C. Grinevald (2010). Par exemple, D. Creissels explique que :

« All languages must encode in some way or another the distinction between localization, the source of motion, and the destination of motion, but they differ in the way spatial adpositions or case affixes participate in the encoding of this distinction. » ⁸² (Creissels, D., 2006)

C. Moyse-Faurie (2007) parle « d'adpositions simples » et « d'adpositions complexes », termes employés par l'auteure pour désigner les prépositions simples et complexes. C'est aussi le cas de C. Grinevald (2010), qui utilise ce terme pour référer aux prépositions. Pour notre étude, les adpositions correspondent à l'ensemble des unités, qui déterminent une relation, de type préposition, adverbe, qui se positionnent dans un ordre précis dans le syntagme prédicatif (cf. chapitre 5). Il s'agit par exemple de prépositions (postposé au verbe et antéposé au circonstant), de postpositions (postposé au verbe ou au nom), d'ambipositions

⁸⁰ Gillette, Staudacher-Valliamée, 2004, *op. cit. Grammaire...*, p. 118.

⁸¹ *Id.*, p. 118-119.

⁸² Denis, creissels, « Encoding the distinction between location, source and destination : a typological study » in Hickmann, M. & S. Robert (éds.) *Space in languages*, pp. 19-28, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2006, p. 19.

(à la fois préposition et postposition), de circumpositions (antéposé et postposé au syntagme prédicatif).

Dans le cas des prépositions, nous soulignons le rôle important de leur emploi en lien avec les verbes pour véhiculer les relations spatiales. Les prépositions sont attestées en tant qu'élément introducteur de circonstant locatif. Elles contribuent aussi à l'expression des relations spatiales dans les prédicats non-verbaux. En effet, nous avons identifié dans nos corpus des prédicats prépositionnels. Nous relevons 11 prépositions à valeur spatiale (cf. chapitre 5 : 5.1., p. 193-196). Parmi les postpositions identifiées dans nos corpus, 9 adverbes contribuent à la prédication non-verbale. Pour les postpositions, l'emploi déictique révèle leur valeur anaphorique ou cataphorique. Les déictiques sont souvent employés avec les verbes et parfois avec les noms. Dans certains cas, les déictiques font référence à un nom de lieu (toponyme) ou à un endroit précisé par le locuteur. Ce qui appuie l'expression des déictiques spatiaux, c'est aussi la prosodie et l'emploi de gestes de monstration pour accompagner son expression orale. La prosodie permet l'identification de la fonction déictique des adverbes par le schéma prosodique du locuteur mais aussi par rapport au contexte énonciatif. Dans le cadre de notre étude linguistique, c'est surtout le cas dans les quatre corpus d'entretiens oraux libres (corpus de type 1). Pour les corpus de type 2 (support visuel : album de la grenouille), l'emploi des déictiques spatiaux n'aide pas à une description spatiale détaillée. L'objectif par l'usage de ce support visuel est de faire émerger un maximum de détails dans la description de chaque image de l'album. L'emploi déictique n'apporte pas plus d'information quant à l'expression de la localisation ou du déplacement. Dans une étude consacrée à l'acquisition de la spatialité, Daniel Véronique et Rémy Porquier (1986) expliquent que :

« Dans une telle situation d'interlocution, l'enquêté est tenté de recourir aux déictiques topologiques *ici* et *là*, voire au geste, plutôt qu'à l'expression détaillée de la position du relatum et du changement de position à apporter au thème. »⁸³ (Véronique, Porquier, 1986)

De manière générale, l'emploi déictique est plus attesté dans les relations spatiales de localisation et de déplacement. Pour le cas du créole réunionnais, G. Staudacher-Valliamée (2004) spécifie que :

⁸³ Georges Daniel, Véronique, Rémy, Porquier, « Acquisition de la référence spatiale en français par des adultes arabophones et hispanophones », in: Langages, 21^e année, n°84, 1986, *L'acquisition du français par des adultes immigrés : aspects psycholinguistiques*, p. 79-103, p. 83.

« La tradition orale maintient l'habitude de la situation spatiale par rapport à un repère concret (piékoko "le cocotier") complétant l'adverbe à valeur déictique (issi "ici", là "là", terlà "tout près") ». ⁸⁴ (Staudacher-Valliamée, G., 2004)

Mener une étude des déictiques spatiaux c'est prendre en compte le contexte et la situation énonciatifs du locuteur. Par exemple, Georges Kleiber (1994) définit ce type de contexte comme suit :

« La notion de contexte se trouve ainsi prise dans un sens très large et vague d'environnement : non seulement d'environnement linguistique, mais aussi d'environnement extra-linguistique, comprenant aussi bien la situation d'énonciation immédiate que des connaissances sur le monde plus générales. » ⁸⁵ (Kleiber, G., 1994)

Les travaux de Gillette Staudacher-Valliamée (1996, 2004) identifient les unités lexicales et grammaticales du créole réunionnais (prépositions, adverbes, déictiques). Dans son article de 1996, elle propose un tableau de 25 unités fonctionnelles dans lequel nous en relevons 14 liées à la valeur spatiale. Dans sa grammaire (2004), elle inventorie 15 prépositions et 17 adverbes à valeur spatiale du créole réunionnais. Dans nos corpus, nous relevons 12 adverbes et 10 prépositions identifiés dans ces deux travaux de Staudacher-Valliamée (1996, 2004). Dans l'article de 1996, elle explique aussi que les syntagmes prépositionnels complexes sont formés d'une préposition simple et d'un nom (Prép+Nom). Elle donne pour exemple : *dann'fon, dann'kwin, dann'bor, dann'milyè*.⁸⁶ C'est ce que confirme également notre étude. Nous identifions en effet les unités simples et les unités complexes dans l'étude des adpositions spatiales (cf. Chapitre 5). Les unités complexes sont formées par deux unités.

⁸⁴ Gillette, Staudacher-Valliamée, 2004, *op. cit. Grammaire...*, p. 131.

⁸⁵ Georges, Kleiber, Contexte, interprétation et mémoire : approche standard vs approche cognitive, In : Langue française n° 103, Le Lexique : construire l'interprétation, 1994, pp. 9-22, p. 11.

⁸⁶ Gillette, Staudacher-Valliamée, 1996, *op. cit.* « Une classe de fonctionnels en créole réunionnais... », p. 66.

1.8.4. Étude syntaxique détaillée pour quatre relations spatiales

Dans le chapitre 6, nous analysons les verbes, en distinguant ceux qui fonctionnent à adposition \emptyset de ceux qui attestent une adposition. Ils sont présentés selon leur fréquence dans le lexique et leur fréquence dans le discours. G. Staudacher-Valliamée (1996) démontre le rôle important des prépositions dans l'expression de la spatialité. Elle explique que « l'autonomie du système prépositionnel, [...] dépend en grande partie du système verbal et spatial réunionnais ». ⁸⁷ L'auteure distingue :

« deux types de syntagmes verbaux. La structure du premier réunit un noyau verbal et une particule *mèt dovan*, *sort dovan*, *râl dèryèr*, *dor atèr*, *rèss anlèr*. Le deuxième type rassemble un noyau verbal et un groupe prépositionnel (*ronf' èk moin*, *mont si li*, *linfèkssyon la mèt ansanm' li*) ». ⁸⁸ (Staudacher-Valliamée, G., 1996) ⁸⁹

Cette dynamique identifiée par G. Staudacher-Valliamée pour le créole réunionnais est soulignée pour d'autres langues, par exemple, par C. Hagège (2008). L'auteur élabore un compte-rendu de l'ouvrage entièrement consacré aux études de la spatialité dans les langues, publié par M. Hickmann et S. Robert ⁹⁰ (2006). Dans ce compte-rendu de travaux sur la spatialité, deux auteurs (Denis Creissels et Leonard Talmy) se rejoignent sur un point de vue. Il s'agit du rôle du verbe en tant que véhicule de l'expression de la spatialité notamment quand il ne fonctionne pas avec une préposition par exemple. Denis Creissels, pour des langues africaines (« *kwa* » ⁹¹ ou « *bantoues* » ⁹²), explique qu'en raison de « l'absence [...] d'adpositions [...] c'est le verbe qui prend en charge » « la distinction entre les trois sens

⁸⁷ Gillette, Staudacher-Valliamée, 1996, *op. cit.* « Une classe de fonctionnels en créole réunionnais... », p. 71.

⁸⁸ *Id.*, p. 69.

⁸⁹ Traduction de G. Staudacher-Valliamée : *mèt dovan* « prendre la fuite », *sort dovan* « pousse toi ! Attention ! », *râl dèryèr* « tricher », *dor atèr* « tu y perds ! », *rèss anlèr* « être perdante, être en haut ». ⁸⁹
[*ronf' èk moin* « ronfler avec moi : crier sur quelque'un », *mont si li* « monter sur lui : être pris de », *linfèkssyon la mèt ansanm' li* « l'infection a mettre ensemble lui : il a une infection »].

⁹⁰ Maya Hickmann, Stéphane Robert (éds.), *Space in languages : linguistic systems and cognitive categories* [conference, Paris, Ecole normale supérieure, 7-8 February 2003], Typological studies in language volume 66, JBenjamins, 2006.

⁹¹ Claude, Hagège, « Compte-rendu de *Space in Languages : linguistic systems and cognitive categories*, Peeters, 2008, p. 8.

⁹² *Id.*

locatifs fondamentaux : inessif, destinatif et élatif. »⁹³. Leonard Talmy distingue « entre langues à cadre verbal, qui confient au verbe le codage du mouvement, et les langues à cadre satellitaire, qui confient ce codage aux satellites, le verbe tendant à exprimer plutôt la manière [...] ». ⁹⁴ Le créole réunionnais est une langue à cadre verbal et aussi une langue à cadre satellitaire. En effet, le verbe employé seul s'occupe de faire la différence entre les relations spatiales. La structure combinant un verbe et un satellite véhicule également les relations spatiales, comme le confirme aussi Gillette Staudacher-Valliamée (1996). D'ailleurs, dans notre étude linguistique nous préférons le terme « adposition » de Creissels à celui de « satellite » de Leonard Talmy. Ce terme nous convenant pour désigner une préposition ou un adverbe lorsque nous parlons de l'union entre un verbe et un satellite.

L'analyse de la valence verbale illustre les verbes qui entrent dans plusieurs programmes valenciels pour quatre types de relation spatiale. La valence verbale met en évidence les verbes avalents, monovalents, bivalents. Nous suivons le modèle théorique de L. Tesnière (1965, 1988) qui note que « la valence permet de comprendre comment le verbe crée dans la phrase des liens obligatoires, facultatifs et élidables entre les différents constituants et leurs fonctions ». ⁹⁵ L'auteur explique que :

« on peut ainsi comparer le verbe à une sorte d'atome crochu susceptible d'exercer son attraction sur un nombre plus ou moins élevé d'actants, selon qu'il comporte un nombre plus ou moins élevé de crochets pour les maintenir dans sa dépendance. Le nombre de crochets ou d'actants que le verbe est susceptible de régir, constitue ce que nous appelons sa valence ». ⁹⁶
(Tesnière, L., 1965, 1988)

Dans notre étude, l'analyse de la valence verbale permet l'identification des actants qui peuvent être utilisés en fonctions primaires sujet, objet ou comme bénéficiaire et causataire. L'analyse identifie aussi la fonction circonstancielle (locative, temporelle ou de manière). Lucien Tesnière (1965, 1988)⁹⁷ souligne que « les actants sont les êtres ou les choses qui, à un titre quelconque et de quelque façon que ce soit, même au titre de simples figurants et de la

⁹³ Claude, Hagège, *op. cit.* « Compte-rendu de *Space in Languages : linguistic systems...*, 2008, p. 8.

⁹⁴ *Id.*, p. 9.

⁹⁵ Lucien, Tesnière, *Eléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck, 1965 (2^{ème} édition : 1988), p. 102.

⁹⁶ *Id.*

⁹⁷ Lucien, Tesnière, 1965 (2^{ème} édition : 1988), *op. cit.* *Eléments de syntaxe structurale...*

façon la plus passive, participent au procès ». Par ailleurs, il présente l'exemple suivant « Alfred donne le livre à Charles ». Dans cette phrase, « Charles, et même le livre, bien que n'agissant pas par eux-mêmes, n'en sont pas moins des actants au même titre qu'Alfred. »⁹⁸

« les actants diffèrent entre eux par leur nature, qui est elle-même fonction de leur nombre dans le nœud verbal. La question du nombre des actants domine donc toute la structure du nœud verbal. [...] Il existe des verbes sans actants, des verbes à un actant, des verbes à deux actants et des verbes à trois actants. Les verbes sans actants expriment un procès qui se déroule de lui-même, sans que personne ni rien y participe. »⁹⁹ (Tesnière, 1965, 1988)

Dans le cas des circonstants, ils :

« expriment les circonstances de temps, lieu, manière, etc... dans lesquelles se déroule le procès. Ainsi dans la phrase Alfred fourre toujours son nez partout, il y a deux circonstants, un de temps (toujours) et un de lieu (partout). »¹⁰⁰ (Tesnière, L., 1965, 1988)

Dans ses recherches, Claire Moysse-Faurie aborde par exemple la valence verbale, les relations actanciennes, l'ordre des mots et l'emploi transitif et intransitif verbal. Pour la valence verbale, l'auteure identifie pour le futunien « les différentes structures actanciennes »¹⁰¹ qui sont au nombre de quatre. La langue atteste « la structure impersonnelle » regroupant :

« Quelques verbes décrivant des phénomènes météorologiques, ou marquant les divisions du temps peuvent faire énoncé sans aucun actant (**'ao** “faire jour” ; **la'ala'atea** “être midi” ; **'ua** “pleuvoir” ; **vevela** “faire chaud” ; **galu** “y avoir des vagues”, etc.) : **kua 'ua** /ACC/pleuvoir/ “il pleut”. »¹⁰² (Moysse-Faurie, C., 1991)

⁹⁸ *Id.*, p. 102.

⁹⁹ *Id.*, p. 106.

¹⁰⁰ *Id.*, p. 102.

¹⁰¹ Claire, Moysse-Faurie, Classes de verbes et variations d'actance en futunien, Paris, *Actances* 6, 1991, p. 61-88, p. 71.

¹⁰² *Id.*

Il existe aussi en futunien, des « structure uniactancielle », « structure biactancielle », « structure triactancielle ». ¹⁰³ L'auteur évoque la fonction circonstancielle en soulignant que :

« Parmi les participants marqués au cas oblique, certains sont susceptibles de passer soit à l'agentif soit à l'absolutif lorsque le verbe est dérivé. Cette possibilité met bien en valeur leur lien étroit avec la sphère actancielle. Les véritables circonstants ne sont en fait représentés que par la catégorie des locatifs spatiaux temporels, introduits cependant par les mêmes relateurs "obliques" *i* et *ki*. » ¹⁰⁴ (Moysse-Faurie, C., 1991)

Concernant le rôle des actants et des circonstants, Gilbert Lazard (1992) souligne que :

« À la différence des actants, les circonstants n'ont pas de lien particulier avec le prédicat verbal : ils ont une forme et souvent une place variables, ils peuvent manquer, ils varient indépendamment du verbe. Les actants se laissent eux-mêmes hiérarchiser : les uns sont plus centraux, les autres plus ou moins périphériques. » ¹⁰⁵ (Lazard, G., 1992)

Notre étude linguistique des relations spatiales a pour cadre la valence verbale et les relations actanciennes et circonstanciennes.

L'étude des verbes à emploi transitif et à emploi intransitif intègre la fonction circonstancielle. Pour notre étude, nous adoptons une partie de la définition de G. Lazard (1992) selon laquelle sont « transitifs les verbes qui admettent un "complément d'objet direct" ». ¹⁰⁶ La définition de l'intransitivité se déduit de cette définition sans être précisé par l'auteur. Pour le créole réunionnais, nous précisons que les verbes qui n'attestent pas de COD sont intransitifs. Notre analyse des verbes à emploi transitif et à emploi intransitif identifie ceux attestant un actant objet et ceux à objet Ø. Nous inventorions aussi les verbes attestant un double emploi. Nous distinguons les emplois transitifs et intransitifs admettant un circonstant des emplois transitifs et intransitifs à circonstant Ø. G. Staudacher-Valliamée (2004, 2014) pose que la diathèse passive n'existe pas. Elle aborde la fonction Sujet, à travers la problématique de l'ordre des mots, en soulignant qu'elle « peut être portée par tout nom commun, propre ou leur substitut » (Staudacher-Valliamée, G., 2004 : p. 127). Elle souligne que :

¹⁰³ Claire, Moysse-Faurie, 1991, *op. cit.* Classes de verbes et variations d'actance en futunien, p. 71-72.

¹⁰⁴ *Id*, p. 88.

¹⁰⁵ Gilbert, Lazard, « Définition des actants dans dix-huit langues », *Actances* 5, 1992, p. 103-143, p. 103.

¹⁰⁶ Gilbert, Lazard, « Deux échelles de transitivité », *Actances* 2, Paris, p. 59-68, 1986, p. 59.

« les traits définitoires du Sujet s'expriment dans son rôle de patient et d'agent, dans la compatibilité des traits +hum et chose/objet [...], dans la pronominalisation des actants, sauf exception c'est-à-dire en dehors des rapports de coalescence, enfin dans son caractère obligatoire dans l'ordre SVO et sa valeur Ø dans l'ordre Ø VO. Le créole réunionnais étant bien identifié pour sa non-servitude subjectale [...] »¹⁰⁷ (Staudacher-Valliamée, G., 2014)

L'auteure explique que la fonction Objet « peut être portée par tout nom commun, propre ou leur substitut. [...] L'objet non-animé – non humain – n'est pas attesté sous forme pronominalisée » (Staudacher-Valliamée, G., 2004 : p. 128-129).

Notre étude de l'ordre des mots poursuit les travaux de G. Staudacher-Valliamée (2004 : p. 105-106, 2014) en prenant comme fil conducteur l'organisation des unités lexicales et grammaticales pour véhiculer une relation spatiale. Nous analysons les combinaisons d'ordre des mots identifiées dans nos corpus. Rappelons ici que G. Staudacher-Valliamée (2014) étudie l'ordre des mots et souligne que « le mot [...] désigne [...] les unités lexicales et grammaticales ainsi que les fonctions syntaxiques primaires ou de rang 1. » (Staudacher-Valliamée, G., 2014 : p. 3) L'auteure explique que :

« L'ordre des mots en créole réunionnais est non marqué, c'est-à-dire réalisé en dehors de la morphologie flexionnelle et casuelle. Il se caractérise par l'emploi obligatoire et la place des actants et circonstants considérés dans un ordre non aléatoire, par le rôle de la coalescence entre Sujet et Verbe d'une part, entre Verbe et Objet d'autre part. »¹⁰⁸ (Staudacher-Valliamée, G., 2014)

L'étude des combinaisons d'ordre des mots, dans nos corpus, identifie les plus fréquentes dans les quatre relations spatiales. Nous inventorions aussi les syntagmes prédicatifs à objet Ø, à sujet Ø et les syntagmes prédicatifs attestant une préposition. Dans cette partie de l'analyse, nous mettons en évidence les prédicats non-verbaux (chapitre 6).

L'analyse des verbes révèle la polysémie et la polyvalence. En créole réunionnais, un même verbe peut véhiculer plusieurs valences et parfois plusieurs significations. Par exemple, d'un point de vue purement lexical, R. Chaudenson (1974) confirme le trait polysémique de certains verbes créoles. Afin d'illustrer ce fonctionnement verbal, nous citons ici les deux

¹⁰⁷ Gillette, Staudacher-Valliamée, « Grammaire et typologie des langues : L'ordre des mots en créole réunionnais », communication au colloque du CIEC d'Aix en provence 30 octobre 2013, texte p. 5.

¹⁰⁸ *Id*, p. 3-4.

formes verbales les plus fréquentes dans nos corpus (cf. chapitre 6 : 6.1., p. 214-224). Il s'agit de *tiré* et *bat* :

« [tiré] :

“prendre” [ti:^f sa] “ramasse ça, prends ça” ;

“mettre de côté” [mi apré ti:^f sa pu:^f sinwa] “je suis en train de mettre ça de côté pour le Chinois” ;

“enlever” [ti:^f ut lèz] “déshabille-toi” ;

“retirer, aller chercher” [ma ti:^f fèy laèmzé] “je vais chercher la feuille d’A.M.G.” ;

“faire disparaître” [ku d sèk i ti:^f i ti:^f la fatig] “un coup de rhum fait disparaître la fatigue...” ;

[bat] :

“hacher” [bat mäg] “hacher des mangues” ;

“séparer le grain des feuilles et des tiges” [bat zariko] ou “les racines de la terre” [bat vétive:^f]

“battre les racines de vétiver”. »¹⁰⁹ (Chaudenson, R., 1974)

D'un point de vue comparatif, il est intéressant de relever ici un contre-exemple de polysémie identifié en futunien dans les travaux de trajectoire pour une autre langue. L'étude des verbes de la « trajectoire »¹¹⁰ en futunien, de C. Moysse-Faurie (2007) identifie ceux qui expriment, dans l'espace, le déplacement, ceux exprimant le mouvement et ceux qui véhiculent soit la phase de départ d'une situation spatiale, soit la phase de départ et la phase finale. Par ailleurs, en futunien différents verbes, signifiant tous « déplacer »¹¹¹, véhiculent des significations précises :

fano « se déplacer (dans un but, mais dans n'importe quelle direction) »,

nake, fanake « se déplacer (direction transverse) »,

natu, fanatu « se déplacer (vers l'interlocuteur, en s'éloignant du locuteur) ». ¹¹²

(Moysse-Faurie, C., 2007 : p. 1)

On observe que *fa-* est la partie du verbe qui est stable, et que seule la terminaison de celui-ci change pour indiquer le sens souhaité. En français et en créole réunionnais, plusieurs verbes peuvent signifier le terme « déplacer » mais il n'existe pas de constructions syntaxiques particulières pour exprimer des significations précises comme en futunien. Par exemple en créole réunionnais, les verbes monovalents et/ou bivalents suivants, relevés dans le

¹⁰⁹ Robert, Chaudenson, 1974, *op. cit. Le lexique du parler créole de La Réunion*, p. 44.

¹¹⁰ Claire, Moysse-Faurie, « Expression de la Trajectoire en futunien », (Lacito, CNRS), 2007, p. 1.

¹¹¹ *Id.*

¹¹² *Id.*

dictionnaire d'A. Armand (1987), signifient « déplacer » mais ils peuvent aussi véhiculer une signification autre que le déplacement et parfois autre que la valeur spatiale : « **bouz, bouzé** : bouger, déplacer ; **dékal, dékalé** : décaler, déplacer ; **filos, filisé** : courir vite, se déplacer rapidement ; **trafik, trafiké** : circuler, se déplacer, filer, trafiquer ». ¹¹³ D'un point de vue sémantique, ces verbes n'apportent pas de précision concernant la direction du déplacement alors que le futunien précise s'il s'agit d'un éloignement du locuteur pour aller vers l'interlocuteur, d'une direction quelconque, ou d'une trajectoire. En créole réunionnais, ce qui permet de préciser la direction le plus souvent c'est l'ajout d'une préposition ou d'un adverbe à valeur spatiale comme par exemple *lakaz* « chez », *dannfon* « en bas de », *koté/akoté* « à côté de, près de » (cf. Annexe n° 1 : Ex. n° 236) ou d'un adverbe fonctionnant en tant que déictique comme *là* « là », *térta* « juste là », *laba* « là-bas ».

Dans le chapitre 6 de l'analyse linguistique, nous étudions le lien pertinent entre syntaxe et prosodie. Ce lien est utile à la précision des syntagmes prédicatifs. Nous notons qu'il existe un lien entre la prosodie, le programme valenciel, l'ordre des mots ainsi que les relations actanciennes et circonstanciennes pour véhiculer les relations spatiales en créole réunionnais. Notre analyse confirme ce lien que nous retrouvons dans les travaux de G. Staudacher-Valliamée (1994) :

« c'est dans la phrase orale marquée par les pertinences prosodiques (mise en valeur accentuelle par allongement vocalique, plus grande énergie articulatoire en syllabe finale et initiale, utilisations variées de la courbe intonative, distribution de la pause) que les significations se construisent. » ¹¹⁴ (Staudacher-Valliamée, G., 1994)

¹¹³ Alain, Armand, *Dictionnaire kéol réniéoné/français*, Saint-André, Océan Éditions, 1987, p. 56, 69, 103, 361.

¹¹⁴ Gillette, Staudacher-Valliamée, « Le dialogue créole réunionnais : communication verbale et non verbale », In : *Actes du 5^{ème} Congrès International de l'International Association for dialogue Analysis et du Centre de Recherche en Linguistique Contrastive*, Paris, 16-19 mars 1994, p. 135-144, p. 139.

Dans les travaux d'Anne Lacheret-Dufour *et al.* (2011), le lien entre syntaxe et prosodie est expliqué comme suit :

« Il est important de souligner que l'analyse prosodique donne encore une fois des indices importants sur la position syntaxique de certains éléments [...] et sur le rôle dans la communication et l'interprétation sémantique qui en découle. »¹¹⁵ (Lacheret-Dufour *et al.*, 2011)

Nos corpus attestent la fonction Sujet répétée. C'est une particularité identifiée dans les études de Lacheret-Dufour *et al.* (2011) :

« Il a été souvent noté, dans les productions orales, une forte proportion de double marquage du sujet, c'est-à-dire un groupe nominal précédant un pronom clitique sujet avec lequel il coréfére. »¹¹⁶ (Lacheret-Dufour *et al.*, 2011)

Dans le chapitre 6, nous analysons les unités lexicales et grammaticales en identifiant les structures stables et les structures admettant une variation morphologique. Il s'agit de verbes, de prépositions, d'adverbes et de déictiques. Pour les verbes, nous relevons, dans la variation morphologique, ceux qui illustrent un dimorphisme dont l'explication peut se lire en ces termes :

« le verbe suit la règle du *dimorphisme* conditionné par la valence du noyau *verbal* : il prend une forme brève lorsque le jeu des fonctions syntaxiques (valence) pose un actant ou circonstant obligatoire. La forme est longue lorsque la valence verbale est saturée. »¹¹⁷ (Staudacher-Valliamée, G., 2009)

¹¹⁵ Anne Lacheret-Dufour *et al.*, « Oui mais elle est où la coupure, là ? Quand syntaxe et prosodie s'entraident ou se complètent », *Langue française* 2011/2 (n°170), p. 75.

¹¹⁶ *Id.*, p. 71.

¹¹⁷ Gillette, Staudacher-Valliamée, « La prédication en créole de La Réunion : perspectives typologiques », in : *Prédicats, prédications et structures prédictives*, Arm Helmy Ibrahim (éd), Paris, Cellule de Recherche en Linguistique, 2009, p. 114.

1.8.5. Les caractéristiques de l'opposition concret / abstrait

Dans le chapitre 7, nous abordons l'opposition concret / abstrait notamment à travers l'usage de devinettes créoles. En effet, nous inventorions et présentons les unités lexicales et grammaticales spatiales à sens abstrait de nos corpus. Les devinettes sont identifiées dans les corpus de type 1 chez une informatrice âgée de 74 ans. Pour cette analyse, nous nous fondons sur les travaux de G. Staudacher-Valliamée (2010) qui étudie les :

« devinettes et proverbes au sein de la langue de tous les jours et du sens commun. Ainsi appréhendés, ils revêtent un intérêt particulier parce qu'ils interrogent aussi bien la mémoire collective véhiculée par la langue et la culture en société créole de La Réunion que dans l'archipel des Mascareignes (Réunion, Maurice, Rodrigue) et des Seychelles. »¹¹⁸ (Staudacher-Valliamée, G., 2010)

L'auteure souligne que dans la zone océan Indien, la devinette :

« s'appelle *sirandane* à Maurice, Rodrigues et aux Seychelles, *kosa in soz* à La Réunion : la phrase interrogative ritualisée équivaut aux noms communs *devinèt*, *devinay*, *zédmo* également attestés en réunionnais. »¹¹⁹ (Staudacher-Valliamée, G., 2010)

G. Staudacher-Valliamée identifie les contextes d'énonciation des devinettes en tradition orale créole :

« L'enquête anthropologique a nommé les espaces à la fois intimes et publics de cette parole mise en scène pendant les veillées mortuaires, devant *la boutik* ou commerce créole traditionnel ou encore au sein des familles individuelles : au crépuscule, lorsque les enfants qui s'étaient déjà lavés n'avaient plus le droit de franchir le portail, le père ouvrait alors devinettes et histoires pendant que la mère s'affairait au fourneau. »¹²⁰ (Staudacher-Valliamée, G., 2010)

¹¹⁸ Gillette, Staudacher-Valliamée, « Langue et mémoire collective dans les devinettes et proverbes créoles de La Réunion, in : *Iles de l'océan indien : histoire et mémoires : les Comores, La Réunion, Madagascar, Maurice, Seychelles, Sri Lanka, Mayotte, Zanzibar*, CRESOI diff. Océans Editions, 2010, p. 343.

¹¹⁹ *Id*, p. 350.

¹²⁰ *Id*, p. 354.

L'auteure décrit la construction sémantico-syntaxique d'une devinette comme suit :

« La devinette s'énonce à l'aide d'une structure dialogale se déroulant en deux temps au cours desquels l'interrogation ritualisée précède l'assertion explicative. Les deux forment une structure prédicative duelle ou bipolaire où la première est toujours de type énonciatif (positif ou négatif) tandis que la réponse contient toujours un prédicat nominal. Cependant, la devinette à prédicat adjectival n'est pas rare. »¹²¹ (Staudacher-Valliamée, G., 2010)

G. Staudacher-Valliamée révèle le sens abstrait que peut porter une devinette en soulignant que :

« Pour que s'ouvre l'énigme, trois dimensions du signe linguistique doivent fonctionner. La première strate du signifié est faite d'un sens concret (robe rouge, jupon blanc, soulier vernis) et d'un sens abstrait exprimé par l'adjectif de couleur (rouge pour la peau, blanc pour la chair et vernis pour le noyau brillant). Une deuxième strate complète le signifié par la référence à l'objet fruit (litchi) qui se construit à l'aide d'une troisième strate réunissant trois sèmes (humain, féminin, opulent). » (Staudacher-Valliamée, G., 2010 : p. 352)

Les devinettes sont rattachées à la mémoire collective réunionnaise en tradition orale. Avec les proverbes, « ils touchent ainsi à un pan particulier de la *mémoire dite collective* parce que ces formes langagières appartiennent à la communauté et non pas à un individu qui en serait l'auteur. »¹²²

Le chapitre consacré à l'opposition concret / abstrait inclut l'étude des repères concrets et des toponymes. En effet, nous retenons la dimension concrète des repères spatiaux identifiés dans nos corpus. Nous mettons en évidence la place importante des repères spatiaux concrets et des toponymes dans l'expression des relations spatiales qui est mise en lien avec la mémoire collective et la tradition orale réunionnaises. Les noms à emploi circonstanciel sont représentés par les repères concrets et les toponymes. Dans nos corpus, nous relevons une combinaison de toponyme et de repère spatial concret. Concernant les repères spatiaux concrets, il est bien établi que :

¹²¹ Gillette, Staudacher-Valliamée, 2010, *op. cit.* « Langue et mémoire collective dans les devinettes... », p. 351.

¹²² *Id.*, p. 346.

« L'espace peut également être *balisé* par des repères “naturels” appartenant à la topographie soit géographique (rivière, montagne, vallée), soit urbaine (rue, escalier). En allemand, ces repères naturels servent d'étalon au déplacement ». ¹²³ (Rousseau, A., 1993)

L'ancrage du créole réunionnais dans la tradition orale favorise l'usage des repères concrets. Il existe des noms locatifs en créole réunionnais référant aux entités naturelles liées à la configuration géographique de l'île et à l'espace en général (R. Chaudenson, 1974 : p. 10, p. 167-168), comme en futunien (C. Moyse-Faurie, 2007 : p. 6-7). Par exemple, en créole réunionnais on se réfère aux espaces aquatiques (*rivièr* « rivière », *ravine* « cours d'eau », *mèr* « mer », *basin* « bassin »), à la flore (*piédboi* « arbre »), aux reliefs montagneux (*piton* « piton », *kap* « cap ») mais aussi à des endroits comme les cimetières, les ponts (pont de la Rivière de l'Est, de l'Entre-deux), les épiceries, les bâtiments administratifs. Dans les travaux de C. Moyse-Faurie (2007) nous constatons que le futunien est une langue qui réfère fréquemment aux éléments naturels et concrets. La mer, la terre, les montagnes constituent des éléments de repérage importants dans le système spatial de la langue. Cela peut être dû à la situation géographique des îles. Dans le cas de La Réunion, la tradition orale laisse une grande place au concret, que ce soit dans les éléments naturels ou culturels. Nous pensons qu'il s'agit d'une spécificité liée à la situation géographique, historique et culturelle de l'île.

1.8.6. Une contribution à la comparaison des langues et à la typologie linguistique

Par notre étude linguistique des relations spatiales nous apportons une contribution à la typologie en nous fondant sur les travaux théoriques de Gilbert Lazard (1998) et de Gillette Staudacher-Valliamée (2009, 2011, 2014). Dans ses études sur la typologie des langues, Lazard souligne que :

« Tous ces travaux ont en commun d'associer à la visée typologique ce qu'on appelle “la quête des universaux”. Ces deux objectifs, qui ont pu sembler opposés, puisque l'un est de caractériser les langues par leurs différences et l'autre de rechercher ce qu'elles ont de commun, sont en réalité indissociables, car les différences ne se laissent reconnaître que sur un fond commun, les types ne sont que des variantes d'une même réalité. » ¹²⁴ (Lazard, G., 1998)

¹²³ André, Rousseau, 1993, *op. cit.* « Espace, référence, représentation... », p. 152.

¹²⁴ Gilbert, Lazard, « L'approche typologique », *La linguistique*, Vol. 34, n°1, 1998, p. 3-17, p. 5.

L'auteur explique aussi que :

« [...] on sent que les langues ont beaucoup en commun. Elles ont toutes le moyen d'exprimer, par exemple, le temps et les modalités de ce qu'on appelle, assez confusément, l'aspect, ou encore les relations perçues au sein d'une situation, ou la deixis et les rapports de la situation évoquée avec la situation d'énonciation. Ces capacités communes résultent, on le présume, à la fois de l'expérience humaine en général, des nécessités de la communication et peut-être d'aptitudes innées, inscrites génétiquement dans le cerveau des êtres humains. Mais ces conditions générales se particularisent et se diversifient considérablement de langue à langue. »¹²⁵ (Lazard, G., 1998)

Dans un ouvrage consacré aux études typologiques, C. Hagège (2005) explique que pour déterminer la typologie d'une langue, « il faut [...] avoir recours à des corpus de langue parlée, en particulier de conversation spontanée sur les sujets les plus variés. »¹²⁶ Notre étude linguistique réalisée sur le terrain créolophone a enregistré des corpus de productions orales de 35 locuteurs créolophones. Cette méthode a permis de collecter des phrases réellement attestées dans la communauté créolophone. Nous remplissons en quelque sorte les conditions posées par Hagège pour une contribution à la typologie linguistique. Notre étude identifie les caractéristiques syntaxiques de l'expression des relations spatiales spécifiques au créole réunionnais (chapitres 5, 6, 7) et apporte ici des éléments pour une comparaison ultérieure avec des langues créoles de l'océan indien, comme nous l'avons vu pour le créole mauricien. Cette comparaison se fonde sur la grammaire en ligne du créole mauricien (Police-Michel : 2011) et sur nos résultats en linguistique.

¹²⁵ Gilbert, Lazard, 1998, *op. cit.* « L'approche typologique », p. 9.

¹²⁶ Claude, Hagège, « De la place réelle de la transitivité, ou la typologie linguistique entre passé et avenir », in *Linguistique typologique*, eds : G. Lazard, C. Moysse-Faurie, Presse Universitaire Septentrion, 2005, p. 58.

Chapitre 2 : Une étude linguistique en contexte insulaire créole et créolophone

Nos travaux entrepris pour la recherche doctorale s'inscrivent dans ce que les historiens appellent le temps présent, le temps actuel. Les corpus que nous avons enregistrés sur le terrain créolophone de La Réunion donnent la parole à un temps présent marqué dans sa dynamique par les habitudes orales créoles d'une part, mais aussi par les difficultés identifiées depuis longtemps dans l'apprentissage en français en milieu créolophone. Si la tradition orale créole est indiscutablement liée, dans l'histoire de la langue et de la culture créole, à une entrée tardive dans l'univers de l'écrit, nos données collectées pour l'étude linguistique des relations spatiales mettent en évidence des témoignages révélant des situations d'analphabétisme et d'illettrisme. Notre étude linguistique des relations spatiales rend compte ici de la question de l'acquisition des langues et des logiques appréhendées dans la spatialité. Notre recherche a cherché à comprendre la dynamique des principaux travaux fondateurs et des textes officiels qui retiennent ici l'attention parce qu'ils soulignent l'importance, pour chaque individu, de posséder la compétence de situation dans l'espace. Nous précisons ici le contexte et la situation historique, géographique et linguistique de La Réunion.

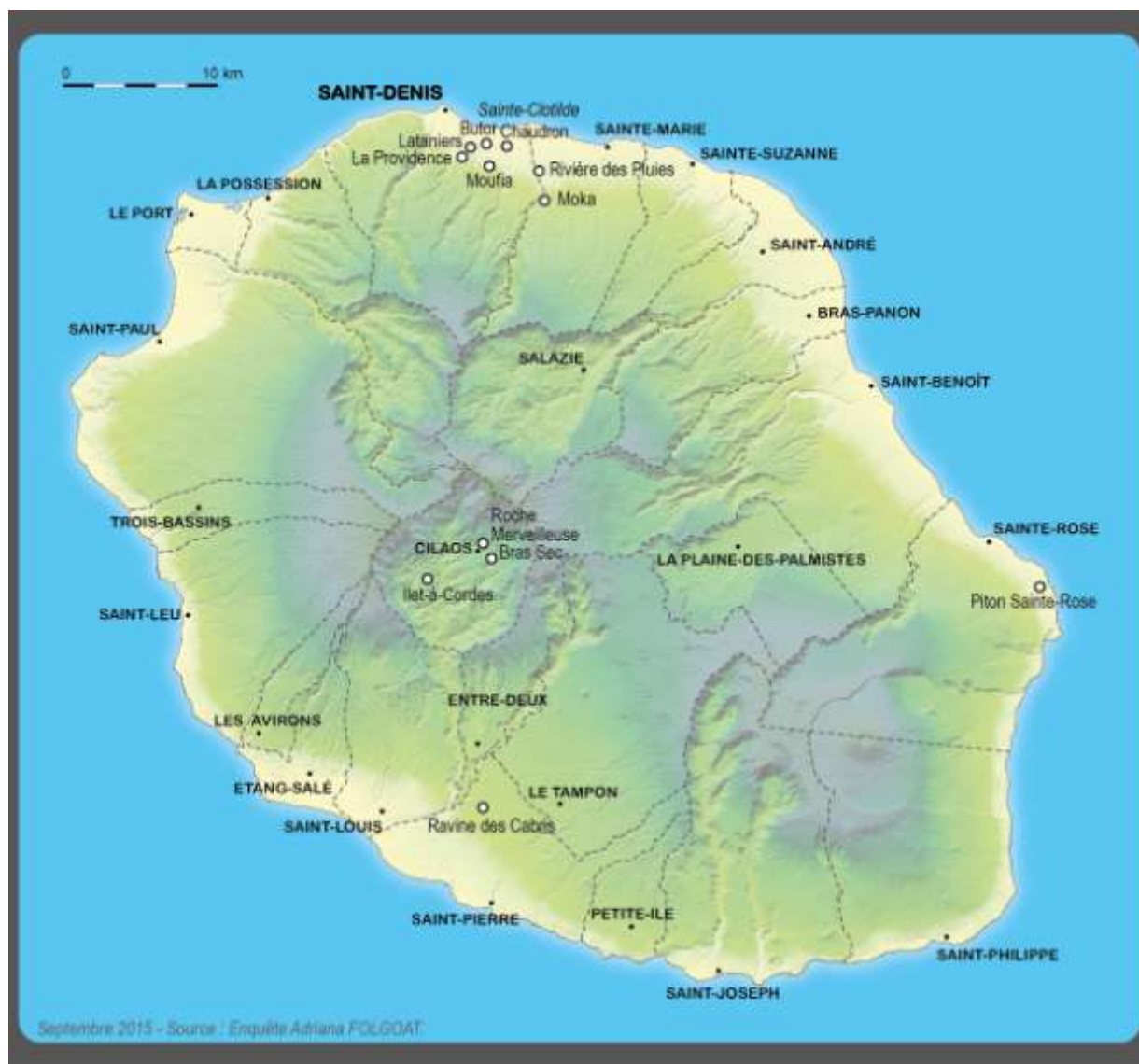
2.1. L'ancrage de nos points d'enquête dans le contexte géographique

Les 24 communes réunionnaises se répartissent sur les côtes littorales, dans l'intérieur et dans les Hauts de l'île. Différentes cartes géographiques de l'île sont élaborées dans le cadre de travaux scientifiques. Par exemple, dans l'*Atlas linguistique et ethnographique de La Réunion*¹²⁷ (1984), les auteurs ont mis en évidence les particularités linguistiques liées à plusieurs thématiques (le temps, la géographie, le climat, l'homme, etc.) selon la localisation géographique de leurs enquêtes de terrain. Nous procédons différemment pour notre étude linguistique des relations spatiales organisée autour d'un échantillonnage représentatif de

¹²⁷ Michel, Carayol, Robert, Chaudenson, *Atlas linguistique et ethnographique de La Réunion*, Volume I, Éd. du Centre national de la recherche scientifique, 1984.

locuteurs. Nous présentons une carte géographique en relief illustrant les 24 communes de l'île. Cette carte indique aussi les toponymes identifiés dans nos corpus et la localisation du domicile des informateurs (cf. chapitre 7 : 7.4., p. 280-292).

2.1.1. Carte n° 2 : Carte en relief des 24 communes et des toponymes de La Réunion



2.1.2. Commentaires explicatifs à la carte n°2

La carte n° 2 illustre la répartition des 24 communes réunionnaises ainsi qu'un aperçu de la configuration insulaire et naturelle. La représentation en relief illustre une opposition entre les Hauts (hautes altitudes) et les Bas de l'île (zone côtière, littoral). Par exemple, l'opposition entre les villes du littoral et la ville de Cilaos qui se situe dans les Hauts à 1 220 mètres d'altitude. Cilaos correspondant à l'un de nos cinq points d'enquête de terrain où sont localisés deux de nos informateurs des corpus de type 1, dont la plus âgée. La ville où se trouve l'autre informatrice la plus âgée est Saint-Denis (zone côtière). Deux jeunes informateurs des corpus de type 2 habitent au Tampon, une ville située vers l'intérieur de l'île. Les autres informateurs des corpus sont originaires des villes de la zone côtière. La carte précise les toponymes indiquant la localisation du domicile des informateurs comme par exemple, la Providence (Saint-Denis), la Ravine des Cabris (Saint-Pierre) et Piton Sainte-Rose (Sainte-Rose). Les toponymes relevés dans les corpus des informateurs des corpus de type 1 sont illustrés sur la carte, par exemple Bras Sec (Cilaos), Lataniers (Saint-Denis).

Dans ses travaux menés sur La Réunion, R. Chaudenson (1974) s'intéresse aussi à la configuration géographique naturelle de l'île. Les reliefs montagneux vers le centre et le littoral dans le paysage réunionnais ont un impact sur l'expression linguistique des relations spatiales. Par exemple, l'auteur note les oppositions *anlèr/dannfon*, *anba/an-o* « en haut / en bas », *lé ba/lé-o* « les Hauts / les Bas ». Dans son ouvrage de 1974, « le lieu d'où l'on vient »¹²⁸ exprime davantage l'endroit de l'île d'où une personne est originaire. Il s'agit de l'endroit où elle habite. Chaudenson ajoute que :

« parfois, on se contente d'une indication plus générale [li so:ʔt su l vā] “ il est de la région sous le Vent ” ; [li so :ʔt dā lé ba] “ il est de la côte ” ; [li so :ʔt dā lé o] “ il est des “ Hauts ” de l'île ” ». ¹²⁹ (Chaudenson, R., 1974)

Pour évoquer l'opposition géographique les Hauts / les Bas, nous présentons les caractéristiques socio-culturelles et socio-économiques de la ville de Cilaos. Le géographe Jean-Michel Jauze explique que :

¹²⁸ Robert, Chaudenson, 1974, *op. cit. Le lexique du parler créole de La Réunion*, p. 9.

¹²⁹ *Id.*

« Les Hauts de La Réunion se déterminent par rapport aux Bas, l'espace littoral. Cette dualité spatiale s'inscrit à la fois dans des caractéristiques physiques (40% des terres au-dessus de 1 000 m) et dans l'histoire de la mise en valeur du territoire. Les Hauts désignent les hauteurs intérieures dont certains lieux ne sont accessibles, aujourd'hui encore, qu'au prix de plusieurs heures de marche. »¹³⁰ (Jauze, J-M., 2011)

Dans sa contribution, l'auteur évoque :

« un cadre physique extrême : remparts vertigineux, îlets enclavés, cavernes profondes, ravins encaissés, gouffres impressionnants (Trou de l'Enfer), torrents impétueux, forêts inextricables. »¹³¹ (Jauze, J-M., 2011)

La ville de Cilaos fait partie avec Mafate et Salazie des trois cirques de l'île. Du point de vue du géographe, Cilaos est :

« le plus petit des trois cirques, plus enclavé que Salazie en raison de la longueur et de la mauvaise qualité de sa liaison routière. Très étroite, cette route serpente interminablement au pied d'une falaise instable, au bord du précipice du Bras de Cilaos. Si le village principal a réussi à se moderniser, les îlets de Bras Sec, Mare Sèche, Ilet à Corde, Peterboth, Calebasse, Palmiste Rouge sont, en revanche, des espaces figés, en marge du développement. »¹³²
« Les îlets de Cilaos se singularisent par leurs cultures de lentilles et de vigne. »¹³³
« La lentille et les vigne ont été introduites dans ce cirque à partir de la seconde moitié du XIXe siècle. La première est toujours cultivée de façon quasi-traditionnelle, depuis sa plantation jusqu'au battage, ce qui explique sans doute son prix élevé sur le marché local. Ilet à Cordes, qui en est le principal producteur, affiche un paysage typique avec ses champs suspendus au-dessus d'à-pics vertigineux. »¹³⁴ (Jauze, J-M., 2011)

L'auteur évoque aussi les spécialités artisanales de Cilaos :

« Certains savoir-faire artisanaux participent aussi à l'identité de ces espaces. Cilaos se distingue par sa broderie, connue sous le nom de "Jours de Cilaos". [...] Le tissage est un art très présent dans les Hauts et se différencie de l'activité également pratiquée dans les Bas par la nature des matériaux utilisés et par sa dimension culturelle. »¹³⁵ (Jauze, J-M., 2011)

¹³⁰ Jean-Michel, Jauze, 2011, *op. cit.* « Les Hauts de La Réunion, un désir de reconnaissance identitaire... », p. 125.

¹³¹ *Id.*

¹³² *Id.*, p. 142.

¹³³ *Id.*, p. 144.

¹³⁴ *Id.*, p. 148.

¹³⁵ *Id.*, p. 151.

Nous établissons un lien avec notre informatrice de Cilaos qui pratique le tressage de fibres et de feuilles végétales. Les informateurs (f, 1936, S.M, Cilaos / h, 1952, V.P, Cilaos) confirment certaines spécificités liées à la ville de Cilaos que nous identifions dans les travaux de Jean-Michel Jauze (2011), comme l'agriculture et l'artisanat. Depuis quelques années, la ville de Cilaos est devenue un site touristique très connu et incontournable dans l'île. Par ailleurs, si la population est entièrement créolophone, la langue créole est exposée au français par le tourisme. C'est un aspect que nous avons noté lors de nos enquêtes de terrain en 2010. La réputation de la ville est liée à ses paysages, à la culture de lentilles, à la viticulture mais aussi à un établissement thermal. D'ailleurs, l'informateur de Cilaos (h, 1952, V.P, Cilaos) cultive par exemple des lentilles et la vigne à Ilet à Cordes. Il est intéressant de noter le lieu Ilet à Cordes établi par R. Chaudenson (1974 : p. 10). Le géographe J-M Jauze illustre l'évolution de la représentation socio-économique de Cilaos en se fondant sur l'opposition les Bas / les Hauts :

« Dans la dichotomie spatiale insulaire, les Bas représentent l'espace civilisé, moderne, d'ouverture sur l'extérieur, porteur de développement et d'avenir de l'île ; [...] Les Hauts en revanche, stigmatisés par l'enclavement et la ruralité, symbolisent le retard sous toutes ses formes, "ailleurs", "l'autre monde". Cette vision longtemps enracinée dans les esprits a radicalement changé, au point que les Hauts chargés de nouvelles valeurs de représentation et de pratique, acquièrent un nouveau statut dans l'opinion des Bas, devenant un espace "exotique" [...] ».¹³⁶

« L'agriculture occupe 60% des actifs des Hauts et représente environ 55% des surfaces agricoles de l'île (AGORAH). Les Hauts sont passés d'une agriculture vivrière de subsistance à une polyculture s'ouvrant sur le marché local. »¹³⁷

« On assiste à une forme de complémentarité entre le système des Bas qui inscrit l'île dans la mondialisation au travers de l'économie sucrière et celui des Hauts qui participe à son approvisionnement intérieur. »¹³⁸ (Jauze, J-M., 2011)

L'opposition des Hauts et des Bas de l'île n'est pas uniquement géographique. Elle est mise en évidence dans notre étude d'un point de vue socio-économique, socio-culturel et linguistique. Nous avons accentué la présentation géographique sur cette opposition parce que c'est une dimension géographique particulière qu'illustre la localisation de nos points d'enquêtes de terrain. En effet, la ville de Cilaos, située en hauteur et dans l'intérieur de l'île, se distingue des autres villes qui se trouvent sur le littoral.

¹³⁶ Jean-Michel, Jauze, 2011, *op. cit.* « Les Hauts de La Réunion, un désir de reconnaissance identitaire... », p. 163.

¹³⁷ *Id*, p. 147. AGORAH : AGence pour l'Observation de la Réunion, l'Aménagement et l'Habitat.

¹³⁸ *Id*, p. 148.

2.2. L'ancrage de nos points d'enquête dans la dynamique historique d'une société créole

La présentation du contexte socio-historique se fonde sur deux aspects importants qui guident ici notre étude : l'histoire de la scolarisation à La Réunion et l'Histoire des Hauts de l'île, plus particulièrement de la ville de Cilaos, comme le rappelle la carte de nos points d'enquête. Nous traitons aussi l'aspect socio-économique de La Réunion. Nous présentons le contexte dans lequel la ville de Cilaos s'est mise en place, ce qui explique les spécificités identifiées dans les corpus de deux informateurs (f, 1936, S.M, Cilaos / h, 1952, V.P, Cilaos). L'activité agricole est aussi évoquée.

2.2.1. La mise en place de l'école obligatoire

D'un point de vue éducatif, l'école est devenue obligatoire en France depuis 1882 par la loi instaurée par Jules Ferry. À La Réunion, elle a été appliquée tardivement, c'est-à-dire dans les années 1960 alors que la Départementalisation de l'île a eu lieu en 1946. L'Histoire indique en effet qu' :

« On peut aisément imaginer que l'inculture, l'illettrisme et l'analphabétisme sont monnaie courante. Au tournant des années 1930, la population dionysienne est particulièrement touchée par ce fléau : en effet, 40 % des Dionysiens sont alors analphabètes – et ces taux augmentent encore en zones rurales.

Pourtant l'entre-deux-guerres connut une extension sensible de la scolarisation correspondant à un bon doublement des écoles publiques disponibles. À en croire Prosper Eve, sur 29 366 enfants scolarisables en 1921, 11 963 vont à l'école, soit 40,7 %. Ce taux passe à 66,7 % en 1939, où 28 020 enfants sur 42 000 sont scolarisés. »¹³⁹ (Combeau, Y. *et al.*, 2002)

Les situations d'analphabétisme et d'illettrisme de quatre de nos informateurs confirment ce fait historique. La tranche d'âge des plus de 60 ans est davantage composée d'analphabètes à cause de l'absence de scolarisation en dépit des lois mises en place en France. Parmi ceux qui ont été scolarisés, certains attestent des degrés d'illettrisme. Nous présentons deux exemples de scolarisation dans les villes de Cilaos et de Saint-Denis :

¹³⁹ Yvan Combeau, Edmond Maestri (éds.), *Histoire de La Réunion, de la colonie à la région*, Paris, Nathan, 2002, p. 92.

« Les religieuses de Saint-Joseph de Cluny viennent diriger une école primaire communale en 1877 ; celle-ci est laïcisée au début du siècle suivant, mais les religieuses n'ont aucune difficulté à ouvrir une école congréganiste. Palmiste Rouge compte au début du siècle, une école à temps ; le matin, l'enseignement est dispensé aux garçons, l'après-midi aux filles. Mais compte-tenu des difficultés de communication, de l'éloignement entre l'école et le domicile des enfants, de la misère et du manque de main-d'œuvre qui pousse les parents à utiliser tous les bras disponibles, l'école est généralement mal fréquentée. L'absentéisme est important et les résultats peu encourageants. »¹⁴⁰

« Pendant le premier demi-siècle de colonisation, les Dionysiens comme les autres Bourbonnais d'ailleurs ne manifestent pas un grand engouement pour l'instruction de leurs enfants. L'école presbytérale est peu fréquentée. »¹⁴¹ (Géraud, J-F., 2009)

L'instauration tardive de la scolarisation obligatoire dans l'île ainsi que la situation socio-économique ont impacté les savoirs et les compétences de base d'une partie de la population réunionnaise alors que ceux-ci sont considérés comme nécessaires au quotidien.

2.2.2. Témoignages liés à la situation socio-historique et socio-économique dans nos corpus

Le vécu des trois informateurs enregistrés par des entretiens oraux libres (corpus de type 1) illustre des faits socio-historiques marquants dans l'île. En effet, les deux informateurs du Chaudron (f, 1939, P.B, Saint-Denis / h, 1953, M.R, Saint-Denis) ont connu le temps des établissements sucriers dans les Bas de l'île si nous adoptons l'opposition Hauts/Bas. Dans leur jeunesse, ils ont tous les deux travaillé dans la récolte de la canne à sucre. De plus, l'informatrice a aussi travaillé sur l'exploitation agricole d'un grand propriétaire. L'informateur de Cilaos possède des exploitations agricoles à Ilet à Cordes. Ce métier d'agriculteur lui a été transmis par son père. Au moment de l'enquête, nous avons constaté qu'il travaillait avec ses garçons qui seront ses successeurs. Nous identifions à travers ces trois informateurs les faits socio-historiques mentionnés dans les travaux de Staudacher-Valliamée (2001) et de Jauze (2011). Gillette Staudacher-Valliamée (2001) évoque ces faits, dans ses travaux, quand elle fait part de ses enquêtes de terrain :

¹⁴⁰ Jean-François, Géraud (dir.), *Histoire des communes de La Réunion*, Vol. I, Éditions Delphine, 2009, p. 209.

¹⁴¹ *Id*, p. 93.

« Avec le nouveau partage des terres et la transformation du colonage en fermage à partir de 1946, le terrain d'habitation se limite à l'espace du champ agricole pendant que toutes ces usines se réduisent à deux seules usines très mécanisées (le Gol et Bois Rouge). Le terrain d'habitation réduite à l'ancienne maison du propriétaire s'appelle désormais "le vieux domaine". Les agriculteurs réunionnais encore actifs en milieu rural disent *mi montt bitassyon* lorsqu'ils vont travailler dans leurs champs, derrière la maison. »¹⁴² (Staudacher-Valliamée, G., 2001)

Certains travaux de recherche opposent plus couramment les Bas et les Hauts de l'île d'un point de vue géographique mais cette opposition est aussi abordée d'un point de vue socio-historique. L'ouvrage collectif édité en 2011 par Jean-Michel Jauze évoque la constitution des habitants des Hauts autrefois :

« Le développement de l'économie sucrière sur les grands domaines des Bas, la boulimie des terres, l'abolition de l'esclavage en 1848, vont plonger toute une masse de petits propriétaires dans la misère : les "Petits Blancs" que l'on oppose aux "Blancs" ou "Gros Blancs", grands propriétaires terriens ou usiniers. [...] Refusant de travailler sur les grands domaines pour ne pas être assimilés aux Noirs, farouchement indépendants, ils "se sont faufilés dans les cirques entre 1830 et 1870 et (...) ont escaladé les pentes extérieures entre 1850 et 1880", dans le but d'organiser leur survie économique et sociale.

[...]

Se développe ainsi, à l'écart de la société coloniale, une véritable civilisation des Hauts qui se définit au travers de critères socioculturels spécifiques. »¹⁴³ (Jauze, J-M., 2011)

2.3. La situation linguistique réunionnaise et la question de l'illettrisme

Nous établissons un lien entre la situation linguistique de La Réunion et les situations d'illettrisme et d'analphabétisme. La question de l'illettrisme et les difficultés qui s'y rattachent n'ont pas échappé aux chercheurs de l'Université de La Réunion qui ont travaillé sur la question depuis au moins les années 1970. La situation linguistique à La Réunion est assez complexe en raison de la cohabitation de deux langues principales et des langues ancestrales (Staudacher-Valliamée, 2010, 2012), et cela depuis de nombreuses années. En nous centrant sur ces deux langues prédominantes, nous notons la différence de statut évoquée dans les travaux de M. Carayol (1975, 1977, 1984), M. Beniamino (1996) et G. Staudacher-Valliamée (2004). Ce qui est particulier au milieu réunionnais, c'est que le créole s'est

¹⁴² Gillette, Staudacher-Valliamée, 2001, *op. cit.* *La description linguistique des langues créoles...*, p. 150.

¹⁴³ Jean-Michel, Jauze, 2011, *op. cit.* « Les Hauts de La Réunion, un désir de reconnaissance identitaire... », p. 128.

construit pendant la colonisation de l'île pour répondre à des besoins de communication entre les différentes communautés d'esclaves et les colons français. Toute une génération de locuteurs créolophones n'a pas bénéficié de la scolarisation en français, qui ne deviendra obligatoire qu'à partir de 1946 (départementalisation). La langue créole n'a pas été enseignée et n'a pas connu de phase d'alphabétisation. Avec la colonisation de l'île c'est le français qui a toujours été la langue de scolarisation. L'île de La Réunion est devenue un Département français depuis 1946 et la langue officielle reste le français. Le créole réunionnais demeure une langue minorée malgré l'évolution qu'elle connaît avec un système d'écriture non-stabilisé et son enseignement.

Beaucoup de travaux font part de la situation linguistique réunionnaise avec un constat souvent similaire. Par exemple, Michel Carayol (1977) souligne que :

« Le français, langue officielle, est généralement utilisé dans les situations publiques de communication : à l'école, dans la Fonction Publique, dans les offices religieux, dans l'information écrite (journaux) et parlée (radio, télévision), dans les discours politiques, y compris parfois par les orateurs des partis politiques qui luttent pour la reconnaissance officielle du créole ; la production littéraire est aussi, en général, écrite en français, ainsi que la correspondance privée. »¹⁴⁴

« Le créole est réservé aux domaines relevant de situations privées ou familiales : les conversations amicales et familiales et dans le domaine public, des chroniques de certains journaux, des fables et des manifestations folkloriques en général. »¹⁴⁵

« Dans l'administration, seul le créole peut être employé dans les relations entre fonctionnaires et "administrés" unilingues ; mais même entre fonctionnaires eux-mêmes, il sera utilisé dans des conversations qui relèvent de situations familiales, à propos de sujets non techniques, y compris entre supérieurs et subordonnés. »¹⁴⁶ (Carayol, M., 1977)

¹⁴⁴ Michel, Carayol, *Le français parlé à La Réunion : phonétique et phonologie*, Atelier reproduction des thèses, Honoré Champion, 1977, p. 55.

¹⁴⁵ *Id*, p. 55-56.

¹⁴⁶ *Id*, p. 56.

D'un point de vue de la politique linguistique, Michel Carayol (1977) note que :

« La politique linguistique qui, à la Réunion, impose le français langue officielle, comme le seul moyen de communication dès les premières années de la scolarité, va à l'encontre de la situation linguistique réelle. Malgré les progrès de la scolarisation, le créole reste, en effet, l'instrument de la communication quotidienne, et pas seulement dans le milieu familial, pour l'immense majorité, y compris pour la plupart des locuteurs bilingues, qui n'appartiennent pas aux couches les plus défavorisées sur le plan socio-culturel. On peut donc affirmer que, mis à part une faible minorité d'enfants qui, dès le plus jeune âge, utilisent le français dans le milieu familial, la quasi-totalité des élèves réunionnais, à leur entrée à l'école, ne parlent que le créole. Un sondage fait ces dernières années auprès d'une centaine d'étudiants réunionnais pris au hasard, dont aucun n'était issu des milieux les plus défavorisés, nous a montré que, sauf pour les représentants de la communauté chinoise, dont la langue première reste le cantonnais ou le hakka, le créole était, pour 90 % d'entre eux, le seul parler qu'ils connaissent au début de leur vie scolaire. Pour les 10 % qui, dès le plus jeune âge, avaient pratiqué le français dans le milieu familial, le créole n'était pas inconnu et le maniement en avait été très tôt acquis, hors de la famille par le contact avec les camarades de jeu ou de classe. »¹⁴⁷

« Pour nous en tenir à deux exemples, les enquêtes effectuées pour l'élaboration de l'*Atlas Linguistique de la Réunion* ont montré que le découpage des champs sémantiques de l'espace et du temps, tel que l'effectue le français est très loin de coïncider avec celui que pratique le créole. On pourrait multiplier les exemples susceptibles de montrer que l'imposition d'un modèle linguistique et culturel de référence, faite dans l'ignorance ou au mépris de la réalité que constituent la langue et la culture créoles, ne peuvent qu'aboutir à un énorme décalage dans la communication et à un profond sentiment d'étrangeté chez eux à qui le modèle est imposé. »¹⁴⁸ (Carayol, M., 1977)

Michel Beniamino (1996) évoque aussi la situation linguistique réunionnaise en expliquant que :

« la question linguistique à la Réunion n'est pas la question du créole, c'est la question *des* langues, de deux langues qui servent à la communication : le français et le créole, ces deux langues ayant l'une autant que l'autre vocation à participer à la définition de l'identité réunionnaise. »¹⁴⁹

« La situation linguistique à la Réunion est [...] caractérisée par une histoire linguistique où *deux* langues, le créole et le français, dans sa variété régionale, ont entretenu de très étroites relations. »¹⁵⁰ (Beniamino, M., 1996)

G. Staudacher-Valliamée (2010) propose une description de la situation linguistique actuelle de La Réunion que nous adoptons pour notre étude :

¹⁴⁷ Michel, Carayol, 1977, *op. cit. Le français parlé à La Réunion : phonétique et phonologie*, p. 30.

¹⁴⁸ *Id*, p. 31.

¹⁴⁹ Michel, Beniamino, *Le français de La Réunion : Inventaire des particularités lexicales*, EDICEF, 1996, p. 19.

¹⁵⁰ *Id*, p. 5.

« [...] la dynamique de la tradition orale créole est régulée à la Réunion par des apprentissages et canaux de communication les plus utiles au quotidien. Elle se joue dans cet équilibre toujours renégocié entre le poids du français, langue nationale et celui du créole, langue première dont la tradition orale s'accompagne depuis une trentaine d'années d'une tradition écrite de plus en plus exposée aux exigences de l'édition, des outils modernes de communication numérique. »

« Le français reste la langue officielle de l'école, de l'administration, de la presse écrite et orale et de l'église catholique. »

« Le créole reste la langue parlée au quotidien dans la quasi-totalité de familles, privilégié dans certains milieux socio-professionnels : l'agriculture, les sports populaires, les métiers du bâtiment, les commerces de proximité, des grandes surfaces. Le français est plus répandu dans les commerces de luxe, bureaux et services ainsi que dans les sites d'accueil touristiques. »

« Les *langues ancestrales* se rattachent à l'histoire de migrations : le tamoul créolisé dans les cérémonies de la marche sur le feu (S. Govindin, 2002). La tradition orale de l'ourdou, de l'arabe coranique entretenue dans les *médersa* ou écoles coraniques ; du gudjarat dans les familles indomusulmanes, les dialectes hakka et du cantonais dans les familles chinoises. »

« Des enfants et adultes malgaches et comoriens entretiennent dans la communauté créolophone le contact entre créole, shi-mahorais, malgache et bien sûr le français. »

« La dynamique insulaire note le poids du français régional marqué au coin des particularités lexicales et grammaticales créoles par le jeu bien connu des emprunts, calques et transferts. » (Staudacher-Valliamée, G., 2010 : p. 2-5)

L'auteure souligne dans une autre étude que :

« Comme toutes les langues et cultures créoles, le réunionnais s'est constitué dans l'oralité, sans apprentissage scolaire dès le plus jeune âge pour sa première génération de locuteurs natifs. »¹⁵¹ (Staudacher-Valliamée, 2012)

Quand Staudacher-Valliamée (1999, 2000) établit un lien avec la question de l'illettrisme et de l'analphabétisme, elle explique que :

« En devenant obligatoire à partir de 1946, la scolarité modifie progressivement la situation linguistique d'un bon nombre de locuteurs créolophones unilingues. Pour cette génération, l'école introduit la pratique et l'apprentissage d'un code graphique, celui du français, qui se substitue à celui du créole, langue première dont l'histoire n'atteste pas encore de pratique écrite officiellement enseignée à La Réunion. »¹⁵² (Staudacher-Valliamée, G., 1999)

« S'il est vrai que dès 1970 se sont mis en place dans le département un appareil conceptuel et un outil théorique plus adaptés à la dynamique des usages linguistiques, les statistiques indiquent un nombre encore trop important d'élèves, d'étudiants et de jeunes en échec scolaire et professionnel. Ce phénomène de société n'est pas entièrement indépendant de la relation au langage, de la maîtrise de l'écriture et de la lecture. »¹⁵³ (Staudacher-Valliamée, G., 1999)

« La spécificité de la situation linguistique réunionnaise par exemple tient aux yeux du grammairien créoliste dans la coexistence sur un même terrain d'une écriture grammaticale

¹⁵¹ Gillette, Staudacher-Valliamée, 2012, *op. cit.* « Tradition orale, dynamique du langage humain..., p. 5.

¹⁵² Gillette Staudacher-Valliamée, 1999, *op. cit.* La dynamique linguistique à La Réunion depuis 1946..., p. 315.

¹⁵³ *Id*, p. 316-317.

française réservée à la partie instruite et scolarisée de la population et d'une grammaire créole orale. Pour la population créolophone native, celle-ci est entretenue par les besoins de communication et d'expression dans la vie quotidienne. »¹⁵⁴
« Les élèves mis en situation d'apprentissage doivent acquérir une maîtrise grammaticale et une expression suffisante en français pour le bon déroulement de leur scolarité. »¹⁵⁵
(Staudacher-Valliamée, G., 2000)

Pour notre étude, l'illettrisme s'applique aux personnes ayant été scolarisées et qui éprouvent des difficultés en français. L'analphabétisme concernerait ceux qui n'ont pas été alphabétisés parce qu'ils n'ont pas intégré un système scolaire. Dans la réalité linguistique, il s'agit principalement d'apprentissage de la langue officielle (le français) pour un public de locuteurs créolophones unilingues.

Gillette Staudacher-Valliamée (2000) rappelle que des difficultés persistent dans l'apprentissage en français des jeunes Réunionnais. Par exemple, dans les corpus des élèves de grande section (corpus de type 3), certains d'entre eux recourent à la fois à la langue française et à la langue créole pour communiquer oralement. C'est un constat que nous avons établi lorsque nous avons mené des enquêtes de terrain pour un dispositif dans le cadre de la prévention de l'illettrisme (cf. chapitre 9 : 9.2., p. 340-342). D'après le contexte linguistique à La Réunion, il semble possible de parler de situations d'illettrisme, avec des degrés de difficulté, et d'analphabétisme.

2.4. Les définitions générales de l'illettrisme et de l'analphabétisme

Nous présentons ici les définitions générales de l'illettrisme et de l'analphabétisme. Au commencement de notre recherche, nous avons principalement questionné la notion d'illettrisme. En effet, les premières enquêtes de terrain menées dans la ville de Cilaos en 2010 et dans la ville de Saint-Denis en 2013 ciblaient des locuteurs créolophones en situation d'illettrisme en français. Ces enquêtes ont révélé deux informateurs illustrant un degré d'illettrisme et deux informateurs analphabètes dont la présence rappelle les quelques 7000 locuteurs analphabètes identifiés pour La Réunion. C'est ainsi que nous nous intéressons aussi à l'analphabétisme.

¹⁵⁴ Gillette, Staudacher-Valliamée, Comment écrire une grammaire du créole réunionnais en milieu créolophone, in : *Actes du XXII^e Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, Bruxelles, 23-29 juillet 1998, Tome 9, *Contacts interlinguistiques*, Tübingen, Niemeyer, p. 347-360, 2000 b, p. 347.

¹⁵⁵ *Id*, p. 356.

L'illettrisme, qui concerne des personnes de tout âge, est une problématique étudiée et prise en compte depuis de nombreuses années. Notre étude apportant une contribution à la question de l'illettrisme, nous retenons les définitions proposées par Girod (1997) et Rivière (2001). Nous prenons en compte les différents degrés d'illettrisme ainsi que les notions de semi-illettré et de quasi-analphabète établies par Girod, pour définir les situations d'illettrisme parmi nos informateurs. Nous adaptons ces définitions au milieu créolophone réunionnais où cohabitent deux langues. Nous appréhendons l'illettrisme dans le champ de la prévention pour les plus jeunes et dans le champ de la lutte pour les adultes et jeunes adultes. L'illettrisme et l'analphabétisme ont été discutés et définis de nombreuses fois. Par exemple, Roger Girod (1997) apporte un point de vue sociologique de l'illettrisme appliqué aux « pays développés ». ¹⁵⁶ Il explique déjà, en introduction, que « les branches de base » ¹⁵⁷ sont « la lecture, l'écriture et le calcul ». ¹⁵⁸ L'auteur distingue entre analphabétisme et illettrisme quand il présente ses définitions. Il souligne que « l'analphabétisme est le fait de ne pas connaître le sens des lettres de l'alphabet, ni celui des signes représentant les nombres ». ¹⁵⁹

« L'illettrisme [...] est le fait d'adultes et de jeunes proches de l'âge adulte sachant *très mal, voire presque pas* lire, écrire ou calculer, d'être ainsi à cet égard *au-dessous d'un minimum jugé indispensable* par les auteurs d'une évaluation. Ce manque de capacité peut affecter surtout l'une des trois branches considérées (lecture, écriture, calcul), deux d'entre elles ou les trois ». ¹⁶⁰ (Girod, R., 1997)

Il explique que « dans les pays anglo-saxons *illiteracy* désigne de façon élastique les divers degrés de l'insuffisance des connaissances de base, analphabétisme compris ». ¹⁶¹ L'auteur rappelle que « par instruction de base ou connaissances de base, il conviendra toujours d'entendre capacité de lecture, d'écriture et de calcul ». ¹⁶² Il précise que :

¹⁵⁶ Roger, Girod, *L'illettrisme, Que sais-je ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 1997, p. 3.

¹⁵⁷ *Id.*

¹⁵⁸ *Id.*

¹⁵⁹ *Id.*, p. 4.

¹⁶⁰ *Id.*

¹⁶¹ *Id.*, p. 5.

¹⁶² *Id.*, p. 7.

« les individus affectés par l'illettrisme seront dit semi-illettrés. Parmi eux, certains se situent à des degrés particulièrement bas, proches de l'analphabétisme complet. Ils seront appelés quasi-analphabètes quand il sera utile de les distinguer des autres semi-illettrés ». ¹⁶³ (Girod, R., 1997)

Girod souligne aussi que :

« un très bon degré d'instruction de base correspondra simplement à la capacité de lire avec facilité les pages du journal destinées au grand public (éditorial, nouvelles du jour, etc.), d'écrire des lettres de type courant sur des sujets pouvant être traités sans compétences spéciales, d'ordre scientifique ou autre, d'effectuer les quatre opérations élémentaires de l'arithmétique et d'autres calculs banals. Les individus ayant un très bon niveau ainsi conçu possèdent tout à fait les capacités de lecture, d'écriture ou de calcul que les degrés obligatoires de la scolarité, voire simplement les classes primaires, ont pour objectif de faire assimiler ». ¹⁶⁴ (Girod, R., 1997)

Il explique les causes de l'illettrisme en présentant différents cas. Une seule nous intéresse c'est la catégorie :

« B/ Cas ordinaires. Tous les autres jeunes et adultes analphabètes (rarissimes dans les pays très développés) ou semi-illettrés. Leur bas niveau d'instruction de base est à expliquer par référence aux valeurs, au mode de vie, aux structures sociales, à l'économie, à l'enseignement du pays où ils ont grandi et où ils vivent. Il s'agit du même pays le plus souvent. [...] Les jeunes et les adultes de la catégorie des "cas ordinaires" d'illettrisme ont fréquenté une dizaine d'années ou plus les écoles d'un système d'enseignement de bonne qualité, en principe, rôdé depuis très longtemps. C'est là l'un des aspects les plus déconcertants des problèmes de l'illettrisme ». ¹⁶⁵ (Girod, R., 1997)

Girod confirme qu'il existe différents niveaux de compétences dans les situations d'illettrisme, comme l'atteste aussi Vogler (2000). Sa vision de l'illettrisme et de l'analphabétisme est cohérente et concorde avec celle des autres travaux. Jean Vogler (2000) explique que la notion d'analphabétisme est apparue avant celle de l'illettrisme. Ces problématiques relèvent de difficultés sociales, économiques et professionnelles. Les personnes confrontées à des difficultés en lecture, en écriture et en calcul ont du mal à vivre en société par honte ou par peur. Certaines d'entre elles masquent leur manque en développant des stratégies qui leur permettent d'affronter l'extérieur. Ces raisons démontrent la nécessité d'œuvrer en ce sens pour aider ces personnes afin qu'elles se sentent moins exclues de la société et qu'elles entrent dans une démarche d'insertion.

¹⁶³ Roger, Girod, 1997, *op. cit.* *L'illettrisme*, p. 7.

¹⁶⁴ *Id*, p. 8-9.

¹⁶⁵ *Id*, p.10.

Dans un ouvrage consacré à l'illettrisme, Jean-Philippe Rivière (2001) nous apprend qu'à partir des années 1980 :

« la lecture et l'écriture font partie d'une nouvelle exigence sociale, ne pas les maîtriser semble exposer aux risques d'exclusion. Le fait de savoir un peu lire et écrire ne suffit plus, il faut désormais être performant pour répondre aux impératifs des sociétés post-industrielles ». ¹⁶⁶
« Le mot "illettré", hérité du latin *illiteratus*, est attesté en 1560, son emploi sera rare jusqu'au XVIIIe siècle. Ce mot désigne non seulement celui qui est dans l'incapacité de lire et écrire, mais aussi celui dont l'oral est frustré, l'ignorant ou encore celui qui n'a pas eu d'éducation correcte et qui s'en trouve "mal élevé", c'est-à-dire impoli ». ¹⁶⁷ (Rivière, J-P., 2001)

L'auteur fait part des définitions suivantes dans son ouvrage :

« Illettrisme : situation des personnes qui ont été scolarisées, mais qui ne maîtrisent pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans la vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes, qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, familiales et fonctionnelles, et n'ont pu user de ces savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile, et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication ». ¹⁶⁸
« Analphabétisme : situation des personnes qui n'ont jamais eu l'occasion d'apprendre un code écrit dans aucune langue que ce soit ». ¹⁶⁹ (Rivière, J-P., 2001)

2.5. Les études et méthodes menées dans le domaine de l'illettrisme

Nos travaux de thèse sont rattachés à un programme de recherche du L.C.F., ¹⁷⁰ en raison du domaine que nous avons choisi d'investiguer pour une étude linguistique de la spatialité en milieu créolophone. Notre objet de recherche, qui a établi un lien entre l'expression linguistique de la spatialité, la tradition orale créole et les difficultés des locuteurs jeunes et plus âgés à acquérir la situation dans l'espace en français, met en évidence la dimension territoriale forte nécessaire. Nous avons, dans ce cadre, bénéficié d'une bourse de formation doctorale par la Région Réunion, dans *Plan d'actions de prévention et de lutte contre*

¹⁶⁶ Jean-Philippe, Rivière, *Illettrisme, la France cachée*, Editions Gallimard, 2001, p. 28.

¹⁶⁷ *Id.*

¹⁶⁸ *Id.*, p. 59.

¹⁶⁹ *Id.*

¹⁷⁰ Laboratoire de recherche sur les espaces Créolophones et Francophones : LCF – EA 4549, Université de La Réunion.

l'illettrisme à La Réunion : « Agir pour lire, lire pour agir » 2011-2015. Dans le cadre ce Plan, des dispositifs sont mis en place. Par exemple, la Région Réunion a établi le dispositif des *Cases à lire* destiné aux personnes en situation d'illettrisme souhaitant se réconcilier avec le monde de l'écrit. *L'école de la deuxième chance* concerne les jeunes décrocheurs scolaires souhaitant intégrer une formation. Dans le programme de l'Institut de l'illettrisme, par exemple de 2012 à 2014, ont été menés la cartographie de l'illettrisme à La Réunion dont les enquêtes ont été réalisées en milieux créolophones réunionnais par Sully Govindin et Olivia Marie Daisy. La journée scientifique de lutte et de prévention de l'illettrisme intitulée « *Quand lire, c'est faire en tradition orale créole* » a eu lieu en 2014.

Nous présentons ici les études universitaires menées concernant l'illettrisme pour La Réunion ainsi que des méthodes mises en place pour lutter contre l'illettrisme et le prévenir. Ces études et ces méthodes abordent aussi la situation dans l'espace.

2.5.1. Les travaux de l'Université de La Réunion dans le champ de l'illettrisme

Suite aux États Généraux de l'Outre Mer de 2009, accordant un intérêt à la question de l'illettrisme, l'Université de La Réunion s'est inscrite dans cette thématique avec l'Observatoire de l'illettrisme (OBSILLETT). Gillette Staudacher-Valliamée (2010) confirme dans une étude que :

« Les principaux objectifs de cette recherche entreprise dans le cadre de l'Observatoire de l'Illettrisme - *Obsillett* – se déclinent dans quelques actions urgentes : rapprocher compétences et savoirs de base nécessaires aux apprentissages et contraintes linguistiques et culturelles formées sur le terrain créolophone. Établir - par le dialogue avec les disciplines - l'inventaire des paramètres communs à la prévention et à la lutte contre l'illettrisme. Analyser le degré de leur intégration dans les méthodes en cours. Contribuer avec les partenaires à la fabrication d'outils efficaces parce que directement utilisables au sein de la population concernée. » (Staudacher-Valliamée, G., 2010 : p. 9)

La mise en place des États Généraux de l'Illettrisme, pendant la période d'octobre à novembre 2010 à La Réunion, avait pour but d'instaurer des actions nouvelles dans le cadre de la prévention et de la lutte contre l'illettrisme. Cette manifestation a rassemblé des associations et des organismes de tout genre et a abouti à l'élaboration d'une charte. Dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme les publics ciblés sont les jeunes adultes et les adultes. Pour la prévention, les publics ciblés sont des élèves issus de milieux défavorisés.

La création de l'Institut de l'illettrisme (ILLETT) à l'Université de La Réunion en 2012, a développé les travaux entrepris par l'Observatoire de l'illettrisme en collaboration avec

l'IREM,¹⁷¹ dont le directeur est le Pr. Dominique Tournès. Nous précisons ici que l'I.R.E.M. nous a invitée à participer à un séminaire de recherche en 2010. Nous y avons présenté les résultats de notre Mémoire de Master 2 et notre projet de recherche doctorale. La mission de l'Institut de l'illettrisme est d'apporter la recherche fondamentale et la recherche appliquée dans le cadre de la prévention et de la lutte contre l'illettrisme. Dans la fiche action n° 1 de l'Université de La Réunion du *Plan d'actions de prévention et de lutte contre l'illettrisme à La Réunion* : « Agir pour lire, lire pour agir » 2011-2015, Gillette Staudacher-Valliamée présente l'Institut de l'illettrisme :

« L'ILLETT se construit en trois pôles complémentaires : un *pôle recherche*, un *pôle formation* et un *pôle valorisation/diffusion* ayant pour vocation d'exploiter et de convertir en produits opérationnels les travaux menés depuis octobre 2008 par tous les membres de *l'Observatoire de l'Illettrisme* (OBSILLETT). Le pôle Recherche serait en particulier composé en premier d'OBSILLETT, et pourrait également accueillir d'autres unités de recherches. Le pôle Formation porterait l'offre de formation dans le champ de l'Illettrisme en direction des formateurs notamment, et les unités d'enseignements proposées aux étudiants. Il s'agit du Diplôme d'Université Illettrisme, lire, écrire et calculer en milieu Créolophone, d'ores et déjà en cours de mise en oeuvre et d'unités d'enseignements, certaines existantes et optionnelles, et d'autres, à venir et intégrées dans des masters. » (*Plan d'actions de prévention et de lutte contre l'illettrisme à La Réunion* : p. 66)

Les objectifs de l'Institut de l'illettrisme sont :

D'« offrir une plate-forme opérationnelle pour le développement de la recherche appliquée dans deux domaines de l'éducation et de la formation particulièrement pertinents pour la population réunionnaise, au service du développement humain durable.
Structurer et maintenir un espace de sensibilisation, de formation et d'accompagnement des formateurs, enseignants, travailleurs sociaux, psychologues présents et à venir en les initiant aux problématiques historiques, linguistiques, mathématiques, culturelles, sociales, psychologiques, économiques de l'éducation populaire à La Réunion (cf. Partenariat en cours d'élaboration entre OBSILLETT et l'IRTS de La Réunion).
- Mettre en place un dispositif d'évaluation des pratiques de prévention et de lutte contre l'illettrisme, des méthodes pédagogiques en cours, de repérage des publics réfractaires : identifier les besoins spécifiques réels avant de construire le dispositif. » (*Plan d'actions de prévention et de lutte contre l'illettrisme à La Réunion* : p. 66-67)

Notre axe de recherche au sein de ce dispositif s'intitule « Langues, Langages et Structuration spatiale ». Nous étudions l'expression linguistique de la spatialité des élèves de grande section. Le but est d'évaluer la maîtrise, par les élèves, du langage spatial à travers l'usage du vocabulaire adapté. Notre étude linguistique des relations spatiales trouve sa place

¹⁷¹ Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques.

dans les dispositifs mis en place par l'Institut de l'illettrisme. Nous avons participé aux cours dispensés pour le diplôme universitaire *Illettrisme*, sur la thématique du repérage dans l'espace. Le dispositif de prévention de l'illettrisme intitulé *Dire, Lire, Calculer en grande section de maternelle créolophone à La Réunion : logiques, spatialité numération* a pris forme en 2011 dans le cadre du plan national de lutte contre l'illettrisme. Il s'agit d'un partenariat entre l'Institut de l'illettrisme et l'Académie de La Réunion. Il comporte plusieurs axes de recherche. Le dispositif vise les élèves en difficulté et les classes présentant un faible taux de réussite aux évaluations nationales. L'objectif principal de ce dispositif concerne la maîtrise de l'expression langagière en français des élèves créolophones de grande section de maternelle. Il s'agit de repérer les difficultés rencontrées par ces élèves et de faire une cartographie de leurs compétences. Dans le programme de l'institut, notre axe de recherche est rattaché aux objectifs n° 1 et n° 9, ainsi qu'à l'action de mises en œuvre n° 1 du programme de recherche que nous rappelons ici :

« **Objectif 1** : Développer l'expression linguistique et langagière de la spatialité en soutien à l'initiation au langage mathématique fondamental. En maternelle, ce champ implique l'acquisition d'un vocabulaire lié à la localisation, au mouvement et au déplacement. L'usage des unités lexicales et grammaticales (noms, verbes, prépositions, adverbes, adjectifs) découpant les réalités et abstractions spatiales s'inscrit, à La Réunion, dans un système spatial qui ne coïncide pas point par point avec celui du français scolaire.

Objectif 9 : Étudier l'expression de la spatialité par l'utilisation du vocabulaire approprié lors d'activités de repérage dans le micro-espace, le méso-espace et le macro-espace.

Action n° 1 : Prendre en considération la fréquence de certains types de productions que la langue créole peut entretenir dans les phrases-énoncés chez l'élève. Développer et favoriser l'acquisition des constructions syntaxiques minimales s'organisant autour de la phrase verbale avec une attention particulière à l'expression de l'espace et du temps ». (cf. Livret 1 : Programme de recherche et dispositif pour la prévention de l'illettrisme – *Dire, Lire, Calculer en grande section de maternelle créolophone à La Réunion : logiques, spatialité numération*)

2.5.2. Les méthodes de lutte contre l'illettrisme et notre contribution

La contribution de notre étude linguistique à la question de l'illettrisme requiert une recherche concernant les méthodes mises en place pour lutter contre l'illettrisme. Ces méthodes intègrent la situation dans l'espace. Dans le champ de la lutte, pour La Réunion, nous nous sommes intéressée à la *Méthodologie de l'alphabétisation et de la formation de remise à niveau générale et technique*, élaborée par le service pédagogique de l'Association Réunionnaise de Cours pour Adultes (A.R.C.A.) dans les années 1980. De manière générale, nous avons examiné LETTRIS, « une méthode pour comprendre, lire, écrire, calculer ». Elle a été élaborée par différents auteurs sous la direction d'Alain Bentolila et de Claude Bouthier.

Cette méthode s'inscrit dans le cadre de la « formation pour adultes et jeunes adultes ». Dans le champ de la prévention, le test de Boehm est destiné aux enfants de la maternelle et du cycle 1 (Cours Préparatoire et Cours Élémentaire 1), dans le but de vérifier leurs compétences. Nous avons mené une expérimentation de ce test sur une jeune élève de primaire, pour lequel une version créole a été élaborée par une enseignante. Ces trois méthodes sont approfondies dans les résultats de notre étude quand nous évoquons la contribution à la question de l'illettrisme.

2.6. Notre analyse des hypothèses formulées sur les situations d'illettrisme et d'analphabétisme

Nos corpus attestent des informateurs en situation d'illettrisme et très peu en situation d'analphabétisme. Dans son ouvrage, Vogler (2000) présente une citation intéressante tirée des travaux d'Anne Vinérier (1994), qui explique que :

« les personnes illettrées représentent des publics diversifiés qui ne peuvent être enfermés dans une seule définition, qui ne se limitent pas à un seul milieu, qui n'appellent pas un seul parcours, une seule pédagogie, un outil de formation identique pour tous ». ¹⁷² (Vogler, J., 2000)

Dans la partie intitulée « État de la problématique : études et recherches », ¹⁷³ Vogler propose de comprendre l'illettrisme. Il en évoque les « causes ». ¹⁷⁴ Celles qui nous intéressent pour notre recherche sont les suivantes :

« Des causes d'origine sociale

- milieu culturel éloigné de la culture scolaire (qui n'est pas valorisée)
- langue maternelle différente (Dom-Tom, rapatriement),

Des causes d'origine familiale

- fréquentation scolaire irrégulière
- contexte familial mal vécu

Des causes d'origine individuelle

- troubles perceptifs non décelés à temps (audition, vision)
- retard ou insuffisance de développement intellectuel

¹⁷² Jean, Vogler, *L'illettrisme et l'école : Echec de Condorcet ?*, Toulouse, SEDRAP Université, 2000, p. 14.

¹⁷³ *Id*, p. 74.

¹⁷⁴ *Id*.

- difficultés à se concentrer, à fixer durablement son attention
- incompréhension du fonctionnement scolaire et des enjeux de la réussite scolaire
- opposition à l'autorité, refus scolaire.

Des causes internes au système éducatif

- surcharge des programmes et rythme trop rapide des apprentissages
- organisation collective de l'enseignement (la classe) difficilement compatible avec les prises en charge individuelles (écoute, conseil, aide personnalisés). »¹⁷⁵ (Vogler, J., 2000)

L'auteur donne ensuite les conséquences de « l'échec » :

- repli sur soi, non-participation à des activités scolaires et à des activités qui y ressemblent (c'est le cas des tests, par exemple)
- fuite ou refuge dans d'autres activités dans lesquelles ils réussissent et qui leur permettent de se valoriser
- manque de confiance en soi (ils pensent qu'ils ne sont "bons à rien") et en l'avenir
- comportement d'opposition, de dérision, de violence
- exubérance verbale
- recherche de familiarité...¹⁷⁶ (Vogler, J., 2000)

Nous établissons un lien avec le cas de La Réunion. Pour la première cause « d'origine sociale », nous remarquons que la culture créole réunionnaise est particulière parce qu'elle relève de la tradition orale. Nous pouvons considérer cette cause comme applicable aux situations d'illettrisme et d'analphabétisme identifiées dans nos corpus.

La deuxième cause « d'origine familiale » nous permet de comprendre que bien avant, pendant et quelques années après la Départementalisation de La Réunion en 1946, la majorité des familles avait le souci de satisfaire les besoins élémentaires. Il fallait travailler pour pouvoir nourrir la famille. Dans certaines familles, les parents n'hésitaient pas à faire travailler leurs enfants, dès leur plus jeune âge, dans les exploitations agricoles, usinières. Pour les jeunes filles, il s'agissait par exemple de travailler en tant que femme de ménage dans les maisons des plus riches. Certains parents n'ayant pas eu accès à la scolarité, ne semblent pas comprendre l'intérêt de scolariser leurs enfants (cf. Géraud, J-F., 2009 : p. 93).

Parmi les « causes d'origine individuelle », nous nous intéressons particulièrement à celle qui concerne l'« incompréhension du fonctionnement scolaire et des enjeux de la réussite scolaire ». En effet, nous nous interrogeons sur la manière dont cette scolarité a été perçue par les enfants réunionnais. Issus d'un milieu créole avec un mode de vie traditionnel (habitat, tâches quotidiennes, etc.), nous pouvons supposer que l'acceptation d'un apprentissage dans

¹⁷⁵ Jean, Vogler, 2000, *op. cit. L'illettrisme et l'école : Echec de Condorcet ?*, p. 74-75.

¹⁷⁶ *Id*, p. 76.

une langue presque inconnue a été difficile. En effet, il s'agit d'acquérir des connaissances dans la langue officielle qui est le français. Cette institution que représente l'école montre un fonctionnement différent de leur contexte habituel. Nous rappelons que pour beaucoup d'enfants créolophones réunionnais unilingues, l'entrée à l'école ne prenait pas en charge la langue maternelle : le créole. L'enseignement se déroulait en français souvent sans préoccupation de la bonne réception de celui-ci par les élèves. Cette problématique linguistique a perduré de nombreuses années à La Réunion.

Quand l'auteur explique les conséquences de l'échec scolaire, nous comprenons qu'à La Réunion cela est notamment dû au fait de ne pas prendre en compte la langue et le contexte socio-historique de l'île dans l'apprentissage des élèves. Cela aurait favorisé leur représentation de la situation linguistique réunionnaise et aurait permis un apprentissage plus adapté. De plus, le phénomène de décrochage scolaire est récemment apparu dans la problématique de l'illettrisme.

« Le décrochage est une réalité massive en France. Le ministère de l'Éducation compte actuellement entre 120 000 et 150 000 jeunes de plus de 16 ans qui, chaque année, sortent du système scolaire en cours d'étude, sans diplôme. Dans une société fondée sur le modèle de l'égalité des chances et la valeur des diplômes, ces chiffres sont aussi le symptôme d'une injustice qui interroge profondément les notions de mérite et d'équité scolaire. Contre un discours culpabilisateur qui tend à renvoyer les décrocheurs à leur propre échec, en disant notamment qu'ils n'ont pas su "saisir leur chance" – eux-mêmes ont d'ailleurs intériorisé ce discours : "je suis nul", "j'y arrive pas" [...]. Les élèves décrocheurs ne correspondent pas à un profil type. Ils ont connu des difficultés de toute sorte : psychologiques, familiales, économiques, sociales et scolaires. Aucune à elle seule ne suffit à expliquer la rupture, mais l'ensemble forme un mélange explosif dont les effets sont souvent dévastateurs sur le plan individuel et collectif. »¹⁷⁷ (Sueur, B., 2013)

Le décrochage scolaire concerne les jeunes sortis du système scolaire. Par exemple, certains jeunes informateurs de notre étude sont des décrocheurs. Notamment ceux qui nous ont confiée ne pas être allés loin à l'école. Toutefois, ils sont dans une démarche d'insertion professionnelle. Certains travaillent actuellement ou vont intégrer des écoles de formation pour un métier précis. La situation socio-professionnelle de nos informateurs est précisée dans leur fiche biographique (cf. Annexe n° 2, p. 58-69).

¹⁷⁷ Bastien, Sueur, « Ce que le décrochage scolaire nous apprend de l'école », *Études* 2013/12 (Tome 419), p. 605-616, p. 606.

Vogler (2000) rappelle que « la langue est d'abord un instrument de communication et d'expression ».¹⁷⁸ L'auteur confirme les propos de Girod (1997) quand il explique que « l'illettrisme recouvre donc une extrême variété de situations ».¹⁷⁹ En effet, il souligne qu'« il n'y a donc pas d'illettrisme en soi, mais des “situations d'illettrisme”. »¹⁸⁰ Nous rappelons ici que l'évaluation de la situation d'illettrisme d'une personne peut être de plusieurs ordres. Ce n'est pas forcément l'impossibilité de lire, d'écrire ou de calculer. Il peut s'agir d'un problème relevant de la compréhension.

Parmi les 24 informateurs retenus pour notre étude, deux sont analphabètes et certains sont en situation d'illettrisme avec des niveaux de compétences différents.

2.6.1. La situation d'analphabétisme dans les corpus de type 1

Les deux informateurs les plus âgés de Saint-Denis, en situation d'analphabétisme, ont avoué librement ne pas savoir lire ni écrire et ne pas être allés à l'école. Leurs témoignages sont présentés ci-dessous avec les questions que nous avons posées lors de l'entretien. L'enquêtrice est signalée par la lettre « A » qui correspond à l'initiale de son prénom. Les informateurs sont cités par les initiales de leur nom et prénom. Nous précisons que ces témoignages ne sont pas présentés dans les corpus de notre recherche placés en annexe. L'informatrice n° 2 (f, 1939, P.B, Saint-Denis), âgée de 74 ans au moment de l'enquête, affirme à trois reprises ne pas savoir lire et une fois ne pas savoir compter. Elle avoue ne pas s'occuper des factures et des démarches quotidiennes qui nécessitent ces compétences. Elle n'utilise pas les nouvelles technologies qui existent, notamment les nouveaux moyens de communication. Cette informatrice est analphabète.

A - question : Ou koné pa kél ané ou lé né ?

« Vous ne savez pas en quelle année vous êtes née ? »

Informatrice n° 2 : Mi koné pa lir moin.

« Je ne sais pas lire moi. »

¹⁷⁸ Jean, Vogler, 2000, *op. cit. L'illettrisme et l'école : Echec de Condorcet ?*, p. 88.

¹⁷⁹ *Id*, p. 14.

¹⁸⁰ Jean, Vogler, 2000, *op. cit. L'illettrisme et l'école : Echec de Condorcet ?*, p. 12.

A - question : Sé marmay i fé pou ou ?

Trad. : « Ce sont vos enfants qui s'occupent des démarches pour vous ? »

Informatrice n° 2 : Mon fi, mon éné, mon promié fi. Sé él i fé tout, dopi lo komansman ziska tou lé sharzh, loyé, dolo, léstrésité, manzhé tout.

Trad. : « Ma fille, mon aînée, ma première fille. C'est elle qui fait tout, depuis le commencement jusqu'à toutes les charges, le loyer, les factures d'eau et d'électricité, la nourriture tout. »

A - question : É piblisité tousa kan i ariv dann boît o lèt, ou lir ?

Trad. : « Et quand il y a des publicités dans votre boîte à lettres, vous lisez ? »

Informatrice n° 2 : Bin poukoué mi sa gingn piblisité mi koné pa lir !

Trad. : « Ben pourquoi je vais recevoir des publicités je ne sais pas lire ! »

A - question : Ou ansèrv téléphone koméla lâ ? Ou ansèrv téléphone portab ?

Trad. : « Vous utilisez les téléphones modernes ? Vous utilisez le téléphone portable ? »

Informatrice n° 2 : Bann la mod bann téléphone lâ ? Bin mi koné pa konté mi koné pa lir !

Trad. : « Les modes de téléphone d'aujourd'hui là ? Ben je ne sais pas compter je ne sais pas lire ! »

L'informateur n° 4 de Saint-Denis (h, 1953, M.R, Saint-Denis), âgé de 60 ans au moment de l'enquête, explique avoir arrêté l'école assez jeune pour commencer à travailler afin de subvenir aux besoins de la famille. Il avoue également ne pas savoir lire. Il semble, d'après son témoignage, que pendant la période où il est allé à l'école, il n'a pas acquis suffisamment de compétences en lecture, écriture et calcul. Nous le considérons comme quasi-analphabète au sens de Roger Girod (1997).

Informateur n° 4 : Nou té travay dann kane.

« On était ouvrier agricole dans la canne à sucre. »

Informateur n° 4 : Maa pa parti lékol ditou !

« Je ne suis pas du tout allé à l'école ! »

Informateur n° 4 : Maa parti pétét ziska séz an !

« J'y suis peut-être allé (à l'école) jusqu'à seize ans ! »

Informateur n° 4 : Séz an lé paran té oblize tir anou pou travay pou gingn le manzé.

« À l'âge de seize ans les parents étaient obligés de nous retirer de l'école pour aller travailler et nourrir la famille. »

A - question : É aou ou lir zhournal ?

« Et vous lisez le journal ? »

Informateur n° 4 : Non mi koné pa lir ! Non, mi koné pa lir !

« Non je ne sais pas lire ! Non, je ne sais pas lire ! »

2.6.2. La situation d'illettrisme dans les corpus de type 1

Pour les deux informateurs de Cilaos, nous disposons de leurs témoignages non enregistrés concernant leur niveau d'études. Ils semblent être en situation d'illettrisme. L'informatrice n° 1 est allée à l'école de 6 à 15 ans sans obtention du brevet à l'école des Sœurs de Saint Joseph de Cluny à Cilaos. Elle est capable de compter. Elle avoue savoir un peu lire mais ne voit pas l'utilité de savoir lire et écrire à Cilaos. L'informateur n° 3 d'Ilet à Cordes est allé à l'école jusqu'au CM2. Il a dû arrêter l'école pour commencer à travailler dans l'agriculture quand son père est tombé malade. Il s'agit dans son cas comme pour l'informateur n° 4 (h, 1953, M.R, Saint-Denis) d'une obligation familiale. Nous estimons que ces deux informateurs de Cilaos sont semi-illettrés au sens de Girod (1997).

2.6.3. La situation d'illettrisme et les décrocheurs dans les corpus de type 2

Parmi les 11 informateurs des entretiens oraux menés à partir de l'album de la grenouille, nous identifions quatre décrocheurs scolaires dont trois hommes (1988, J.L, Tampon ; h, 1991, F.B, Saint-Pierre ; h, 1993, G.M, Sainte-Rose) et une femme (f, 1996, C.G, Sainte-Rose). L'informatrice n° 7 (f, 1990, P.R, Tampon) interrogée à Saint-Leu est lettrée et exerce la profession de cadre. Huit locuteurs révèlent des degrés de difficulté différents. Ceux-ci rencontrent des difficultés de pratique du français. Par exemple, un informateur de Sainte-Rose (h, 1993, G.M, Sainte-Rose) avoue ne pas trop parler en français. Nous les considérons en situations d'illettrisme parce qu'ils semblent être en insécurité avec la langue officielle dans leur quotidien. Pour les corpus de type 2, nous ne prenons pas en compte ici les deux jeunes informatrices encore scolarisées au moment de l'enquête. Il s'agit davantage de prévention comme pour les élèves de grande section des corpus de type 3.

2.6.4. La prévention de l'illettrisme chez des élèves en difficulté

Pour les élèves de grande section (corpus de type 3), il s'agit de prévention de l'illettrisme parce qu'ils commencent l'apprentissage scolaire en français. Nous présentons des exemples de difficultés identifiées dans l'expression orale en français pendant le test diagnostique. L'analyse du test diagnostique, à effectuer en français, indique que dix-sept élèves ont employé des termes créoles. Sur vingt élèves, dix ont produit trois types d'énoncés : en français, en français avec introduction de termes créoles, et en créole réunionnais uniquement (élève n° 22). Sept d'entre eux ont utilisé deux types d'énoncés : en français et en français avec introduction de termes créoles (élève n° 17). Et trois d'entre eux ont employé des énoncés uniquement en français (élève n° 23). Nous pouvons considérer que ces derniers maîtrisent la langue française.

Élève n° 22, f, 2006, classe 4, école maternelle de l'Éperon :

(458) : *Je prends une maison, je déplace là.*

(459) : *Après, je trap le... à côté de l'arbre.*

Trad. Litt. : « Après, je attrape le... à côté de l'arbre. »

Trad. : « Après, j'attrape le... à côté de l'arbre. »

(462) : *Mi mét okoté térla le piédboi.*

Trad. Litt. : « Je mets à côté Ø ici le pied de bois. »

Trad. : « Je mets à côté juste là l'arbre. »

Élève n° 17, h, 2006, classe 3, école maternelle de l'Éperon :

(417) : *Et je déplace les petits pois rouges.*

(418) : *Puis, je fais sort le shien.*

Trad. Litt. : « Puis, je fais sort le chien. »

Trad. : « Puis, je fais sortir le chien. »

Élève n° 23, f, 2006, classe 9, école maternelle Les Tamarins :

(467) : *L'homme qui grimpe dans l'arbre.*

(470) : *Je fais avancer le chien.*

2.7. L'acquisition de la spatialité et les logiques spatiales

Pour notre étude, nous abordons l'acquisition de la spatialité en lien avec les logiques spatiales pour le créole réunionnais. Le français est alors à considérer comme une langue seconde (L2) et le créole réunionnais comme langue maternelle ou langue première (L1). Il convient d'abord de présenter les études traitant de l'acquisition d'une langue avant d'établir un lien avec la spatialité. Nous présentons une définition générale des logiques et nous établissons un lien avec le système spatial.

Beaucoup d'études s'intéressent à l'acquisition des langues qui se différencie de l'apprentissage. Par exemple, Bernard Py (1994) donne les définitions suivantes de l'acquisition et de l'apprentissage.

« L'apprentissage est une construction artificielle de savoir-faire didactiquement contrôlés, alors que l'acquisition est la mise en œuvre spontanée et inconsciente d'opérations mentales naturelles, par une sorte de "bon sauvage" apprenant. »¹⁸¹ (Py, B., 1994)

Ce que confirme Daniel Véronique quand il souligne que l'« apprentissage [...] implique un enseignement ou un guidage » (Véronique, D., 2005 : p. 27). Dans sa thèse, Jia Tan (2011) explique que :

« L'acquisition de la LM renvoie à un processus naturel d'appropriation d'une construction langagière de manière progressive et inconsciente à travers la communication pratique et quotidienne. » (Tan, J., 2011 : p. 16)

Pi Hsia Hung (2012) atteste dans sa thèse que « le processus acquisitionnel est systématique, à la fois dans son déroulement et dans ses productions. » (Hung, P. H., 2012 : p.8)

Pour notre étude, le terme d'acquisition est utile pour évoquer le créole réunionnais en tant que langue maternelle (L1) et l'expression de la spatialité. Le terme d'apprentissage semble être adapté pour le français en tant que langue seconde (L2). Pour des locuteurs créolophones unilingues, il s'agit d'apprendre l'expression de la spatialité en français. Dans les corpus de type 2 et les corpus de type 3, nous constatons que les informateurs incluent dans leurs

¹⁸¹ Bernard, Py, « Place des approches interactionnistes dans l'étude des situations de contacts et d'acquisition », in : *Créolisation et acquisition des langues*, Daniel Véronique (éd.), Publications Université de Provence, 1994, p. 137.

productions orales en créole réunionnais des termes français ou alors il s'agit de phrases énoncées en français avec introduction de termes créoles. Quand Daniel Véronique (1992) étudie particulièrement l'acquisition des langues secondes, il explique que :

« À la suite de Klein (1989), on peut décrire le procès d'appropriation d'une langue seconde comme impliquant de la part de l'apprenant une double activité d'analyse et de synthèse : perception et décomposition du flux de paroles qui lui parvient et ré-organisation du perçu pour pouvoir produire des énoncés en L2. Ces opérations de traitement de l'information linguistique, qui conduisent de l'analyse de la chaîne sonore à l'inférence de sens et d'intentions de communication, sont de plein droit des activités cognitives ; elles renvoient à un ensemble de procès intrapsychiques mais aussi aux situations sociolinguistiques d'échanges de paroles. »¹⁸² (Véronique, D., 1992)

Dans notre étude, nous notons que les très jeunes locuteurs créolophones (corpus de type 3) emploient des termes créoles dans leurs productions orales en français. Nous rappelons que les élèves de grande section ont été enregistrés à partir du test diagnostique à effectuer en français. Cette particularité identifiée dans nos corpus confirme les constats de Daniel Véronique (1992) dans ses travaux sur l'acquisition des langues secondes quand il souligne « le recours aux autres ressources linguistiques disponibles pour l'apprenant (principalement sa L1) ». ¹⁸³ L'auteur explique que :

« Un même observable, l'emploi de matériau linguistique de L1 en L2 par exemple, peut résulter soit d'un fait d'interférence qui renvoie à un mécanisme de contrôle, soit à un déficit de connaissance en L2, qu'une forme de L1 vient combler. »¹⁸⁴ (Véronique, D., 1992)

L'acquisition et l'expression du système spatial d'une langue font appel aux logiques qui y sont liées. Nous présentons la définition d'A. Arnauld et P. Nicole (1992) que nous retenons pour notre étude :

« La logique est l'art de bien conduire sa raison dans la connaissance des choses, tant pour s'instruire soi-même que pour en instruire les autres.
Cet art consiste dans les réflexions que les hommes ont faites sur les quatre principales opérations de leur esprit, *concevoir, juger, raisonner et ordonner.*

¹⁸² Daniel, Véronique, « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 1 | 1992, mis en ligne le 30 novembre 2011, p. 3.

¹⁸³ *Id*, p. 4.

¹⁸⁴ *Id*, p. 7.

On appelle *concevoir*, la simple vue que nous avons des choses qui se présentent à notre esprit, comme lorsque nous nous représentons un soleil, une terre, un arbre, un rond, un carré, la pensée, l'être, sans en former aucun jugement exprès ; et la forme par laquelle nous nous représentons ces choses s'appelle *idée*.

On appelle *juger*, l'action de notre esprit par laquelle, joignant ensemble diverses idées, il affirme de l'une qu'elle est l'autre, ou nie de l'une qu'elle soit l'autre, comme lorsqu'ayant l'idée de la terre et l'idée du rond, j'affirme de la terre qu'elle est ronde, ou je nie qu'elle soit ronde.

On appelle *raisonner*, l'action de notre esprit par laquelle il forme un jugement de plusieurs autres ; comme lorsqu'ayant jugé que la véritable vertu doit être rapportée à Dieu, et que la vertu des païens ne lui était pas rapportée, il en conclut que la vertu des païens n'était pas une véritable vertu.

On appelle ici *ordonner*, l'action de l'esprit par laquelle, ayant sur un même sujet, comme sur le corps humain, diverses idées, divers jugements et divers raisonnements, il les dispose en la manière la plus propre pour faire connaître ce sujet. C'est ce qu'on appelle encore *méthode*.

Tout cela se fait naturellement, et quelquefois mieux par ceux qui n'ont appris aucune règle de la logique que par ceux qui les ont apprises. »¹⁸⁵ (Arnauld, A., Nicole, P., 1992)

Il semble que la logique soit aussi rattachée au langage parce que Meyer (1985) explique que :

« En réalité, la logique présuppose le langage et inversement, puisque la logique est l'expression des rapports de signification : le langage *est* logique. Toute phrase doit pouvoir être compréhensible par elle-même, et sa signification doit se trouver dans le fait même, qu'elle dit ce qu'elle dit. »¹⁸⁶ (Meyer, M., 1985)

Le système spatial d'une langue présuppose des logiques qui s'opèrent pour permettre l'expression de ce système spatial. Comme le souligne la définition d'A. Arnauld et de P. Nicole (1992), « les quatre principales opérations de [l'] esprit, *concevoir*, *juger*, *raisonner* et *ordonner* » se mettent en place pour former les logiques. Ces dernières peuvent être identifiées dans le discours. Il existe donc des logiques spatiales. C'est ce que confirme notre étude des relations spatiales (cf. chapitre 8 : 8.4.1., p. 324-328). L'acquisition de la spatialité et des logiques spatiales s'effectue en même temps que s'acquiert la langue maternelle.

¹⁸⁵ Antoine, Arnauld, Pierre, Nicole, *La logique ou l'art de penser*, Paris, Gallimard, 1992, p. 30.

¹⁸⁶ Michel, Meyer, *Logique, langage et argumentation*, Paris, Hachette, 1985, p. 48.

2.8. La situation dans l'espace : une compétence fondamentale en prévention et en lutte

La situation dans l'espace est fondamentale dans les deux champs de l'illettrisme. En effet, pour la lutte, il s'agit d'une des compétences clé à posséder. Dès 1989, une étude menée sur le repérage dans l'espace graphique par M.A Girodet et B. Fraenkel (1989) fait part des difficultés rencontrées par un public d'illettrés.

« Les illettrés éprouvent de grandes difficultés à appréhender les normes graphiques et l'organisation spatiale des données fournies par de nombreux documents de la vie courante : tickets de caisse, plans, tableaux à double entrée... »¹⁸⁷

« Par rapport à l'espace en général, l'espace graphique est celui donné par un support spécifique tel que feuilles, pages de journal, livre, etc., qui a pour fonction d'être un lieu d'inscription et de lecture.

L'inscription sur support peut obéir à des conventions multiples : pour un journal, conventions typographiques et de mise en page particulière (disposition en colonnes) ; même pour une feuille blanche, la norme est de l'utiliser en laissant des marges, de l'écrire en lignes parallèles. Par ailleurs, les informations sont bien souvent données selon des modes de présentation écrits fondés sur une organisation spatiale telle que le tableau d'affichage des données, le tableau à double entrée. »¹⁸⁸ (Girodet, M-A., Fraenkel, B., 1989)

Cette étude souligne l'importance de prendre en compte l'espace graphique dans la lutte contre l'illettrisme. Ces auteurs ont travaillé sur des supports du quotidien « chèque, tickets de caisse ». Ce type de support est aussi intégré dans les méthodes d'apprentissage pour un public en situation d'illettrisme. Notre recherche théorique concernant l'illettrisme a également mis en évidence la notion de « savoirs de base ». Cette dernière a été étudiée par le Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (GPLI) en 1995 comme suit :

« Il faut entendre par illettrisme une maîtrise insuffisante des savoirs de base, constitués de l'ensemble des compétences et des connaissances permettant dans différents contextes (familial, social, professionnel, culturel...) :

- a) de communiquer avec autrui et son environnement par le langage oral (émis, reçu), la lecture, la production d'écrits ;
- b) d'utiliser les outils mathématiques permettant de compter et de mesurer, d'utiliser les opérations d'addition, soustraction, multiplication et division en en comparant le sens, d'envisager les relations de quantité entre elles : fractions, proportions, pourcentages ;

¹⁸⁷ Marie-Alix, Girodet, Béatrice, Fraenkel, « Les illettrés et l'espace graphique », CEPI (Editeur), 1989, p. 1.

¹⁸⁸ *Id.*

- c) de se repérer dans le temps subjectif (se situer par rapport à sa propre histoire, à celle de sa famille, de son groupe social, de son pays, de sa culture), dans le temps objectif (lire l'heure, calculer une durée, comprendre les rapports entre les différentes unités de temps : seconde, jour, mois, semestre, année, siècle...);
- d) se repérer dans l'espace : situer la droite, la gauche, la droite de l'un qui est la gauche de l'autre quand ils sont face à face..., imaginer les faces cachées d'un volume, considérer un objet de face, de profil, de trois quarts, de dessus..., lire un plan, des cotes, s'orienter sur une carte...¹⁸⁹ (Rivière, J-P., 2001)

Le groupe de recherche (1995) souligne l'aspect fondamental de posséder la compétence de savoir se situer dans l'espace, dans laquelle est intégrée l'espace graphique. Dans les savoirs de base établis, nous retrouvons des similitudes avec les huit compétences clés de l'Union Européenne, excepté les deux derniers savoirs de base. En effet, dans les programmes européens d'éducation en 2006, huit « compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie »¹⁹⁰ sont établies.

« Les compétences clés en tant que connaissances, aptitudes et attitudes appropriées à chaque contexte sont fondamentales pour chaque individu dans une société fondée sur la connaissance. Elles comportent une valeur ajoutée au marché du travail, à la cohésion sociale et à la citoyenneté active en apportant flexibilité et adaptabilité, satisfaction et motivation. Parce qu'elles devraient être acquises par tous, la présente recommandation propose un outil de référence aux États membres pour assurer que ces compétences clés soient pleinement intégrées dans leurs stratégies et leurs infrastructures, en particulier dans le cadre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. »

Le public visé est précisé :

« Les compétences clés devraient être acquises par :

- les jeunes au terme de la période obligatoire d'enseignement et de formation les préparant à la vie d'adulte, notamment à la vie professionnelle, tout en constituant une base pour des apprentissages ultérieurs ;
- les adultes au cours de leur vie dans le contexte d'un processus de développement et d'actualisation. »

« L'acquisition des compétences clés répond aux principes d'égalité et d'accès à tous. Aussi, les groupes désavantagés dont le potentiel d'apprentissage doit être soutenu sont particulièrement concernés par ce cadre de référence. Il s'agit notamment des personnes ayant des connaissances de base faibles, des personnes quittant l'école prématurément, des chômeurs de longue durée, des personnes handicapées ou des migrants, etc. »

¹⁸⁹ Jean-Philippe, Rivière, 2001, *op. cit. Illettrisme, la France cachée*, p. 53-54.

¹⁹⁰ Données par G. Staudacher-Valliamée, diaporama pour son cours du 3 février 2015, U.E. Illettrisme en milieux créoles.

Ainsi, les « huit compétences clés » à posséder sont les suivantes :

- la **communication dans la langue maternelle** qui est la faculté d'exprimer et d'interpréter des concepts, pensées, sentiments, faits et opinions oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire), et d'avoir des interactions linguistiques appropriées et créatives dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle ;
- la **communication en langues étrangères** qui implique, au-delà des mêmes compétences de base que celles de la communication dans la langue maternelle, la médiation et la compréhension des autres cultures. Le degré de maîtrise dépend de plusieurs facteurs et des capacités d'écouter, de parler, de lire et d'écrire ;
- la **compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies**. La compétence mathématique est l'aptitude à développer et appliquer un raisonnement mathématique en vue de résoudre divers problèmes de la vie quotidienne, l'accent étant mis sur le raisonnement, l'activité et le savoir. Les compétences de base en sciences et technologies renvoient à la maîtrise, à l'emploi et à l'application des connaissances et méthodologies servant à expliquer le monde de la nature. Elles supposent une compréhension des changements liés à l'activité humaine et à la responsabilité de tout individu en tant que citoyen ;
- la **compétence numérique** qui implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) et, donc, la maîtrise des technologies de l'information et de communication (TIC) ;
- **apprendre à apprendre** liée à l'apprentissage, à la capacité à entreprendre et organiser soi-même un apprentissage à titre individuel ou en groupe, selon ses propres besoins, à avoir conscience des méthodes et des offres ;
- les **compétences sociales et civiques**. La compétence sociale renvoie aux compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles ainsi qu'à toutes les formes de comportement d'un individu pour participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle. Elle correspond au bien-être personnel et collectif. La compréhension des codes de conduite et des usages des différents environnements dans lesquels l'individu évolue est essentielle. Par ses compétences civiques, notamment sa connaissance des notions et structures sociales et politiques (démocratie, justice, égalité, citoyenneté et droits civils), un individu peut assurer une participation civique active et démocratique ;
- l'**esprit d'initiative et d'entreprise** qui consiste en la capacité de passer des idées aux actes. Il suppose créativité, innovation et prise de risques, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. L'individu est conscient du contexte dans lequel s'inscrit son travail et est en mesure de saisir les occasions qui se présentent. Il est le fondement de l'acquisition de qualifications et de connaissances plus spécifiques dont ont besoin tous ceux qui créent une activité sociale ou commerciale ou qui y contribuent. Cela devrait inclure la sensibilisation aux valeurs éthiques et promouvoir la bonne gouvernance ;
- la **sensibilité et l'expression culturelles** qui implique la conscience de l'importance de l'expression créatrice d'idées, d'expériences et d'émotions sous diverses formes (musique, arts du spectacle, littérature et arts visuels).

Nous notons, dans ces compétences, l'intérêt de prendre en compte la langue maternelle des apprenants. Pour La Réunion, celle-ci est, pour une bonne partie de la population, le créole réunionnais. Si l'on se fonde sur la première compétence à acquérir, il faudrait que chaque

créolophone arrive à interagir dans sa langue maternelle. Nous constatons également l'importance de communiquer dans d'autres langues. Il faudrait alors que les locuteurs créolophones réunionnais possèdent des compétences linguistiques en français, langue officielle de l'île.

Pour le champ de la prévention de l'illettrisme, d'un point de vue éducatif, le *programme de l'école maternelle – Petite section, moyenne section, grande section, Bulletin officiel, hors-série n° 3 du 19 juin 2008*, prend en compte l'apprentissage de la situation dans l'espace, qui est abordée à l'école maternelle. Elle prend forme dans les activités sportives et manuelles. Trois types de repères fondamentaux sont à considérer : la distinction entre la gauche et la droite, la prise de repère dans l'espace dans le but de localiser un objet ou une personne et enfin apprendre à l'élève à se repérer et à localiser à partir d'autres entités que lui-même. L'élève doit acquérir un vocabulaire spatial impliquant notamment les relations spatiales de localisation, de déplacement et de mouvement. Dans le programme de grande section de maternelle (Bulletin Officiel 2008), les deux rubriques « Agir et s'exprimer avec son corps » et « Découvrir le monde » sont consacrées à l'apprentissage de la spatialité. Cet apprentissage passe principalement par « l'activité physique et les expériences corporelles » (jeux d'opposition, jeux d'adresse, etc.). Cela permet à l'enfant d'apprendre à se situer dans l'espace, et donc de distinguer « ce qui est : devant, derrière, au-dessus, au-dessous, puis à droite et à gauche, loin et près ». « L'enfant découvre le monde proche ; il apprend à prendre et à utiliser des repères spatiaux et temporels ». ¹⁹¹ Le livret d'« Aide à l'évaluation des acquis des élèves en fin d'école maternelle » (éditions 2010), du Ministère de l'éducation nationale, contient la rubrique « *Découvrir le monde* » qui traite la thématique du repérage dans l'espace. Les objectifs étant de « *se situer dans l'espace et situer les objets par rapport à soi, comprendre et utiliser à bon escient le vocabulaire du repérage et des relations dans l'espace* ». ¹⁹² Dans ce livret, nous avons relevé les « indicateurs » de la spatialité à évaluer auprès des élèves, dans la rubrique « Guide d'observation ». Nous présentons la liste du « vocabulaire des relations dans l'espace » donnée dans le livret :

¹⁹¹ Programme de l'école maternelle – Petite section, moyenne section, grande section, Bulletin officiel, hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

¹⁹² Aide à l'évaluation des acquis des élèves en fin d'école maternelle, Éducol, éditions 2010, p. 41.

« marcher, courir, passer, se placer ou placer quelque chose, prendre quelque chose sur..., sous..., au-dessus/par-dessus..., au-dessous/par-dessous..., au-dessus de... et au-dessous de..., entre... et..., devant..., derrière..., en haut de..., en bas de... ; aller jusqu'à... »¹⁹³

Cet aspect des consignes didactiques constitue un jalon essentiel d'une linguistique générale appliquée à l'apprentissage : les verbes attestant une préposition à valeur spatiale. Le livret souligne aussi l'importance d'évaluer « le repérage par rapport à sa droite, à sa gauche » et « le repérage par rapport à la droite ou la gauche d'un tiers non orienté comme lui ». Toutefois, ce dernier n'est pas une connaissance et une compétence obligatoire à acquérir en raison du niveau des élèves. Nous présentons ici d'autres « verbes d'action qui traduisent des relations dans l'espace » : « descendre, monter, avancer, reculer, enjamber, soulever, etc. »¹⁹⁴ Nous constatons que certains verbes de ces deux listes peuvent poser problème dans l'apprentissage du système spatial du français pour des élèves créolophones réunionnais. Par exemple, « se placer ou placer quelque chose, aller jusqu'à, enjamber » semblent complexes à acquérir surtout pour des élèves de grande section.

Les études menées dans les champs de la lutte et de la prévention de l'illettrisme révèlent l'importance d'une contribution de l'étude linguistique de la spatialité à cette problématique. La situation dans l'espace faisant partie des fondamentaux du langage comme la temporalité et donc des savoirs de base. Par exemple, si un locuteur ne possède pas le vocabulaire spatial de base, il lui sera difficile d'exprimer verbalement la localisation d'une entité quelconque dans l'espace, au quotidien, dans une langue donnée. D'un point de vue linguistique, dans sa thèse, Jia Tan, dont l'étude présente comment des locuteurs chinois acquièrent le système spatial du français, souligne que :

« l'intérêt d'une étude portant sur les moyens linguistiques employés pour exprimer la spatialité s'explique par le fait que la spatialité est une catégorie cognitive universelle et fondamentale dans tout processus de développement psycholinguistique. C'est un système que tout apprenant est appelé à intégrer et à utiliser ».¹⁹⁵
« [...] un rapport spatial pour un individu est le résultat de la somme des expériences que cet individu a eues avec l'espace dans une communauté linguistique donnée. Il se peut donc que

¹⁹³ Aide à l'évaluation des acquis des élèves en fin d'école maternelle, Éduscol, éditions 2010, p. 42.

¹⁹⁴ *Id.*

¹⁹⁵ Jia, Tan, Thèse de doctorat en Sciences du langage : *L'acquisition de la spatialité en français chez les étudiants chinois: étude longitudinale*, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2011, p. 24.

les Français et les Chinois ne visualisent pas de la même façon une même relation spatiale, d'où les difficultés dans l'acquisition. »¹⁹⁶
« L'apprenant adulte s'approprié déjà le système de l'espace dans la langue maternelle. Lors de l'apprentissage de la spatialité en français, quand l'apprenant n'arrive pas à s'empêcher de recourir à la traduction, il s'appuie inconsciemment sur le système spatial de la L1 pour interpréter la référence spatiale dans la L2. »¹⁹⁷ (Tan, J., 2011)

Le créole réunionnais possède son propre système spatial avec sa propre appréhension de l'espace. Les retombées de cette recherche permettent d'identifier les points de remédiation pour la maîtrise du français. Pour des locuteurs créolophones unilingues se posent des difficultés dans l'expression de la spatialité en français. C'est ce que confirment les corpus des élèves de grande section qui, pendant le test diagnostique, ont utilisé le vocabulaire spatial créole pour combler le vocabulaire spatial du français qu'ils ne possèdent pas. C'est un point partagé par d'autres langues.

¹⁹⁶ Jia, Tan, 2011, *op. cit.* *L'acquisition de la spatialité en français chez les étudiants chinois: ...*, p. 335.

¹⁹⁷ *Id.*

Chapitre 3 : La collecte des données

Ce chapitre est consacré à la collecte des données orales. Nous commençons par expliquer les quatre enquêtes de terrain menées, ainsi que le choix d'un échantillonnage représentatif pour notre étude linguistique des relations spatiales. Nous abordons la présentation du corpus dans la thèse en indiquant par exemple les méthodes de notation des corpus, les principes de segmentation, l'écriture grammaticale.

3.1. Une enquête constituée de 35 informateurs

La constitution des corpus recueillis pour une étude linguistique des relations spatiales s'est déroulée en plusieurs étapes. Il s'agit de données linguistiques orales collectées auprès de 35 locuteurs. Le public créolophone réunionnais choisi est constitué d'hommes, de femmes et de jeunes élèves (grande section de maternelle, primaire et collège). Pour notre étude, nous utilisons les termes d'idiolecte, d'informateur et de locuteur. Nous empruntons les définitions du *Dictionnaire de linguistique* (2002) :

« On désigne par *idiolecte* l'ensemble des énoncés produits par une seule personne, et surtout les constantes linguistiques qui les sous-tendent et qu'on envisage en tant qu'idiomes ou systèmes spécifiques ; l'idiolecte est donc l'ensemble des usages d'une langue propre à un individu donné, à un moment déterminé (son style). [...] La notion d'idiolecte implique, [...] qu'il y a variation non seulement d'un pays à l'autre, d'une région à l'autre, d'un village à l'autre, d'une classe sociale à l'autre, mais aussi d'une personne à l'autre. »¹⁹⁸

« Quand le linguiste réunit l'ensemble des énoncés qu'il veut soumettre à l'analyse (corpus), il s'adresse à des locuteurs natifs qui ont pour langue maternelle le parler étudié [...]. Ces locuteurs, qui peuvent également fournir au linguiste des données à analyser (listes de mots, phrases, etc.) sont les *informateurs*, ou *informants*. »¹⁹⁹

« Le *locuteur* est le sujet parlant qui produit des énoncés, par opposition à celui qui les reçoit et y répond. »²⁰⁰ (Dubois et alii., 2002)

¹⁹⁸ Jean, Dubois et alii., 2002, *op. cit.* *Dictionnaire de linguistique*, p. 239.

¹⁹⁹ *Id.*, p. 247.

²⁰⁰ *Id.*, p. 289.

Pour désigner la personne qui parle nous employons les termes de locuteur et d'informateur. Le terme idiolecte sert à indiquer les productions orales notées pour un seul et même informateur.

3.1.1. Les enquêtes linguistiques de terrain

Nous avons élaboré quatre protocoles d'enquête dont certains ont été modifiés au moment des enquêtes linguistiques de terrain. Dans l'ordre chronologique, le premier protocole concerne un séminaire de recherche universitaire d'initiation à l'enquête de terrain, à Cilaos, proposé par notre directrice de thèse. Pour les enquêtes menées dans le cadre du dispositif de prévention auprès des élèves de grande section, le protocole a été élaboré, de manière collective, par l'équipe de l'Institut de l'illettrisme en 2012. Un protocole a été établi pour les enquêtes menées principalement dans la ville de Saint-Denis sur un public sans tranche d'âge précise. Et le dernier protocole présenté se rattache à des enquêtes complémentaires appuyées par un support visuel. Ces dernières nous ont permis de couvrir les quatre zones géographiques de l'île. La présentation des quatre protocoles met en évidence le public visé, les lieux et la période de l'enquête ainsi que la méthode adoptée. Ces protocoles ont pour objectif de permettre le recueil de productions orales auprès de locuteurs créolophones réunionnais.

3.1.1.1. L'enquête de Cilaos

Dans le cadre d'un séminaire de recherche en linguistique et en créolistique, organisé par G. Staudacher-Valliamée (laboratoire L.C.F.²⁰¹), nous avons participé à une « initiation pratique et méthodologique aux problématiques de l'enquête de terrain en milieu créolophone réunionnais ». En décembre 2010, pendant trois jours nous avons été formée à l'enquête de terrain dans un milieu rural de l'île situé dans les Hauts à Cilaos (1 220 mètres d'altitude). Cette initiation avait pour objectif de confronter les étudiants (doctorants et master 2) à la collecte de données sur le terrain ainsi qu'aux difficultés qu'elle engendre. Le public à cibler

²⁰¹ Langues, Textes et Communication dans les espaces Créolophones et Francophones, EA 4549, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université de La Réunion.

était des adultes en situation d'illettrisme. Au départ, il s'agissait de mener des entretiens semi-directifs, mais finalement nous disposons d'entretiens oraux libres. Pour nous y préparer, nous avons préétabli un questionnaire en créole réunionnais qui a servi de fil conducteur aux enquêtes. Ce questionnaire était ciblé sur la spatialité et la problématique de l'illettrisme dans la vie quotidienne (cf. Annexe n° 2, p. 56). Par exemple, l'endroit où vit la personne, comment elle procède pour les démarches administratives. Les enquêtes ont été réalisées à l'aide d'un appareil lecteur MP3 qui permet également de faire des enregistrements audio. Nous avons été présentée à quelques personnes issues d'un milieu agricole. Individuellement, nous avons pu entrer en contact avec une dame sur le marché forain du centre-ville de Cilaos. De manière générale, les conversations tournaient autour de l'activité professionnelle ou artisanale des personnes interrogées. L'objectif était de mener nos enquêtes de terrain en fonction de notre sujet de recherche. Les entretiens se sont déroulés en créole réunionnais. Pour notre étude, les données orales collectées ont permis la description des relations spatiales. Parmi les difficultés rencontrées sur le terrain, les enquêtés n'ont pas été soumis à notre questionnaire. Seule l'informatrice rencontrée sur le marché forain de la ville a répondu à quelques questions liées à la spatialité. En janvier 2015, nous sommes retournée à Cilaos pour obtenir des informations complémentaires auprès des deux informateurs choisis pour notre étude, concernant par exemple leur niveau d'études et leur âge. Nous avons rencontré à nouveau l'informatrice (f, 1936, S.M, Cilaos) sur le marché forain du centre-ville mais cette fois sans l'enregistrer. L'informateur d'Ilet à Cordes (h, 1952, V.P, Cilaos) étant absent le jour de notre deuxième venue à Cilaos, nous avons obtenu ces informations par appel téléphonique.

3.1.1.2. Les enquêtes pour le dispositif de prévention de l'illettrisme

Pour l'année 2011-2012, le dispositif comptait 14 classes de quatre circonscriptions (nord, sud, ouest) de l'île pour un total de 280 élèves âgés entre 5 et 6 ans. Il s'agit de faire passer un test composé de différents exercices aux élèves de grande section. Notre but est de tester les compétences des élèves dans les domaines du lexique, des mathématiques et des logiques. Nous nous intéressons aux pratiques langagières de ces élèves. L'équipe de doctorants a établi un protocole de passation du test (E. Bénard, J. Dijoux, A. Folgoat). En juin 2012, 280 élèves ont passé un test diagnostique expérimental, guidés par des consignes précises. Ce test comprend donc une partie sur le lexique, les mathématiques et les logiques spatiales. Ces

dernières sont vérifiées par le « jeu du tiroir » inspiré du jeu de l'embouteillage, créé par E. Bénard. Il s'agit d'un jeu où il faut déplacer les images en gestes et en paroles, sur un quadrillage de bois, avec pour objectif de faire sortir une image en particulier. Tous les tests ont été filmés à l'aide d'un caméscope. Chaque élève a procédé au test en français, étape par étape, en commençant par le lexique, ensuite la partie mathématique pour terminer par le « jeu du tiroir ». Le test dure en moyenne 8 minutes mais dépend surtout de l'élève et de sa compréhension des consignes. Pendant le test, lorsque l'élève ne comprenait pas une consigne l'évaluateur utilisait la langue créole pour l'aider à s'exprimer. Nous avons été confrontée à quelques élèves qui ne parlaient pas, sans doute à cause de la caméra ou par timidité. L'usage du créole réunionnais était nécessaire pour essayer de libérer la parole de l'élève. Pour le dispositif de prévention de l'illettrisme, nous avons abordé notre axe de recherche en sélectionnant un échantillonnage représentatif d'élèves. Nous avons choisi 20 séquences filmées d'élèves pour une analyse linguistique qualitative, dont 12 garçons et 8 filles. Ils ont été retenus en fonction des critères de rapidité et de verbalisation maximale au « jeu du tiroir ». C'est en effet sur ce dernier exercice que nous avons principalement fondé notre analyse linguistique. Il permet de mettre en exergue les logiques liées à la spatialité adoptées par les élèves. Elles entrent en jeu quand l'élève va décider de la stratégie la mieux adaptée pour faire sortir l'image du chien du quadrillage. Il faut alors procéder à une analyse visuelle générale du quadrillage. Puis, trouver les endroits les plus appropriés pour y déplacer les images et donc faire appel à leurs connaissances en termes de localisation et de déplacement dans l'espace. Pendant le « jeu du tiroir » certains élèves ont choisi de procéder à l'exercice sans verbaliser. En effet, pour ce jeu, la première phase consiste à laisser l'élève faire le jeu en lui précisant la consigne. La deuxième phase a pour but de solliciter la verbalisation de l'élève au niveau du jeu. L'évaluateur se cache les yeux pour inciter l'élève à expliquer en détail les déplacements spatiaux qu'il opère pour sortir l'image du chien du quadrillage. Ceux qui ne verbalisent pas du premier coup font uniquement appel à leur capacité visuelle et mentale. D'autres ont fait l'exercice en gestes et en paroles, et démontrent ainsi une logique spatiale capable de s'exprimer dans la gestuelle mais aussi de manière orale. Nous précisons ici que pour le dispositif de prévention de l'illettrisme une analyse linguistique qualitative a été menée sur cet échantillonnage représentatif d'élèves. Cette analyse est présentée dans notre troisième partie quand nous abordons la contribution de notre étude à la question de l'illettrisme (cf. Chapitre 9, 9.2., p. 340-342). Pour notre étude linguistique des relations spatiales, nous avons retenu cet échantillonnage représentatif mais uniquement pour les

productions orales en créole liées à la spatialité, incluant les phrases exprimées en français intégrant des termes créoles et inversement.

3.1.1.3. L'enquête de Saint-Denis (au Chaudron)

La collecte de productions orales de locuteurs créolophones adultes s'est poursuivie de novembre 2012 à janvier 2013. Nous ciblons quatre informateurs pour ces nouvelles enquêtes de terrain. Dans l'ordre chronologique les profils souhaités sont les suivants : une personne née avant la Départementalisation entre 1920 et 1946, une personne ayant environ la quarantaine ou la cinquantaine, un(e) trentenaire et une personne âgée entre 16 et 25 ans. Nous choisissons des personnes en situation d'illettrisme. Le lieu d'enquête est la ville de Saint-Denis, spécifiquement le Chaudron. Comme pour Cilaos, il s'agissait au départ, de procéder à des entretiens semi-directifs d'environ 10 à 20 minutes. Nous avons obtenu des entretiens oraux libres. Au préalable, nous avons élaboré un outil permettant la collecte de données, qui se présente sous la forme d'une liste de questions à poser à la personne interrogée en créole réunionnais (cf. Annexe n° 2, p. 56-57). Le thème de départ portait sur le mode et le contexte de vie de la personne ; ensuite sur les compétences en écriture et en lecture ainsi que sur l'usage des nouvelles technologies (ordinateur, téléphone portable, internet, etc.). Il était aussi question, dans la mesure du possible, de faire écrire un petit texte en rapport avec la vie de l'informateur.

En tant qu'enquêtrice, nous nous sommes présentée comme une personne travaillant sur la langue et la culture de La Réunion, plus particulièrement sur la vie quotidienne, le mode de vie et la culture des Réunionnais. L'autorisation pour l'enregistrement et l'exploitation les données collectées est demandée à l'informateur avant de procéder à l'entretien en créole réunionnais. Notre matériel d'enregistrement est un dictaphone numérique, équipé d'un microphone intégré, accompagné de prise de notes de l'enquêteur pour l'élaboration d'une fiche biographique.

Pour mener nos enquêtes, nous avons dû nous rendre dans les endroits stratégiques, à commencer par les clubs de Troisième âge pour les personnes âgées. Nous avons dû aussi faire appel à nos connaissances personnelles, de gens supposés être en situation d'illettrisme ou en difficulté d'apprentissage, qui ne sont pas nombreux. Toutefois, la méthode du « bouche à oreilles » nous semble être une approche plus concluante afin d'atteindre l'objectif fixé pour la constitution de nos corpus.

Pour les enquêtes, nous avons mémorisé les grandes lignes de notre questionnaire afin d'éviter de perturber l'informateur. La majorité des personnes centrait l'entretien sur leur mode de vie d'autrefois, notamment avec des éléments de comparaison avec la vie actuelle. Il était souvent difficile de poser des questions faisant partie de notre liste. Nous avons renoncé au test de vérification des compétences en écriture une fois sur le terrain, en constatant les difficultés concernant l'écrit dans les gestes de la vie quotidienne de ces informateurs. En effet, deux informateurs sont en situation d'analphabétisme.

3.1.1.4. Les enquêtes menées avec l'*Album de la grenouille*

Avec ces enquêtes, il s'agissait de compléter les données auprès d'une population plus jeune, c'est-à-dire des personnes âgées entre 16 et 35 ans. Les trois autres villes que nous avons choisies, en plus de celle de Saint-Denis, sont Saint-Pierre, Saint-Leu et Sainte-Rose. Une première phase d'enquête a été menée en mars 2014 et une deuxième phase en novembre.

Lors du comité de suivi de thèse d'octobre 2013, sur le conseil du professeur Daniel Véronique, nous avons utilisé un support visuel pour mener ces enquêtes de terrain. Il s'agit d'un album sans texte intitulé *Frog, where are you ?* de Mercer Mayer (1969). C'est un support souvent utilisé par les chercheurs qui travaillent dans le domaine de l'acquisition des langues et plus précisément sur la spatialité. La méthode adoptée pour aborder les gens dans la rue était de se présenter en tant qu'étudiante à l'université en prétendant que notre travail consistait en la collecte d'enregistrements de la narration de l'histoire de la grenouille par plusieurs personnes afin d'en proposer ensuite une version en créole réunionnais. La consigne donnée était de raconter l'histoire en créole réunionnais, à quelqu'un qui n'est pas présent au moment de l'enquête. Les personnes qui ont accepté, ont pu visionner dans un premier temps l'album afin de se familiariser avec le support. Nous avons constaté que cette démarche était psychologiquement nécessaire pour que les informateurs racontent l'histoire. De cette manière, ils étaient plus à l'aise pour la suite de l'enquête. Nous leur avons demandé l'autorisation d'exploiter les données collectées. Nous avons installé le dictaphone en demandant aux informateurs de tenir le microphone près de leur bouche. Ils ont raconté l'histoire à partir du support visuel. La phase finale de l'enquête était de remplir la fiche d'informations biographiques et socioprofessionnelles de chacun d'eux.

Pendant les enquêtes de terrain à partir de ce support visuel et lors de la notation, nous avons constaté l'usage du français de la part de sept informateurs (f, 2005, G.B, Saint-Denis / f, 1994, A.R, Saint-Louis / h, 1991, F.B, Saint-Pierre / h, 1988, J.L, Tampon / f, 1990, P.R, Tampon / h, 1993, G.M, Sainte-Rose / f, 1996, C.G, Sainte-Rose). Nous relevons 21 phrases correspondant soit à des phrases entièrement françaises, soit à des phrases en créole intégrant des termes français, soit à des phrases en français incluant des termes créoles. Nous n'avons pas retenu ces phrases pour notre étude. Elles ne figurent pas dans les corpus placés en annexe. Il semble que le fait de raconter une histoire à partir d'un album sans texte engendre l'emploi du français.

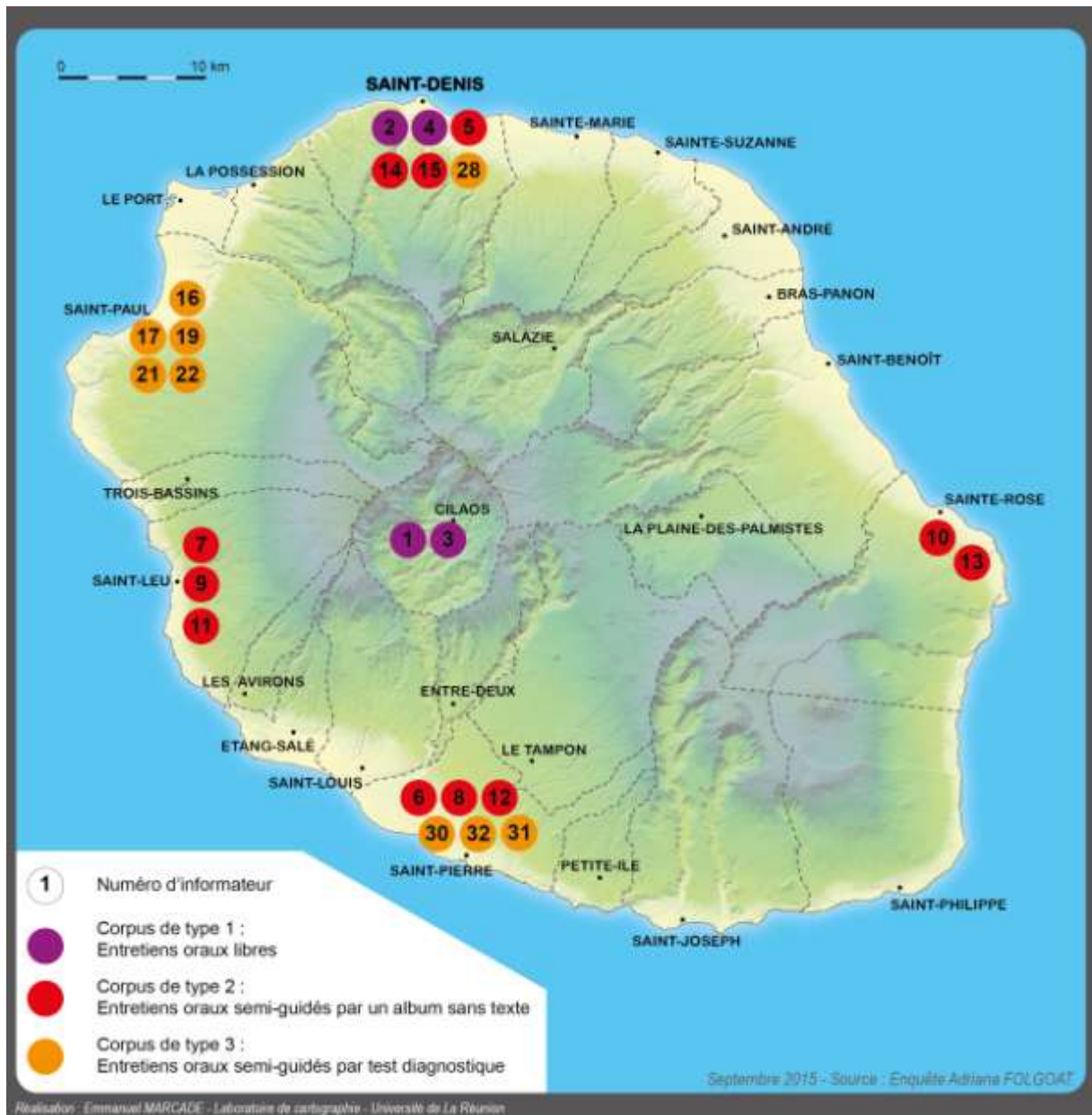
3.1.1.5. Les conditions d'enregistrement particulières

Nous faisons part des difficultés rencontrées lors des enquêtes de terrain et nous indiquons ici trois principales difficultés qui concernent trois types d'enquête de terrain. Parmi les 20 enregistrements, sans compter ceux des élèves de grande section, cinq étaient de mauvaise qualité en raison des bruits aux alentours des lieux de collecte de données. Ceux-ci n'ont pas été retenus pour notre étude linguistique. Il s'agit d'1 heure et 58 minutes d'enregistrements non étudiés sur 6 heures et 8 minutes. D'un point de vue psychologique, il n'est pas possible de parler d'illettrisme ou d'analphabétisme avec les personnes que nous rencontrons sur le terrain. Certaines personnes n'ont pas honte de dire qu'elles ne savent ni lire ni écrire mais nous avons aussi rencontré des personnes dans le déni, qui préfèrent mentir à ce propos. Il s'agissait de poser des questions apportant des informations sur leurs compétences en écriture, lecture et calcul. La troisième difficulté concerne l'approche des informateurs dans la rue. Pour les enquêtes de Saint-Denis au Chaudron et de l'album de la grenouille, nous avons essayé d'aborder les personnes dans la rue de manière aléatoire, mais cette démarche n'a pas été concluante au Chaudron. Sur le terrain, nous avons particulièrement constaté la difficulté d'approcher la tranche d'âge des 16-35 ans. Pour les enquêtes menées à partir de l'album de la grenouille, nous avons été confrontée à des refus de la part de certaines personnes. Toutefois, pour la ville de Sainte-Rose, nous avons pu bénéficier de l'aide d'une de nos connaissances qui nous a présenté deux personnes.

Pour l'album de la grenouille, nous avons remarqué la difficulté de certains informateurs à procéder à cet exercice en créole réunionnais. L'album de la grenouille contient des images qui ne retranscrivent pas totalement des réalités réunionnaises. Parfois, la reconnaissance

visuelle de certains éléments des images était difficile et le passage à l'oral également. Nous sommes intervenue une seule fois auprès d'un informateur de Saint-Pierre pour l'aider à trouver le terme adéquat. De plus, ce qui pouvait poser problème c'est que l'album est un livre pour enfant. Pour y remédier, nous avons insisté sur le fait que la version créole de cet album était à destination des enfants et qu'il était important de valoriser la langue créole. Nous avons aussi constaté que certains informateurs étaient gênés par notre présence pour effectuer la tâche demandée. Comme alternative, nous avons proposé de nous éclipser le temps qu'ils procèdent à la narration de l'histoire avec le dictaphone en main. Sur les 11 informateurs, 7 ont souhaité rester seul et les autres ont accepté notre présence.

3.1.1.6. Carte n° 3 : Localisation des points d'enquêtes de terrain



3.1.1.7. Commentaires explicatifs à la carte n° 3

La carte n° 3 illustre la localisation géographique de nos six points d'enquête de terrain. Ils regroupent six communes de l'île. Nous avons mené nos enquêtes de terrain en essayant de couvrir les quatre zones géographiques de l'île ainsi que les Hauts. Le Nord est représenté par la ville de Saint-Denis (6 informateurs), l'Est par la ville de Sainte-Rose (2 informateurs), l'Ouest par les villes de Saint-Paul et de Saint-Leu (8 informateurs), le Sud par la ville de

Saint-Pierre (6 informateurs) et les Hauts de l'île par la ville de Cilaos (2 informateurs). Les lieux où nous avons procédé aux enquêtes de terrain ne correspondent pas toujours aux endroits où sont domiciliés les informateurs. En effet, trois informateurs sont domiciliés à Saint-Louis et au Tampon. Les points d'enquête sont au nombre de 6 et les points de domiciliation des informateurs au nombre de 8 (cf. Annexe n° 3 : Fiches biographiques, p. 58-69).

La présentation de la carte de localisation géographique des points d'enquêtes associe trois paramètres. D'abord le critère de l'âge parce que les 24 informateurs présentés sont numérotés du plus âgé au plus jeune. Les chiffres allant de 1 à 32 figurent aussi dans le tableau n° 1 (p. 109) qui présente les informateurs (troisième colonne). Les deux informatrices les plus âgées sont localisées à Cilaos (n°1) et à Saint-Denis (n°2). Les deux informateurs de la tranche d'âge des 50/60 ans sont aussi identifiés dans les villes de Cilaos (n°3) et de Saint-Denis (n°4). Les locuteurs de la tranche d'âge des 18/40 ans du corpus de type 2 sont localisés dans les villes de Saint-Denis (n°5), Saint-Pierre (n°6, n°8, n°12), Saint-Leu (n°7, n°9, n°11) et Sainte-Rose (n°10, n°13). Les plus jeunes de la tranche d'âge des 5/15 ans scolarisés au moment des enquêtes sont rattachés aux corpus de type 2 et aussi de type 3. Ils sont identifiés dans les villes de Saint-Denis (n°14, n°15, n°28), Saint-Paul (n°16, n°17, n°19, n°21, n°22) et Saint-Pierre (n°30, n°31, n°32). Le deuxième paramètre correspond à la nature des trois types de corpus que nous étudions. Ils sont représentés par des codes de couleur qui permettent de les distinguer sur la carte. Le mauve pour les corpus de type 1 (entretiens oraux libres), le rouge pour les corpus de type 2 (entretiens oraux semi-guidés par l'album de la grenouille) et le orange pour les corpus de type 3 (entretiens oraux semi-guidés par le jeu du tiroir). Il s'agit de trois types de productions orales. Le troisième paramètre est la localisation géographique des points d'enquête de terrain. L'opposition entre la ville de Cilaos située dans les Hauts (1 220 mètres d'altitude) et la ville de Saint-Denis (littoral) permet d'observer que deux informateurs sont localisés dans un milieu isolé de l'île. Cette carte n° 3 permet d'identifier ces trois paramètres : les points géographiques des enquêtes de terrain, la localisation des informateurs du plus âgé au plus jeune, les trois types de corpus.

3.1.2. Caractéristiques du corpus global de la thèse

Nos corpus se composent de données de 35 informateurs. Nous identifions trois types de corpus. Les corpus de type 1 regroupent les 4 informateurs des enquêtes de terrain menées en décembre 2010 et en janvier 2013. Il s'agit d'entretiens oraux libres. Les corpus de type 2

correspondent aux entretiens oraux semi-guidés par l’album sans texte de la grenouille et rassemblent les 11 informateurs des enquêtes de mars et novembre 2014. Les corpus de type 3 sont des entretiens oraux semi-guidés par le test diagnostique dans le cadre du dispositif de prévention de l’illettrisme. Pour les élèves de grande section, nous précisons que parmi les 20, nous n’avons retenu que les 9 qui se sont exprimés en créole réunionnais pour notre analyse linguistique. Les corpus des 11 autres élèves sont étudiés dans la partie consacrée aux résultats quand nous abordons la question de la prévention de l’illettrisme. Cela ramène nos informateurs au nombre de 24 pour la description linguistique des relations spatiales en créole réunionnais.

Nos corpus sont composés d’informateurs aux profils différents. Nous comptons 22,85 % d’informateurs en situation d’illettrisme à des degrés de difficultés divers, 5,71 % de semi-illettrés, 2,85 % d’analphabète, 2,85 % de quasi-analphabète et 2,85 % de lettrée. Parmi les 20 élèves de grande section, 17 montrent des difficultés en français. Nous avons identifié ces profils à partir du niveau scolaire et des informations données par les informateurs sur leurs compétences linguistiques. L’analyse linguistique se fonde donc sur les corpus de 24 informateurs créolophones réunionnais présentés dans le tableau ci-dessous.

3.1.2.1. Tableau n° 1 : Les informateurs de notre étude linguistique

Date de collecte	Localisation de l’enquête	Informateurs	Situation professionnelle
Décembre 2010	Cilaos (Village)	n° 1 : f, 1936, S.M, Cilaos	Retraitée
	Cilaos (Ilet à Cordes)	n° 3 : h, 1952, V.P, Cilaos	Agriculteur – viticulteur
Juin 2012	Circonscriptions : Saint-Denis 2, Saint-Paul 2, Saint-Pierre 2	h : n°16, n°17, n°21, n°28, n°30, n°31, n°32 ; f : n° 19, n° 22 (2006)	Elèves de grande section
Janvier 2013	Saint-Denis (Chaudron)	n° 2 : f, 1939, P.B, Saint-Denis	Retraitée
		n° 4 : h, 1953, M.R, Saint-Denis	Sans emploi
Mars 2014	Saint-Denis	n° 5 : f, 1974, S.F, Saint-Denis	Vendeuse en prêt-à-porter
		n° 15 : f, 2005, G.B, Saint-Denis	Élève de Primaire
		n° 14 : f, 1999, R.F, Saint-Denis	Collégienne
Novembre 2014	Saint-Pierre	n° 12 : f, 1994, A.R, Saint-Louis	Sans emploi
		n° 8 : h, 1991, F.B, Saint-Pierre	Serveur-Barman
		n° 6 : h, 1988, J.L, Tampon	Agent de sécurité
	Saint-Leu	n° 7 : f, 1990, P.R, Tampon	Cadre
		n° 9 : h, 1992, M.M, Saint-Leu	Sans emploi
		n° 11 : h, 1994, M.G, Saint-Leu	Agent contractuel de la Police Nationale aux Frontières
	Sainte-Rose (Piton)	n° 10 : h, 1993, G.M, Sainte-Rose	Sans emploi
n° 13 : f, 1996, C.G, Sainte-Rose		Sans emploi	

3.1.2.2. Commentaires explicatifs au tableau n° 1

Le tableau n° 1 indique de gauche à droite la période à laquelle nous avons collecté les corpus, la localisation des points d'enquêtes de terrain, l'identité codée des informateurs (numéro, sexe, année de naissance, initiales prénom et nom, ville de résidence) et leur situation socio-professionnelle. Pour les élèves de grande section, nous ne précisons que le sexe, leur numéro d'informateur et l'année de naissance. En effet, ils sont identifiés en fonction de leur école d'appartenance pour le dispositif de prévention de l'illettrisme. L'ensemble des critères présentés dans les fiches biographiques ne figure pas dans ce tableau. En effet, ces données concernent 15 critères (cf. 3.1.2.3., p. 110-111). Le numéro attribué à chaque informateur dans l'ordre chronologique, pour notre étude, figure aussi sur la carte géographique (cf. carte n° 3 « Localisation des points d'enquête de terrain»). Nous comptons un nombre presque égal de femmes (41,66 %) et d'hommes (58,33 %). Nous comptons 45,83 % de jeunes informateurs scolarisés, 25 % d'informateurs qui ont un emploi, 20,83 % d'informateurs sans emploi et 8,33 % de retraités.

3.1.2.3. Exemple de fiche biographique

Nous proposons des fiches biographiques uniquement pour les informateurs des corpus de type 1 et des corpus de type 2. L'inspecteur D. Ouin nous avait proposé l'accès à la base de données de l'Académie de La Réunion mais nous n'avons pas obtenu l'autorisation. Les corpus de type 3 ne nécessitent pas de fiche biographique parce que les seules informations que nous possédons concernent le sexe et l'année de naissance des informateurs. La fiche biographique s'appuie sur le modèle élaboré par G. Staudacher-Valliamée (1992). Pour notre étude, nous retenons sept points d'informations de sa fiche de l'informateur : « date, région, prénom – nom, date de naissance, lieu de naissance, profession actuelle, études »²⁰² (Staudacher-Valliamée, G., 1992). Nous avons parfois modifié certains points en fonction des besoins de notre enquête pour notre objet de recherche. Notre fiche biographique contient les informations suivantes : date de l'enquête, région, nom, prénom, sexe, date et lieu de

²⁰² Gillette, Staudacher-Valliamée, *Phonologie du créole réunionnais : unité et diversité*, Paris, Éditions Peeters, 1992, p. 16-17.

naissance, âge au moment de l'enquête, ville d'origine, ville de résidence actuelle, localité, profession actuelle, professions successives, langues parlées, niveau d'études.

Nous présentons ici la fiche biographique de l'informatrice qui atteste le plus de données liées à la spatialité et l'une des plus âgées. Elle fait partie des 4 informateurs des corpus de type 1. La totalité des fiches biographiques est placée en annexe (cf. Annexe n° 3, p. 58-69).

Fiche n° 2 : f, 1939, P.B, Saint-Denis (informatrice n° 2)

Date de l'enquête : janvier 2013

Région : Nord

Nom : B

Prénom : P

Sexe : F

Date de naissance : 1939

Lieu de naissance : Sainte-Marie

Âge au moment de l'enquête : 74 ans

Ville d'origine : Sainte-Marie (Rivière des Pluies, Moka)

Ville de résidence actuelle : Saint-Denis

Localité : Le Chaudron

Profession actuelle : retraitée

Professions successives : blanchisseuse, femme de ménage

Langues parlées : créole réunionnais

Niveau d'études : analphabète.

3.1.3. La durée des enregistrements, sélection et comptage des phrases

Nous indiquons ici certaines caractéristiques de nos enquêtes de terrain liées au temps d'enregistrement et au nombre de phrases pour chaque informateur. Le tableau ci-dessous illustre comment nous avons délimité certains idiolectes pour mener l'analyse linguistique.

3.1.3.1. Tableau n° 2 : Sélection des phrases dans les corpus

Locuteurs	Temps d'enregistrement	Nombre total de phrases	Nombre de phrases analysées linguistiquement
f, 1936, S.M, Cilaos	12 minutes	46	12
f, 1939, P.B, Saint-Denis	1 heure et 11 minutes	674	77
h, 1952, V.P, Cilaos	16 minutes 25'	77	10
h, 1953, M.R, Saint-Denis	32 minutes	164	32
f, 1974, S.F, Saint-Denis	5 minutes 25'	65	41
h, 1988, J.L, Tampon	2 minutes 26'	31	21
f, 1990, P.R, Tampon	3 minutes 28'	29	17
h, 1991, F.B, Saint-Pierre	4 minutes 20'	34	12
h, 1992, M.M, Saint-Leu	2 minutes 19'	60	35
h, 1993, G.M, Sainte-Rose	2 minutes 27'	26	18
h, 1994, M.G, Saint-Leu	3 minutes 06'	64	22
f, 1994, A.R, Saint-Louis	4 minutes 45'	65	30
f, 1996, C.G, Sainte-Rose	2 minutes 16'	31	19
f, 1999, R.F, Saint-Denis	2 minutes 26'	30	22
f, 2005, G.B, Saint-Denis	5 minutes 59'	58	25
h, 2006, n° 16, classe 3, Eperon	7 minutes 68'	15	1
h, 2006, n° 17, classe 3, Eperon	6 minutes 19'	10	1
f, 2006, n° 19, classe 4, Eperon	10 minutes 06'	10	1
h, 2006, n° 21, classe 4, Eperon	5 minutes 97'	8	1
f, 2006, n° 22, classe 4, Eperon	10 minutes 66'	13	10
h, 2006, n° 28, classe 10, Tamarins	8 minutes 64'	14	9
h, 2006, n° 30, classe 13, Dolto	6 minutes 74'	9	4
h, 2006, n° 31, classe 13, Dolto	8 minutes 36'	13	12
h, 2006, n° 32, classe 13, Dolto	7 minutes 94'	12	5

3.1.3.2. Evaluation quantitative chiffrée

Ce tableau indique, de gauche à droite, l'identité codée des informateurs, la durée d'enregistrement, le nombre de phrases obtenues à la notation des enregistrements. Et la dernière colonne est consacrée au nombre de phrases analysées pour notre étude linguistique des relations spatiales. Les autres phrases ont documenté les réalités extra-linguistiques comme par exemple la situation socio-professionnelle, les données biographiques, les compétences en lecture, écriture et calcul (la situation d'illettrisme ou d'analphabétisme).

Le temps d'enregistrement des 24 idiolectes retenus est de 4 heures et 10 minutes sur un total de 6 heures et 8 minutes. Nous analysons 437 phrases sur un total de 1 558 phrases collectées sur le terrain. Nous avons dû procéder à une sélection de phrases dans les corpus trop longs comme ceux des deux informateurs de Saint-Denis les plus âgés (n° 2 : P.B et n°

4 : M.R). Pour les autres corpus, il s'agit principalement d'une sélection des phrases véhiculant la spatialité. Le corpus placé en annexe présente 612 phrases dans lequel figurent aussi les phrases énoncées en français des élèves de grande section. Le corpus de l'analyse des relations spatiales est donc fait de 213 phrases simples et de 187 phrases complexes. Nous comptons 607 syntagmes prédicatifs. 37 phrases sont retenues pour l'analyse de l'opposition concret / abstrait dont 15 phrases pour illustrer les devinettes créoles.

3.2. La méthodologie de traitement linguistique du corpus

Avant de dévoiler l'analyse linguistique des idiolectes dans la deuxième partie, nous indiquons la méthode de notation des corpus, les principes de segmentation des corpus, l'écriture grammaticale adoptée et la présentation concrète des corpus dans le corps de la thèse.

3.2.1. Méthode de notation des corpus oraux : logiciels *Audacity 2.0.4.*, *VLC media player*

La première étape consiste à écouter les enregistrements. De cette manière, nous détectons les éventuels problèmes liés à la qualité du son. Il s'est avéré dans certains cas que l'enregistrement était de mauvaise qualité. Par exemple, le son de la voix de certains locuteurs était à peine audible (cf. 3.1.1.5., p. 105-106). Après l'écoute, nous utilisons un logiciel de traitement et d'édition audio gratuit, téléchargé sur internet appelé *Audacity 2.0.4.* C'est un logiciel d'enregistrement et de montage libre, ouvert, multi-plateforme. Il permet une écoute efficace en raison de la possibilité de sélectionner une séquence audio de l'enregistrement et de l'écouter à plusieurs reprises. Pour les corpus de type 3 (élèves de grande section), il s'agissait de visionner et d'écouter les séquences filmées à partir du logiciel libre *VLC media player* qui est un lecteur multimédia.

3.2.2. Les principes de segmentation du corpus

Lors de la notation des enregistrements, nous avons segmenté le corpus en énoncés puisqu'il s'agit de productions orales. Dans sa différence à la phrase,

« Le mot énoncé désigne toute suite finie de mots d'une langue émise par un ou plusieurs locuteurs. La clôture de l'énoncé est assurée par une période de silence avant et après la suite de mots, silences réalisés par les sujets parlants. Un énoncé peut être formé d'une ou plusieurs phrases. »²⁰³ (Dubois, J. & *alii.*, 1994)

Nous choisissons de ponctuer la notation par des virgules et des points en fonction de la courbe prosodique. Nous nous sommes fondée sur les intonations montantes et descendantes. L'énoncé que nous écrivons commence par une majuscule et se termine par un point. Les pauses sont marquées par une virgule. Pendant l'écoute, quelques bribes d'énoncés étaient incompréhensibles. Nous signalons cette particularité par le signe de ponctuation des trois points de suspension : « ... ». Pour notre étude, nous avons illustré la prosodie dans les exemples, quand c'était nécessaire, par le signe « // » pour indiquer une pause, le signe « ↑ » pour marquer une intonation montante et « ↓ » pour une intonation descendante. Pour indiquer un verbe à forme injonctive, nous avons utilisé le point d'exclamation « ! » et pour illustrer une énumération d'actions, la ponctuation « : ».

Pour une analyse linguistique, nous considérons les énoncés en tant que phrases. En effet, nous analysons des faits de langue que nous avons notés. Sous la forme écrite ces énoncés deviennent alors des phrases. Dans sa définition de la phrase, Jean Dubois et *alii.* (2002) explique que :

« Selon la grammaire traditionnelle, la phrase est une unité de sens accompagnée, à l'oral, par une ligne prosodique entre deux pauses et limitée, à l'écrit, par les signes typographiques que sont, en français, la majuscule et le point. La phrase peut contenir plusieurs propositions (phrase composée et complexe). »

« Les *phrases simples* ne comportent qu'un membre organisé autour d'un verbe (à un mode personnel ou à l'infinitif). Les *phrases complexes* comportent plusieurs membres dits "propositions", celles-ci étant soit juxtaposées, soit coordonnées soit subordonnées. Dans les phrases complexes, les propositions juxtaposées ou coordonnées ont une autonomie grammaticale complète permettant à chacune de fonctionner le cas échéant comme une phrase

²⁰³ Jean, Dubois et *alii.* (éd.), 1994, *op. cit.* *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, p. 180.

simple. La proposition subordonnée, au contraire, ne peut pas fonctionner telle quelle, comme une phrase simple ; elle a besoin du support de la proposition principale, qui contient un terme dont elle est dépendante ». ²⁰⁴ (Dubois et *alii.*, 2002)

Appliquée au créole réunionnais, la définition proposée Gillette Staudacher-Valliamée (2001, 2010) inclut les critères syntaxiques et prosodiques. L'auteure explique que :

« La définition que nous donnons de la phrase créole dans notre Grammaire repose en effet sur des particularités syntaxiques que sont la latitude prédicative (plusieurs unités peuvent fonctionner en emploi prédicatif), l'absence de servitude subjectale (ou l'existence de phrase sans sujet) et le programme valenciel du verbe. Nous avons vu que la valence conditionne la saturation du verbe en actants et en circonstants. » ²⁰⁵ (Staudacher-Valliamée, G., 2001)

« Toute phrase peut se définir en tant qu'énoncé articulé en un groupe d'unités porteuses d'une information principale et syntaxiquement irréductible qu'on appelle prédicat. En tant que telle, la phrase valide trois caractères définitoires : sa relative autonomie syntaxique, sa complétude sémantique ainsi que sa ligne prosodique pertinente que la ponctuation a pour fonction de signaler. L'harmonisation graphique des signes et diacritiques visualise le statut de la phrase (interrogative, exclamative, énonciative, injonctive). » ²⁰⁶ (Staudacher-Valliamée, G., 2010)

Ces définitions de la phrase créole correspondent en partie à la manière dont nous procédons pour analyser nos corpus. Dans le cas de notre étude, il faut prendre en compte les relations spatiales. À la lumière des caractéristiques rencontrées dans notre étude des relations spatiales, nous attirons l'attention sur les points suivants :

La phrase regroupe un ensemble d'unités lexicales et grammaticales qui s'organisent et se combinent entre elles pour transmettre du sens. Elle est représentative de la prédication verbale quand elle comporte un verbe qui s'occupe de régir les autres unités. Dans le cas de la prédication non-verbale, l'élément prédicatif peut être représenté par un nom, une préposition, un adverbe, un adjectif, ou un déictique. Il existe deux types de phrase : la phrase simple comportant un prédicat verbal ou un prédicat non-verbal et la phrase complexe qui regroupe plusieurs prédicats verbaux et/ou prédicats non-verbaux. Il s'agit de syntagmes prédicatifs coordonnés, subordonnés et juxtaposés. La prosodie peut soutenir de manière pertinente l'ordre des mots et l'identification des types de phrase (cf. Staudacher-Valliamée, G., : 2014, 2015, 2016).

²⁰⁴ Jean, Dubois et *alii.*, 2002, *op. cit.* *Dictionnaire de linguistique*, p. 365.

²⁰⁵ Gillette, Staudacher-Valliamée, 2001, *op. cit.* *La description linguistique des langues créoles...*, p. 69.

²⁰⁶ Gillette, Staudacher-Valliamée, 2010, *op. cit.* « Langue et mémoire collective... », p. 350.

Pour notre étude, nous disposons de phrases simples et de phrases complexes. Les dernières sont appréhendées en syntagmes prédicatifs parce que l'analyse et l'interprétation des résultats reposent sur l'étude des syntagmes prédicatifs. Nous rappelons ici que notre analyse linguistique de la spatialité prend comme cadre privilégié celui des structures prédicatives, utilisées en théorie syntaxique, le programme valenciens, la transitivité verbale et l'ordre des mots.

Pour notre étude linguistique des relations spatiales, nous enlevons les phrases incomplètes. Ensuite, nous numérotions chaque phrase. Le fait de ne retenir que des phrases à valeur spatiale enlève parfois la cohérence de ce qui est dit par l'informateur. C'est ce que nous constatons dans tous les corpus. Pour les séquences filmées des élèves de grande section de maternelle, leurs productions incluant le français et le créole réunionnais ont rendu difficile l'identification des termes créoles et des termes français. Certains termes pouvant appartenir à l'une ou à l'autre langue comme par exemple *sa / ça* (cf. Annexe n° 1 : Ex. n° 531).

Certaines phrases du discours oral spontané ne remplissent pas les critères d'« autonomie syntaxique » et de « complétude sémantique ». En effet, la segmentation en énoncés, la notation et le choix des phrases de la spatialité génèrent la présence de bribes de phrase apparaissant comme sorties de leur contexte. Celles-ci correspondent par exemple à des circonstants locatifs séparés de la première partie de la phrase ou constituent la réponse à une question posée pendant l'entretien. Pour certaines phrases de ce type, nous avons pu mettre les phrases qui les précèdent ou les succèdent dans les idiolectes. Par exemple, pour l'informateur (h, 1953, M.R, Saint-Denis) nous avons ajouté entre-crochets les phrases permettant de comprendre le sens de la phrase n° 103 (Ex. n° 101, n° 102, n° 104). Pour les corpus des élèves de grande section, nous ne pouvons pas apporter plus de précisions parce qu'il s'agit de réponses à des questions (Ex. n° 579 : h, 2006, N° 10, classe 13, école maternelle Françoise Dolto). Il est nécessaire de connaître le contexte d'énonciation (le jeu du tiroir).

[Ex. (101) Non, navé poin robiné, navé poin d'lo dan la kour.

Trad. Litt. : « Non, Ø avait point Ø robinet, Ø avait point de l'eau dans la cour. »

Trad. : « Non, il n'y avait pas de robinet, il n'y avait pas d'eau dans le jardin. »

Ex. (102) Fo alé sérsé.

Trad. Litt. : « Ø faut aller chercher. »

Trad. : « Il fallait aller chercher. »]

Ex. (103) : In robiné i tourn komsa ! (Geste de la main pour montrer le mouvement)

Trad. Litt. : « Un robinet Ø MP tourne comme ça ! »

Trad. : « Une fontaine publique qu'il faut tourner dans ce sens ! »

[Ex. (104) Omoïn, sort là ziska somin d'lo.

Trad. Litt. : « Au moins, Ø sort Ø là jusqu'à Ø chemin de l'eau. »

Trad. : « Au moins, partir de là jusqu'à l'endroit où se trouvait l'eau. »]

Ex. (564) : Akoté le portay.

Trad. Litt. : « à côté Ø le portail. »

Trad. : « À côté du portail. »

3.2.3. La notation du corpus : notre aménagement de l'écriture Oktob 77

Claire Blanche-Benveniste (2000) aborde, dans ses travaux, la transcription de données orales et explique que :

« Les études consacrées spécifiquement à la “matière phonique”, prononciation, prosodie, se font nécessairement au moyen de symboles phonétiques. Ce n'est guère commode pour étudier des phénomènes grammaticaux ou discursifs très étendus. C'est pourquoi la plupart des grands corpus de langue parlée prennent pour base l'écriture orthographique, avec différents aménagements. »²⁰⁷ (Blanche-Benveniste, C., 2000)

L'auteure évoque par exemple les difficultés de procéder à la notation du parler des jeunes enfants en raison de la prononciation de certains termes. Dans notre cas, pour étudier nos corpus, nous proposons une segmentation en phrases et une notation en écriture adaptée du créole réunionnais. Les exemples en créole réunionnais, intégrés dans les citations, des autres auteurs (R. Chaudenson, G. Ramassamy, G. Staudacher-Valliamée) sont notés dans la graphie originale qu'ils adoptent dans leurs travaux. Chaudenson utilise une écriture phonétique, Ramassamy une écriture phonologique et Staudacher-Valliamée une écriture grammaticale (2004).

Pour la notation des enregistrements, nous avons choisi une écriture du créole réunionnais qui se fonde sur l'écriture *Oktob 77* pour laquelle nous aménageons les sons [ʃ] et [ʒ] dans un

²⁰⁷ Claire, Blanche-Benveniste, *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys, 2000, p. 24-25.

souci de respecter la prononciation des informateurs. Nous avons également proposé d'autres aménagements. Par exemple, nous avons noté le *u* du créole parlé par les deux locuteurs de Cilaos comme dans le pronom personnel à la troisième personne du singulier *lu* « il » qui est une variante de *li*. Il s'agit d'une caractéristique du créole des Hauts que nous marquons dans la notation. Certains syntèmes nominaux sont notés en deux unités (*pié piman* « arbuste à piments »). Pour les termes se terminant par une consonne comme *m*, nous notons la voyelle finale *e* pour une meilleure compréhension. Nous notons le son [Ø] par *eu* (*meusieu* « monsieur ») et [j] par *gn* (*gingn* « gagner »). Au verbe *pas* nous ajoutons un *-s* pour favoriser la compréhension (*pass* « passer ») et éviter la confusion avec le marqueur de négation « pas » du français. Deux verbes sont indiqués avec leur variante phonologique, l'une se prononçant avec le son [s] et l'autre avec le son [ʃ] : *sap* / *sapé* / *shap* / *shapé* « déraiper, tomber, s'échapper », *marsé* / *marshé* « marcher, circuler ». La manière d'écrire certaines formes contractées de pronom personnel et de marqueur préverbal a été aménagée. Par exemple, *ma* peut être la forme contractée du pronom personnel *moin* « je » et du marqueur préverbal *va* ou *la*. Les deux cas de figure sont identifiés dans nos idiolectes. Dans le corps de la thèse, nous proposons l'aménagement suivant qui nous a été suggéré par notre directrice de thèse :

ma : moin va (marqueur de l'aspect non-accompli)

maa : moin la (marqueur de l'aspect accompli).

Le second correspond à une prononciation plus traînante prosodiquement. Nous proposons un tableau qui présente les principaux aménagements mis en place pour faciliter la notation des exemples utilisés dans notre étude.

3.2.3.1. Tableau n° 3 : Liste des aménagements particuliers pour la notation du corpus

Le tableau ci-dessous illustre dans la première colonne 15 aménagements proposés pour faciliter la notation et la compréhension de nos corpus. La deuxième colonne présente soit des exemples soit la fonction de l'aménagement. Les aménagements qui ne sont pas indiqués dans le tableau sont expliqués dans le paragraphe précédent.

Transcription phonétique	Aménagements	Exemples et fonctions
[e]	é	dédan « dedans, à l'intérieur »
[ɛ]	è	dérièr « derrière »
[ʃ]	sh	shérsh « chercher »
[s]	s	somin « chemin »
[ʒ]	zh	zhèt « projeter »
[z]	z	ziska « jusqu'à »
[Ø]	eu	keur « cœur »
[ɲ]	gn	gingn « gagner, arriver »
[j]	y	travay « travail »
[la]	la	marqueur préverbal de l'accompli
[la]	là	déictique spatial ou marqueur de démonstratif
[la]	lâ	phatème
[ma]	ma	moin + va
[maa]	maa	moin + la

3.2.4. Présentation concrète des corpus dans la thèse

Dans notre étude linguistique, les phrases de nos corpus sont numérotées. La numérotation retenue pour les corpus, qui figurent aussi en annexe (Annexe n° 1 : p. 3-55), est la même pour illustrer les exemples dans le corps de la thèse. Cette numérotation est indiquée entre-parenthèses. Pour chaque exemple, l'identité codée de l'informateur est précisée dans le corps du texte. Une traduction littérale des phrases ainsi qu'une traduction, que nous proposons, sont illustrées dans l'exemple. Ci-dessous, un modèle de présentation concrète des phrases :

Ex. (51) : Maa parti lavé, la rivièr té koul !

Trad. Litt. : « Je parti laver, la rivière MP coulait ! »

Trad. : « Je suis allée laver le linge, la rivière était en crue ! »

Ce type de présentation est le plus courant mais il est possible que l'identité codée des informateurs figure en titre de sous-parties, les exemples sont alors uniquement numérotés avec la traduction. Pour les corpus de type 3 (élèves de grande section), nous rappelons que les exercices du test diagnostique étant passés en français, nous notons des phrases intégrant le français et le créole. Pour noter cette particularité dans le corps de la thèse, nous écrivons

les termes français dans une écriture normale. Dans les corpus en annexe, le français est noté en italique.

3.3. Bilan partiel de la première partie

Pour notre étude linguistique, nous adoptons le point de vue de la linguistique fonctionnaliste et proposons une analyse en synchronie dynamique. Nous abordons notre étude selon une approche en linguistique descriptive de la langue créole de La Réunion, en prenant en compte la tradition orale et la complexité de nos corpus collectés. Nous menons une analyse syntaxique qui prend en compte la sémantique. Le choix des relations spatiales, pour notre étude, se rapproche des études de P. Marcq (1992) et de J. Tan (2011) mais nous les avons adaptées à nos corpus. Notre analyse se fonde sur sept relations spatiales. Nous adoptons les termes d'actant et de point de repère pour désigner ce que d'autres auteurs (C. Vandeloise, 1986) appellent *cible* et *site*. Dans notre étude, les points de repère peuvent être des toponymes ou des repères spatiaux concrets. Ces derniers étant considérés comme importants dans l'expression des relations spatiales (C. Moyse-Faurie, 2007). Pour le créole réunionnais, les travaux de R. Chaudenson avaient déjà établi, d'un point de vue lexical, les repères concrets et les toponymes particuliers à La Réunion. Le choix d'analyser des unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale poursuit les travaux de G. Staudacher-Valliamée (1996, 2004). Parmi ces unités, les déictiques révèlent un emploi particulier et important dans l'expression des relations spatiales en créole réunionnais. L'emploi déictique peut s'appuyer par une gestuelle (bras, main). Notre étude explique que la situation dans l'espace en créole réunionnais peut se fonder sur l'orientation naturelle du corps humain par trois axes : vertical, frontal, latéral. La description d'une situation spatiale peut s'établir à partir du locuteur, de l'interlocuteur ou d'une autre source (entité animée ou inanimée).

Pour l'analyse syntaxique, nous retenons le programme valencielle verbal et non-verbal sur le modèle théorique de Tesnière (1965, 1988). Les travaux théoriques de Staudacher-Valliamée (1996), de Creissels (2006) et de Talmy (2006) sont adoptés pour les structures prédicatives mais aussi pour la particularité des langues à cadre verbal et des langues à cadre satellitaire. Pour l'ordre des mots, nous appliquons les travaux théoriques de Staudacher-Valliamée (2004, 2014). L'analyse de l'emploi transitif et intransitif verbal s'appuie sur le modèle de Lazard (1992) et de Staudacher-Valliamée (2004, 2014) pour le créole réunionnais. Notre étude se fonde principalement sur l'aspect concret des relations spatiales. Toutefois, nous examinons l'opposition concret / abstrait dans notre analyse en suivant le modèle de Pottier (1992) sur le plan sémantique et le modèle Staudacher-Valliamée (2010) pour le créole réunionnais. Pour l'analyse selon les unités lexicales et grammaticales, nous poursuivons les travaux de Staudacher-Valliamée (1996, 2004). Notre étude prend en compte la polysémie et

les spécificités liées à l'espace insulaire. Ces points sont par exemple abordés dans les travaux de Chaudenson (1974) pour le créole réunionnais et de Moyse-Faurie (2007) pour le futunien.

Les enquêtes de terrain menées concernent 35 informateurs dont 24 font partie de l'analyse linguistique syntaxique du créole réunionnais. Les corpus des 11 autres informateurs des corpus de type 3, principalement en français, sont évoqués dans les résultats pour la contribution à la question de l'illettrisme. Le contexte insulaire de notre étude indique, d'un point de vue historique, que la scolarisation tardive à La Réunion en tant que département français a eu des répercussions sur la représentation de l'instruction scolaire. Une des conséquences est l'envoi des enfants sur les exploitations agricoles, dans les usines sucrières pour travailler et participer aux besoins familiaux. Le contexte historique et géographique illustre l'opposition les Hauts / les Bas, principalement représentée dans notre étude par la ville de Cilaos pour les Hauts et les villes de la zone côtière comme Saint-Denis. La situation linguistique réunionnaise souligne l'importance de la tradition orale et explique en partie les situations d'illettrisme et d'analphabétisme de nos locuteurs créolophones. Pour une bonne partie de la population réunionnaise la langue première est le créole réunionnais et le français est considéré comme une langue seconde. En 2007, l'I.N.S.E.E. révèle que « 53 % des Réunionnais ne parlent [...] que créole dans la vie de tous les jours ». Parmi nos informateurs, nous identifions huit personnes en situation d'illettrisme éprouvant des difficultés avec le français au quotidien dont quatre décrocheurs scolaires. Deux informateurs sont semi-illettrés, une informatrice est analphabète et un informateur est quasi-analphabète. Les plus jeunes, encore scolarisés, sont en difficulté dans l'apprentissage en français. Il existe des compétences dans l'expression des relations spatiales en créole réunionnais même parmi les locuteurs analphabètes et illettrés. L'identification de ces compétences invite à réfléchir à de meilleures dispositions pour la lutte contre l'illettrisme. Les études qui interrogent la question de l'illettrisme indiquent que la situation dans l'espace fait partie des compétences fondamentales à acquérir ou à posséder, particulièrement pour une personne en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme et pour des jeunes élèves (programme scolaire). Pour les adultes, il s'agit de compétences en créole et des difficultés dans la pratique du français. Notre enquête, par le dispositif de prévention de l'illettrisme avec les élèves de grande section de maternelle, tente d'apporter une contribution à cette question de la pratique du français en milieu scolaire à partir des compétences dans le domaine de la spatialité (cf. partie 3, chapitre 9).

Partie 2 : L'expression linguistique des relations spatiales

La deuxième partie de notre travail de thèse est centrée sur la présentation de l'analyse linguistique des relations spatiales pour les 24 idiolectes. Les corpus sont ici appréhendés en phrases énoncées oralement. L'axe syntagmatique fait l'objet d'une analyse détaillée pour chaque exemple. Cette partie est répartie en quatre chapitres. De manière générale, l'analyse se fonde sur 437 phrases (simples et complexes). Nous inventorions 400 phrases véhiculant une valeur spatiale à sens concret, 22 phrases à valeur spatiale mais à sens abstrait et 15 phrases à valeur spatiale représentant des devinettes. Ces phrases sont exploitées de différentes manières en fonction des points syntaxiques abordés dans les quatre chapitres. Le chapitre 4 présente l'analyse linguistique des phrases de nos corpus pour les sept relations spatiales. Notre observation porte sur 400 phrases (simples et complexes). L'objectif est de mettre en évidence les structures prédicatives qui portent l'expression de ces relations spatiales. Il s'agit de structures prédicatives verbales et non-verbales. La prédication non-verbale est appréhendée par les adjectifs et les noms. Cette analyse précise le programme valencielle et la nature des unités lexicales et grammaticales, pour les exemples présentés. Pour les autres chapitres de cette deuxième partie, les corpus sont appréhendés en 607 syntagmes prédicatifs regroupant les phrases simples et les phrases complexes découpées en syntagmes prédicatifs. Le chapitre 5 fait part de l'étude des adpositions de manière générale, pour les unités *la* (lâ / là) et *sa* du créole réunionnais, et en particulier de celles qui participent à l'expression linguistique des relations spatiales. Les trois principales adpositions auxquelles nous avons accordé un intérêt particulier sont les prépositions, les postpositions et les circumpositions. Ce chapitre aborde aussi les traits pluricatégoriels et stables de ces unités grammaticales. L'analyse présentée dans le chapitre 6 se fonde uniquement sur quatre relations spatiales (localisation, déplacement, mouvement, déplacement + mouvement). Ce chapitre présente une étude des structures verbales prédicatives à valeur spatiale selon leur fréquence d'emploi dans les corpus pour ces quatre relations spatiales. Nous étudions aussi les verbes qui entrent dans plusieurs programmes valenciels et élaborons un lien avec l'étude des verbes à emploi transitif et des verbes à emploi intransitif. En effet, l'identification de ces derniers dans nos corpus concerne les verbes régissant un actant objet et les verbes à objet Ø. Cette étude prend en compte les circonstants locatif, temporel, de manière et d'accompagnement relevés dans nos corpus. Ce chapitre inclut l'étude de l'ordre des mots pour laquelle nous montrons les combinaisons les plus attestées dans nos 24 idiolectes. Nous présentons le lien entre syntaxe et prosodie ainsi que les unités lexicales et grammaticales stables et les variations morphologiques. Dans ce chapitre, seule l'étude de la prosodie porte sur les 400 phrases (simples et complexes). Le chapitre 7 est consacré à l'étude de

l'opposition concret / abstrait identifiée parmi les unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale de nos corpus. Cette analyse se fonde sur 22 phrases exploitées en 24 syntagmes prédicatifs. Nous confirmons aussi que l'expression des relations spatiales se manifeste dans huit devinettes créoles identifiées dans un idiolecte des corpus de type 1 (entretiens oraux libres). L'analyse de ces devinettes porte sur 17 phrases. Ce chapitre intègre l'étude des repères concrets et des toponymes qui établit un lien avec la mémoire spatiale collective en tradition orale réunionnaise. Pour ce point d'analyse, nous basons notre observation sur 607 syntagmes prédicatifs.

Les préambules à l'analyse linguistique des relations spatiales :

Les constructions syntaxiques des verbes révèlent des particularités que nous présentons ici. Nous identifions, en créole réunionnais, des verbes à forme longue et à forme brève. Il s'agit de dimorphisme verbal. Toutefois, dans nos corpus, nous notons chez une informatrice de Cilaos et une informatrice du Tampon l'emploi de forme verbale longue qui relève d'une variété du créole. Cet emploi à forme longue d'un verbe monovalent atteste un circonstant locatif. Dans ce cas, il est plus courant d'employer une forme verbale brève. Dans l'exemple n° 10 (f, 1936, S.M, Cilaos), le verbe à forme longue *regardé* pourrait être remplacé par la forme brève *regard*.

Ex. (10) : Zot na pa labitud **regardé** a droit a gosh !

Trad. Litt. : « Vous n'a pas Ø habitude Ø regarder à droite à gauche ! »

Trad. : « Vous n'avez pas l'habitude de regarder autour de vous ! »

Dans l'exemple n° 208 (f, 1990, P.R, Le Tampon), le verbe à forme longue *tonbé* peut être remplacé par la forme brève *tonb*.

Ex. (208) : Li **la tonbé** dan la rivièr !

Trad. Litt. : « Il MP a tombé dans la rivière ! »

Trad. : « Il est tombé dans la rivière ! »

Dans nos corpus, nous notons des variations morphologiques du verbe *sava* « aller, partir » qui se décline en *parti*, *alé*, *sar*, *sa*. Ces formes identifiées sont analysées en tant que verbes pleins. Les formes *sar* et *sa* sont aussi examinées en tant que marqueurs préverbaux.

Les verbes étudiés sont composés de marqueurs para-aspectuels qui correspondent à des verbes. L'emploi de marqueurs para-aspectuels est équivalent à l'emploi d'auxiliaires de mode dans d'autres langues comme « falloir, vouloir, pouvoir » (Staudacher-Valliamée, G., 2004). Par exemple, dans nos corpus nous relevons *komans lèv* « commencer à lever » marquant le début d'une action. La dernière particularité identifiée dans la construction syntaxique des verbes est le marqueur préverbal non accompli « i » au temps Ø qui n'est pas toujours attesté surtout chez les jeunes informateurs des corpus de type 2. Dans l'exemple n° 373 (f, 2005, G.B, Saint-Denis), la jeune informatrice n'emploie pas le marqueur préverbal *i* dans la structure syntaxique du verbe alors que son corpus atteste cet emploi dans d'autres exemples.

Ex. (373) : In garson **gard** dan in bot !

Trad. Litt. : « Un garçon regarde dans un botte ! »

Trad. : « Un garçon regarde dans une botte ! »

L'exemple n° 351 (f, 1999, R.F, Saint-Denis) illustre l'emploi du marqueur préverbal *i* dans un verbe similaire à l'exemple précédent : *i gard*.

Ex. (351) : Le garson **i gard** dan son soulié !

Trad. Litt. : « Le garçon MP regarde dans son soulier ! »

Trad. : « Le garçon regarde dans sa chaussure ! »

Concernant les déterminants, en créole réunionnais « certains déterminants connaissent des variantes : **in** marqueur indéfini, se réalise **inn** ou **inn** devant l'adjectif (p)ti : **inn ti**, **inn pt** “un petit” ». ²⁰⁸ Dans les idiolectes, c'est la première variante *inn* qui est la plus inventoriée.

Parmi les variations morphologiques relevées dans nos corpus, nous notons des formes régionales qui relèvent d'un créole des Hauts. Il s'agit de l'usage des déterminants possessifs *vot* « votre », *mé* « mes » et du pronom de personne *vi* «vous». Ces formes régionales concernent l'informateur de Cilaos (h, 1952, V.P, Cilaos). Nous présentons l'exemple n° 91 illustrant le pronom de personne *vi* « vous ».

²⁰⁸ Gillette, Staudacher-Valliamée, 2004, *op. cit. Grammaire...*, p. 58.

Ex. (91) : Tou lé samedi **vi dsann!**

Trad. Litt. : « Tous les samedis vous MP descends ! »

Trad. : « Tous les samedis vous descendez ! »

L'usage du déterminant Ø dans le corpus créole réunionnais de notre thèse endosse plusieurs valeurs :

- Le déterminant Ø occupe une place à part entière dans la classe grammaticale des déterminants de ce créole.
- Lorsque nous précisons le temps d'un verbe créole, le temps Ø correspond au présent.
- Nous parlons dans notre analyse linguistique de verbe à adposition Ø, ce qui signifie que le verbe fonctionne avec une adposition Ø, à la différence du verbe qui fonctionne avec une adposition.
- Nous signalons également les verbes à sujet Ø, non tributaires de la servitude subjectale. De même, il existe des verbes à objet Ø (cf. 6.4.2. et 6.4.3., p 255-257). D'autres verbes sont identifiés comme verbes à circonstant Ø (cf. 6.3.1. et 6.3.3., p. 237-239, p.242-243). Il s'agit de ceux qui ne fonctionnent pas avec un circonstant à valeur locative, temporelle ou de manière.
- Nous évoquons les structures prédicatives à Sujet ou à Objet Ø qui réfèrent à des structures prédicatives dans lesquelles nous ne relevons pas d'Actant sujet ou d'Actant objet. Celles-ci sont parfois signalées de cette manière SVØC (emploi verbal non attesté), SØVC (emploi Sujet non attesté).

Chapitre 4 : L'analyse syntaxique en structures prédicatives

Notre analyse syntaxique repose sur sept relations spatiales (cf. chapitre 1 : 1.7.1., p. 36-38). Ce chapitre de l'analyse linguistique cible les 400 phrases des corpus et propose de les classer en fonction des sept relations spatiales qui y sont identifiées. Parmi les trois principales relations spatiales, celles de déplacement et de mouvement sont les plus représentées dans les 24 idiolectes. Parmi les relations spatiales combinées, nous notons que ce sont celles de déplacement et de mouvement qui sont les plus attestées. La description syntaxique des 89 exemples extraits des 24 idiolectes précise l'identification des actants (sujet, objet, bénéficiaire) et des circonstants (locatif, temporel, de manière, d'accompagnement) permettant de montrer comment les unités lexicales et grammaticales se structurent et se lient afin de véhiculer les relations spatiales. Les phrases complexes de nos corpus peuvent regrouper des prédicats verbaux et des prédicats non-verbaux (nominal, adjectival, adverbial, prépositionnel).

4.1. La relation spatiale de déplacement

Cette relation spatiale est attestée dans les trois types de corpus. Elle est véhiculée dans 23 idiolectes sur 24 (soit 95,83 %). Nous inventorions 118 phrases sur 400 (soit 29,5 %). Sur les sept relations spatiales identifiées dans les corpus, c'est celle de déplacement qui regroupe le plus grand nombre de phrases. Elle est également attestée dans trois relations spatiales combinées.

4.1.1. Informatrice 1 : f, 1936, S.M, Cilaos

L'exemple n° 6 présente un verbe monovalent fonctionnant avec un circonstant obligatoire. Le syntagme verbal « la parti », qui comprend le marqueur préverbal « la » à l'accompli au temps Ø et la forme verbale longue « parti », régit l'actant sujet « zot » (pronom personnel à la deuxième personne du pluriel). Ce syntagme verbal implique un déplacement et plus

précisément un éloignement. Nous relevons le circonstant locatif « Ilèt-a-Kord » à préposition Ø qui fonctionne comme toponyme. Il sert à préciser la destination finale du déplacement. Le pronom interrogatif temporel « kan » (variante francisée de *kansa*) est placé en fin de phrase. Il est plus fréquent qu'il soit placé en début de phrase.

Ex. (6) : Zot la parti Ø Ilèt-a-Kord kan ? ↑
 2^e Pr. Pers. pl. MP V SN à Prép. Ø Pr. Int.
 Actant : Sujet Préd. Circ. de Lieu obl.

Trad. Litt. : « Vous MP a parti Ø Ilet à Cordes quand ? »

Trad. : « Vous êtes allé(e)s à Ilet à Cordes, quand ? »

4.1.2. Informatrice 2 : f, 1939, P.B, Saint-Denis

La phrase n° 21 fournit un exemple de verbe monovalent lié à un circonstant locatif. Elle est introduite par le circonstant de temps « in zhour ». Le syntagme verbal « la parti », constitué du marqueur préverbal « la » à l'accompli au temps Ø et de la forme verbale longue « parti », régit l'actant sujet « nou » (pronom personnel à la première personne du pluriel). Le syntagme verbal décrit un déplacement vers un lieu précis. Cette précision est apportée par le circonstant locatif « la mèss Sakré Ker » (syntagme nominal figé), qui indique la localisation finale du déplacement.

Ex. (21) : In zhour nou la parti Ø la mèss Ø Sakré Ker. ↓
 Dét. ind N 3^e Pers. pl MP V Dét. Déf. à Prép. Ø N N à prép. Ø
 Circ. de Temps Actant : sujet Préd. Circ. de Lieu obl.

Trad. Litt. : « Un jour nous MP a parti Ø la messe Ø sacré cœur. »

Trad. : « Un jour nous sommes allé(e)s à la messe en l'honneur du Sacré cœur. »

4.1.3. Informateur 3 : h, 1952, V.P, Cilaos

L'exemple n° 91 présente un verbe monovalent fonctionnant avec un circonstant de temps. La phrase commence par un circonstant temporel « tou lé samedi » (déterminant indéfini pluriel + déterminant défini pluriel + nom). Le verbe « dsann » régit l'actant sujet « vi » qui correspond à un pronom personnel de la deuxième personne du singulier. Il s'agit d'un déplacement par éloignement vers un lieu déjà précisé par le locuteur. Le pronom personnel « vi » est une variante attestée chez ce locuteur de Cilaos. Il semble que ce soit une contraction entre le pronom personnel à la deuxième personne du singulier « vou » et le marqueur préverbal « i » non accompli au temps Ø.

Ex. (91) : Tou lé samedi vi dsann ! ↑
 Dét. ind. Dét. déf. N 2° Pers. Sg V
 └──────────┬──────────┬──────────┘
 Circ. de Temps Actant : Sujet Préd.

Trad. Litt. : « Tous les samedis vous MP descends ! »

Trad. : « Tous les samedis vous descendez / tu descends ! »

4.1.4. Informateur 4: h, 1953, M.R, Saint-Denis

La phrase n° 119 est composée de trois prédicats. Les deux premiers correspondent à des verbes monovalents. Dans le prédicat 1 « nou ardsann », le noyau verbal « ardsann », lui-même composé du verbe « dsann » et du marqueur « ar » à valeur répétitive, régit l'actant sujet « nou » (pronom personnel à la première personne du pluriel). Dans le prédicat 2 « nou sava », le noyau verbal « sava » régit l'actant sujet « nou ». Ces deux verbes expriment un déplacement et plus précisément un éloignement depuis un lieu précis. Nous identifions un troisième prédicat qui est adjectival « nou lé oblizhé ». Il s'agit de la forme verbale longue « obliz », employée en valeur adjectivale. Ici, le prédicat 3 indique une modalisation des prédicats 1 et 2. Cette construction parataxique en trois prédicats est une réponse du créole aux besoins de la modalisation verbale (devoir, falloir, faire quelque chose).

Ex. (119) : Nou ardsann, // nou sava, // nou lé oblzhé ! ↑

3° Pers. Pl	V	3° Pers. Pl	V	3° Pers. Pl	Cop. Adj.
Actant : Préd 1		Actant : Préd 2		Actant : Préd 3	
Sujet		Sujet		Sujet	

Trad. Litt. : « Nous redescend, nous partons, nous sommes obligé ! »

Trad. : « Nous redescendons, nous partons, il le faut bien ! »

4.1.5. Informatrice 5 : f, 1974, S.F, Saint-Denis

La phrase n° 167 fournit un exemple de verbe monovalent employé avec un circonstant locatif obligatoire. Le syntagme verbal « la tonb » est composé du marqueur préverbal « la » accompli au temps Ø et du verbe à forme brève « tonb ». Il régit l'actant sujet « le shien » (déterminant défini singulier + nom). Le syntagme verbal à forme brève rend obligatoire l'emploi du circonstant locatif « dan la bou » (préposition + déterminant défini singulier + nom). Ce dernier précise la destination finale du déplacement de l'actant sujet. Le phatème « tout » indique une énumération parce que dans le contexte de l'histoire, le petit garçon tombe le premier dans la boue. C'est pour cette raison que l'exemple est précédé et suivi des phrases qui permettent de comprendre ce dont parle cette informatrice. Dans la phrase n° 166, nous notons qu'en conversation orale « da bou » correspond à la forme contractée de « dan la bou ».

[(165) : Le ti garson la tonbé, regard kosa li resanm atér!]

Trad. Litt. : Le petit garçon MP a tombé, regarde quoi il ressemble ici ! »

Trad. : « Le petit garçon est tombé, regarde de quoi il a l'air ici ! »

(166) : Ay ay ay, la tonb da bou !

Trad. Litt. : « Aïe aïe aïe, Ø MP a tombe dans Ø boue ! »

Trad. : « Aïe aïe aïe, il est tombé dans la boue ! »]

Ex. (167) : Le shien tout la tonb dan la bou. ↓
Dét. déf N Ph. MP V Prép.L Dét. déf N
Actant : Sujet Préd. Circ. de Lieu

Trad. Litt. : « Le chien tout MP a tombe dans la boue. »

Trad. : « Le chien aussi est tombé dans la boue. »

[(168) : Lâ li lé bézé dann lo li lâ !

Trad. Litt. : « Lâ il est pris dans l'eau lui là ! »

Trad. : « Il est vraiment pris au piège dans l'eau maintenant ! »

(169) : Li gingn pu sorti, le shien lé su son tèt.

Trad. Litt. : « Il gagne plus sorti, le chien est sur son tête. »

Trad. : « Il ne peut plus sortir, le chien est sur sa tête. »]

4.1.6. Informateur 6 : h, 1988, J.L, Le Tampon

L'exemple n° 175 est constitué de deux prédicats verbaux dont un verbe monovalent lié à un circonstant locatif obligatoire et un verbe monovalent. Dans le prédicat 1 « banna i rod sort par la fenèt », la structure prédicative verbale « i rod sort » est composée du marqueur préverbal « i » à la forme non accompli au temps Ø, du marqueur para-aspectuel « rod » et de la forme verbale brève « sort ». Ce syntagme verbal régit l'actant sujet « banna » (pronom personnel à la troisième personne du pluriel) qui correspond au chien et au petit garçon. Ce dernier est un pluralisateur regroupant deux actants (sujet). Nous identifions également le circonstant locatif « par la fenèt » (préposition + déterminant défini singulier + nom) qui précise le lieu par lequel se fait le déplacement. Les deux prédicats verbaux sont coordonnés par « é ». Dans le prédicat 2 « le shien i tonb », le syntagme verbal « i tonb », constitué du marqueur préverbal « i » non accompli au temps Ø et de la forme verbale brève « tonb », régit l'actant sujet « le shien » (déterminant défini singulier + nom). Le verbe exprime un déplacement vertical de haut en bas.

Ex. (175) : Banna i rod sort par la fenèt é le shien i tonb. ↓

3° Pers. Pl	MP	MPa	V	Prép.L	Dét. déf	N	Coord.	Dét. déf	N	MP	V
Actant : Sujet			Préd 1		Circ. de Lieu obl.			Actant : Sujet		Préd 2	

Trad. Litt. : « Ils MP cherche Ø sortir par la fenêtre et le chien MP tombe. »

Trad. : « Ils tentent de sortir par la fenêtre et le chien tombe. »

4.1.7. Informatrice 7 : f, 1990, P.R, Le Tampon

La phrase n° 200 présente un verbe monovalent fonctionnant avec un circonstant locatif obligatoire. Elle est composée du syntagme verbal « la parti » dont le marqueur préverbal « la » est à la forme accompli au temps Ø et le noyau verbal est « parti ». Ce syntagme verbal à forme longue régit l'actant sujet « zot » (pronom personnel à la troisième personne du pluriel) qui désigne le chien et le petit garçon. En fin de phrase, le circonstant locatif « dan la foré » est obligatoire parce qu'il permet de préciser le lieu de destination du déplacement.

Ex. (200) : Zot la parti dan la foré ! ↑

3° Pers. Pl	MP	V	Prép.L	Dét. déf	N
Actant : Sujet		Préd.	Circ. de Lieu obl.		

Trad. Litt. : « Ils MP a parti dans la forêt ! »

Trad. : « Ils sont partis dans la forêt ! »

4.1.8. Informateur 8 : h, 1991, F.B, Saint-Pierre

La phrase n° 212 fournit un exemple de verbe monovalent en lien avec un circonstant. La structure prédicative verbale « i gingn shapé » est constituée du marqueur préverbal « i » non accompli au temps Ø, du marqueur para-aspectuel « gingn » et de la forme verbale longue « shapé ». Ce syntagme verbal régit l'actant sujet « le krapo » (déterminant défini singulier + nom). Nous identifions un double circonstant temporel « le soir / dan son somèy », placé en tête de phrase. Dans ce circonstant, « dan son somèy » contient une préposition à valeur

locative mais ici elle véhicule une valeur abstraite et temporelle. Dans cet exemple, le prédicat verbal représenté par le syntagme verbal « i gingn shapé » exprime le déplacement de l'actant sujet.

Ex. (212) : Le soir dan son somèy le krapo i gingn shapé ! ↑

Dét. déf	N	Prép.L	Dét. Poss.	N	Dét. déf	N	MP	MPa	V
Circ. de Temps (2)					Actant : Sujet		Préd.		

Trad. Litt. : « Le soir dans son sommeil le crapaud MP gagne échapper ! »

Trad. : « Le soir pendant son sommeil le crapaud arrive à s'échapper ! »

4.1.9. Informateur 9 : h, 1992, M.M, Saint-Leu

L'exemple n° 250 présente un verbe monovalent qui fonctionne avec un circonstant locatif. Le verbe à forme brève « ariv » régit l'actant sujet « li » (pronom personnel à la troisième personne du singulier). Ce dernier se substitue au syntagme nominal « le petit garçon ». Le circonstant locatif « si in piton » (préposition + déterminant indéfini singulier + nom) est obligatoire pour la saturation de la valence verbale. Dans cette phrase, le verbe indique un déplacement et le circonstant locatif précise la destination finale de ce déplacement.

Ex. (250) : Li ariv si in piton ! ↑

3 ^e Pers. Sg	V	Prép.L	Dét. ind	N
Actant : Sujet		Préd.	Circ. de Lieu obl.	

Trad. Litt. : « Il arrive sur un piton ! »

Trad. : « Il arrive sur une butte ! »

4.1.10. Informateur 10 : h, 1993, G.M, Saint-Rose

Pour cet idiolecte, nous présentons un exemple de verbe monovalent lié à un circonstant locatif obligatoire. La phrase n° 266 est constituée du syntagme verbal « la shap » qui est composé du marqueur préverbal accompli « la » au temps Ø et de la forme verbale brève « shap ». Ce syntagme verbal régit l’actant sujet « le ti marmay » (déterminant défini singulier + adjectif + nom). Le circonstant locatif « atèr », représenté par un adverbe, est obligatoire dans la phrase. Il permet d’exprimer la destination finale du déplacement de l’actant sujet et précise également le sens du verbe.

Ex. (266) : Le ti marmay la shap atèr ! ↑
 Dét. déf Adj. N MP V Adv.L
 └──────────┘ └──┘ └──┘
 Actant : Sujet Préd. Circ. de Lieu obl.

Trad. Litt. : « Le petit marmaille MP a tombe à terre ! »

Trad. : « Le petit garçon est tombé par terre ! »

4.1.11. Informateur 11 : h, 1994, M.G, Saint-Leu

Dans la phrase n° 287, nous identifions un verbe bivalent. La structure prédicative verbale « komans suiv » est composée du marqueur para-aspectuel « komans » et de la forme verbale brève « suiv ». Elle régit l’actant sujet « li » (pronom personnel de la troisième personne du singulier) mais aussi l’actant objet « le bann zabèy » (déterminant défini pluriel + pluralisateur + nom). L’actant sujet « li » se substitue au syntagme nominal « le chien ». Le syntagme verbal véhicule l’expression d’un déplacement concomitant des deux actants.

Ex. (287) : Li komans suiv in pé le bann zabèy ! ↑
 3^e Pers. Sg. MPa V Adv. Dét. déf N
 └──────────┘ └──┘ └──┘
 Actant : Sujet Préd. Actant : Objet

Trad. Litt. : « Il commence Ø suivre un peu le PLURIEL abeilles ! »

Trad. : « Il commence à courir un peu après les abeilles ! »

4.1.12. Informatrice 12 : f, 1994, A.R, Saint-Louis

L'exemple n° 327 comporte deux prédicats. L'un verbal (prédicat 1), constitue un verbe monovalent fonctionnant avec un circonstant obligatoire et l'autre est adjectival (prédicat 2). Seul le premier nous intéresse. Le verbe « retourn » régit l'actant sujet « li » (pronom personnel à la troisième personne du singulier). Cet actant sujet correspond au petit garçon. Nous identifions le circonstant locatif « son kaz » qui apporte une précision concernant à la destination finale du déplacement de l'actant sujet. Ainsi, la phrase acquiert sa complétude avec ce circonstant. Le nom grammaticalisé en préposition « lakaz » (déterminant défini singulier + nom) peut se décliner avec un déterminant possessif comme dans l'exemple « son kaz ». Il signifie *lakaz/mon kaz* « chez moi », *ton kaz* « chez toi », *son kaz* « chez lui », *nout kaz* « chez nous », *zot kaz* « chez vous, chez eux », *lakaz banna* « chez eux ».

Ex. (327) : Li retourn son kaz, // pli kontan k'li na poin ! ↑
 1° Pers. Sg. V Dét. Poss. N Adv. Adj. Pr. Rel+Pr. Pers. V Nég.
 Actant : Sujet Préd 1 Circ. obl. de Lieu Préd 2

Trad. Litt. : « Il retourne son maison, plus content que lui Ø il y a point ! »

Trad. : « Il retourne chez lui, très content ! »

4.1.13. Informatrice 13 : f, 1996, C.G, Sainte-Rose

Dans la phrase simple n° 335, nous identifions un verbe monovalent. Le syntagme verbal « i tonb », composé du marqueur préverbal « i » non accompli au temps Ø et de la forme verbale brève « tonb », régit l'actant sujet « le ni dabèy » (déterminant défini singulier + syntagme nominal). Ce syntagme verbal exprime la relation spatiale de déplacement. Il s'agit d'une chute de haut en bas.

Ex. (335) : Le ni dabèy i tonb ! ↑

 { Dét. déf N N } { MP V }

 Actant : Sujet Préd.

Trad. Litt. : « Le nid d'abeilles MP tombe ! »

Trad. : « Le nid d'abeilles tombe ! »

4.1.14. Informatrice 14 : f, 1999, R.F, Saint-Denis

L'exemple n° 360 présente un verbe monovalent. Le syntagme verbal « la shapé » régit l'actant sujet « le ni labèy » (déterminant défini singulier + syntagme nominal). Cet actant sujet se compose de deux noms reliés par la relation génitive d'appartenance. Le syntagme verbal est constitué du marqueur préverbal « la » accompli au temps Ø et de la forme verbale longue « shapé ». Il exprime le déplacement. La nature de l'actant sujet et sa situation dans le contexte logique indiquent un déplacement de haut en bas.

Ex. (360) : Le ni Ø labèy la shapé ! ↑

 { Dét. déf N Dét. Ø + N } { MP V }

 Actant : Sujet Préd

Trad. Litt. : « Le nid l'abeille MP a tombé ! »

Trad. : « Le nid d'abeilles est tombé ! »

4.1.15. Informatrice 15 : f, 2005, G.B, Saint-Denis

La phrase n° 389 décrit un verbe bivalent en lien avec un circonstant locatif. Le syntagme verbal « la anmène » régit l'actant sujet « le sèrf » (déterminant défini singulier + nom), repris par le pronom personnel à la troisième personne du singulier « li ». Cet exemple correspond à une construction populaire du français. Nous notons ici une structure prédicative bien modifiée pour la fonction sujet s'exprimant doublement : une fois sous forme nominale complète, une fois sous forme pronominale. Le syntagme verbal « la anmène » régit également l'actant objet « banna » (pronom personnel de la troisième personne du pluriel). Ce

dernier désigne le duo formé par le petit garçon et le chien. Le syntagme verbal, qui est composé du marqueur préverbal « la » accompli au temps Ø et du noyau verbal « anmène », permet l'expression du déplacement. Nous identifions, en fin de phrase, le circonstant locatif « laba » qui fonctionne comme un déictique anaphorique référant à un lieu déjà évoqué par la locutrice. Il permet de préciser le lieu de destination finale du déplacement.

Ex. (389) : Le sèrf li la anmène banna laba ! ↑

 Dét. déf N 3^e Pers. Sg MP V 3^e Pers. Pl Adv.L
 Actant : Sujet Pr. Sujet Préd. Actant : Objet Circ. de Lieu

Trad. Litt. : « Le cerf il MP a emmène eux là-bas ! »

Trad. : « Le cerf il les a emmenés là-bas ! »

4.1.16. Informateur 16 : h, 2006, classe 3, école maternelle l'Eperon

La phrase n° 404 fournit un exemple de verbe monovalent lié à un circonstant locatif. Elle commence en français et se termine en créole réunionnais avec l'emploi de l'adverbe « anlèr ». Le syntagme verbal « ai poussé » est constitué de l'auxiliaire français *avoir* conjugué « ai » et du noyau verbal « poussé ». Il régit l'actant sujet « j' » (pronom personnel à la première personne du singulier français). Il fonctionne en lien avec le circonstant locatif « anlèr » qui précise la localisation du déplacement d'une image effectué par cet élève sur le quadrillage du jeu du tiroir.

Ex. (404) : *J'ai* *poussé* anlér. ↓

 1^e Pers. Sg + Aux. V Adv. L
 Actant : Sujet Préd. Circ. de Lieu

Trad. Litt. : « J'ai poussé en l'air. »

Trad. : « J'ai poussé vers le haut. »

4.1.17. Informateur 17 : h, 2006, classe 3, école maternelle l'Eperon

L'exemple n° 418 issu des corpus des élèves de grande section, correspond à une phrase énoncée en français avec introduction d'une structure prédicative exprimée en créole. Il s'agit d'une phrase simple illustrant un exemple de verbe bivalent. Le verbe « *fais* » exprimé en français, à valeur causative est déterminé par le verbe « sort ». Ils régissent l'actant sujet « *je* » (pronom personnel à la première personne du singulier français) et l'actant objet « le shien » (Déterminant défini singulier + nom). On peut expliquer cette forme brève du verbe sur l'axe syntagmatique par la bivalence verbale qui implique un complément d'objet direct (COD).

Ex. (418) : *Puis, // je fais sort le shien.* ↓
Adv. T 1° Pers. Sg V V Dét. déf N

 Actant : sujet Préd. Actant : objet

Trad. Litt. : « Puis, je fais sort le chien. »

Trad. : « Puis, je fais sortir le chien. »

4.1.18. Informatrice 19 : f, 2006, classe 4, école maternelle l'Eperon

La phrase ci-dessous (n° 427) est énoncée en français mais le verbe est énoncé en créole réunionnais. Nous identifions le verbe bivalent à forme brève « *tire* » qui régisse l'actant sujet « *on* » (pronom personnel indéfini de la troisième personne français) et l'actant objet « *les haricots* » (Déterminant défini pluriel + nom). L'emploi de ce verbe est plus courant pour exprimer un mouvement en créole réunionnais mais dans ces corpus d'élèves il s'agit d'un déplacement. En effet, le principe du jeu du tiroir consiste à permettre au chien de sortir du quadrillage. La majorité des verbes relevés est liée à la relation spatiale de déplacement. Dans cette phrase, l'élève évoque le déplacement de l'image représentant les haricots sur le quadrillage du jeu.

Ex. (427) : *On tire les haricots.* ↓

3° Pers. V Dét. déf N

Actant : sujet Préd. Actant : objet

Trad. Litt. : « On tire les haricots. »

Trad. : « On enlève l'image des haricots. »

4.1.19. Informatrice 22 : f, 2006, classe 4, école maternelle l'Eperon

L'exemple n° 462 illustre une phrase simple appartenant au créole réunionnais. Nous relevons un verbe bivalent qui fonctionne avec un circonstant locatif. Le verbe « mèt » régit l'actant sujet « mi » (pronom personnel à la première personne du singulier) et l'actant objet « le piédboi » (Déterminant défini singulier + syntème nominal). Le syntème nominal « piédboi » correspond à l'union de deux noms complexes (cf. Staudacher-Valliamée, 2004 : p. 136). Le circonstant locatif « okoté térla » précise la localisation du déplacement de l'actant objet opéré sur le quadrillage par cette élève.

Ex. (462) : *Mi mèt okoté térla le piédboi.* ↓

1° Pers. Sg V Adv.L Adv.L Dét. déf N

Actant : sujet Préd. Adv. de Lieu Actant : objet

Trad. Litt. : « Je mets à côté Ø ici le pied de bois. »

Trad. : « Je mets l'image de l'arbre ici de ce côté. »

4.1.20. Informateur 28 : h, 2006, classe 10, école maternelle Les Tamarins

La phrase n° 532 présente un exemple de verbe avalent fonctionnant avec un circonstant locatif obligatoire. Nous identifions le verbe à forme brève « pass » à sujet Ø, en lien avec le circonstant locatif « dosou » qui correspond à un adverbe. Ce dernier précise le lieu où se déroule ce déplacement d'une image effectué par l'élève sur le quadrillage du jeu du tiroir.

Ex. (532) : Pass dosou. ↓

 V Adv.L

 Préd. Circ. de Lieu

Trad. Litt. : « Ø passe dessous. »

Trad. : « Faut passer dessous. »

4.1.21. Informateur 30 : h, 2006, classe 13, école maternelle Françoise Dolto

Dans la phrase simple n° 550, le syntagme verbal « i sava », composé du marqueur préverbal « i » non accompli au temps Ø et du noyau verbal « sava », régit l'actant sujet « l'arbre » (Déterminant défini singulier + nom). Le circonstant locatif « là » (adverbe locatif) marque la localisation finale du déplacement effectué par cet élève sur le quadrillage du jeu du tiroir. Le circonstant de manière « komsa » exprime la manière dont il procède, en gestes, pour faire ce déplacement. Dans cette phrase, nous identifions un verbe monovalent fonctionnant avec un circonstant locatif et un circonstant de manière. Elle commence en français et se termine en créole réunionnais.

Ex. (550) : *Et l'arbre* i sava là, // komsa. ↓

Adv N MP V Adv.L Adv de manière

 Actant : sujet Préd. Circ. de Lieu Circ. de manière

Trad. Litt. : « Et l'arbre MP va là, comme ça. »

Trad. : « Et l'image de l'arbre va là, comme ça. »

4.1.22. Informateur 31 : h, 2006, classe 13, école maternelle Françoise Dolto

L'exemple n° 566 comprend un verbe monovalent par l'emploi d'actant sujet. Dans cette phrase simple en créole, nous identifions la structure prédicative verbale « i gingn pasé » qui est composée du marqueur préverbal « i » non accompli au temps Ø, du marqueur para-aspectuel « gingn » et de la forme verbale longue « pasé ». Il régit l'actant sujet « le shien » (Déterminant défini singulier + nom) situé en fin de phrase.

Ex. (566) : Après Ø i gingn pasé, le shien. ↓
 Adv. T MP MPa V Dét. déf N
 └──────────┘ └──────────┘
 Préd. Actant : Sujet

Trad. Litt. : « Après Ø MP gagne passer le chien. »

Trad. : « Après il peut passer, le chien. »

4.1.23. Informateur 32 : h, 2006, classe 13, école maternelle Françoise Dolto

La phrase simple n° 575 présente un exemple de verbe bivalent qui fonctionne avec un circonstant locatif. Nous relevons trois termes en français et quatre termes en créole réunionnais. Le syntagme verbal « ai mét » est constitué de l’auxiliaire français *avoir* conjugué « ai » et du noyau verbal « mét ». Il régit l’actant sujet « j’ » (pronom personnel à la première personne du singulier français) et l’actant objet « l’arbre » (déterminant défini singulier + nom). Le circonstant locatif « koté le baro » (préposition + déterminant défini singulier + nom) précise la localisation finale du déplacement de l’actant objet « l’arbre ».

Ex. (575) : *J'ai* mét *l'arbre* Ø koté Ø le baro. ↓
 1^e Pers. Sg + Aux. V N Prép.L Dét. déf N
 └──────────┘ └──────────┘ └──────────┘
 Actant : sujet Préd. Actant : objet Circ. de Lieu

Trad. Litt. : « J’ai mis l’arbre Ø côté Ø le barreau. »

Trad. : « J’ai mis l’image de l’arbre à côté de l’image du portail. »

4.2. La relation spatiale de mouvement

Cette relation spatiale est attestée chez 15 informateurs (soit 62,5 %). Il s’agit des corpus de type 1 et de type 2. Nous identifions 99 phrases sur 400 (soit 24,75 %). Parmi les trois principales relations spatiales, celle de mouvement est la deuxième à être la plus véhiculée dans nos corpus. Elle est également attestée dans trois relations spatiales combinées.

4.2.1. Informatrice 1 : f, 1936, S.M, Cilaos

L'exemple n° 10 présente deux prédicats. Nous ajoutons les phrases qui précèdent et qui succèdent cette phrase n° 10 afin de la mettre dans le contexte de l'énonciatrice. Le prédicat 1 « zot na pa labitud » et le prédicat 2 « regardé a droit a gosh ». Le premier est à la forme négative et semble relever d'un créole des Hauts parlé par cette informatrice. Le second prédicat correspond à un verbe avalent qui fonctionne avec un circonstant locatif obligatoire. Il complète le prédicat 1. Il s'agit d'un syntème verbal qui prend le sens de « regarder autour ». Nous identifions le verbe à forme longue « regardé » qui marque un mouvement de la tête. Le circonstant locatif « a droit a gosh » qui correspond à un syntagme adverbial complexe exprime la rotation de la tête. Sa composition comprend la préposition « a » et les noms « droit, gosh ». C'est un syntagme adverbial parce qu'il est placé en fin de phrase. Le verbe lié à ce circonstant locatif met en évidence le sens et la manière dont s'exerce ce mouvement de la tête et du regard pour observer partout dans l'espace. Il s'agit notamment d'un mouvement latéral de droite à gauche.

[(8) Zot koné l'simetièr ou i lé ?

Trad. Litt. : « Vous Ø connaissez l'cimetière Ø où MP est ? »

Trad. : « Vous connaissez où se trouve le cimetière ? »

(9) I voi kan i désan le simetièr !

Trad. Litt. : « Ø MP voit quand Ø descend le cimetière ! »

Trad. : « On le voit le cimetière quand on descend ! »]

Ex. (10) : Zot na pa Ø labitud Ø regardé a droit a gosh ! ↑

1° Pers. Pl	V	Nég.	N	V	Prép	N	Prép	N
└──────────┘		└──────────┘		└──────────┘		└──────────┘		
Actant : Sujet		Préd 1		Préd 2		Circ. de Lieu obl.		

Trad. Litt. : « Vous n'a pas Ø habitude Ø regarder à droite à gauche ! »

Trad. : « Vous n'avez pas l'habitude de regarder autour de vous ! »

[(11) : Oui dan l'fon, avan l'tunél !

Trad. Litt. : « Oui dans le fond, avant le tunnel ! »

Trad. : « Oui tout en bas, avant d'arriver au tunnel ! »]

4.2.2. Informatrice 2 : f, 1939, P.B, Saint-Denis

La phrase n° 40 illustre deux prédicats verbaux, c'est-à-dire un verbe bivalent fonctionnant avec un circonstant locatif obligatoire et un verbe bivalent. Dans le prédicat 1 « ou té trouv in pié piman su le bor somin », nous identifions le syntagme verbal bivalent « té trouv » constitué du marqueur préverbal « té » non accompli au temps passé et du noyau verbal « trouv ». Il régit l'actant sujet « ou » (pronom personnel à la deuxième personne du singulier) et l'actant objet « in pié piman » (déterminant indéfini singulier + synthème nominal semi-figé). « pié piman » est considéré ici comme un synthème nominal semi-figé par l'union de deux noms. Il est semi-figé parce qu'il est possible que la deuxième partie du synthème nominal varie alors que la première partie « pié » est stable. Par exemple dans ce même idiolecte, nous relevons également le syntagme nominal *pié tomat* : arbuste à tomates. Le circonstant locatif « su le bor somin » (préposition + déterminant défini singulier + syntagme nominal) est obligatoire parce qu'il apporte une précision sur la localisation de l'actant objet. Le syntagme verbal « té trouv » indique un mouvement qui permet de chercher quelque chose du regard. Dans le prédicat 2 « ou kas dé piman », nous relevons le verbe bivalent « kas » qui régit l'actant sujet « ou » (pronom personnel de la deuxième personne du singulier) ainsi que l'actant objet « dé piman » (syntagme nominal). Le verbe « kas » exprime le mouvement de cueillir quelque chose sur un arbuste. *dé* « deux » correspond au pronom quantitatif « quelques ».

Ex. (40) : Ou té trouv in pié piman su le bor somin, // ou kas dé piman ! ↑

$\underbrace{2^{\circ} \text{ Pers. Sg}}_{\text{Actant : Sujet}} \underbrace{\text{MP V}}_{\text{Préd 1}} \underbrace{\text{Dét. ind N N}}_{\text{Actant : Objet}} \underbrace{\text{Prép.L Dét. déf N N}}_{\text{Circ.de Lieu obl.}} \underbrace{2^{\circ} \text{ Pers. Sg}}_{\text{Actant : Sujet}} \underbrace{\text{V N N}}_{\text{Préd 2 Actant : Objet}}$

Actant : Préd 1 Actant : Circ.de Lieu obl. Actant : Préd 2 Actant :
Sujet Objet Sujet Objet

Trad. Litt. : « Tu MP trouvais un pied Ø piment sur le bord Ø chemin, tu casses deux piments ! »

Trad. : « Tu trouvais un arbuste à piments sur le bord de la route, tu en cueillais quelques uns ! »

4.2.3. Informateur 3 : h, 1952, V.P, Cilaos

La phrase n° 96 fournit un exemple de verbes monovalents. Cette phrase complexe comprend deux prédicats verbaux répétés deux fois. Les prédicats verbaux sont au nombre de quatre et sont reliés par le coordonnant « é » ou le subordonnant « ou ». Dans les prédicats 1 et 4 « Johan i sème », le syntagme verbal « i sème » est composé du marqueur préverbal « i » non accompli au temps Ø et du noyau verbal « sème ». Il régit l'actant sujet « Johan » (nom propre). Les prédicats 2 et 3 « moin mi tras », « Wilfried i tras », montrent que le syntagme verbal « i tras » est constitué du marqueur préverbal « i » non accompli au temps Ø et du noyau verbal « tras ». Ce syntagme verbal régit l'actant sujet « moin mi » (pronom personnel à la première personne du singulier) à forme double et l'actant sujet « Wilfried » (nom propre).

Ex. (96) : Johan i sème é moin mi tras // ou Wilfried i tras

N MP V
Coord.
1° Pers. Sg V
Sub.
N MP V

Actant: sujet Préd 1
Actant: sujet Préd 2
Actant : sujet Préd 3

é Johan i sème, // inn ant lé de ! ↑

Coord. N MP V N Prép. Dét. déf N

Actant : sujet Préd. 4

Trad. Litt. : « Johan MP sème et moi je trace ou Wilfried MP trace et Johan sème, un entre les deux ! »

Trad. : « Pendant que Johan sème, moi je trace ou pendant que Wilfried trace, Johan sème, c'est soit l'un soit l'autre ! »

4.2.4. Informateur 4: h, 1953, M.R, Saint-Denis

L'exemple n° 103 présente un verbe monovalent, par l'emploi d'un actant objet, fonctionnant en lien avec un circonstant de manière. Le syntagme verbal « i tourn » à sujet Ø est composé du marqueur préverbal « i » non accompli au temps Ø et du noyau verbal « tourn ». Il régit l'actant objet « in robiné » (déterminant indéfini singulier + nom). L'actant objet se trouve en tête de phrase. Le syntagme verbal exprime un mouvement rotatif et le circonstant de manière « komsa » accompagne et accentue cette expression avec un geste de la main et du bras de l'informateur. Ce circonstant correspond à un adverbe de manière.

[(101) Non, navé poin robiné, navé poin d'lo dan la kour.

Trad. Litt. : « Non, Ø avait point Ø robinet, Ø avait point de l'eau dans la cour. »

Trad. : « Non, il n'y avait pas de robinet, il n'y avait pas d'eau dans le jardin. »

(102) Fo alé sérsé.

Trad. Litt. : « Ø faut aller chercher. »

Trad. : « Il fallait aller chercher. »]

Ex. (103) : In robiné i tourn komsa ! ↑
 { Dét. ind N } { MP V } { Adv. de manière }
 Actant : Objet Préd. Circ. de manière

Trad. Litt. : « Un robinet Ø MP tourne comme ça ! »

Trad. : « Une fontaine publique qu'il fallait tourner dans ce sens ! »

[(104) Omoïn, sort là ziska somin d'lo.

Trad. Litt. : « Au moins, Ø sort Ø là jusqu'à Ø chemin de l'eau. »

Trad. : « Au moins, partir d'ici jusqu'au chemin où se trouvait l'eau. »]

4.2.5. Informatrice 5: f, 1974, S.F, Saint-Denis

La phrase n° 138 présente la description d'un verbe bivalent s'employant avec un circonstant locatif obligatoire. Le syntagme verbal « la shavir » se compose du marqueur préverbal « la » accompli au temps Ø et du noyau verbal « shavir ». Il régit l'actant sujet « li » (pronom personnel à la troisième personne du singulier) ainsi que l'actant objet « tout » (pronom quantitatif). L'actant sujet « li » est rappelé par le syntagme nominal « le shien » placé en fin de phrase, sur le mode cataphorique. Nous identifions dans cette phrase le circonstant locatif « atèr » qui est obligatoire et qui correspond à un adverbe. Le syntagme verbal « la shavir » exprime le mouvement exercé par l'actant sujet sur l'actant objet qui correspond à quelques éléments qui se trouvent dans la chambre dont un tabouret. Le circonstant locatif « atèr » précise le verbe « shavir » et indique la localisation finale de ce mouvement qui va de haut en bas.

Ex. (138) : Li la shavir tout atèr, // le shien ! ↑

3° Pers. Sg
MP V
Pr. quant
Adv.L
Dét. déf
N

Actant : Préd.
Actant : Circ. fac. de Lieu
Sujet
Objet

Trad. Litt. : « Il MP a chavire tout à terre, le chien ! »

Trad. : « Il a tout renversé par terre, le chien ! »

4.2.6. Informateur 6 : h, 1988, J.L, Le Tampon

L'exemple n° 176 présente deux prédicats verbaux coordonnés par « é ». Le prédicat 1 « son tèt i bat atèr » est un exemple de verbe monovalent qui fonctionne avec un circonstant locatif. Nous y identifions le syntagme verbal « i bat » qui se compose du marqueur préverbal « i » non accompli au temps Ø et du noyau verbal « bat ». Il régit l'actant sujet « son tèt » (déterminant possessif singulier + nom) placé en tête de phrase. Le circonstant locatif « atèr » précise la localisation de la destination finale du mouvement. Le prédicat 2 « le po i kas » présente un verbe monovalent. Le syntagme verbal « i kas », constitué du marqueur préverbal « i » non accompli au temps Ø et du noyau verbal « kas », régit l'actant sujet « le po »

(déterminant défini singulier + nom). Dans ce prédicat c'est le syntagme verbal qui exprime le mouvement.

Ex. (176) : Son tèt i bat atèr // é le po i kas ! ↑
 { Dét. Poss. N } { MP V } { Adv.L } Coord. { Dét. déf N } { MP V }
 Actant : Sujet Préd 1 Circ. de Lieu Actant : Sujet Préd 2

Trad. Litt. : « Son tête MP bat à terre et le pot MP casse ! »

Trad. : « Sa tête heurte le sol et le pot se casse ! »

4.2.7. Informatrice 7 : f, 1990, P.R, Le Tampon

La phrase n° 195 fournit un exemple de verbe bivalent. Le syntagme verbal « la mèt », qui se compose du marqueur préverbal accompli « la » au temps Ø et du noyau verbal « mèt », régit l'actant sujet « li » (pronom personnel à la troisième personne du singulier). L'actant sujet « li » se substitue au syntagme nominal « le petit garçon ». Le syntagme verbal régit également l'actant objet « son linzh avèk son bann bot ». Dans cette phrase, le syntagme verbal permet l'expression du mouvement lié au fait de s'habiller. Il s'agit de mouvements de bas en haut pour le pantalon et les bottes et d'un mouvement de haut en bas pour le tee-shirt.

Ex. (195) : Li la mèt son linzh avèk son bann bot ! ↑
 { 3° Pers. Sg } { MP V } { Dét. Poss. N } Coord. { Pr. Poss. N }
 Actant : Sujet Préd. Actant : Objet

Trad. Litt. : « Il MP a mettre son linge avec son PLURIEL botte ! »

Trad. : « Il a enfilé ses vêtements et ses bottes ! »

4.2.8. Informateur 8 : h, 1991, F.B, Saint-Pierre

L'exemple n° 211 met en évidence deux prédicats verbaux reliés par le coordonnant « é ». Nous identifions un verbe bivalent s'employant avec un circonstant locatif et un verbe monovalent fonctionnant avec un circonstant locatif. Pour le prédicat 1 « inn ti garson i pran

inn ti krapo dan la riviè », nous notons que le syntagme verbal « i pran » se compose du marqueur préverbal « i » non accompli au temps Ø et du noyau verbal « pran ». Il régit l'actant sujet « inn ti garçon » (déterminant indéfini singulier + adjectif + nom) et l'actant objet « inn ti krapo » (déterminant indéfini singulier + adjectif + nom). Le syntagme verbal véhicule le mouvement d'attraper quelque chose et indique également un contact entre l'actant sujet et l'actant objet. Nous identifions également le circonstant locatif « dan la riviè » (préposition + déterminant défini singulier + nom) qui apporte des informations concernant la localisation de l'actant objet. Le prédicat 2 « i mét dan in bokal » est constitué du syntagme verbal « i mét » à sujet Ø qui comprend le marqueur préverbal « i » non accompli au temps Ø et le noyau verbal « mét ». Il fonctionne avec le circonstant locatif « dan in bokal » (préposition + déterminant indéfini singulier + nom) qui permet de comprendre la localisation finale de l'actant objet. Ce prédicat 2 dépend syntaxiquement du prédicat 1. Quand l'actant sujet se rattache à deux prédicats verbaux coordonnés par « é », il devient sujet Ø devant le prédicat 2. Ce qui est courant dans certains idiolectes.

Ex. (211) : Inn ti garçon i pran inn ti krapo dan la riviè //

Dét. ind	Adj.	N	MP	V	Dét. ind	Adj.	N	Prép.L	Dét. déf	N
└──────────┘			└──┘		└──────────┘			└──────────┘		
Actant : Sujet			Préd 1		Actant : Objet			Circ. obl. de Lieu		

é Ø i mét dan in bokal. ↓

Coord.	MP	V	Prép.L	Dét. ind	N
└──┘		└──────────┘			
Préd 2		Circ. obl. de Lieu			

Trad. Litt. : « Un petit garçon MP prendre un petit crapaud dans la rivière et Ø met dans un bocal. »

Trad. : « Un petit garçon prend un petit crapaud dans la rivière et le met dans un bocal. »

4.2.9. Informateur 9 : h, 1992, M.M, Saint-Leu

La phrase n° 242, introduite par le subordonnant temporel « kan », est constituée de deux prédicats. Le prédicat 1 « kan mi mèt mon tèt dan le trou », fournit un exemple de verbe bivalent qui s'emploie avec un circonstant locatif. Le verbe « mèt » régit l'actant sujet « mi » (*moin* : pronom personnel + *i* : marqueur préverbal non accompli au temps Ø), qui désigne le

petit garçon. Il régit également l'actant objet « mon tèt » (déterminant possessif singulier + nom). Pour être complet ce prédicat 1 s'emploie avec le circonstant locatif « dan le trou » (préposition + déterminant défini singulier + nom). La relation spatiale de mouvement prend sens dans ce prédicat verbal en lien avec ce circonstant locatif qui est obligatoire. Il indique un mouvement d'intériorité. Martinet²⁰⁹ (1979 : p. 159) montre, pour le français, que le verbe « mettre » s'emploie le plus souvent avec un actant à fonction objet et un circonstant locatif. Le prédicat 2 « Ø na in papang » est à sujet Ø et de nature nominale, le syntagme nominal occupant ici la fonction objet.

Ex. (242) : Kan mi mèt mon tèt dan le trou, // Ø na in papang ! ↑

Sub.	{ 1 ^e Pers. Sg }	{ V }	{ Dét. Poss. N }	{ Prép.L Dét. déf N }	{ Prés. Dét. ind N }
	Actant : Sujet	Préd. 1	Actant : Objet	Circ. obl. de Lieu	Préd. 2

Trad. Litt. : « Quand je mets mon tête dans le trou, Ø a un busard ! »

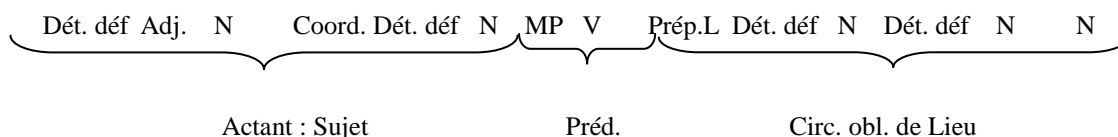
Trad. : « Quand je mets la tête dans le trou, il y a un busard ! »

4.2.10. Informateur 10 : h, 1993, G.M, Saint-Rose

Dans la phrase n° 274, nous présentons la description d'un verbe monovalent fonctionnant avec un circonstant locatif. Le syntagme verbal « i regard » se compose du marqueur préverbal « i » non accompli au temps Ø et du noyau verbal « regard ». Il marque le mouvement de la tête et des yeux de l'actant sujet. Ce syntagme verbal régit l'actant sujet « le ti marmay avèk le shien » (déterminant défini singulier + adjectif + nom + coordonnant + déterminant défini singulier + nom). Pour être complet, ce prédicat verbal s'emploie avec le circonstant locatif « dérièr le piédboi, le tron d'boi » (préposition + déterminant défini singulier + syntagme nominal / déterminant défini singulier + syntagme nominal) qui précise le lieu où l'actant sujet effectue le mouvement.

²⁰⁹ André, Martinet (dir.), *Grammaire fonctionnelle du français*, CRÉDIF Didier, 1979.

Ex. (274) : Le ti marmay avèk le shien i regard dérièr le piédboi, // le tron d'boi ! ↑



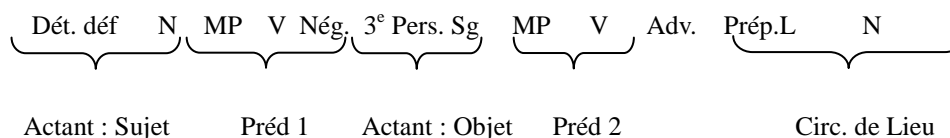
Trad. Litt. : « Le petit marmaille avec le chien MP regardent derrière le pied de bois, le tronç d'bois ! »

Trad. : « Le petit garçon et le chien regardent derrière l'arbre, le tronç ! »

4.2.11. Informateur 11 : h, 1994, M.G, Saint-Leu

L'exemple n° 292 présente deux prédicats verbaux dont un verbe bivalent et un verbe monovalent qui s'emploie avec un circonstant locatif. Dans le prédicat 1, nous identifions le syntagme verbal « i oi pu », constitué du marqueur préverbal « i » non accompli au temps Ø, du noyau verbal « oi » et du marqueur de négation « pu ». Il régit l'actant sujet « le ibou » (déterminant défini singulier + nom) et l'actant objet « li » (pronom personnel à la troisième personne du singulier). Ce syntagme verbal exprime le mouvement de la tête et des yeux de l'actant sujet « le ibou » à la recherche de l'actant objet « li ». Cet actant objet se substitue au syntagme nominal « le petit garçon ». Dans le prédicat 2 « Ø i poz inkou su piédboi », le syntagme verbal « i poz » se compose du marqueur préverbal « i » non accompli au temps Ø et du noyau verbal « poz ». Il marque le mouvement de l'actant sujet « le ibou » du prédicat verbal principal, qu'il régit comme le syntagme verbal précédent. Le prédicat verbal 2 fonctionne avec le circonstant locatif « su piédboi » (préposition + nom), qui permet de préciser la destination finale du mouvement de l'actant sujet.

Ex. (292) : Le ibou i oi pu li, // i poz inkou su piédboi ! ↑



Trad. Litt. : « Le hibou MP voit plus lui, Ø MP pose un coup sur Ø pied de bois ! »

Trad. : « Le hibou ne le voyant plus, se pose un moment sur l'arbre ! »

4.2.12. Informatrice 12 : f, 1994, A.R, Saint-Louis

La phrase n° 305 comporte un verbe bivalent. Le syntagme verbal « la kas » se compose du marqueur préverbal « la » accompli au temps Ø et du noyau verbal « kas ». Il régit l'actant sujet « li » (pronom personnel à la troisième personne du singulier) et l'actant objet « le ti vaz le grénoui » (déterminant défini singulier + adjectif + nom + déterminant défini singulier + nom). Dans cet actant objet, nous identifions « le grénoui » qui correspond au complément du nom (un génitif) « le ti vaz », marquant l'appartenance. L'actant sujet « li » se substitue au syntagme nominal « le chien ». Dans cette phrase simple, c'est le syntagme verbal qui exprime le mouvement de l'actant objet causé par l'actant sujet.

Ex. (305) : Li la kas le ti vaz le grénoui ! ↑
 3° Pers. Sg. MP V Dét. déf Adj. N Dét. déf N
 Actant : Sujet Préd. Actant : Objet

Trad. Litt. : « Il MP a casse le petit vase Ø le grenouille ! »

Trad. : « Il a cassé le petit vase de la grenouille ! »

4.2.13. Informatrice 13: f, 1996, C.G, Sainte-Rose

La phrase n° 339 fournit un exemple de verbe bivalent. Le syntagme verbal « i atak » est constitué du marqueur préverbal « i » non accompli au temps Ø et du noyau verbal « atak ». Il exprime le mouvement de l'actant sujet « le ibou » (déterminant défini singulier + nom) en lien avec l'actant objet « le peti garson » (déterminant défini singulier + adjectif + nom). Le syntagme verbal « i atak » régit ces deux actants.

Ex. (339) : Le ibou i atak le peti garson ! ↑

{ Dét. déf N }
{ MP V }
{ Dét. déf Adj. N }

Actant : Sujet Préd. Actant : Objet

Trad. Litt. : « Le hibou MP attaque le petit garçon ! »

Trad. : « Le hibou attaque le petit garçon ! »

4.2.14. Informatrice 14: f, 1999, R.F, Saint-Denis

L'exemple n° 359 présente un verbe bivalent fonctionnant avec un circonstant de temps. La phrase est constituée du syntagme verbal « la pou sekouy » qui se compose du marqueur préverbal « la pou » progressif au temps Ø et du noyau verbal « sekouy ». Il régit l'actant sujet « le shien » (déterminant défini singulier + nom) rappelé par le pronom personnel de la troisième personne du singulier « li », ainsi que l'actant objet « in zarb » (déterminant indéfini singulier + nom). Il existe en créole réunionnais une habitude structurelle qui consiste à placer l'actant sujet en tête (thème), et à lui attribuer un procès (rhème). Ce processus est confirmé par la reprise du sujet par le pronom « li ». Le syntagme verbal « la pou sekouy » exprime un mouvement par contact exercé sur l'actant objet par l'actant sujet. Nous identifions également le circonstant temporel « depui le tan ». Dans cette phrase à valeur exclamative, la prosodie indique une pause marquée par le signe //.

Ex. (359) : Le shien depui le tan, // li la pou sekouy in zarb ! ↑

{ Dét. déf N }
{ Adv.T Dét. déf N }
{ 3° Pers. Sg }
{ MP MP }
{ V }
{ Dét. ind N }

Actant : Sujet Circ. de Temps Actant : Sujet Préd. Actant : Objet

Trad. Litt. : « Le chien depuis le temps, il MP a pour secoue un arbre ! »

Trad. : « Le chien pendant tout ce temps, il est en train de secouer un arbre ! »

4.2.15. Informatrice 15: f, 2005, G.B, Saint-Denis

Dans l'exemple n° 375, nous identifions le syntagme verbal bivalent « i rouvèr » qui est composé du marqueur préverbal « i » non accompli au temps Ø et du noyau verbal « rouvèr ». Il régit l'actant sujet « in garson » (déterminant indéfini singulier + nom) et l'actant objet « la fénèt » (déterminant défini singulier + nom). Ce syntagme verbal exprime le mouvement exercé par l'actant sujet sur l'actant objet.

Ex. (375) : In garson i rouvèr la fénèt. ↓

{ Dét. ind N } { MP V } { Dét. déf N }

Actant : Sujet

Préd.

Actant : Objet

Trad. Litt. : « Un garçon MP ouvre la fenêtre. »

Trad. : « Un garçon ouvre la fenêtre. »

4.3. Les relations spatiales combinées de Déplacement et de Mouvement

Ces relations spatiales combinées sont attestées dans 15 idiolectes (soit 62,5 %). Nous inventorions 87 phrases sur 400 (soit 21,75 %). Cette combinaison rassemble le plus grand nombre de phrases et d'informateurs. Il s'agit des informateurs les plus âgés et aussi des plus jeunes. En effet, nous identifions également un idiolecte du corpus de type 3 qui correspond aux élèves de grande section de maternelle.

4.3.1. Informatrice 1 : f, 1936, S.M, Cilaos

Dans la phrase n° 9, le prédicat 1 « i voi » est constitué du marqueur préverbal non accompli « i » au temps Ø et du noyau verbal « voi ». Ce prédicat verbal est à sujet Ø. Il indique un mouvement de la tête et des yeux dans un but de localisation. Il régit l'actant objet « le simetièr » (déterminant défini singulier + nom) placé en fin de phrase. C'est un verbe monovalent. Le prédicat 2 est introduit par le subordonnant temporel « kan ». Le syntagme verbal « i désan », composé du marqueur préverbal non accompli « i » au temps Ø et du noyau verbal « désan », indique un déplacement spatial. C'est un exemple de verbe avalent.

Dans cette phrase, c'est la prosodie qui indique l'ordre des mots avec les deux sujets Ø et un actant objet en fin de proposition exclamative.

Ex. (9) : Ø I voi kan Ø i désan le simetièr ! ↑

MP	V	Sub.	MP	V	Dét. déf	N
Préd 1			Préd 2		Actant : Objet	

Trad. Litt. : « Ø MP voit quand Ø descend le cimetièr ! »

Trad. : « On le voit quand on descend, le cimetièr ! »

4.3.2. Informatrice 2 : f, 1939, P.B, Saint-Denis

L'exemple n° 39 illustre une phrase complexe composée de cinq prédicats verbaux. Le prédicat 1 « ou té travèrs dann in somin », est un exemple de verbe monovalent fonctionnant avec un circonstant de lieu obligatoire. Le syntagme verbal « té travèrs », composé du marqueur préverbal non accompli « té » au temps passé et du noyau verbal « travèrs », régit l'actant sujet « ou » (pronom personnel à la deuxième personne du singulier). Ce syntagme verbal semble être un calque du français parce que le verbe créole le plus communément employé serait *pass* : passer. Le circonstant locatif « dann in somin » (préposition + déterminant indéfini singulier + nom) permet de préciser le lieu du déplacement. Dans le prédicat 2 « ou té trouv in pié tomat », nous identifions le verbe bivalent « té trouv » qui comprend le marqueur préverbal non accompli « té » au temps passé et le noyau verbal « trouv », et qui régit l'actant sujet « ou » (pronom personnel à la deuxième personne du singulier) ainsi que l'actant objet « in pié tomat » (Déterminant indéfini singulier + syntème nominal semi-figé). Le prédicat 3 « ou té lév le bransh » est également composé d'un verbe bivalent qui régit l'actant sujet « ou » (pronom personnel à la deuxième personne du singulier) et l'actant objet « le bransh » (Déterminant défini singulier + nom). Le syntagme verbal « té lév » regroupe le marqueur préverbal non accompli « té » au temps passé et le noyau verbal « lév ». Dans le prédicat 4 « ou té kas dé tomat dési », nous relevons un verbe bivalent qui fonctionne avec un circonstant locatif. Le syntagme verbal « té kas », composé du marqueur préverbal non accompli « té » au temps passé et du noyau verbal « kas », régit l'actant sujet « ou » (pronom personnel à la deuxième personne du singulier) et l'actant objet « dé tomat ». Le circonstant locatif « dési » précise la localisation du mouvement effectué.

Cette localisation étant liée à l'actant objet « in pié tomat : un arbuste à tomates » qui figure dans le prédicat 2 et qui est rappelé dans le prédicat 3 par « le bransh : la branche ».

Ex. (39) : Ou té travérs dann in somin, // ou té trouv in pié Øtomat, //

2° Pers. Sg MP V
Prép.L Dét. ind N
2° Pers. Sg MP V
Dét. ind Synth. Nom

Actant : sujet Préd. 1 Circ. de Lieu Actant : sujet Préd. 2 Actant : objet

ou té lév le bransh, // ou té kas dé tomat dési pou Ø fé Ø rogay ! ↑

2° Pers. Sg MP V
Dét. déf N
2° Pers. Sg MP V
N N
Prép.L
Prép V
N

Actant : Préd. 3 Actant : Actant : Préd. 4 Actant : Circ.de Lieu Préd. 5

sujet objet sujet objet

Trad. Litt. : « Tu MP traversais dans un chemin, tu MP trouvais un pied Ø tomate, tu MP levais le branche, tu MP cassais deux tomates dessus pour faire rougail ! »

Trad. : « En marchant dans le chemin en terre, tu trouvais un arbuste à tomates, tu soulevais une branche, tu y cueillais quelques tomates pour faire une sauce pimentée ! »

4.3.3. Informateur 4: h, 1953, M.R, Saint-Denis

Dans la phrase n° 121, nous nous intéressons aux deux derniers prédicats dont un verbe bivalent et un verbe monovalent. Pour le prédicat 2 « boug i sa trap fizi », le syntagme verbal « i sa trap » se compose du marqueur préverbal prospectif « i sa » au temps Ø et du noyau verbal « trap ». Il régit l'actant sujet « boug » (nom à déterminant Ø) et l'actant objet « fizi » (nom à déterminant Ø). Le syntagme verbal exprime un déplacement par éloignement de l'actant sujet dans le but de saisir des mains l'actant objet, d'où la relation spatiale de mouvement. Le prédicat verbal 3 « i vien » illustre un verbe monovalent parce qu'il régit aussi l'actant sujet « boug » qui figure dans le prédicat 2. Il est constitué du marqueur préverbal non accompli au temps Ø « i » et du noyau verbal « vien », qui indique un déplacement par rapprochement de l'actant sujet.

Ex. (121) : Si ou la fé in zafér, // Ø boug i sa trap Ø fizi Ø i vien ! ↑

Sub. 2° Pers. Sg MP V Dét. ind N
N à dét. Ø MP MP V
N à dét. Ø
MP V

Préd 1
Actant : Sujet
Préd 2
Actant : Objet
Préd 3

Trad. Litt. : « Si tu MP as fait un affaire, Ø homme MP va attrape Ø fusil Ø MP vient ! »

Trad. : « Si tu as fait quelque chose de mal, le monsieur va chercher un fusil et revient à la charge ! »

4.3.4. Informatrice 5 : f, 1974, S.F, Saint-Denis

Dans l'exemple n° 157, nous identifions deux prédicats identiques qui représentent un verbe monovalent. Pour les deux, le syntagme verbal « la kouri » est composé du marqueur préverbal accompli au temps Ø « la » et du noyau verbal « kouri ». Il régit l'actant sujet « le ibou » (déterminant défini singulier + nom) dans le cas du prédicat 1 et l'actant sujet « ali » (pronom personnel à la troisième personne du singulier) dans le cas du prédicat 2. Ce syntagme verbal indique à la fois un mouvement et un déplacement. En effet, le corps des deux actants sujet est en mouvement et ils s'éloignent par rapport au point de repère retenu par l'énonciateur.

Ex. (157) : Le ibou la kouri, // ali osi la kouri. ↓

Dét. déf N
MP V
3° Pers. Sg
Adv.
MP V

Actant : Sujet
Préd.
Actant : Sujet
Préd.

Trad. Litt. : « Le hibou MP a couru, à lui aussi MP a couru. »

Trad. : « Le hibou a couru, lui aussi a couru. »

4.3.5. Informateur 6 : h, 1988, J.L, Le Tampon

La phrase n° 185 présente deux prédicats verbaux. Dans le prédicat 1 « li mont su roshé », nous relevons un verbe monovalent fonctionnant avec un circonstant. Le verbe « mont » régit l'actant sujet « li » (pronom personnel à la troisième personne du singulier). Ces deux unités fonctionnent avec le circonstant locatif « su roshé » (préposition + nom). La combinaison du

verbe et de ce circonstant locatif permet l'expression du déplacement de l'actant sujet vers le point de repère « roshé », mais aussi un mouvement du corps de l'actant sujet pour effectuer ce déplacement. Pour le prédicat 2 « li regard », le verbe monovalent « regard » régit l'actant sujet « li » et il marque un mouvement de la tête et des yeux. De manière globale, on peut dire que le verbe monovalent s'auto-sature. Le prédicat 2 « li regard » peut exprimer dans un même espace un mouvement qui dure.

Ex. (185) : Li mont su Ø roshé, // li regard ! ↑
 3^e Pers. Sg V Prép.L N à dét. Ø 3^e Pers. Sg V
 Actant : Sujet Préd 1 Circ. de Lieu Actant : Sujet Préd 2

Trad. Litt. : « Il monte sur Ø rocher, il regarde ! »

Trad. : « Il monte sur un rocher, il regarde ! »

4.3.6. Informatrice 7 : f, 1990, P.R, Le Tampon

L'exemple n° 207 présente le syntagme verbal « la mont » à forme brève parce que déterminé par une préposition. Il se compose du marqueur préverbal accompli au temps Ø « la » et du noyau verbal « mont ». Il régit l'actant sujet « li » (pronom personnel à la troisième personne du singulier). Il s'agit d'un exemple de verbe monovalent lié à un circonstant locatif obligatoire « su la tèt le sèrf ». Nous notons que l'actant sujet exerce un mouvement de son corps dans le but de se déplacer vers le point de repère « la tèt le sèrf ».

Ex. (207) : Li la mont su la tèt le sèrf ! ↑
 3^e Pers. Sg MP V Prép.L Dét. déf N Dét. déf N
 Actant : Sujet Préd. Circ. de Lieu

Trad. Litt. : « Il MP a monte sur la tête Ø le cerf ! »

Trad. : « Il est monté sur la tête du cerf ! »

4.3.7. Informateur 8 : h, 1991, F.B, Saint-Pierre

La phrase n° 214 présente un verbe bivalent. Le verbe « sot » régit l'actant sujet « li » (pronom personnel à la troisième personne du singulier) et l'actant objet « la fenèt » (déterminant défini singulier + nom). C'est le verbe, en lien avec ces deux actants, qui permet de véhiculer à la fois un mouvement du corps, qui traverse un obstacle entre deux espaces différents, et un déplacement. Ce type de construction est très fréquent en créole réunionnais, par exemple *sot la rivièr* : traverser la rivière.

Ex. (214) : Li sot la fenèt ! ↑
 3^e Pers. Sg V Dét. déf N
 Actant : Sujet Préd. Actant : Objet

Trad. Litt. : « Il saute Ø la fenêtre ! »

Trad. : « Il saute par la fenêtre ! »

4.3.8. Informateur 9 : h, 1992, M.M, Saint-Leu

L'exemple n° 246 présente trois prédicats verbaux dont un verbe bivalent, un verbe monovalent fonctionnant avec un circonstant locatif et un verbe monovalent. Le prédicat 1 est « mi trouv in gro ros ». Le verbe « trouv » régit l'actant sujet « mi » (pronom personnel à la première personne du singulier) et l'actant objet « in gro ros » (déterminant indéfini singulier + adjectif + nom). Le verbe « trouv » indique le mouvement de la tête et des yeux de l'actant sujet à la recherche de l'actant objet. Le prédicat 2 est « mi mont anlèr ». Le verbe « mont » régit l'actant sujet « mi » (pronom personnel à la première personne du singulier). Le circonstant locatif « anlèr » permet de localiser le point de repère représenté par l'actant objet du prédicat 1 : « in gro ros ». Ainsi, le verbe en lien avec le circonstant locatif exprime un mouvement du corps se déplaçant vers ce point de repère. Le prédicat 3 est « mi d'bout ». Nous notons que « d'bout » est une unité pluricatégorielle qui s'emploie soit en tant que prédicat adjectival soit en tant que prédicat verbal comme ici. Le verbe « d'bout » régit l'actant sujet « mi » (pronom personnel à la première personne du singulier) et marque un mouvement de l'actant sujet du prédicat 1, dans un but de positionnement dans l'espace. Ces

trois prédicats verbaux expriment une succession de gestes et le même actant sujet est répété « mi ».

Ex. (246) : Mi trov in gro ros, // mi mont anlèr, // mi d'bout ! ↑

1° Pers. Sg	V	Dét. ind	Adj.	N	1° Pers. Sg	V	Prép.L	1° Pers. Sg	V
Actant : Sujet	Préd 1	Actant : Objet			Actant : Sujet	Préd 2	Circ. de Lieu	Actant : Sujet	Préd 3

Trad. Litt. : « Je trouve un gros roche, je monte en l'air, je debout ! »

Trad. : « Je trouve un gros rocher, je monte dessus, je me tiens debout ! »

4.3.9. Informateur 10 : h, 1993, G.M, Saint-Rose

Dans la phrase n° 272, nous identifions deux prédicats verbaux dont un verbe monovalent et un verbe bivalent lié à un circonstant locatif. Pour le prédicat 1 « le sèrf i frène », le syntagme verbal « i frène » se compose du marqueur préverbal non accompli « i » au temps Ø et du noyau verbal « frène ». Il régit l'actant sujet « le sèrf » (déterminant défini singulier + nom) et il marque un brutal arrêt du mouvement de l'actant sujet. Pour le prédicat 2 « i zhèt le ti marmay èk le shien dannfon », nous relevons le syntagme verbal « i zhèt », constitué du marqueur préverbal non accompli « i » au temps Ø et du noyau verbal « zhèt ». Il régit également l'actant sujet « le sèrf » du prédicat 1, ainsi que l'actant objet « le ti marmay èk le shien » (déterminant défini singulier + adjectif + nom + coordonnant + déterminant défini singulier + nom). Le syntagme verbal en lien avec le circonstant locatif « dannfon » indiquent un mouvement exercé par l'actant sujet « le sèrf » sur l'actant objet « le ti marmay èk le shien » entraînant un déplacement de cet actant objet vers un lieu.

Ex. (272) : Le sèrf i frène, Ø i zhèt le ti marmay èk le shien dannfon ! ↑

Dét. déf N	MP	V	MP	V	Dét. déf	Adj.	N	Coord.	Dét. déf	N	Adv.L
Actant : Sujet	Préd 1		Préd 2		Actant : Objet				Circ. de Lieu		

Trad. Litt. : « Le cerf MP freine, Ø jette le petit marmaille avec le chien dans le fond ! »

Trad. : « Le cerf freine, jette le petit garçon et le chien en bas ! »

4.3.10. Informateur 11 : h, 1994, M.G, Saint-Leu

L'exemple n° 277 présente deux prédicats dont un verbe bivalent fonctionnant avec un circonstant de manière et un verbe monovalent. Le prédicat 1 est « an dous le ti krapo komans lèv la pat ». La structure prédicative verbale « komans lèv » est composée du marqueur para-aspectuel « komans » et du noyau verbal « lèv ». Il régit l'actant sujet « le ti krapo » (déterminant défini singulier + adjectif + nom) ainsi que l'actant objet « la pat » (déterminant défini singulier + nom). Ce syntagme verbal exprime un mouvement de bas en haut de l'actant objet et fonctionne avec le circonstant de manière « an dous » (adverbe). Le prédicat 2 explique le but du mouvement du prédicat 1. Le verbe monovalent « sorti », employé en forme longue, régit également l'actant sujet « le ti krapo » et marque un déplacement par éloignement de cet actant sujet.

Ex. (277) : An dous le ti krapo komans lèv la pat, // sorti ! ↑

Adv.	Dét. déf	Adj.	N	MPa	V	Dét. déf	N	V
└──────────┘		└──────────┘			└──────────┘		└──────────┘	
Circ. de manière		Actant : Sujet			Préd 1	Actant : Objet		Préd 2

Trad. Litt. : « En douce le petit crapaud commence Ø lève la patte, Ø sorti ! »

Trad. : « Discrètement le petit crapaud commence à lever les pattes, le voilà dehors ! »

4.3.11. Informatrice 12 : f, 1994, A.R, Saint-Louis

Dans la phrase n° 313, nous identifions le prédicat 1 « tout le gèp i vol » dans lequel le syntagme verbal « i vol » est constitué du marqueur préverbal non accompli au temps Ø « i » et du noyau verbal « vol ». Ce syntagme verbal régit l'actant sujet « tout le gèp » (adjectif + déterminant défini singulier + nom). C'est un verbe monovalent. Il marque un mouvement de l'actant sujet entraînant son déplacement dans l'espace. Pour le prédicat 2 « i rod pik le ti shien », la structure prédicative verbale « i rod pik » se compose du marqueur para-aspectuel « i rod » et du noyau verbal « pik ». « i rod » est un syntagme verbal employé ici comme marqueur para-aspectuel. Le syntagme verbal régit l'actant sujet « tout le gèp » au même titre que le prédicat verbal 1. Il régit aussi l'actant objet « le ti shien » (déterminant défini singulier

+ adjectif + nom). Il s'agit d'un verbe bivalent. Ce syntagme verbal exprime un mouvement de l'actant sujet. Le prédicat verbal 2 dépend sémantiquement et logiquement du prédicat 1 bien qu'ils soient employés en structure parataxique.

Ex. (313) : Tout le gèp i vol, // Ø i rod pik le ti shien ! ↑

Adj.	Dét. déf	N	MP	V	MP	MPa	V	Dét. déf	Adj.	N
└──────────┘			└──┘		└──────────┘			└──────────┘		
Actant : Sujet			Préd 1		Préd 2			Actant : Objet		

Trad. Litt. : « Tout le guêpe MP vole, Ø MP cherche Ø pique le petit chien ! »

Trad. : « Toutes les guêpes volent, cherchant à attaquer le petit chien ! »

4.3.12. Informatrice 13: f, 1996, C.G, Sainte-Rose

L'exemple n° 344 présente un verbe monovalent fonctionnant avec un circonstant locatif. Le syntagme verbal « i mont », composé du marqueur préverbal non accompli « i » au temps Ø et du noyau verbal « mont », régit l'actant sujet « le shien » (déterminant défini singulier + nom). Ce syntagme verbal en lien avec le circonstant locatif « su son tèt » (préposition + déterminant possessif singulier + nom) indique un mouvement de l'actant sujet pour se déplacer vers le point de repère « son tèt ».

Ex. (344) : Le shien i mont su son tèt ! ↑

Dét. déf	N	MP	V	Prép.L	Dét. Poss.	N
└──┘		└──┘		└──────────┘		
Actant : Sujet		Préd.		Circ. de Lieu		

Trad. Litt. : « Le chien MP monte sur son tête ! »

Trad. : « Le chien monte sur sa tête ! »

4.3.13. Informatrice 14 : f, 1999, R.F, Saint-Denis

Dans la phrase n° 366, nous relevons deux prédicats verbaux dont un verbe bivalent et un verbe monovalent. Pour le prédicat 1 « le sèrf la pran ali », le syntagme verbal « la pran » est constitué du marqueur préverbal accompli « la » au temps Ø et du noyau verbal « pran ». Il régit l'actant sujet « le sèrf » (déterminant défini singulier + nom) et l'actant objet « ali » (pronom personnel à la troisième personne du singulier). Le syntagme verbal permet l'expression du mouvement exercé par l'actant sujet « le sèrf » qui saisit l'actant objet « ali ». Le prédicat 2 consiste en un syntagme verbal répété « la marshé ». Il est composé du marqueur préverbal accompli au temps Ø « la » et du noyau verbal « marshé » à forme longue. C'est un verbe monovalent parce qu'il régit également l'actant sujet du prédicat 1 « le sèrf ». Il indique un mouvement corporel de l'actant sujet permettant son déplacement. La répétition de ce syntagme verbal et le profil prosodique marquent la durée du déplacement. Cette répétition correspond à une habitude créole de ne pas indiquer la mesure en unités de temps.

Ex. (366) : Le sèrf la pran ali, // la marshé la marshé la marshé ! ↑

Dét.déf	N	MP	V	3 ^e Pers. Sg	MP	V	MP	V	MP	V
Actant : Sujet		Préd 1		Actant : Objet			Préd 2			

Trad. Litt. : « Le cerf MP a prend à lui, Ø MP a marché a marché a marché ! »

Trad. : « Le cerf l'a agrippé, a marché un long moment ! »

4.3.14. Informatrice 15 : f, 2005, G.B, Saint-Denis

L'exemple n° 385 présente un verbe monovalent. Nous notons que le syntagme verbal « i vol », constitué du marqueur préverbal non accompli « i » au temps Ø et du noyau verbal « vol », régit l'actant sujet « in ibou » (déterminant indéfini singulier + nom). C'est le syntagme verbal qui exprime à la fois un mouvement et un déplacement. Le mouvement corporel de l'actant sujet permet son déplacement.

Ex. (385): In ibou i vol ! ↑
 Dét. ind N MP V
 └──────────┘ └──────────┘
 Actant : Sujet Préd.

Trad. Litt. : « un hibou MP vole ! »

Trad. : « Un hibou vole ! »

4.3.15. Informateur 31 : h, 2006, classe 13, école maternelle Françoise Dolto

La phrase ci-dessous est composée d'un prédicat nominal « *un arbre* » et d'un prédicat verbal « *un moune i mont* » liés par le coordonnant *avec*. Il s'agit d'une phrase énoncée en français avec une structure prédicative exprimée en créole. Nous identifions le verbe monovalent « *i mont* » qui comprend le marqueur préverbal non accompli « *i* » au temps Ø et le noyau verbal « *mont* ». Ce verbe régit l'actant sujet « *un moune* » (déterminant indéfini singulier + nom). Le verbe décrit un mouvement du corps permettant un déplacement par rapport au repère indiqué par l'actant objet « *un arbre* » identifié dans le prédicat nominal 1.

Ex. (563) : *Euh un arbre avec un moune i mont.* ↓
 Dét. ind N Coord. Dét. ind N MP V
 └──────────┘ └──────────┘ └──────────┘
 Préd. 1 Actant : sujet Préd. 2

Trad. Litt. : « Euh un arbre avec un gens MP monte. »

Trad. : « Euh un arbre sur lequel quelqu'un monte. »

4.4. La relation spatiale de localisation

Elle est attestée dans 14 idiolectes sur 24 (soit 58,33 %), donc dans les trois types de corpus. Elle est principalement véhiculée par les prédicats non-verbaux et rarement par les prédicats verbaux. Nous relevons 49 phrases sur 400 (soit 12,25 %) liées à la relation spatiale de localisation. Elle rassemble un nombre de phrases inférieur aux deux autres principaux types de relation spatiale (déplacement, mouvement). Néanmoins, elle est attestée dans trois relations spatiales combinées.

4.4.1. Informatrice 1 : f, 1936, S.M, Cilaos

L'exemple n° 7 est une phrase simple qui se termine par le phatème « moin » et qui présente un verbe monovalent fonctionnant avec un circonstant locatif. Le verbe locatif « arèt » régit l'actant sujet « mi » (pronom personnel de la première personne du singulier). Le circonstant locatif obligatoire est « ba d'vilazh » constitué du syntagme prépositionnel complexe « ba d' » et du nom « vilazh ». Le verbe combiné à ce circonstant obligatoire permet la localisation d'un lieu. Le second circonstant locatif « pré d'simetièr laba » apporte une précision supplémentaire. À travers ces circonstants la locutrice évoque un lieu qu'elle connaît très bien puisqu'il se situe non loin de son lieu de résidence. Toutefois, ses interlocuteurs n'étaient pas familiers du lieu dont elle parle. Dans « ba d' » et « pré d' », le *d'* fonctionne comme une préposition qui semble être combinée à la préposition *ba* et *pré* pour former des prépositions complexes. Il peut s'agir d'un vestige du français : « en bas de, près de ».

Ex. (7): Mi arèt ba d'vilazh moin, // pré d'simetièr laba ! ↑
 $\underbrace{\text{1}^{\text{e}} \text{ Pers. Sg}}_{\text{Actant : Sujet}}$ $\underbrace{\text{V}}_{\text{Préd}}$ $\underbrace{\text{Prép.L Prép + N}}_{\text{Circ. de Lieu 1}}$ Ph. $\underbrace{\text{Prép.L Prép.L+N Adv.L}}_{\text{Circ. de lieu 2}}$

Trad. Litt. : « Je arrête Ø bas d'village moin près d'cimetièr là-bas ! »

Trad. : « Moi, j'habite en bas du village, près du cimetièr là-bas ! »

4.4.2. Informatrice 2 : f, 1939, P.B, Saint-Denis

L'exemple n° 33 présente un verbe monovalent lié à un circonstant locatif et un circonstant temporel. Le verbe « rét pa » comprend le noyau verbal « rét » et le marqueur de négation « pa ». Ce verbe régit l'actant sujet « mi » (pronom personnel à la première personne du singulier). Cette valence verbale fonctionne avec un circonstant qui présente la valeur locative liée au verbe « rester ». Ce circonstant « si l'li » (préposition + déterminant défini singulier contracté + nom) combiné au verbe marque la relation spatiale de localisation. Le circonstant temporel « an zhourné » (préposition + nom) complète la phrase.

Ex. (33) : Mi rét pa si l'li an zhourné ! ↑

1^e Pers. Sg
V
Nég.
Prép.L
Dét. déf + N
Prép.T
N

Actant : Sujet
Préd.
Circ. de Lieu
Circ. de Temps

Trad. Litt. : « Je reste pas sur l'lit en journée ! »

Trad. : « Je ne reste pas sur le lit toute la journée ! »

4.4.3. Informateur 3 : h, 1952, V.P, Cilaos

La phrase n° 90 illustre une valence adverbiale en lien avec un syntagme nominal. L'actant sujet « mon garçon » (déterminant possessif + nom) est localisé par l'emploi de la copule « lé » et de l'adverbe locatif « anba » qui désigne un lieu déjà précisé par le locuteur. « là » est un adverbe temporel.

Ex. (90) : Mon garçon lé anba là ! ↑

Dét. poss.
N
Cop.
Adv.L
Adv.T

Actant : Sujet
Préd.

Trad. Litt. : « Mon garçon est en bas là ! »

Trad. : « Mon fils se trouve sur le littoral en ce moment ! »

4.4.4. Informateur 4 : h, 1953, M.R, Saint-Denis

L'exemple n° 100 présente un verbe monovalent en lien avec un circonstant locatif obligatoire. Le syntagme verbal « la viv », composé du marqueur préverbal « la » accompli au temps Ø et du noyau verbal « viv », régit l'actant sujet « amoin » (pronom personnel à la première personne du singulier). Ce syntagme verbal fonctionne avec le circonstant obligatoire « Sint-Sizane » à préposition Ø pour exprimer la relation spatiale de localisation. C'est une phrase exclamative simple. Nous identifions la forme lourde du pronom de personne « amoin » en tête de phrase.

Ex. (100) : Amoin la viv Ø Sint-Sizane ! ↑

1° Pers. Sg MP V N à Prép. Ø

Actant : Sujet Préd Circ. de Lieu obl.

Trad. Litt. : « À moi MP a vivre Ø Sainte-Suzanne ! »

Trad. : « Moi, j'ai vécu à Sainte-Suzanne ! »

4.4.5. Informatrice 5 : f, 1974, S.F, Saint-Denis

La phrase n° 153 illustre un prédicat prépositionnel en lien avec deux syntagmes nominaux. Elle est composée de l'actant sujet « le ti krapo » (déterminant défini singulier + adjectif + nom) qui est localisé par rapport au point de repère exprimé par le circonstant locatif « dann trou » (préposition + nom). Nous relevons la copule « té » au passé.

Ex. (153) : Le ti krapo té dann Ø trou. ↓

Dét. déf. Adj. N Cop. Prép. L N à dét. Ø

Actant : Sujet Préd.

Trad. Litt. : « Le petit crapaud était dans Ø trou. »

Trad. : « Le petit crapaud était dans le trou. »

4.4.6. Informateur 9 : h, 1992, M.M, Saint-Leu

La phrase n° 226 présente un exemple de valence adverbiale en lien avec un syntagme nominal. L'emploi du marqueur de négation « pu » et de l'adverbe locatif « là » indique le vide du bocal donc l'absence de l'actant sujet « le grenouy » (déterminant défini singulier + nom).

Ex. (226) : Le grenouy Ø pu là ! ↑
 Dét. déf. N Nég. Adv. L
 └──────────┬──────────┘ └──────────┬──────────┘
 Actant : Sujet Préd

Trad. Litt. : « Le grenouille Ø plus là ! »

Trad. : « La grenouille n'est plus là ! »

4.4.7. Informateur 11 : h, 1994, M.G, Saint-Leu

Dans l'exemple n° 279, nous identifions une valence prépositionnelle en lien avec un syntagme nominal. L'actant sujet à déterminant Ø « ti krapo » (adjectif + nom) est localisé par rapport au point de repère indiqué par le circonstant locatif « dann Ø bokal » (préposition + nom). Le marqueur de négation « pu » précise l'absence de l'actant sujet du point de repère.

Ex. (279) : Ø Ti krapo Ø pu dann Ø bokal ! ↑
 Adj. N Nég. Prép.L N à dét. Ø
 └──────────┬──────────┘ └──────────┬──────────┘
 Actant : Sujet Préd.

Trad. Litt. : « Ø petit crapaud Ø plus dans Ø bokal ! »

Trad. : « Le petit crapaud n'est plus dans le bokal ! »

4.4.8. Informatrice 15 : f, 2005, G.B, Saint-Denis

La phrase n° 374 fournit un exemple de prédicat prépositionnel en lien avec deux syntagmes nominaux. L'actant sujet « son tèt » (déterminant possessif singulier + nom), dont le complément de nom est « le shien » (déterminant défini singulier + nom), est localisé selon un point de repère exprimé par le circonstant locatif « dan in bokal » (préposition + déterminant défini singulier + nom). La relation spatiale de localisation est portée par ce prédicat prépositionnel.

Ex. (374) : Le shien son tèt lé dan in bokal ! ↑
 Dét. déf. N Dét. Poss. N Cop. Prép.L Dét. ind. N
 Complément de nom Actant sujet Préd.

Trad. Litt. : « Le chien son tête est dans un bocal ! »

Trad. : « La tête du chien est dans un bocal ! »

4.4.9. Informateur 21 : h, 2006, classe 4, école maternelle l'Eperon

Les corpus de type 3 sont particuliers parce que nous identifions des circonstants locatifs qui correspondent souvent aux réponses des élèves de grande section à des questions posées. Ce ne sont pas des phrases complètes mais nous présentons ces circonstants parce qu'ils portent la relation spatiale de localisation. L'exemple n° 444 commence en français et se termine avec l'emploi de l'adverbe locatif créole « anndan ». Il présente un prédicat adverbial. Nous relevons le subordonnant français « *parce que* », l'actant sujet français « *il* » (pronom personnel à la troisième personne du singulier) qui est localisé par l'emploi de l'adverbe « anndan ».

Ex. (444) : *Parce que il est anndan.* ↓
 Sub. 3^e Pers. Sg V Adv.L
 Actant : Sujet Préd.

Trad. Litt. : « Ø Parce que il est en dedans. »

Trad. : « Parce qu'il est dedans. »

4.4.10. Informatrice 22 : f, 2006, classe 4, école maternelle l'Eperon

La phrase n° 460 illustre un circonstant locatif introduit par la préposition « koté ». Nous identifions le syntagme nominal « le mézon » qui correspond au point de repère permettant de localiser un actant sujet qui n'est pas précisé ici.

Ex. (460) : Ø Koté Ø le mézon. ↓
 Prép.L Dét. déf. N
 Circ. de Lieu

Trad. Litt. : « Ø Côté la maison. »

Trad. : « À côté de la maison. »

4.4.11. Informateur 28 : h, 2006, classe 10, école maternelle Les Tamarins

L'exemple n° 528 ne présente que l'adverbe locatif « térla » qui fonctionne comme un déictique. C'est un exemple type qui montre qu'il s'agit d'une réponse de l'élève à la question posée par l'enquêteur. Cet emploi déictique est appuyé par un geste du doigt désignant l'image à localiser sur le quadrillage du jeu du tiroir.

Ex. (528) : Térla. ↓
 Adv.L

Trad. Litt. : « Ø ici. »

4.4.12. Informateur 30 : h, 2006, classe 13, école maternelle Françoise Dolto

L'exemple ci-dessous constitue un circonstant locatif introduit par la préposition « dan ». Le syntagme nominal « le koin » (déterminant défini singulier + nom) correspond à un point de repère. L'emploi de l'adverbe locatif « là » en tant que déictique amplifie la localisation.

Ex. (551) : Juss dan le koin là. ↓
 Adv. Prép.L Dét. déf N Adv.L
 Circ. de Lieu

Trad. Litt. : « Ø juste dans le coin là. »

Trad. : « Juste dans le coin-là. »

4.4.13. Informateur 31 : h, 2006, classe 13, école maternelle Françoise Dolto

L'exemple n° 564 illustre un circonstant locatif. Nous identifions la préposition « akoté » et le syntagme nominal « le portay » (déterminant défini singulier + nom). Ce dernier servant de point de repère dans la localisation d'un actant sujet non précisé ici.

Ex. (564) : Akoté Ø le portay. ↓
 Prép.L Dèt. déf. N
 └──────────────────┘
 Circ. de Lieu

Trad. Litt. : « à côté Ø le portail. »

Trad. : « À côté du portail. »

4.4.14. Informateur 32 : h, 2006, classe 13, école maternelle Françoise Dolto

L'exemple n° 574 présente un circonstant locatif qui regroupe le syntagme adverbial « an-o », la préposition « koté » et le point de repère « le shien » (déterminant défini + nom). L'emploi du syntagme adverbial et de la préposition amplifie la localisation du point de repère. Ce circonstant porte la relation spatiale de localisation.

Ex. (574) : An-o Ø koté Ø le shien. ↓
 Adv.L Prép.L Dèt. déf. N
 └──────────────────┘
 Circ. de Lieu

Trad. Litt. : « Ø en haut Ø côté Ø le chien. »

Trad. : « Là-haut à côté du chien. »

4.5. Les relations spatiales combinées de Localisation et de Mouvement

Ces relations spatiales combinées sont attestées chez 9 idiolectes (soit 37,5 %). Les jeunes informateurs sont plus représentés dans ce type de relation spatiale parce que nous n'identifions que deux informateurs parmi les plus âgés. Ces relations spatiales combinées sont portées par 23 phrases sur 400 (soit 5,75 %).

4.5.1. Informatrice 2 : f, 1939, P.B, Saint-Denis

Dans la phrase n° 19, nous identifions deux types de prédicat : adjectival et verbal. Dans le prédicat 1 « le brinzèl, le pié lé ba », nous notons que la copule « lé » et l'adjectif « ba » sont liés au syntagme nominal « le pié ». Cette valence adjectivale exprime la hauteur de l'entité « le pié : l'arbuste ». Le prédicat 2 est introduit par le coordonnant « é ». Le syntagme verbal monovalent « i désann », constitué du marqueur préverbal non accompli « i » au temps Ø et du noyau verbal « désann », régit l'actant sujet « le brinzèl » (déterminant défini singulier + nom). Ce syntagme verbal indique le mouvement vertical de l'actant sujet. Cette phrase explique une devinette créole posée par la locutrice (cf. 7.3., p. 278-280).

Ex. (19) : Le brinzèl, le pié lé ba // é le brinzèl i désann. ↓

Dét.déf	N	Dét. déf	N	Cop.	Adj.	Coord.	Dét. déf	N	MP	V
└──────────────────┘				└──┘			└──────────┘		└──┘	
Actant : Sujet + Complément de nom				Préd. 1			Actant : Sujet		Préd. 2	

Trad. Litt. : « L'aubergine, le pied est bas et l'aubergine MP descend. »

Trad. : « L'aubergine, son arbuste est bas et les aubergines pendent. »

4.5.2. Informateur 4 : h, 1953, M.R, Saint-Denis

Dans la phrase n° 116, nous identifions un verbe bivalent fonctionnant avec un circonstant locatif. Le syntagme verbal « la fine vi » comprend le marqueur préverbal accompli et terminatif au temps Ø « la fine » et le noyau verbal « vi » qui est une variante régionale. Il régit l'actant sujet « ou » (pronom personnel de la deuxième personne du singulier) et l'actant objet « la boutik Oké » (déterminant défini singulier + syntagme nominal). Ce syntagme

verbal exprime un mouvement de la tête et des yeux pour visualiser dans l'espace l'actant objet. Le circonstant locatif « akoté légliz Sint-Sizane » (préposition + nom + toponyme) apporte des précisions concernant la localisation de l'actant objet.

Ex. (116) : Ou la fine vi la boutik Oké akoté légliz Ø Sint-Sizane ! ↑

2° Pers. Sg
MP
MP
V
Dét. déf
N
N
Prép.L
N à Prép. Ø
N à Prép.Ø

Actant : Sujet
Préd.
Actant : Objet
Circ. de Lieu

Trad. Litt. : « Tu MP as fini vu la boutique Oké Ø côté Ø l'église Ø Sainte-Suzanne ! »

Trad. : « Tu as déjà vu l'épicerie O.K près de l'église de Sainte-Suzanne ! »

4.5.3. Informatrice 5: f, 1974, S.F, Saint-Denis

Dans cette phrase n° 169 figurent deux types de prédicat dont un verbe monovalent et une valence prépositionnelle. Le prédicat 1 « li gingn pu sorti » présente un verbe monovalent. La structure prédicative verbale « gingn pu sorti » est composée du marqueur para-aspectuel « gingn », du marqueur de négation « pu » et du noyau verbal à forme longue « sorti ». Il régit l'actant sujet « li » (pronom personnel à la troisième personne du singulier) et il exprime un mouvement de cet actant dans le but de s'extraire d'un lieu non-cité qui est l'étang. Le prédicat 2 correspond à une valence prépositionnelle « le shien lé su son tèt ». Nous identifions l'actant sujet « le shien » (déterminant défini singulier + nom), la copule « lé », la préposition « su » et le syntagme nominal « son tèt ». Cette valence prépositionnelle permet l'expression de la localisation de l'actant sujet « le shien » en fonction du point de repère « son tèt » (la tête du petit garçon). Ce prédicat 2 dépend du prédicat 1 pour la compréhension de la phrase même s'ils peuvent fonctionner de manière autonome.

Ex. (169) : Li gingn pu sorti, // le shien lé su son tèt. ↓
 3° Pers. Sg MPa Nég. V Dét. déf N Cop. Prép.L Dét. Poss. N
 Actant : Sujet Préd. 1 Actant : Sujet Préd. 2

Trad. Litt. : « Il gagne plus sorti, le chien est sur son tête. »

Trad. : « Il n'arrive plus à sortir, le chien est sur sa tête. »

4.5.4. Informateur 8 : h, 1991, F.B, Saint-Pierre

Nous relevons deux prédicats, dans la phrase n° 218, subordonnés par « si ». Il s'agit d'un verbe bivalent constitué d'un prédicat prépositionnel. Le prédicat 1 est « li regard », dans lequel le verbe « regard » régit l'actant sujet « li » (pronom personnel à la troisième personne du singulier) et l'actant objet représenté par le prédicat 2 « si le krapo lé pa dérièr in rosh ». Ce verbe indique un mouvement de la tête et des yeux à la recherche de quelque chose. Dans le prédicat 2 « si le krapo lé pa dérièr in rosh » qui correspond à l'actant objet, le prédicat prépositionnel est véhiculée par la copule « lé » suivi du marqueur de négation « pa » et de la préposition « dérièr ». Elle permet de localiser l'entité « le krapo » (déterminant défini singulier + nom) par rapport au point de repère « in rosh » (déterminant indéfini singulier + nom).

Ex. (218) : Li regard si le krapo lé pa dérièr in rosh ! ↑
 3° Pers. Sg V Sub. Dét. déf N Cop. Nég. Adv.L Dét. ind N
 Actant : Sujet Préd. 1 Préd. 2 : Actant objet

Trad. Litt. : « Il regarde si le crapaud est pas derrière un roche ! »

Trad. : « Il regarde si le crapaud n'est pas derrière un rocher ! »

4.5.5. Informateur 9 : h, 1992, M.M, Saint-Leu

L'exemple n° 223 illustre trois prédicats verbaux dont les deux derniers nous intéressent particulièrement. Il s'agit de deux verbes bivalents qui fonctionnent avec un circonstant temporel et un circonstant locatif. Le prédicat 2 est « zordi maa trouv in grenouy ». Le

syntagme verbal « la trouv », composé du marqueur préverbal accompli « la » au temps Ø et du noyau verbal « trouv », régit l'actant sujet « moin » (pronom personnel à la première personne du singulier). Il régit également l'actant objet « in grenouy » (déterminant indéfini singulier + nom). Ce syntagme verbal exprime un mouvement de recherche dans un espace non-précisé. Nous identifions le circonstant temporel « zordi » qui correspond à un adverbe. Dans le prédicat 3 « maa mèt ali dan in bokal lakaz, zhus koté mon li », nous notons que le syntagme verbal « la mèt » est constitué du marqueur préverbal accompli « la » au temps Ø et du noyau verbal « mèt ». Il régit l'actant sujet « moin » (pronom personnel à la première personne du singulier) ainsi que l'actant objet « ali » (pronom personnel à la troisième personne du singulier). Ce syntagme verbal fonctionne obligatoirement avec le circonstant locatif « dan in bokal lakaz » (préposition + déterminant indéfini singulier + nom + adverbe). Le syntagme verbal en lien avec ce circonstant indique un mouvement d'intériorité exercé par l'actant sujet sur l'actant objet dans le point de repère « in bokal ». Nous identifions également le circonstant locatif « zhus koté mon li » qui précise la localisation de l'actant objet.

Ex. (223) : Mi apèl Rémi, // zordi maa trouv in grenouy, //

1° Pers. Sg	V	N	Adv.T	1° Pers. Sg + MP	V	Dét. ind	N
└──────────┘		└──────────┘		└──────────┘		└──────────┘	
Préd 1		Circ. de Temps		Actant : Sujet		Préd 2	
						Actant : Objet	

maa mèt ali dan in bokal lakaz, // zhus koté Ø mon li ! ↑

1° Pers. Sg + MP	V	3° Pers. Sg	Prép.L	Dét. ind	N	Adv.L	Prép.L	Dét. Poss.	N	
└──────────┘		└──────────┘		└──────────┘			└──────────┘			
Actant : Sujet		Préd 3	Actant : Objet		Circ. de Lieu 1			Circ. de Lieu 2		

Trad. Litt. : « Je appelle Rémi, aujourd'hui j'ai trouvé un grenouille, j'ai mettre à lui dans un bocal la maison, juste Ø côté mon lit ! »

Trad. : « Je m'appelle Rémi, aujourd'hui j'ai trouvé une grenouille, je l'ai mise dans un bocal chez moi, tout près de mon lit ! »

4.5.6. Informateur 10 : h, 1993, G.M, Saint-Rose

L'exemple n° 260 montre deux prédicats soit un verbe bivalent et une valence adverbiale. Le prédicat 2 est « le marmay èk son shien i regard le krapo ». Le syntagme verbal « i regard », composé du marqueur préverbal non accompli « i » au temps Ø et du noyau verbal « regard », régit l'actant sujet « le marmay èk son shien » (déterminant défini singulier + nom + coordonnant + déterminant possessif + nom) ainsi que l'actant objet « le krapo » (déterminant défini singulier + nom). Ce syntagme verbal indique un mouvement de la tête et des yeux de l'actant sujet pour visualiser l'actant objet. Le prédicat 1 « lé pu là » exprime l'absence de localisation de l'actant objet « le krapo » par la copule « lé », le marqueur de négation « pu » et l'adverbe « là » à valeur locative. L'actant objet étant localisé en un lieu précis ne l'est plus dans le contexte de cette phrase.

Ex. (260) : Le marmay èk son shien i regard le krapo, // Ø lé pu là ! ↑

Dét. déf	N	Coord.	Dét. Poss.	N	MP	V	Dét. déf	N	Cop.	Nég.	Adv.L
Actant : Sujet					Préd. 2		Actant : Objet		Préd. 1		

Trad. Litt. : « Le marmaille avec son chien MP regarde le crapaud, Ø est plus là ! »

Trad. : « Le garçon et son chien regardent le crapaud, tiens, ce dernier n'est plus là ! »

4.5.7. Informateur 11 : h, 1994, M.G, Saint-Leu

Dans la phrase n° 297, nous identifions trois prédicats, mais seuls les deux derniers nous intéressent. Il s'agit d'un verbe bivalent et d'un verbe bivalent fonctionnant avec un circonstant locatif. Pour le prédicat 2 « li arpran son ti krapo », le verbe « arpran » régit l'actant sujet « li » (pronom personnel à la troisième personne du singulier) et l'actant objet « son ti krapo » (déterminant possessif singulier + adjectif + nom). Ce verbe est composé du verbe « pran » et du marqueur « ar » à valeur répétitive. Il marque un mouvement des bras et des mains de l'actant sujet dans le but de saisir l'actant objet. Pour le prédicat 3 « li la lès le ti fami su koté », le syntagme verbal « la lès » est constitué du marqueur préverbal accompli « la » au temps Ø et du noyau verbal « lès ». Il régit l'actant sujet « li » (pronom personnel à la troisième personne du singulier) et l'actant objet « le ti fami » (déterminant défini singulier

+ adjectif + nom). Le circonstant locatif « su koté » (syntagme adverbial) est obligatoire pour la saturation de la valence. Il permet de préciser la localisation de l'actant objet.

Ex. (297) : Li lé kontan, // li arpran son ti krapo, //

{ 3° Pers. Sg Cop. Adj. }
{ 3° Pers. Sg V Dét. Poss. Adj. N }

Préd 1
Actant : Sujet
Préd 2
Actant : Objet

li la lès le ti fami su Ø koté ! ↑

{ 3° Pers. Sg }
{ MP V }
{ Dét. déf Adj. N }
{ Prép.L N }

Actant : Sujet
Préd 3
Actant : Objet
Circ. de Lieu

Trad. Litt. : « Il est content, il reprend son petit crapaud, il MP a laisse le petit famille sur Ø côté ! »

Trad. : « Il est content, il reprend son petit crapaud, il a laissé de côté la petite famille ! »

4.5.8. Informatrice 14 : f, 1999, R.F, Saint-Denis

Nous identifions trois types de prédicats dans l'exemple n° 349 dont un verbe monovalent en lien avec un circonstant locatif et une valence adverbiale liée à un syntagme nominal. Le prédicat 2 est « zot i regard dann bokal ». Le syntagme verbal « i regard » se compose du marqueur préverbal non accompli « i » au temps Ø et du noyau verbal « regard ». Il régit l'actant sujet « zot » (pronom personnel de la troisième personne du pluriel). Il indique un mouvement de la tête et des yeux de l'actant sujet. Le circonstant locatif obligatoire « dann bokal » marque la localisation de la direction du mouvement. Le prédicat 3 « la pu grenouy dedan » exprime le vide du bocal. Il est porté par « la » qui correspond à une variante du présentatif *na* : il y a, le marqueur de négation « pu », le nom « grenouy » et l'adverbe à valeur locative « dedan ».

Ex. (349) : Granmatin kan banna i lèv, // zot i regard dann Ø bokal, //

Adv.T Sub. 3° Pers. Pl MP V
3° Pers. Pl MP V
Prép.L N

Préd 1
Actant : Sujet Préd 2
Circ. de Lieu

Ø la pu Ø grenouy dedan ! ↑

Prés. Nég. N Adv.L

Préd. 3

Trad. Litt. : « Grand matin quand ils MP lèvent, ils MP regardent dans Ø bocal, Ø a plus Ø grenouille dedans ! »

Trad. : « De bon matin quand ils se réveillent, ils regardent le bocal, la grenouille n’y est plus ! »

4.5.9. Informatrice 15: f, 2005, G.B, Saint-Denis

L'exemple n° 372 montre deux types de prédicat. Le premier est adverbial « le linzh le peti garson lé partèr ». La copule « lé » ainsi que l’adverbe « partèr » permet la localisation de l’entité « le linzh ». L’usage de l’adverbe « partèr » est un calque du français parce que la forme créole plus communément attestée est *atèr*. Le deuxième prédicat, en lien avec le premier, est uniquement véhiculé par l’adjectif « ranvérsé » qui marque un mouvement exercé par l’entité « le peti garson ». Cet adjectif est aussi un calque du français. Il est plus courant d’employer les unités créoles *shaviré*, *kapoté*.

Ex. (372) : Le linzh le peti garson lé partèr, ranvérsé !

Dét. déf N Dét. déf Adj. N Cop. Adv.L Adj.

Trad. Litt. : « Le linge Ø le petit garçon est par terre, renversé ! »

Trad. : « Les vêtements du petit garçon sont par terre, renversés ! »

4.6. Les relations spatiales combinées de Localisation et de Déplacement

Ce type de relations spatiales combinées est attesté dans nos corpus chez 9 informateurs (soit 37,5 %). Nous observons qu'il s'agit des locuteurs créolophones plus âgés mais également de quatre jeunes informateurs. Ce type de relation spatiale s'exprime dans 19 phrases sur 400 (soit 4,75 %).

4.6.1. Informatrice 1 : f, 1936, S.M, Cilaos

L'exemple n° 12 est une phrase complexe. Nous identifions trois prédicats verbaux dont le prédicat 1 est « i fo fé atansion nadfoi ». Le prédicat 2 « kan i pass le tunél là », présente un exemple de verbe avalent qui fonctionne en lien avec un circonstant locatif. Il est introduit par le subordonnant à valeur temporelle « kan ». Le syntagme verbal « i pass », à sujet Ø, se compose du marqueur préverbal « i » non accompli au temps Ø et du noyau verbal « pass ». Il est lié au circonstant locatif « le tunél » à préposition Ø (déterminant défini singulier + nom). Ce prédicat 2 exprime un déplacement. Le prédicat 3 est placé en fin de phrase : « la dézha u pluzieur zaksidan dan l'fon là ». Dans ce prédicat « la dézha u » correspond à un calque du français. Nous relevons le syntagme verbal « la u », composé du marqueur préverbal « la » accompli au temps Ø et le noyau verbal « u », qui régit l'actant objet « zaksidan ». Ce qui nous intéresse c'est le circonstant locatif « dan l'fon là » qui précise la localisation du lieu dont parle la locutrice. La forme du créole commun de ce prédicat 3 serait : *la fine ariv inta laksidan dannfon là* « il s'est déjà produit beaucoup d'accidents en contrebas, là ». C'est une variété régionale du créole des hauts que nous identifions dans cet idiolecte. Les prédicats 2 et 3 sont en lien avec le prédicat 1.

Ex. (12) : Kan Ø i pass Ø le tunél lâ, // Ø i fo fé atansion nadfoi, //

Sub.	MP	V	Dét. déf	N	Ph.	MP	MPa	V	N	Adv.T
Préd 2			Circ. de Lieu			Préd 1				

Ø la dézha u pluzieur zaksidan dan l'fon là ! ↑

MP	Adv.	V	Pr. Ind.	N à dét. Ø	Adv.L	Adv.L
Préd 3						

Trad. Litt. : « Quand Ø MP passe le tunnel là, Ø MP faut fait attention a des fois, a déjà eu plusieurs accidents dans l'fond là ! »

Trad. : « Quand on passe dans le tunnel, il faut faire attention parfois, il y a déjà eu plusieurs accidents en contrebas, là ! »

4.6.2. Informatrice 2 : f, 1939, P.B, Saint-Denis

Dans la phrase n° 47, nous identifions un exemple de verbe monovalent fonctionnant avec un circonstant de manière et un circonstant locatif. Le verbe « ardésann », composé du verbe « désann » et du marqueur « ar » à valeur répétitive, régit l'actant sujet « ou » (pronom personnel à la deuxième personne du singulier à valeur générique). Il fonctionne en lien avec le circonstant de manière à préposition *èk* Ø « soi in paké d'boi, soi in paké la pay » (coordonnant + déterminant indéfini singulier + syntagme nominal) et le circonstant locatif « si out tét » (préposition + pronom personnel à la deuxième personne du singulier + nom). L'emploi de « *soi* + SN *soi* + SN » semble être un calque du français. Par exemple, il n'est pas attesté dans le dictionnaire du créole réunionnais d'Alain Armand (1987). La forme créole la plus commune serait *èk* « avec ». Nous identifions également le circonstant temporel « *katr ér* » (syntagme nominal). Le verbe « ardésann » indique un déplacement par rapprochement.

Ex. (47) : Katr ér ou ardésann soi in paké d'boi, //

N
N
2° Pers.Sg
V
Coord. Dét. ind
N
Prép+N

Circ. de Temps
Actant :
Préd.
Circ. de manière
Sujet

soi in paké la pay si out tét ! ↑

Coord. Dét. ind
N
Dét. déf
N
Prép.L
Dét. Poss.
N

Circ. de manière
Circ. de Lieu

Trad. Litt. : « Quatre heures tu redescends Ø soit un paquet d'bois, soit un paquet Ø la paille sur la tête ! »

Trad. : « À quatre heures tu redescends avec un fagot de bois, ou un fagot de brindilles sur la tête ! »

4.6.3. Informateur 3 : h, 1952, V.P, Cilaos

Dans la phrase n° 93, nous identifions deux types de prédicat dont deux verbaux en lien avec un circonstant locatif ou temporel et une valence prépositionnelle. Dans le prédicat verbal 1 à sujet Ø « i fo sort isi katr er », la structure prédicative verbale « i fo sort » à sujet Ø est composée du syntagme verbal « i fo » qui fonctionne ici comme un marqueur para-aspectuel de nécessité et du noyau verbal « sort » qui indique un déplacement spatial par éloignement. Ce syntagme verbal est lié au circonstant locatif « isi » qui correspond à un adverbe et au circonstant temporel à préposition Ø « katr er ». Le prédicat 2 « i fo sét er » comprend le syntagme verbal à sujet Ø « i fo » lié au circonstant temporel « sét er ». En fin de phrase, nous relevons le prédicat prépositionnelle 3 « ou lé pil devan l'post ». Le pronom personnel à la deuxième personne du singulier « ou » est suivi de la copule « lé », de l'adverbe « pil », de la préposition « devan » et du syntagme nominal « l'post ». C'est la valence prépositionnelle qui exprime la localisation de l'actant représenté par le pronom personnel « ou » à valeur générique.

Ex. (93) : Ø I fo sort isi Ø katr er, //

MP MPa V Adv.L N

Préd. 1 Circ. de Lieu + Circ. de Temps

Ø i fo sét er ou lé pil devan l'post ! ↑

MP V N 2° Pers. Sg Cop. Adv. Prép.L Dét. déf + N

Préd. 2

Préd. 3

Trad. Litt. : « Ø MP faut sort Ø ici Ø quatre heures, Ø MP faut à sept heures tu es pile devant l'poste ! »

Trad. : « Il faut partir d'ici à quatre heures, il faut qu'à sept heures pile tu sois à ton poste de travail ! »

4.6.4. Informateur 4 : h, 1953, M.R, Saint-Denis

L'exemple n° 114 présente un verbe monovalent fonctionnant avec un circonstant locatif obligatoire. Le syntagme verbal « té sar », à marqueur préverbal *i* Ø, est constitué du marqueur préverbal non accompli au passé « té » et du noyau verbal « sar » qui est une variante de *sava* « aller ». Ce syntagme verbal exprime un déplacement vers un lieu et régit l'actant sujet « nou » (pronom personnel à la première personne du pluriel). Il est en lien avec les circonstants locatifs obligatoires « lékol an vil » (nom à préposition Ø + préposition + nom) et « koté légliz » (préposition + nom) qui apportent une précision concernant à la destination du déplacement. Dans cette phrase, la répétition du pronom personnel à la première personne du pluriel « nou » fonctionne en tant que phatème en fin de proposition. Il participe à la prosodie dans la phrase.

Ex. (114) : Kome Ø lékol, // nou té sar Ø lékol an vil nou, // koté légliz ! ↑

Prép. N 1° Pers. Pl MP V N à dét. Ø Prép.L N 1° Pers. Pl Prép.L N

Actant : Sujet Préd. Circ. de Lieu 1 Ph Circ. de Lieu 2

Trad. Litt. : « Comme l'école, nous MP allions Ø l'école en ville nous, Ø côté Ø l'église ! »

Trad. : « Pareil pour l'école, nous allions à l'école en ville, près de l'église ! »

4.6.5. Informateur 5 : f, 1974, S.F, Saint-Denis

La phrase n° 165 est composée de trois prédicats verbaux. Le prédicat 1 « le ti garson la tonbé » regroupe le syntagme verbal monovalent « la tonbé », constitué du marqueur préverbal accompli « la » au temps Ø et du noyau verbal à forme longue « tonbé ». Il régit l'actant sujet « le ti garson » (déterminant défini singulier + adjectif + nom). Le prédicat 2 correspond au verbe avalent « regard ». Le prédicat 3 « kosa li resanm atéra » commence par le pronom interrogatif « kosa ». Nous relevons le verbe monovalent « resanm » qui régit l'actant sujet « li » (pronom personnel à la troisième personne du singulier). Ce verbe est lié au circonstant locatif « atéra » qui est un adverbe.

Ex. (165) : Le ti garson la tonbé, // regard kosa li resanm atéra ! ↑

Dét. déf Adj. N MP V1 V2 Pr. int. 3° Pers. Sg V Adv. L

Actant : Sujet Préd. 1 Préd. 2 Actant : Sujet Préd. 3 Circ. de lieu

Trad. Litt. : Le petit garçon a tombé, regarde quoi il ressemble ici ! »

Trad. : « Le petit garçon est tombé, regarde de quoi il a l'air là ! »

4.6.6. Informateur 6 : h, 1988, J.L, Le Tampon

Dans la phrase n° 186 figurent deux types de prédicat dont un verbe monovalent et un prédicat adverbial. Dans le prédicat 1 « in sèrf i sort », le syntagme verbal « i sort » est constitué du marqueur préverbal non accompli « i » au temps Ø et du noyau verbal « sort ». Ce syntagme verbal indique un déplacement de l'actant sujet « in sèrf » (déterminant indéfini singulier + nom) qu'il régit. Le prédicat 2 présente un prédicat adverbial. Il est composé du

nom « marmay » à déterminant Ø et de l’adverbe locatif « dési ». Ce dernier annonce une localisation, en lien avec le mouvement de l’enfant projeté sur le dos du cerf.

Ex. (186) : In sèrf i sort, // Ø marmay dési ! ↑

Dét. déf N
MP V
Ø N
Adv.L

Actant : Sujet Préd. 1 Actant : Sujet Préd. 2 : adverbial

Trad. Litt. : « Un cerf MP sort, Ø marmaille dessus ! »

Trad. : « Un cerf débarque, le garçon dessus ! »

4.6.7. Informateur 10 : h, 1993, G.M, Saint-Rose

L’exemple n° 259 montre deux prédicats verbaux coordonnés par « é » dont un verbe monovalent en lien avec un circonstant d’accompagnement et un circonstant locatif. Pour le prédicat 1 « in marmay i dor èk son shien su le li », nous identifions le syntagme verbal « i dor » qui se compose du marqueur préverbal non accompli au temps Ø « i » et du noyau verbal « dor ». Il régit l’actant sujet « in marmay » (déterminant indéfini singulier + nom ». Ce syntagme verbal fonctionne en lien avec le circonstant d’accompagnement « èk son shien » (coordonnant + déterminant possessif singulier + nom). La relation spatiale de localisation est portée par la combinaison entre le syntagme verbal « i dor » et le circonstant locatif « su le li » (préposition + déterminant défini singulier + nom). C’est par ce circonstant qu’est localisé l’actant sujet. Pour le prédicat 2 « le krapo i sava », c’est le syntagme verbal monovalent « i sava », constitué du marqueur préverbal non accompli « i » au temps Ø et du noyau verbal « sava », qui exprime le déplacement par éloignement. Ce syntagme verbal régit l’actant sujet « le krapo » (déterminant défini singulier + nom). Le profil prosodique continu de la première partie du prédicat 1 sans pause entre « i dor » et « èk » a une valeur pertinente. C’est la pertinence du schéma prosodique qui fixe la pertinence de l’ordre des mots.

Ex. (259) : In marmay i dor èk son shien su le li //

Dét. ind N
MP V
Coord. Dét. Poss. N
Prép.L Dét. déf N

Actant : Sujet
Préd 1
Circ. d'accomp.
Circ. de Lieu

é le krapo i sava ! ↑

Coord. Dét. déf N MP V

Actant : Sujet Préd. 2

Trad. Litt. : « Un marmaille MP dort avec son chien sur le lit et le crapaud MP part ! »

Trad. : « Un garçon dort avec son chien sur le lit et le crapaud s'en va ! »

4.6.8. Informatrice 12 : f, 1994, A.R, Saint-Louis

La phrase n° 299 présente un exemple de verbe monovalent lié à un circonstant d'accompagnement et un circonstant locatif. Le syntagme verbal « parti dormi » correspond à une combinaison de deux verbes « parti » et « dormi ». Le premier exprime un déplacement de l'actant sujet et le deuxième explique le but de ce déplacement. Ce syntagme verbal régit l'actant sujet « le ti garson » (déterminant défini singulier + adjectif + nom). Il fonctionne en lien avec le circonstant d'accompagnement « èk son ti shien » (coordonnant + déterminant possessif singulier + adjectif + nom) et le circonstant locatif « si son vant » (préposition + déterminant possessif singulier + nom). Le circonstant locatif est lié au circonstant d'accompagnement.

Ex. (299) : Le ti garson, fatigé, parti dormi èk son ti shien si son vant.

Dét. déf Adj. N
Adj.
V V
Coord. Dét. Poss. Adj. N
Prép.L Dét. Poss. N

Actant : Sujet
Préd.
Circ. d'accomp.
Circ. de Lieu

Trad. Litt. : « Le petit garçon, fatigué, Ø parti dormir avec son petit chien sur son ventre. »

Trad. : « Le petit garçon, fatigué, est allé se coucher avec son petit chien sur le ventre. »

4.6.9. Informatrice 13: f, 1996, C.G, Sainte-Rose

Dans l'exemple n° 343, nous identifions deux prédicats dont un verbe monovalent fonctionnant avec un circonstant locatif obligatoire et un prédicat adverbial. Pour le prédicat 1 qui est « le ti garson i tonb dan lo », le syntagme verbal « i tonb » se compose du marqueur préverbal non accompli « i » au temps \emptyset et du noyau verbal « tonb ». Il régit l'actant sujet « le ti garson » (déterminant défini singulier + adjectif + nom) et il marque un déplacement vertical de cet actant. Le circonstant locatif « dan lo » (préposition + nom) précise la destination finale de ce déplacement. Le prédicat 2 est adverbial. Il comprend le nom à déterminant \emptyset « tèt » et l'adverbe locatif « anba ». Dans ce prédicat adverbial la prosodie est marquée par le déterminant \emptyset et le syntagme verbal \emptyset (l'absence de verbe).

Ex. (343) : Le ti garson i tonb dan lo, // \emptyset tèt anba ! ↑

Dét. déf	Adj.	N	MP	V	Prép.L	N	\emptyset	N	Adv.L
Actant : Sujet			Préd. 1		Circ. de Lieu		Préd. 2		

Trad. Litt. : « Le petit garçon MP tombe dans l'eau, tête en bas ! »

Trad. : « Le petit garçon tombe à l'eau, la tête la première ! »

4.7. Les relations spatiales de Localisation, de Déplacement et de Mouvement

La combinaison des trois principales relations spatiales est moins attestée dans nos corpus. Elle est portée par 5 phrases sur 400 (soit 1,25 %) et est identifiée dans 4 idiolectes (soit 16,66 %). Il s'agit principalement des informateurs les plus jeunes du corpus de type 2. Ce sont des phrases complexes regroupant plusieurs prédicats.

4.7.1. Informatrice 5 : f, 1974, S.F, Saint-Denis

Dans l'exemple n° 145, nous relevons trois prédicats dont un verbe monovalent lié à un circonstant de manière, un verbe monovalent et un prédicat adverbial. Le prédicat 1 « li la tsann èk le bokal » comprend le syntagme verbal « la tsann » qui se compose du marqueur préverbal accompli « la » au temps Ø et du noyau verbal « tsann ». Il régit l'actant sujet « li » (pronom personnel à la troisième personne du singulier) et fonctionne en lien avec le circonstant de manière « èk le bokal » (coordonnant + déterminant défini singulier + nom). Ce syntagme verbal exprime le déplacement de l'actant sujet. Le prédicat verbal 2 « pou oir » est constitué du subordonnant « pou » à valeur de but et du noyau verbal « oir ». Ce verbe monovalent régit également l'actant sujet du prédicat 1 « li » qui peut aussi s'exprimer par « pou li oir ». Le verbe marque le mouvement de la tête et des yeux de l'actant sujet. Dans le prédicat 4, nous identifions un prédicat adverbial introduit par le subordonnant « si ». Le marqueur de négation « pa » et l'adverbe « d'dan » indiquent la localisation de l'entité « le krapo » (déterminant défini singulier + nom).

Ex. (145) : Li la tsann èk le bokal // Ø pou oir si le krapo Ø pa d'dan. ↓

3^e Pers. Sg
MP
V
Coord. Dét. déf N
Sub. V
Sub. Dét. déf N
Nég. Adv.L

Actant : Sujet
Préd 1
Circ. de manière
Préd 2
Préd. 3

Trad. Litt. : « Il MP a descend avec le bocal pour voir si le crapaud Ø pas dedans. »

Trad. : « Il est descendu avec le bocal pour voir si le crapaud ne s'y trouvait pas. »

4.7.2. Informatrice 7 : f, 1990, P.R, Le Tampon

Dans la phrase n° 203 figurent trois prédicats dont un verbe monovalent fonctionnant avec un circonstant locatif, un verbe monovalent et un prédicat adverbial. Pour le prédicat 1 « le shien li la tonb su in ni dabèy », le syntagme verbal monovalent « la tonb » est composé du marqueur préverbal accompli au temps Ø « la » et du noyau verbal « tonb ». Il exprime un mouvement de chute. En lien avec le circonstant locatif « su in ni dabèy » (préposition + déterminant indéfini singulier + nom + nom), il indique la direction de ce mouvement vers le point de repère « in ni dabèy ». Pour le prédicat 2 « li la ésèy rod », nous notons qu'il est lié

au prédicat 1 par le coordonnant « é ». La structure prédicative verbale monovalente « la ésèy rod », constituée du marqueur para-aspectuel « la ésèy » et du noyau verbal « rod », régit l'actant sujet « li » (pronom personnel à la troisième personne du singulier). Elle marque un mouvement de la tête et des yeux de cet actant sujet à la recherche de quelque chose. Le prédicat 3 « si le krapo té pa d'dan » est introduit par le subordonnant « si ». C'est un prédicat adverbial qui passe par la copule « lé » au passé (« té »), le marqueur de négation « pa » et l'adverbe locatif « d'dan ». Il permet l'expression de l'absence de l'entité « le krapo » (déterminant défini singulier + nom).

Ex. (203) : Le shien li la tonb su in ni dabèy //

Dét. déf	N	3° Pers. Sg	MP	V	Prép.L	Dét. ind	N	N
└──────────┘			└──┘		└──────────┘			
Actant : Sujet			Préd 1		Circ. de Lieu			

é	li	la	ésèy	rod	si	le	krapo	té	pa	d'dan ! ↑
Coord.	3° Pers. Sg	MP	MPa	V	Sub.	Dét. déf	N	Cop. Nég.	Adv.L	
└──┘		└──┘			└──────────┘					
Actant : Sujet		Préd 2			Préd. 3					

Trad. Litt. : « Le chien il MP a tombe sur un nid d'abeilles et il MP a essaye cherche si le crapaud était pas dedans ! »

Trad. : « Le chien il est tombé sur un nid d'abeilles et il a essayé de chercher si le crapaud n'y est pas ! »

4.7.3. Informateur 8 : h, 1991, F.B, Saint-Pierre

L'exemple n° 216 présente quatre prédicats dont deux verbes monovalents fonctionnant avec un circonstant locatif, un verbe monovalent et un prédicat adverbial. Pour le prédicat 1 « li mont su in narb », le verbe « mont » régit l'actant sujet « li » (pronom personnel à la troisième personne du singulier). Le circonstant locatif « su in narb » (préposition + déterminant indéfini singulier + nom) indique le point de repère vers lequel se dirige l'actant sujet. Le verbe exprime le mouvement et quand il est en lien avec le circonstant locatif ce dernier indique la direction du déplacement. Ce prédicat 1 est lié au prédicat 2 par le coordonnant « é ». Il s'agit de « li regard dan le trou » pour lequel le verbe « regard » régit

l'actant sujet « li » (pronom personnel à la troisième personne du singulier). Il marque un mouvement de la tête et des yeux de l'actant sujet. Le circonstant locatif « dan le trou » (préposition + déterminant défini + nom) permet de préciser la localisation de l'action exprimée par le verbe. Les prédicats 3 et 4 expliquent la cause des deux premiers prédicats. Dans le prédicat 3 « pou voir », nous identifions le subordonnant à valeur de but « pou » et le noyau verbal « voir » qui indique un mouvement de la tête et des yeux de l'actant sujet des prédicats précédents « li ». C'est un verbe monovalent qui régit également cet actant sujet. Le prédicat 4 « si le krapo lé pa d'dan » est introduit par le subordonnant « si ». Il s'agit d'un prédicat adverbial représenté par la copule « lé », le marqueur de négation « pa » et l'adverbe locatif « d'dan ». Il permet la localisation de l'entité « le krapo » par rapport au point de repère cité dans les autres prédicats « le trou ».

Ex. (216) : Li mont su in narb // é li regard dan le trou

3^e Pers. Sg. V1
Prép.L Dét. ind N
Coord.
3^e Pers. Sg. V2
Prép.L Dét. déf N

Actant : Sujet Préd 1
Circ. de Lieu
Actant : Sujet Préd 2
Circ. de Lieu

Ø pou voir si le krapo lé pa d'dan ! ↑

Sub. V3 Sub.
Dét. déf N Cop. Nég. Adv.L

Préd 3
Préd 4

Trad. Litt. : « Il monte sur un arbre et il regarde dans le trou pour voir si le crapaud est pas dedans ! »

Trad. : « Il monte sur un arbre et il regarde dans le trou pour voir si le crapaud n'y est pas ! »

4.7.4. Informatrice 15 : f, 2005, G.B, Saint-Denis

Dans la phrase n° 393, nous identifions deux prédicats verbaux dont un verbe monovalent lié à un circonstant locatif et un verbe monovalent. Pour le prédicat 1 « in tou peti grenouy la rès anba », nous relevons le syntagme verbal monovalent « la rès » qui se compose du marqueur préverbal accompli au temps Ø « la » et du noyau verbal « rès ». Il régit l’actant sujet « in tou peti grenouy » (déterminant indéfini singulier + adverbe + adjectif + nom), qui est un calque de la grammaire française. Cette construction syntaxique appartient au français. Le syntagme verbal fonctionne en lien avec le circonstant locatif « anba » (adverbe). Leur combinaison permet l’expression de la localisation de l’actant sujet. Le prédicat 2 « té i gingn pa monté », est composé du marqueur para-aspectuel « té i gingn », du marqueur de négation « pu » et du noyau verbal « monté » à forme longue. Il régit également l’actant sujet « in tou peti grenouy » qui figure dans le prédicat 1. Il exprime un mouvement de cet actant permettant ainsi son déplacement vers un lieu. Le prédicat 2 explique le prédicat 1. La prosodie indique une pause entre les deux syntagmes verbaux.

Ex. (393): In tou peti grenouy la rès anba // Ø té i gingn pa monté ! ↑
 { Dét. ind Adv. Adj. N } { MP V } { Adv.L } { MP MP MPa Nég. V }
 { }
 { }
 { }

Actant : Sujet Préd 1 Circ. de Lieu Préd 2

Trad. Litt. : « Un tout petit grenouille MP a reste en bas Ø MP gagne pas monter ! »

Trad. : « Une toute petite grenouille qui est restée en bas n’arrivait pas à monter ! »

Chapitre 5 : Les adpositions spatiales

L'objectif de ce chapitre est de présenter une étude de l'emploi des adpositions spatiales dans nos corpus. Les données orales collectées mettent en évidence des adpositions telles que les prépositions, les postpositions représentées principalement par les adverbes dont certains véhiculent une fonction déictique. Nous identifions également des circumpositions indiquées par des unités syntaxiques qui fonctionnent en tant que phatème, déictique ou démonstratif.

Notre observation porte sur 607 syntagmes prédicatifs. Des exemples illustrant oralement les cas d'adpositions qui sont en jeu dans des structures prédicatives non-verbales sont analysés dans ce chapitre. Certaines adpositions apparaissent également dans la construction syntaxique des prédicats verbaux. Quelques unes ont été identifiées dans l'analyse précédente (cf. Chapitre 4). Il s'agit de prépositions, d'adverbes et de déictiques. La dernière partie de ce sixième chapitre est consacrée aux unités grammaticales pluricatégorielles et aux unités stables d'une classe grammaticale donnée, dont font partie les unités *la* (là/lâ) et *sa*. Nos exemples confirment le rôle important de ces unités dans le système spatial du créole réunionnais.

Nous présentons trois types d'adposition en commençant par les prépositions, ensuite les adverbes pour lesquels nous faisons un lien avec l'emploi déictique. Les trois tableaux présentés illustrent les trois principaux types d'adpositions simples et complexes identifiés dans nos 24 idiolectes. Elles figurent selon leur fréquence dans le discours et avec leurs variations morphologiques. Nous relevons 24 prépositions, 23 adverbes et 15 déictiques locatifs. Parmi les unités grammaticales présentées, sept d'entre elles indiquent un caractère polysémique. Il s'agit de cinq prépositions (*èk* « chez, avec », *dan / dann* « dans, à l'intérieur de, de, hors de », *si* « sur, de », *par* « par, de », *dann milié* « au milieu de, en plein+SN ») et de deux adverbes (*desu / dési* « au-dessus », *a droit a gosh* « autour »). La polysémie dans ces deux classes grammaticales s'illustre, le plus souvent, en lien avec un verbe (cf. G. Staudacher-Valliamée : 1996). C'est le cas des prépositions *èk*, *dan / dann*, *par* et des adverbes *desu / dési*, *a droit a gosh*.

Dans nos corpus, nous identifions des prépositions à valeur spatiale du français employées par des informateurs. Il s'agit de « à, de, en, par ». Ces prépositions ont déjà été identifiées

par G. Staudacher-Valliamée (1996) dans une étude sur la classe des fonctionnelles en créole réunionnais. Il s'agit de vestiges du français. Dans nos corpus, l'emploi de la préposition *an* « en » est attesté dans les circonstants locatifs, temporels ou de manière. Par exemple, nous relevons les circonstants locatifs *an vil* « en ville », *an Frans* « en France », les circonstants temporels *an zhourné* « toute la journée », *an moi d'séptanb* « au mois de septembre » et les circonstants de manière *an fami* « en famille », *an dous* « discrètement ». La préposition française « de » apparaît sous sa forme contractée « d' » et entre dans la composition des prépositions complexes *ba d'* « en bas de », *pré d'* « près du ». Elle sert de formant de mot comme par exemple *dboi* « du bois », *dlo* « de l'eau ». Cette préposition contractée est attestée accolée à un nom : *d'larzhan* « de l'argent », *d'matin* « du matin », *d'krapo* « du crapaud ». Nous l'identifions aussi dans la composition du syntagme adverbial *nadfoi* « parfois » et dans la composition du subordonnant *kome de fêt* « comme par hasard ». La préposition *par* est attestée dans nos corpus en tant que préposition à valeur spatiale. Elle entre aussi dans la composition de syntagmes adverbiaux comme *par là* « de ce côté, par ici ». La préposition française « à » sert à la composition du syntème adverbial *a droit a gosh* « autour » ou de toponyme comme *Ilèt-a-Kord* « Ilet à Cordes ». Nous ne relevons qu'un emploi en tant que préposition mais qui correspond à un calque du français *o zot grenouy* « aux autres grenouilles ». Nous notons que les prépositions *a*, *de / d'*, *an* « à, de, en » ne véhiculent pas de valeur spatiale comme en français mais en figement dans des syntagmes prépositionnels, adverbiaux ou nominaux. Seule la préposition « par » est maintenue pour véhiculer une valeur spatiale. Nous faisons le choix d'écrire la forme contractée *d'* quand elle est accolée à un nom ou intégrée dans une préposition complexe. Quand elle est formant de mot (*dlo* « de l'eau ») ou compose un syntagme adverbial (*nadfoi* « parfois »), nous la notons collée aux autres unités.

L'adverbe et la préposition à valeur spatiale *shé* « chez » sont employés dans les corpus de type 2 par une jeune locutrice (f, 1990, P.R, Le Tampon) et dans les corpus de type 1 par une informatrice âgée (f, 1939, P.B, Saint-Denis). Il est plus courant d'utiliser la préposition créole *lakaz* (+ SN) ou l'adverbe *lakaz* (ou pronom possessif + *kaz*). La forme francisée *shé* est une variante libre. Nous notons que l'informatrice (f, 1939, P.B, Saint-Denis) emploie aussi *lakaz*.

5.1. Les prépositions

Le rôle des prépositions est important dans l'expression linguistique des relations spatiales, qu'elles déterminent des verbes, qu'elles introduisent un circonstant locatif ou qu'elles déterminent la relation spatiale entre deux noms. Dans nos corpus, 24 prépositions simples et complexes sont identifiées.

5.1.1. Tableau n° 4 : La classe des prépositions

Prépositions simples	Prépositions complexes
dan/dann « dans, à l'intérieur de, hors de », si/su « sur », koté/akoté « à côté de », dérièr « derrière », par « par », an « en », desu « sur » dévan/devan/dovan « devant », dosou « sous », èk « chez », otour « autour », shé « chez », sou « sous »	Prép + Prép : ba d' « en bas de », pré d' « près de », anparmi « parmi », zhiska koté « jusqu'à », ziska an « jusqu'en »
	Prép + Nom : anlèr « sur », dann milié « au milieu de », dannfon « en bas de, sur le bord de », an-o « en haut de »
	Adv+ Prép : zhus koté « juste à côté de »
	« la » formant de mot + SN : lakaz + SN « chez + SN »

5.1.2. Commentaires explicatifs au tableau n° 4

Ce tableau se divise en deux parties. La colonne de gauche est consacrée aux 13 prépositions simples et celle de droite aux 11 prépositions complexes. Cette dernière est séparée en quatre lignes. Celles-ci présentent la composition syntaxique et sémantique illustrant cette complexité. La première ligne inventorie 5 combinaisons de deux prépositions (Prép + Prép). Dans la seconde ligne, nous identifions 4 combinaisons d'une préposition et d'un nom (Prép + Nom). La troisième ligne montre une combinaison d'un adverbe et d'une préposition (Adv + Prép). La dernière ligne présente un exemple de nom à formant de mot « la ».

Ces prépositions sont identifiées dans les quatre relations spatiales. Pour la relation spatiale de mouvement, nous inventorions dans nos corpus 60 syntagmes prédicatifs comprenant des prépositions. Un seul syntagme prédicatif fournit un exemple de structure adjectivale comprenant la préposition *dann* « dans ». Les autres correspondent à des structures verbales. Ces dernières sont donc au nombre de 59 et intègrent les 9 prépositions suivantes : *dann / dan, si / su, dérièr, koté, par, desu, zhus koté, sou, dosou*. Pour la relation spatiale de déplacement, les prépositions sont identifiées dans 55 syntagmes prédicatifs. Il s'agit de structures verbales comprenant 12 prépositions : *dann / dan, si / su, koté, an, par, dovan, zhiska koté, shé, dosou, lakaz, ziska an, dérièr*. Pour la relation spatiale de localisation, nous relevons 33 syntagmes prédicatifs intégrant des prépositions. Neuf structures verbales fonctionnent avec une préposition. Il s'agit des sept prépositions simples et complexes suivantes : *si / su, dann / dan, ba d', pré d', anparmi, èk, an*. Pour les 24 structures syntaxiques non-verbales, ce sont les 10 prépositions suivantes qui portent la relation spatiale de localisation : *dan / dann, si / su, koté / akoté, dévan / devan, dann milié, otour, dannfon, dérièr, anlèr, an-o*. Pour les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement, nous identifions 33 syntagmes prédicatifs comprenant une préposition. Ces 33 structures verbales intègrent les prépositions suivantes : *su / si, dérièr, anlèr, desu, dan*.

L'identification des prépositions dans nos corpus montre que certaines unités telles que *dann / dan, si / su* sont attestées dans les quatre relations spatiales. La majorité des prépositions véhicule une valeur locative. Seules *zhiska koté, ziska an* relevées dans la relation spatiale de déplacement expriment à la fois une distance à parcourir et une localisation.

Les deux prépositions les plus fréquentes dans les corpus (*dann, su*) sont présentées ci-dessous appuyées par des exemples. Il s'agit de prédicats prépositionnels et de valences verbales fonctionnant avec un circonstant locatif. L'exemple n° 153 (f, 1974, S.F, Saint-Denis) est composé de l'actant sujet *le ti krapo* « le petit crapaud » (déterminant défini singulier + adjectif + nom). L'actant sujet est en lien avec le prédicat prépositionnel qui est représenté par la copule *té* « était » au passé qui introduit la préposition locative *dann* « dans » suivie du nom *trou* « trou ». Ce dernier correspondant à un point de repère. Ce prédicat prépositionnel en lien avec l'actant sujet « le ti krapo » et le point de repère « trou » porte la relation spatiale de localisation.

Ex. (153) : Le ti krapo té **dann** Ø trou. ↓
 Dét. déf Adj. N Cop. Prép.L N à dét. Ø

Trad. Litt. : « Le petit crapaud était dans Ø trou. »

Trad. : « Le petit crapaud était dans le trou. »

La préposition *su* « sur » est illustrée dans l'exemple n° 320 (f, 1994, A.R, Saint-Louis). Le circonstant locatif *su le rosh* « sur le rocher », introduit par la préposition *su* « sur », est mis en valeur en première place. C'est un exemple de verbe bivalent qui fonctionne avec un circonstant locatif. Le verbe *trouv* « trouver » régit l'actant sujet *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier) et l'actant objet *in nélan* « un élan » (déterminant indéfini singulier + nom). Le circonstant locatif précise la localisation de l'actant objet.

Ex. : (320) : **Su** le rosh li trouv in nélan ! ↑
 Prép.L Dét. déf N 3° Pers. Sg V Déf. ind N
 └──────────────────┬──────────────────┬──────────┬──────────┬──────────┬──────────┘
 Circ. de Lieu Actant : sujet Préd. Actant : objet

Trad. Litt. : « Sur le roche il trouve un élan ! »

Trad. : « Sur le rocher il trouve un élan ! »

Dans notre étude cinq prépositions sont polysémiques. Trois d'entre elles prennent une valeur de provenance et sont traduites par « de » en français. Il s'agit de *dan / dann* (Ex. n° 300), *si* et *par* (Ex. n° 230). La préposition complexe *dann milié* prend le sens de « en plein, sous » plutôt que celui de « au milieu de ». La préposition *èk* en lien avec le syntagme verbal *té rés* « habiter » signifie « chez » dans l'idiolecte qui l'atteste (cf. Ex. n° 26). L'unité grammaticale pluricatégorielle *èk* peut aussi s'employer comme un coordonnant et véhiculer une valeur d'accompagnement ou de manière.

Ex. (300) : Le grénoui la sort **dan** son bokal, la parti !

Trad. Litt. : « Le grenouille MP a sort dans son bocal, Ø MP a parti ! »

Trad. : « La grenouille est sorti de son bocal, partie ! »

Ex. (230) : Mi gard **par** la fenèt, mi ouv !

Trad. Litt. : « Je regarde par la fenêtre, je ouvre ! »

Trad. : « Je regarde par la fenêtre, j'ouvre ! »

Ex. (26) : Moin **té rés èk** mon marène an vil, Sin-Dni, Lantanié.

Trad. Litt. : « Je MP reste avec mon marraine en ville, Ø Saint-Denis, Ø Lataniers. »

Trad. : « J'habitais chez ma marraine en ville, à Saint-Denis, aux Lataniers. »

5.2. Les postpositions

Les postpositions sont représentées par les adverbes en créole réunionnais. Nous présentons ici une étude des adverbes simples et complexes qui fonctionnent en tant que tels dans nos corpus et des adverbes qui véhiculent une fonction déictique. Ils sont identifiés dans les quatre relations spatiales (localisation, déplacement, mouvement, déplacement + mouvement) et sont présentés selon leur fréquence dans les corpus. Nous évoquons notamment le rôle de l'adverbe dans la prédication non-verbale.

5.2.1. Les adverbes

La classe des adverbes se divise en deux sous-classes. Il s'agit de 6 adverbes simples et de 17 adverbes complexes. La deuxième regroupe ceux qui sont formés par l'union d'au moins deux unités. Tous les adverbes identifiés dans le tableau ci-dessous sont locatifs et se situent en fin de syntagme prédicatif. C'est pour cette raison qu'ils sont également appelés postpositions et sont différents de l'emploi prépositionnel. Ce dernier se combinant le plus souvent avec un nom.

5.2.1.1. Tableau n° 5 : La classe des adverbes

Adverbes simples	Adverbes complexes
d'dan/dédan/dedan « dedans », partou « partout », dérièr « derrière », dési/desu « dessus », deor/déor « dehors », dosou « dessous »	Prép + Nom : atèr/partèr « par terre », anlèr « en haut », akoté « à côté », anba « en bas », dannfon « en bas », su koté « sur le côté », shé zot « chez vous », dan in koin « dans un coin »
	Prép + Adv : anndan « à l'intérieur, au-dedans », a droit a gosh « autour », pardovan « devant », par si par là « quelque part »
	Adv+Adv : latsou « là-dessous », latsi « là-dessus », ladan « là-dedans »
	Dét. + Nom : lakaz/son kaz/nout kaz/out kaz « chez moi/lui/nous », in koté « dans un coin »

5.2.1.2. Commentaires explicatifs au tableau n° 5

Le tableau ci-dessus, séparé en deux colonnes, illustre d'un côté 6 adverbes locatifs simples et de l'autre 17 adverbes complexes. Quatre structures adverbiales sont inventoriées. La première ligne de la colonne de droite du tableau est consacrée à huit combinaisons de préposition et de nom (Prép + Nom). La seconde regroupe quatre combinaisons de préposition et d'adverbe (Prép + Adv), la troisième ligne présente trois combinaisons de deux adverbes (Adv + Adv). La dernière ligne comprend deux combinaisons de déterminant défini (*la* « la »), indéfini (*in* « un ») ou possessif (*son, nout, out* « lui, nous ») et de nom (Dét + Nom).

Nous identifions 23 adverbes dans nos corpus (cf. Tableau n° 5 ci-dessous). Pour la relation spatiale de déplacement, les adverbes figurent dans 36 syntagmes prédicatifs. Les structures verbales intègrent 12 adverbes simples et complexes : *atèr / partèr, son kaz / out kaz / nout kaz / lakaz, dédan / dedan, akoté, dannfon, deor, partou, shé zot, anlèr, dan in koin,*

dosou, anba. Parmi ces adverbes, nous notons que *lakaz* est un nom à formant de mot « la » et *son kaz / out kaz / nout kaz* sont formés par l'union d'un déterminant possessif et d'un nom. Il s'agit ici de noms à fonction circonstancielle et à valeur spatiale. Ils fonctionnent comme des adverbes locatifs. Pour la relation spatiale de mouvement, nous inventorions 32 syntagmes prédicatifs dont les structures verbales identifiées intègrent les 13 adverbes suivants : *partou, dérièr, dédan / dedan / d'dan, dési / desu, atèr, a droit a gosh, pardovan, lakaz, anlèr, par si par là, déor, su koté, dannfon*. Pour la relation spatiale de localisation, nous relevons 21 syntagmes prédicatifs comprenant un adverbe. Quatre structures verbales fonctionnent avec les 4 adverbes suivants : *in koté, latsi, latsou, anba*. Parmi les 17 structures non-verbales, nous identifions les adverbes : *d'dan / dédan / dedan, atèr / partèr, dérièr, anba, out kaz, ladan, dési, anndan, anlèr*. Pour les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement, nous inventorions sept syntagmes prédicatifs dont les structures verbales intègrent 5 adverbes : *dannfon, dérièr, partou, desu, anlèr*.

Dans nos corpus, les adverbes sont introduits par un présentatif (Ex. n° 238) ou par la copule « lé » et sont parfois postposés à des noms. Ils représentent la prédication adverbiale. Ces adverbes locatifs fonctionnent aussi avec des verbes comme le montrent les exemples qui suivent (Ex. n° 301, n° 376).

L'exemple n° 238 (h, 1992, M.M, Saint-Leu) présente l'adverbe *dédan* « dedans, à l'intérieur », le plus fréquemment employé dans les corpus et surtout dans les idiolectes de l'album de la grenouille. Le prédicat 2 *na in tang dédan* « il y a un tanrec dedans » est lié au prédicat 1. Il est composé du présentatif « nana » suivi du déterminant indéfini singulier *in* « un », de l'actant objet *tang* « tanrec » (nom) et de l'adverbe locatif *dédan* « dedans ». Ce dernier localise l'actant objet *in tang* « un tanrec » par rapport au point de repère *in trou* « un trou ».

Ex. (238) : Mi oi in trou, na in tang **dédan** ! ↑
 1° Pers. Sg V Dét. ind N Prés. Dét. ind N Adv.L
 Actant : Sujet Préd 1 Actant : Objet Préd. 2 : Valence adverbiale

Trad. Litt. : « Je vois un trou, Ø a un tanrec dedans ! »

Trad. : « Je vois un trou, il y a un tanrec dedans ! »

Dans l'exemple n° 301 (f, 1994, A.R, Saint-Louis), l'adverbe *partou* « partout », en lien avec le verbe *rod* « chercher », indique la recherche de la grenouille dans toute la chambre. Il constitue un premier circonstant locatif. Le deuxième circonstant locatif *dan son bot* « dans sa botte » (préposition + pronom possessif à la troisième personne du singulier + nom), précise un des endroits investigués.

Ex. (301) : Filip i rod son ti grénoui **partou**, dan son bot. ↓

N	MP	V	Pr. dém. Sg	Adv	N	Adv.L	Prép.L	Pr. dém. Sg	N
Actant : sujet		Préd.	Actant : objet			Circ. de Lieu 1		Circ. de Lieu 2	

Trad. Litt. : « Philippe MP cherche son petit grenouille partout, dans son botte. »

Trad. : « Philippe cherche sa petite grenouille partout, dans sa botte. »

L'exemple n° 376 (f, 2005, G.B, Saint-Denis) présente l'adverbe *dannfon* « an bas ». Nous identifions un verbe monovalent fonctionnant avec un circonstant locatif. Le syntagme verbal *i gard* est composé du marqueur préverbal non accompli *i* au temps Ø et du noyau verbal *gard*. Il régit l'actant sujet *le garson* « le garçon » (déterminant défini singulier + nom). L'adverbe *dannfon* « en bas » constitue un circonstant locatif marquant la direction où l'actant sujet regarde.

Ex. (376) : Le garson i gard **dannfon** ! ↑

Dét. déf	N	MP	V	Adv.L
Actant : sujet		Préd.	Circ. de Lieu	

Trad. Litt. : « Le garçon MP regarde dans le fond ! »

Trad. : « Le garçon regarde vers le bas ! »

Les adverbes *dési/desu* et *a droit a gosh* sont des unités polysémiques. Le premier est identifié dans deux syntagmes prédicatifs de nos corpus, dans lesquels il véhicule le sens de l'adverbe à valeur spatiale du français « y », en lien avec un verbe (Ex. n° 192). Le deuxième adverbe *a droit a gosh* lié au verbe *regardé* « regarder » signifie « autour » (Ex. n° 10).

Ex. (192) : Li nazh, li trouv in bout d'boi, li **akrosh desu** é li sort.

Trad. Litt. : « Il nage, il trouve un bout d'bois, il Ø accroche dessus et il sort. »

Trad. : « Il nage, il trouve un bout de bois, il s'y accroche et il sort. »

Ex. (10) : Zot na pa labitud **regardé a droit a gosh** !

Trad. Litt. : « Vous n'a pas Ø habitude Ø regarder à droite à gauche ! »

Trad. : « Vous n'avez pas l'habitude de regarder autour de vous ! »

5.2.2. Le rôle des déictiques spatiaux

Les déictiques servent à référer à une information déjà évoquée ou qui va être évoquée par le locuteur. La fonction déictique peut être portée par les démonstratifs, les adverbes locatifs ou temporels. Nous retenons, pour notre analyse, les déictiques spatiaux à valeur anaphorique (*isi* « ici ») ou cataphorique (*tér-la* « juste là »). Les déictiques jouent ainsi un rôle important dans l'expression des relations spatiales en créole réunionnais. L'analyse de l'emploi des déictiques sépare les unités simples des unités complexes. Nous identifions 15 déictiques dans les 24 idiolectes. Chaque déictique identifié fait l'objet d'une analyse appuyée par des exemples en fonction des différents contextes d'énonciation.

5.2.2.1. Tableau n° 6 : La classe des déictiques

Déictiques simples	Déictiques complexes
là « là », isi « ici »	Adv + Adv : dérièr laba « là-bas derrière », anlèr anlèr laba « tellement loin », okoté térla « juste là à côté », anlèr là « là en haut », dosou laba « là-bas en-dessous »
	Prép + Adv : par là « par là », anndan là « là-dedans »
	Prép + Nom + Adv : dan l'fon là « en bas », dan le koin là « dans le coin »
	Adv + Nom : laba « là-bas », lao « là-haut »
	Prép + Nom : anba « en bas »
	Nom + Adv : térla/atérla « ici, juste là »

5.2.2.2. Commentaires explicatifs au tableau n° 6

Le tableau n° 6 se divise deux parties. Celle de gauche rassemble 2 déictiques spatiaux simples. La colonne de droite est composée de six lignes pour différencier la composition des 13 déictiques complexes. Pour la première ligne, nous identifions 5 combinaisons de deux adverbes (Adv + Adv). La deuxième ligne comprend deux combinaisons de préposition et d'adverbe (Prép + Adv), la troisième ligne, deux combinaisons de préposition, de nom et d'adverbe (Prép + Nom + Adv). La quatrième ligne présente deux combinaisons d'un nom et d'un adverbe (Nom + Adv). La cinquième ligne illustre une combinaison de préposition et de nom (Prép + Nom) et la dernière ligne, une combinaison de nom et d'adverbe (Nom + Adv). Le déictique *laba* entre dans la composition de trois structures complexes : *dérièr laba* « là-bas derrière ». Nous notons que *là* se combine avec des prépositions, des adverbes et des noms pour former des déictiques complexes.

Les déictiques spatiaux inventoriés dans le tableau ci-dessus sont attestés dans les trois principales relations spatiales (localisation, déplacement, mouvement). Pour la relation spatiale de localisation, nous identifions 23 syntagmes prédicatifs comprenant un déictique spatial. Sept structures verbales fonctionnent avec les déictiques spatiaux suivants : *là, térla/atérla, dan l'fon là, laba*. Les 16 structures non-verbales fonctionnent avec les 8 déictiques suivants : *là, laba, par là, isi, dérièr laba, térla, anba, dan le koin là*. Pour la relation spatiale de déplacement, 20 syntagmes prédicatifs rassemblent des structures verbales intégrant les 8 déictiques suivants : *là, isi, atérla / térla, lao, laba, anlèr anlèr laba, anndan là, okoté térla*. Pour la relation spatiale de mouvement, nous relevons 7 syntagmes prédicatifs dont les structures verbales fonctionnent avec 6 déictiques : *laba, dosou laba, par là, térla, anlèr là, dérièr laba*. Les déictiques sont tous locatifs même s'ils sont aussi identifiés dans les relations spatiales de déplacement et de mouvement.

Nous présentons cinq exemples extraits des corpus illustrant l'emploi de quatre déictiques spatiaux. L'identification de l'unité *là* démontre qu'elle est pluricatégorielle. Ici, c'est sa fonction déictique qui est étudiée. Nous en précisons la signification en fonction du contexte d'énonciation. Les autres fonctions de cette unité *la* sont traitées dans ce chapitre lorsqu'on évoque la pluricatégorialité. L'emploi du déictique *là* « là, ici » permet de localiser des entités animées ou inanimées. Il peut désigner un endroit précis, un peu ou très éloigné dans l'espace. Il permet aussi de mettre en évidence un rapprochement ou un éloignement spatial. Toutefois, la distance exprimée ne peut pas être évaluée de manière exacte. Lorsque le déictique *là* est accompagné d'un geste de monstration, il désigne un endroit dans l'espace immédiat du locuteur et de l'interlocuteur. Dans l'exemple n° 104 (h, 1953, M.R, Saint-Denis), le déictique anaphorique *là* marque le point de départ d'un parcours. Dans l'exemple n° 226 (h, 1992, M.M, Saint-Leu), l'actant sujet (la grenouille), qui se trouvait dans un bocal à un moment de l'histoire, a disparu. Le déictique marque l'absence de cette entité animée, accentuée par le marqueur de négation *pu*. C'est un déictique à valeur anaphorique.

Ex. (104): Omoïn, Ø sort **là** ziska Ø somin d'lo.
 Sub. V Adv.L Prép.L N Prép+N

Trad. Litt. : « Au moins, Ø sort Ø là jusqu'à Ø chemin de l'eau. »

Trad. : « Au moins, partir de là jusqu'à l'endroit où se trouvait l'eau. »

Ex. (226) : Le grenouy Ø pu là !
 Dét. déf N Nég. Adv.L

Trad. Litt. : « Le grenouille Ø plus là ! »

Trad. : « La grenouille n'est plus là ! »

Le déictique *tér*la / *atér*la « ici, juste là » permet d'exprimer un rapprochement dans l'espace. Il est employé pour désigner une localisation de proximité immédiate, non mesurable. Dans l'exemple n° 31 (f, 1939, P.B, Saint-Denis), le déictique anaphorique *tér*la marque la localisation de la maison de la locutrice. Il évoque un rapprochement vers son domicile.

Ex. (31) : Sét li la bézoin amoin li vien **tér**la,
 Pr. dém 3° Pers. Sg MP N 1° Pers. Sg 3° Pers. Sg V Adv. L

li louk karant kat **tér**la !
 3° Pers. Sg V N N Adv.L

Trad. Litt. : « Celui il a besoin à moi il vient juste là, il regarde quarante quatre juste là ! »

Trad. : « Celui qui a besoin de moi il vient ici, il regarde le numéro quarante quatre juste là ! »

Le déictique *lao* « là-haut » désigne un endroit situé en hauteur, où la locutrice s'est rendue lors d'une marche à pied. C'est un lieu très éloigné de son domicile donc on peut dire que ce déictique anaphorique marque un éloignement dans l'espace : exemple n° 54 (f, 1939, P.B, Saint-Denis).

Ex. (54) : Inn sé zhour maa ariv zhiska koté Ø simétièr **lao** !
 Adv.T 1° Pers. Sg V Prép.L Prép.L N Adv.L

Trad. Litt. : « Un Ø ses jours je arrive jusqu'à Ø côté Ø cimetièr là-haut ! »

Trad. : « Un jour je suis arrivée jusqu'au cimetièr là-haut ! »

Dans l'exemple n° 179 (h, 1988, J.L, Le Tampon), nous identifions le déictique complexe *anlèr là* « là en haut » composé de deux unités grammaticales dont *là*. Par exemple, l'unité *là* entre aussi dans la composition de déictiques complexes comme *tér*la « ici », *anndan là* « là-

dedans », *par là* « par là ». Dans l'exemple ci-dessous, le déictique *anlèr là* « là en haut » accentue la localisation de l'actant objet, qui correspond à un nid d'abeille situé sur un arbre. Nous notons que le locuteur n'a pas précisé de point de repère mais dans le contexte de l'histoire de la grenouille il s'agit d'un arbre.

Ex. (179) : Banna la pa vu le ni zabèy **anlèr là** !

3° Pers. Pl MP Nég. V Dét. déf N N Adv.L

Trad. Litt. : « Ils MP a pas vu le nid Ø abeilles en l'air là ! »

Trad. : « Ils n'ont pas vu le nid d'abeilles juste au-dessus ! »

5.2.2.3. Le bilan de l'analyse des déictiques spatiaux

Les déictiques identifiés font référence à des lieux évoqués par les locuteurs (anaphorique ou cataphorique). Ils véhiculent une valeur locative. Parfois, ils remplacent des toponymes comme dans l'exemple n° 5 qui rappelle la ville de Cilaos par l'emploi du déictique *isi* « ici ». Les déictiques spatiaux permettent aussi de renvoyer à différents espace-temps évoqués par les informateurs. C'est surtout le cas des quatre informateurs des corpus de type 1 qui regroupent les entretiens oraux libres. Dans le cas de l'album de la grenouille, ce n'est pas possible parce qu'il s'agit d'un contexte précisé par une histoire bien définie.

Ex. (5) : Lé plinn Mayo **isi** !

Trad. Litt. : « Ø est plein Ø Maillot ici ! »

Trad. : « Il y a beaucoup de Maillots ici ! »

Sur 15 déictiques spatiaux, 8 sont accompagnés de gestes de monstration. Ce qui est courant dans l'expression de la spatialité dans certaines langues, comme le montre E. Koenig (2012) dans son article consacré aux démonstratifs. Dans nos corpus, il s'agit des suivants : *là* « là », *térta* « ici, juste là », *laba* « là-bas », *par là* « par là », *dérièr laba* « là-bas derrière », *dan le koin là* « dans le coin », *anndan là* « là-dedans », *okoté térta* « juste là à côté ».

La place des déictiques dans l'ordre des mots montre qu'ils se situent en fin de syntagme prédicatif, dans nos corpus. Ils sont postposés à un verbe ou à un nom avec lesquels ils véhiculent une valeur spatiale. Parfois, ces déictiques sont suivis d'un autre circonstant locatif ou temporel.

Cette étude montre que l'usage de déictiques comme par exemple *laba* « là-bas », *là* « là », *anlèr laba* « tellement loin » rendent la localisation spatiale floue en raison du manque de précision. Ces informations liées à la spatialité auraient pu être détaillées mais ces locuteurs ont opté pour un déictique. Dans l'exemple n° 179 cité précédemment (cf. p. 204), le locuteur emploie le déictique *anlèr là* pour marquer la localisation de l'entité correspondant à un nid d'abeilles. Le locuteur aurait pu préciser la nature du point de repère représenté par un arbre et donner la localisation de l'entité par rapport à ce dernier. Dans le cas des idiolectes issus de l'album de la grenouille, il semble que la dimension visuelle du support ait favorisé l'emploi de déictiques. La consigne pour les informateurs de ces entretiens oraux était de raconter une histoire à quelqu'un qui ne se trouve pas en leur présence. Ils ont procédé à la description des images de l'album comme si l'interlocuteur soi-disant imaginaire les visualisait également. L'espace visualisé par le locuteur reste un cadre de référence majeur.

Cette étude des adpositions spatiales montre qu'une même unité grammaticale peut porter différentes fonctions syntaxiques et sémantiques. La spatialité a ainsi mis en valeur les procédés de grammaticalisation. Les fonctions syntaxiques et sémantiques de ces unités sont présentées et analysées dans l'analyse de la pluricatégorialité qui suit.

5.3. Les adpositions et la pluricatégorialité

Dans nos corpus, les unités pluricatégorielles regroupent les adpositions (prépositions, adverbes, déictiques) et les unités *sa* et *la* (là / là). Ces dernières sont aussi considérées comme des adpositions parce qu'elles peuvent être placées en fin syntagme prédicatif ou les encadrer. Il s'agit donc de postpositions et de circumpositions. Il existe des cas où ces unités sont placées en tête de syntagme prédicatif. Le rôle de la prosodie (courbe mélodique montante ou descendante) est important dans l'identification de la valeur des unités *sa* et *la* (là / là). Pour les prépositions, les adverbes et les déictiques, c'est l'ordre des mots qui permet de repérer leur fonction syntaxique et sémantique.

La présentation des unités grammaticales pluricatégorielles commence par les adpositions de type préposition, adverbe et déictique pour terminer par les unités *sa* et *la* (là / là). Pour ces dernières, les trois fonctions principalement observées sont déictique, phatique et démonstrative.

5.3.1. Unités pluricatégorielles : prépositions, adverbes, déictiques

L'étude de l'ordre des mots dans nos corpus permet l'observation des unités grammaticales pluricatégorielles. Nous inventorions sept unités grammaticales pouvant fonctionner comme préposition et comme adverbe. Il s'agit de *koté / akoté* « à côté de, à côté », *dérièr* « derrière », *anlèr* et *desu/dési* « sur, en haut, dessus », *dosou* « sous, dessous », *dannfon* « en bas de, sur le bord de, en bas », *lakaz* « chez, chez + Pr. Pers ». Nous présentons des exemples de pluricatégorialité des unités *koté / akoté* et *dérièr*. Dans l'exemple n° 576 (h, 2006, N° 32, classe 13, école maternelle Françoise Dolto), la préposition *koté* « à côté de » fonctionne avec les noms qui l'encadrent. Sa fonction de préposition est identifiée par le nom *le baro* « le portail » qui le suit dans le syntagme prédicatif. Dans l'exemple n° 236 (h, 1992, M.M, Saint-Leu), l'adverbe *akoté* « à côté » placé en fin de syntagme prédicatif marque la direction du déplacement de l'actant sujet *mon shien* « mon chien » (déterminant possessif singulier + nom). Cette unité grammaticale pluricatégorielle figure dans sa forme longue lorsqu'elle fonctionne comme adverbe et le plus souvent dans sa forme courte en tant que préposition.

Ex. (576) : *L'arbre koté le baro.*

Trad. Litt. : « L'arbre Ø côté Ø le barreau. »

Trad. : « L'arbre à côté du portail. »

Ex. (236) : *Mon shien i sa akoté !*

Trad. Litt. : « Mon chien MP va à côté ! »

Trad. : « Mon chien s'en rapproche ! »

L'exemple n° 363 (f, 1999, R.F, Saint-Denis) illustre la préposition *dérièr* « derrière » qui introduit le circonstant locatif *dérièr le shien* « derrière le chien ». La préposition est suivie du nom *le shien* « le chien » et participe à l'expression de la spatialité. Le syntagme verbal *i kour* « poursuit » régit l'actant sujet *tout le troupo zabèy* « tout l'essaim d'abeilles » et fonctionne avec le circonstant locatif. Dans l'exemple n° 254 (h, 1992, M.M, Saint-Leu), l'adverbe *dérièr* « derrière » termine le syntagme prédicatif et constitue un circonstant locatif. Il est suivi du circonstant de manière *an fami* « en famille ».

Ex. (363) : Tout le troupo zabèy i kour **dérièr** le shien !

Trad. Litt. : « Tout le troupeau abeille MP court derrière le chien ! »

Trad. : « Tout l'essaim d'abeilles poursuit le chien ! »

Ex. (254) : Mi oi le grenouy **dérièr** an fami !

Trad. Litt. : « Je vois le grenouille derrière en famille ! »

Trad. : « Je vois la grenouille derrière en famille ! »

Dans nos corpus, une seule unité grammaticale peut être adverbe ou déictique : *anba* « en bas ». L'exemple n° 90 (h, 1952, V.P, Cilaos) illustre l'unité grammaticale *anba* en tant que déictique, placée en fin de syntagme prédicatif. Il véhicule une valeur anaphorique référant à un lieu déjà évoqué par le locuteur qui est la ville de Saint-Pierre. Dans l'exemple n° 343 (f, 1996, C.G, Sainte-Rose), il s'agit de l'adverbe *anba* exprimant la position d'une partie du corps de l'actant sujet *le ti garson* « le petit garçon » après une chute. En emploi déictique, cette unité grammaticale réfère à un lieu déjà évoqué et en emploi adverbial, il s'agit d'une localisation.

Ex. (90) : Mon garson lé **anba** là !

Trad. Litt. : « Mon garçon est en bas là ! »

Trad. : « Mon fils se trouve sur le littoral en ce moment ! »

Ex. (343) : Le ti garson i tonb dan lo, tèt **anba** !

Trad. Litt. : « Le petit garçon MP tombe dans l'eau, tête en bas ! »

Trad. : « Le petit garçon tombe à l'eau, la tête la première ! »

5.3.2. Unités stables : prépositions, adverbes, déictiques

En opposition aux unités pluricatégorielles, nous identifions dans nos corpus des unités stables parmi les prépositions, les adverbes et les déictiques. Il s'agit des 14 prépositions suivantes : *dann / dan* « dans, à l'intérieur de, hors de », *si / su* « sur », *par* « par » (Ex. n° 175 : h, 1988, J.L, Le Tampon), *an* « en », *èk* « chez », *shé* « chez », *sou* « sous » (Ex. n° 302 : f, 1994, A.R, Saint-Louis), *ba d'* « en bas de », *pré d'* « près de », *anparmi* « parmi », *dann milié* « au milieu de », *zhiska koté* « jusqu'à », *ziska an* « jusqu'en », *zhus koté* « juste à côté

de ». Les deux exemples ci-dessous (n° 175 et n° 302) démontrent que ces unités grammaticales ne peuvent pas être placées en fin de syntagme prédicatif. Par exemple, *sou* est la forme appropriée en emploi prépositionnel. La forme longue *desou* / *dosou* convient à l'emploi adverbial.

Ex. (175) : Banna i rod sort **par** la fenèt é le shien i tonb.

Trad. Litt. : « Ils MP cherche Ø sortir par la fenêtre et le chien MP tombe. »

Trad. : « Ils tentent de sortir par la fenêtre et le chien tombe. »

Ex. (302) : Le ti shien rod dan le bokal, **sou** le li.

Trad. Litt. : « Le petit chien cherche dans le bocal, sous le lit. »

Trad. : « Le petit chien cherche dans le bocal, sous le lit. »

Dans nos corpus, la classe des adverbes regroupe 16 unités grammaticales stables : *d'dan* / *dédan* / *dedan* « dedans », *atèr* / *partèr* « par terre », *partou* « partout », *deor* / *déor* « dehors », *son kaz* / *out kaz* / *nout kaz* « chez lui / toi / nous », *latsou* « là-dessous », *in koté* « dans un coin », *latsi* « là-dessus », *ladan* « là-dedans », *anndan* « à l'intérieur, au-dedans », *shé zot* « chez vous », *dan in koin* « dans un coin », *a droit a gosh* « autour », *pardovan* « devant », *par si par là* « quelque part », *su koté* « sur le côté ». Nous identifions ces adverbes comme des unités stables parce que nous ne relevons pas d'autres emplois dans nos corpus. Dans les deux exemples présentés ci-dessous, le syntagme prédicatif n° 233 (h, 1992, M.M, Saint-Leu) montre que *deor* « dehors » ne peut pas fonctionner comme préposition mais principalement en tant qu'adverbe. Nous notons que ce syntagme prédicatif peut être polysémique parce qu'il peut signifier à la fois « je viens de l'extérieur » et « je vais dehors ». Dans l'exemple n° 296 (h, 1994, M.G, Saint-Leu), cet informateur emploie la locution adverbiale *par si par là* qui prend le sens de « quelque part » et qui renvoie à une localisation imprécise. Il semble que cette locution adverbiale soit figée.

Ex. (233) : Mi sort **deor** !

Trad. Litt. : « Je sors dehors ! »

Trad. : « Je vais dehors ! »

Ex. (296) : Le ti krapo la fine trouv inn ti fémèl **par si par là** !

Trad. Litt. : « Le petit crapaud MP a fini trouve un petit femelle par ici par là ! »

Trad. : « Le petit crapaud a déjà trouvé une petite grenouille quelque part !

La classe des déictiques compte 14 unités grammaticales stables dont 12 sont complexes : *là* « là », *térta / atérta* « juste là », *laba* « là-bas », *isi* « ici », *par là* « par là », *lao* « là-haut », *dérièr laba* « là-bas derrière », *dan le koin là* « dans le coin », *dan l'fon là* « en bas », *anlèr* *anlèr laba* « tellement loin », *anndan là* « là-dedans », *okoté térta* « juste là à côté », *dosou laba* « là-bas en-dessous », *anlèr là* « là en haut ». L'exemple n° 27 (f, 1939, P.B, Saint-Denis) montre que le déictique *lao* ne peut que se placer en fin de syntagme prédicatif comme c'est aussi le cas des adverbes. Toutefois, dans l'exemple n° 59 (f, 1939, P.B, Saint-Denis), l'ordre des mots montre que les déictiques *laba* et *par là* sont placés en tête de syntagme prédicatif.

Ex. (27) : Avan, moin té sa Moufia **lao**.

Trad. Litt. : « Avant, je MP allait Ø Moufia là-haut. »

Trad. : « Avant, j'allais au Moufia là-haut. »

Ex. (59) : Lâ in pé i asiz si la séz là, **laba** nana dé moune, **par là** na domoune, **par là** na domoune, moin lé si in koin.

Trad. Litt. : « Lâ un peu MP assise sur la chaise là, là-bas Ø a deux gens, par là Ø a des gens, par là Ø a des gens, Je suis sur un coin. »

Trad. : « Là certains s'asseyent sur une chaise là, là-bas il y a deux personnes, par là il y a des gens, par là il y a des gens, je suis sur un coin. »

5.3.3. Les emplois des unités *sa* et *la* (là/lâ) dans nos corpus

L'étude des adpositions sous l'angle de la pluricatégorialité des unités *là/lâ* et *sa* présente quatre principaux emplois en œuvre dans nos corpus : démonstratif, phatique, déictique, adverbe temporel ou locatif. L'unité *là/lâ* est plus attestée par rapport à l'unité *sa* dans nos corpus. Nous relevons 41 occurrences de l'unité *là/lâ* dont 17 véhiculent une valeur de déictique spatial, 14 en emploi phatique, 7 correspondent à des démonstratifs et 3 sont des adverbes de temps. Cette unité porte donc d'autres emplois que celui de locatif en créole réunionnais. Les 11 occurrences de l'unité *sa* identifiées s'emploient comme des démonstratifs à valeur anaphorique ou cataphorique. Cette unité remplace l'emploi d'un nom

ou d'un pronom de personne pour désigner un actant sujet ou objet. Dans nos corpus, les unités *sa* et *la* (là/lâ) sont placées soit en tête ou en fin de syntagme prédicatif, soit encadrant un syntagme prédicatif. Nous présentons ici les emplois de l'unité *la* (là/lâ) et les emplois de l'unité *sa*.

Pour notre étude linguistique des relations spatiales, nous analysons principalement des données orales mais certains corpus sont aussi visuels en raison de l'usage de supports pour la collecte (caméscope). Par exemple, les corpus de type 3 (élèves de grande section) correspondent à des séquences filmées donc ils sont oraux et visuels. Le langage corporel identifié permet de justifier certains points de l'analyse linguistique. Par exemple, le langage corporel correspondant à l'emploi des déictiques spatiaux et des unités *là* et *sa* peut être observé sur les séquences filmées des élèves de grande section. Il s'agit des mouvements des yeux, des bras, des mains et la désignation des images du doigt.

5.3.3.1. Les emplois de l'unité *la* (là/lâ)

L'unité *la*, placée en tête de syntagme prédicatif, illustre un emploi phatique ou adverbial à valeur temporelle. Dans l'exemple n° 126 (h, 1953, M.R, Saint-Denis), nous identifions uniquement le phatème *là* en tête de syntagme prédicatif et nous ne considérons pas l'unité *là* parce qu'elle entre dans la composition du déictique locatif complexe *anndan là*. En emploi adverbial à valeur temporelle, l'unité grammaticale *là* est présentée dans le prédicat 3 de l'exemple n° 309 (f, 1994, A.R, Saint-Louis) *là Filip i trov in trov*.

Ex. (126) : **Lâ** li rant anndan là, sépa li manz aou latsou !

Trad. Litt. : « Là il rentre en dedans là, sais pas il mange à toi la-dessous ! »

Trad. : « Elles entrent à l'intérieur ici, on dirait qu'elles te mangent là-dessous ! »

Ex. (309) : Arivé koté le rush, le shien i sot é **là** Filip i trov in trov.

Trad. Litt. : Ø arrivé Ø côté le ruche, le chien MP saute et là Philippe MP trouve un trou. »

Trad. : « Arrivé près de la ruche, le chien saute et là Philippe trouve un trou. »

Placée en fin de syntagme prédicatif, l'unité *la* (là/lâ) atteste quatre emplois : phatique, déictique à valeur locative, adverbial à valeur temporelle et démonstratif. L'exemple n° 139 (f, 1974, S.F, Saint-Denis) illustre un exemple de phatème. Nous identifions un déictique

locatif dans l'exemple n° 147 (f, 1974, S.F, Saint-Denis), qui marque un lieu précisé par la locutrice dans son discours. L'exemple n° 90 (h, 1952, V.P, Cilaos) présente l'unité *là* en emploi adverbial à valeur temporelle signifiant « en ce moment ». L'unité *là* en tant que démonstratif est postposée au syntagme nominal *ti bokal* « petit bocal » dans l'exemple n° 134 (f, 1974, S.F, Saint-Denis).

Ex. (139) : Li trann santi le bokal li **là** !

Trad. Litt. : « Il MP train Ø senti le bocal lui là ! »

Trad. : « Il est en train de renifler le bocal lui ! »

Ex. (147) : Le ti krapo pa **là** !

Trad. Litt. : « Le petit crapaud Ø pas là ! »

Trad. : « Le petit crapaud n'est pas là ! »

Ex. (90) : Mon garson lé anba **là** !

Trad. Litt. : « Mon garçon est en bas là ! »

Trad. : « Mon fils se trouve sur le littoral en ce moment ! »

Ex. (134) : Li voi pa le krokodil trann sort dann ti bokal-**là** !

Trad. Litt. : « Il voit pas le crocodile MP train Ø sorti dans Ø petit bocal-là ! »

Trad. : « Il ne voit pas que le crocodile est en train de sortir de ce petit bocal ! »

En tant que circumpositions, l'unité *la* (*là/lâ*) atteste deux emplois : phatique et déictique. Le dernier représentant le plus souvent un adverbe locatif dans le cas de l'unité *là*. Les trois types de circumpositions sont les suivantes : *là...là*, *là...là*, *là...là...là*. Le premier type de circumpositions présente l'unité *là* en tant que phatème encadrant le syntagme prédicatif de l'exemple n° 118 (h, 1953, M.R, Saint-Denis). Le deuxième type de circumpositions commence par un phatème et se termine par un déictique locatif. Ce deuxième type de circumpositions est illustré dans l'exemple n° 59 (f, 1939, P.B, Saint-Denis) dans le premier syntagme prédicatif « **Lâ** in pé i asiz si la séz **là**... ». Le dernier type de circumpositions est particulier et il est présenté dans l'exemple n° 117 (h, 1953, M.R, Saint-Denis), dans le prédicat 2 **là nou té mont là nou là**. Nous identifions le phatème *là* placé en tête du syntagme prédicatif. La fin comprend le déictique locatif *là* désignant l'endroit précisé par le locuteur et le phatème *là*. Nous notons une double circumposition dans ce syntagme prédicatif parce qu'il

est aussi encadré par le pronom personnel à la première personne du pluriel *nou* « nous ». Celui qui est placé en fin de syntagme prédicatif s'emploie comme un phatème.

Ex. (118) : **Lâ** kondané i dor latsi li **lâ** !

Trad. Litt. : « Lâ Ø condamné MP dort la-dessus lui lâ ! »

Trad. : « Le condamné dort là-dessus lui ! »

Ex. (59) : **Lâ** in pé i asiz si la séz **là**, laba nana dé moune, par là na domoune, par là na domoune, moin lé si in koin.

Trad. Litt. : « Lâ un peu MP assise sur la chaise là, là-bas Ø a deux gens, par là Ø a des gens, par là Ø a des gens, Je suis sur un coin. »

Trad. : « Là certains s'asseyent sur une chaise là, là-bas il y a deux personnes, par là il y a des gens, par là il y a des gens, je suis sur un coin. »

Ex. (117) : Somin i mont térla là, **là** nou té mont **là** nou **là** !

Trad. Litt. : « Ø chemin MP monte ici là, là nous MP montions là nous là ! »

Trad. : « Le chemin qui monte par là, nous montions par là nous ! »

Nous notons ici un type de circumpositions combinant l'unité *sa* et l'unité *là* : *sa...là*. L'exemple n° 451 (f, 2006, N° 22, classe 4, école maternelle l'Eperon) illustre le démonstratif *sa*, en tête de syntagme prédicatif, qui désigne une image du jeu du tiroir. En fin de syntagme prédicatif, le déictique locatif *là* précise l'endroit où l'élève déplace l'image.

Ex. (451) : **Sa** ou mét **là**.

Trad. Litt. : « Ça tu mets là. »

5.3.3.2. Les emplois de l'unité *sa*

L'unité *sa* en tête ou en fin de syntagme prédicatif s'emploie comme un démonstratif. Dans l'exemple n° 558 (h, 2006, N° 31, classe 13, école maternelle Françoise Dolto), le démonstratif *sa* prend une valeur cataphorique parce que l'élève précise après l'image qu'il déplace sur le quadrillage du jeu du tiroir (corpus de type 3). Dans l'exemple n° 545 (h, 2006, N° 30, classe 13, école maternelle Françoise Dolto), nous relevons l'unité *sa* encadrant le

syntagme prédicatif. En tête, il s'agit d'un démonstratif à valeur anaphorique parce que l'élève réfère à une des images, du jeu du tiroir, qu'elle a déjà évoquée. Nous identifions l'unité *komsa* composée de *kom* et de *sa*. En fin de syntagme prédicatif, *sa* correspond à un démonstratif exprimant la manière.

Ex. (558) : Aprè i gingn tir **sa**, koma le shien i gingn fé koma.

Trad. Litt. : « Après Ø MP gagne tire ça, comme ça le chien MP gagne fait comme ça. »

Trad. : « Après on peut enlever ça, comme ça le chien peut faire comme ça. »

Ex. (545) : **Sa** i vien komsa.

Trad. Litt. : « Ça MP vient comme ça. »

Trad. : « Ça vient comme ça. »

Chapitre 6 : Verbes à plusieurs programmes valenciels, transitivité verbale et ordre des mots

L'analyse linguistique des points syntaxiques abordés dans ce chapitre s'appuie sur 607 syntagmes prédicatifs. Ce chapitre commence par la présentation des structures prédicatives verbales dont seul le verbe est porteur de spatialité et celles qui incluent une adposition. Pour les dernières, c'est le verbe en lien avec l'adposition qui véhicule la spatialité. Ensuite, nous présentons l'étude des verbes s'intégrant dans plusieurs programmes valenciels avant d'établir le lien avec la transitivité et l'intransitivité verbale. Cette étude dévoile l'importance de la polysémie dans ces deux aspects syntaxiques. Les structures prédicatives sous-tendent ce que l'on appelle l'ordre des mots dont nous présentons les combinaisons les plus attestées dans nos corpus. Ce chapitre se termine par l'étude du lien entre syntaxe et prosodie, puis l'identification des unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale stables et celles qui présentent une variation morphologique. L'analyse linguistique des points syntaxiques abordés dans ce chapitre s'appuie sur 607 syntagmes prédicatifs.

6.1. Les structures prédicatives verbales

Pour illustrer le système spatial du créole réunionnais, il est important de mettre en évidence les structures prédicatives verbales qui véhiculent les quatre relations spatiales. Cela permet l'identification des verbes polysémiques et polyvalents. Il s'agit de s'intéresser ici aux verbes à adposition \emptyset et aux verbes attestant l'emploi d'une adposition. Nous les appelons alors structures verbales prédicatives. Ces dernières sont présentées sous forme de tableau. Les quatre tableaux illustrent les structures verbales à adposition et à adposition \emptyset selon leur fréquence dans le lexique pour les quatre relations spatiales et elles sont présentées dans l'ordre de fréquence dans le discours. Les tableaux illustrent d'un côté les verbes fonctionnant à adposition \emptyset (V) et de l'autre les verbes liés à une adposition (V + Adp). L'abréviation Adp signifie « adposition » et regroupe les prépositions, les adverbes et les déictiques. Chaque tableau est suivi de commentaires expliquant notamment la signification des verbes et aussi la

polysémie de certains d'entre eux. Dans ces trois tableaux, 9 structures verbales ne sont pas présentées parce qu'elles relèvent d'un registre de langue vulgaire. Nous y relevons aussi 16 verbes qui présentent une autre valeur que spatiale. Ils sont attestés dans la relation spatiale de localisation et celle de mouvement. Pour ces verbes, ce sont les adpositions avec lesquelles ils fonctionnent qui portent la spatialité. Ils sont retenus pour notre analyse et sont considérés comme appartenant aux relations spatiales de localisation et de mouvement parce qu'ils sont identifiés en fonction de la syntaxe, de la sémantique et du contexte. C'est par exemple le cas des verbes *rod* « chercher », *kri* « crier », *regard* « regarder », *voi* « voir ». À l'inverse, la relation spatiale de déplacement et les relations combinées de déplacement et de mouvement ne présentent que des structures verbales à valeur spatiale. Cette étude montre que la relation spatiale de mouvement et la relation spatiale de déplacement regroupent le plus grand nombre de structures prédicatives verbales. L'une en attestant 59 et l'autre 29.

6.1.1. Tableau n° 7 : La relation spatiale de mouvement

V		V+Adposition (postposition, préposition)	
voi/voir/oïr/vu/oi « voir »	ropas « repasser »	regardé/gard/regard « regarder »	sap « tomber » +
trouv/trouvé « trouver »	ranpli « remplir »	+ Adp	Adp
pran/repran/arpran/repri « prendre/reprendre »	pous « pousser »	mét/mi +« mettre/poser » Adp	poz « se poser » +
trap/artrap « prendre/attraper »	antour « entourer »	rod « chercher » + Adp (9)	Adp
rouv/ouv/rouvèr « ouvrir »	dévid « vider »	trouv/retrouv « trouver » + Adp	bèk « piquer » +
gard/regard/gardé « regarder »	mèt « enfiler »	lèv/arlèv « soulever, (se) relever, se redresser » + Adp	Adp
lév « soulever/se mettre debout »	bouz « bouger »	sort « sortir » + Adp	rèt « rester
kri « crier/appeler quelqu'un »	pét « briser »	vi/vu/oi « voir » + Adp	bloqué » + Adp
kas « casser/briser »	ravaz « taquiner »	kri « crier/appeler » + Adp	Adp
rod « chercher »	d'bout « se mettre debout »	shèrsh « chercher » + Adp	lèsh « lécher » +
santi « sentir/renifler »	frène « freiner »	apui « s'appuyer » + Adp	Adp
sort/sorti « sortir »	sapé « dérapé »	rèt/rès pri « rester coincé »	vérifié « vérifier »
pik « piquer »	glisé « glisser »	bat « cogner, heurter » + Adp	+ Adp
amas « cueillir »	tati « chatouiller »	tonb « tomber » + Adp	koz « parler » +
lavé « lessiver »	bèk « mordre »	louk « regarder, épier » + Adp	Adp
sème « semer »	grat « gratter »	kas « cueillir » + Adp	asiz « s'asseoir »
tras « tracer »	apèl « appeler »	koup « couper » + Adp	+ Adp
rèt koinsé « rester coincé »	shérsché	tourn « tourner » + Adp	
atak « attaquer »	« chercher »	santi « sentir, renifler » + Adp	
mord « mordre »	sekouy « secouer »	shavir « renverser » + Adp	
fé tonb « faire tomber »	lèsh « lécher »	bloké « bloquer » + Adp	
désann « pendre »	ténir « s'agripper »	pik « piquer » + Adp	
koul « couler »		akrosh « s'accrocher » + Adp	
		pran « prendre » + Adp	

6.1.2. Commentaires explicatifs au tableau n° 7

Pour la relation spatiale de mouvement, le tableau est divisé en quatre colonnes regroupant 45 verbes à adposition Ø (sur les deux colonnes de gauche) et 32 verbes liés à une adposition rassemblés sur les deux colonnes de droite. Nous identifions des verbes qui peuvent être considérés comme des calques du français. Il s'agit de *shérsché/shèrsh* « chercher », *akrosh* « s'accrocher », *vérifié* « vérifier » et *tati* « titiller » (néologisme verbal *tati* pour le français « titiller »).

Les verbes *voi/voir/oir/oi/vu*, *gard/regard/gardé*, *shérsh/shérshé*, *trouv/trouvé* et *rod*, rattachés ou non à une adposition, expriment un mouvement des yeux et de la tête pour observer ou chercher une entité ou un lieu dans l'espace. C'est en ce sens qu'ils sont inventoriés comme véhiculant la relation spatiale de mouvement. Les verbes *pran/repran/arpran/repri* et *trap/artrap* illustrent un mouvement des bras et des mains pour se saisir d'une entité. Dans le cas de *pran/repran/arpran/repri*, il peut également servir à signifier la prise d'une entité vivante par une autre, comme c'est le cas dans l'album de la grenouille lorsque le cerf se saisit du petit garçon. Le verbe *lèv/arlèv*, même quand il est lié à une adposition, peut prendre le sens de soulever une entité incluant un mouvement des bras et des mains ou tout simplement signifier un mouvement de soulèvement vers le haut d'une partie du corps comme la jambe. Ce verbe peut également exprimer le fait de « se mettre debout », de « relever quelqu'un », de « se relever ». Les verbes *kri* et *apèl* illustrent un mouvement corporel pour appeler quelqu'un. Lorsqu'il est rattaché à une adposition, ce dernier précise la localisation de la recherche. Le verbe *kas* permet l'expression d'un mouvement de chute qui provoque la casse d'un objet. Dans le cas de l'album de la grenouille, c'est un vase qui se brise pendant la chute du chien. Dans un autre idiolecte (f, 1939, P.B, Saint-Denis : *ou kas dé piman* « tu cueilles quelques piments »), ce verbe signifie aussi « cueillir quelque chose sur un arbuste ». Le verbe *mèt* lié à une adposition peut exprimer un mouvement permettant de poser ou de mettre une entité à un endroit précisé par les locuteurs. L'autre sens identifié dans un idiolecte (f, 1939, P.B, Saint-Denis : *la mèt amoin azhnou* « on m'a mise à genoux ») est de mettre quelqu'un dans une position précise. Cette dernière implique un mouvement corporel. Dans l'exemple n° 195 (f, 1990, P.R, Le Tampon), ce verbe prend le sens de s'habiller, d'enfiler des vêtements.

Ex. (195) : Li **la mèt** son linzh avèk son bann bot !

Trad. Litt. : « Il MP a mettre son linge avec son PLURIEL botte ! »

Trad. : « Il a mis ses vêtements et ses bottes ! »

Le verbe *pran/repran/arpran/repri* véhicule deux sens dans nos corpus. Celui de « prendre quelque chose » et celui « d'attraper » ou « d'agripper quelqu'un ». Le verbe *santi* est considéré comme un verbe de mouvement. Il illustre un mouvement de la tête pour renifler quelque chose. Le verbe *amas* identifié dans un des 24 idiolectes signifie « cueillir quelque chose sur un arbuste ». Le verbe *lavé* est considéré comme un verbe de mouvement parce que dans le contexte de la phrase dans laquelle il est relevé, il s'agit de laver le linge à la main.

C'était une pratique courante, au temps de cette locutrice octogénaire (f, 1939, P.B, Saint-Denis), de laver le linge à la main, à la rivière sur des rochers. Le verbe *désann* prend le sens de « pendre » parce que la locutrice parle d'un légume (aubergine) qui pousse vers le bas et qui pend. Dans un des idiolectes (h, 1953, M.R, Saint-Denis), nous relevons le verbe *antour* qui signifie « entourer » dans le sens de se mettre à plusieurs autour de quelqu'un pour l'agresser. Le verbe *koz* rattaché à une adposition est classé dans la relation spatiale de mouvement. Il est considéré comme impliquant un mouvement du corps et plus particulièrement de la tête dans le but de chercher une entité animée. Dans le contexte du support visuel de l'album, il s'agit du petit garçon qui cherche la grenouille. Nous notons que la relation spatiale de mouvement regroupe 13 structures verbales à valeur non spatiale sur 59 : *voi/voir/oir/vu/oi* « voir », *trouv/trouvé* « trouver », *gard/regard/gardé* « regarder », *kri* « crier/appeler quelqu'un », *rod* « chercher », *santi* « sentir/renifler », *fé* « faire », *apèl* « appeler », *shérshé* « chercher », *louk* « regarder, épier », *lès* « laisser », *vérifié* « vérifier », *koz* « parler ».

6.1.3. Tableau n° 8 : La relation spatiale de déplacement

V	V+Adposition (postposition, préposition)
parti/sava/sar/sa/alé « partir/aller »	tonb/tonbé « tomber/chuter » + Adp
tir « déplacer »	sava/parti/sar/alé/sa « partir/aller » + Adp
sort/sorti « sortir »	sort « sortir » + Adp
tonb/tonbé « tomber/chuter »	rant/rantré « rentrer/entrer » + Adp
nir/ni/vien/revien « venir/revenir »	ariv/arivé « arriver » + Adp
pas/pasé « passer »	shap/shapé « tomber » + Adp
shapé/éshap « s'échapper/tomber »	mét « déplacer » + Adp
désan/ardsann/tsann « descendre/retourner »	dsand/ardésann/tsann « descendre/retourner » + Adp
ariv/arivé « arriver »	pas « passer » + Adp
mont « retourner, déplacer »	amène/anmène « emmener » + Adp
marsé « marcher, se promener »	bat « tomber » + Adp
suiv « suivre »	vien/arvien « venir/revenir » + Adp
anmène « conduire quelqu'un quelque part »	mont « monter, passer » + Adp
shérsh « passer prendre quelqu'un »	marsé/marshé « se promener, circuler » + Adp
pran « prendre un chemin »	vol « tomber » + Adp
promène « se promener »	travérs « passer dans un chemin » + Adp
atéri « atterrir »	arpran « repasser quelque part » + Adp
sové « s'échapper »	retourn « rentrer chez soi » + Adp
mét « déplacer »	lans « jeter quelque part » + Adp
déplas « déplacer »	kour « poursuivre » + Adp
<i>fais</i> sort « sortir quelque chose »	trap « déplacer » + Adp
	déplas « déplacer » + Adp

6.1.4. Commentaires explicatifs au tableau n° 8

La première colonne comprend 21 verbes et la deuxième 22 verbes fonctionnant avec une adposition, véhiculant la relation spatiale de déplacement. Dans ce tableau, nous identifions six verbes qui semblent être des calques du français comme par exemple *éshap* « s'échapper », *shérsh* « chercher », *promène* « se promener », *atéri* « atterrir », *travérs* « traverser », *fais sort* « sortir quelque chose ». Le dernier est particulier parce qu'il est composé du verbe français *fais* et du verbe créole *sort*. L'élève dit « je fais sort » alors qu'il aurait pu dire « je fais sortir » en français ou *mi fé sort le shien* en créole. Il fait partie des idiolectes des corpus de type 3 (élèves de grande section). Le verbe *sava/parti/sar/sa/alé* est

considéré ici en tant que verbe plein dans sa morphologie et ses variations. En effet, dans nos corpus nous l'identifions également employé comme marqueur préverbal. Ce verbe véhicule différents sens qu'il fonctionne ou non avec une adposition. Il peut s'agir d'un déplacement par éloignement, soit vers un lieu marqué par un toponyme ou un repère concret, soit vers un lieu indéfini. Le verbe *sort/sorti* prend deux sens. D'un côté, pour les idiolectes issus de l'album de la grenouille il signale une entité (grenouille) qui s'extrait d'un lieu confiné et semi-fermé. D'un autre côté, pour les quatre entretiens oraux libres, il s'agit d'un déplacement par éloignement depuis un point de départ. Pour ce dernier, l'expression de l'éloignement est amplifiée par une adposition postposée au verbe. Le verbe *tir* exclusivement identifié dans les corpus de type 3 (élèves de grande section) exprime un déplacement sur un micro-espace parce qu'il s'agit d'un quadrillage dessiné sur un carré de bois de 30 cm par 30 cm (jeu du tiroir). Ce verbe de mouvement est employé par ces élèves dans l'expression du déplacement des images du quadrillage. C'est aussi le cas des verbes *mét*, *trap* et *mont*. Les verbes *tonb/tonbé*, *bat* et *vol* expriment une chute même lorsqu'ils fonctionnent avec une adposition. Dans l'exemple n° 390 (f, 2005, G.B, Saint-Denis), le verbe monovalent *vol* prend le sens de « tomber ». Il s'agit d'une chute sur une distance non estimable.

Ex. (390) : Le garçon, le shien, **la vol dan** la bou !

Trad. Litt. : « Le garçon, le chien, MP a vole dans la boue ! »

Trad. : « Le garçon, le chien, ont atterri dans la boue ! »

Le verbe *désan/dsand/ardsann/tsann*, notamment lié à une adposition, illustre un déplacement d'un point de départ en hauteur dans l'espace vers un point d'arrivé situé en contrebas. Toutefois, *ardésann*, intégrant le marqueur de répétition *ar-*, peut aussi signifier « revenir ». Le verbe *rant/rantré* en lien avec une adposition permet de signifier un rapprochement c'est-à-dire un retour vers un point de repère et véhicule le sens de « retourner, rentrer ». Il peut aussi exprimer un déplacement vers un point de repère précisé par le locuteur, plus précisément un passage de l'extérieur à l'intérieur. Les verbes *nir/ni/arvien/revien* et *ariv/arivé* présentent un déplacement par rapprochement. Le verbe *shapé/éshap/shap* exprime la fuite de l'entité (grenouille) dans le cas du support visuel de l'album. Il s'agit plutôt d'un éloignement spatial. Il marque aussi une chute dans l'espace depuis une certaine hauteur. Quand il est en lien avec une adposition, cette dernière accentue cette chute en précisant la localisation finale. Le verbe *marsé* prend, pour cette relation spatiale, le sens de « se promener », de « circuler dans l'espace ». Le verbe *amène/anmène* véhicule deux sens. Il peut

s'agir du déplacement d'une entité animée portée par une autre vers un lieu précisé par le locuteur. Il peut également signifier le fait de « conduire quelqu'un quelque part ». Le verbe *mont* peut prendre le sens de « retourner » ou de « passer par un chemin ». Le verbe *pran/arpran* en lien ou non avec une adposition peut signifier « prendre un chemin » ou « détourner un chemin en empruntant un autre chemin ». Le verbe *shérsh* exprime le fait de « passer prendre quelqu'un » dans le contexte d'une sortie. Le verbe *sové* prend le sens de « s'échapper » et *lans* celui de « projeter quelque chose dans l'espace ». Le verbe *travérs* ne véhicule pas le même sens qu'en français. En créole, *i travérs* signifie « s'en aller » et dans l'idiolecte considéré il exprime le fait de « passer dans un chemin ». Le verbe *kour*, qui est à la base un verbe alliant déplacement et mouvement, implique le fait que quelqu'un soit poursuivi par une entité animée (insectes volants). Nous l'identifions dans l'exemple n° 338 (f, 1996, C.G, Sainte-Rose) qui montre qu'il s'agit d'abeilles poursuivant le chien. Les abeilles étant des insectes volants.

Ex. (338) : Zabèy **i kour** dérièr le shien !

Trad. Litt. : « Abeilles MP courent derrière le chien ! »

Trad. : « Les abeilles poursuivent le chien ! »

6.1.5. Tableau n° 9 : La relation spatiale de localisation

V	V+Adposition (postposition, préposition)
i lé « se trouver »	asiz « s'asseoir/rester » + Adp
abit « habiter »	arèt/rés « habiter » + Adp
rés « rester »	rét/rés « rester » +Adp
viv « habiter »	abit « habiter »+ Adp
pasé « être, se trouver »	i doi èt « se trouver, être » +Adp
	dor « dormir » + Adp
	artrouvé « se retrouver, se revoir » + Adp
	tap « frapper » + Adp
	resanm « ressembler à » + Adp
	i lé « se trouver » + Adp

6.1.6. Commentaires explicatifs au tableau n° 9

Dans le tableau ci-dessus, la colonne de gauche compte 5 verbes et la colonne de droite regroupe 10 structures verbales qui fonctionnent avec une adposition. De manière générale, ces verbes expriment une localisation. Pour les 10 qui sont en lien avec une adposition, cette dernière apporte une précision supplémentaire concernant la localisation. Dans les deux colonnes, *i lé* fonctionne en tant que forme verbale pleine. Dans la première colonne, le verbe *viv* semble être un calque du français et signifie « habiter » dans l'idiolecte considéré. Dans la deuxième colonne, le verbe *asiz* prend deux sens, celui de « s'asseoir » et celui de « rester à un endroit ». Le verbe *arèt/rés* suivi d'un toponyme ou d'une adposition signifie « habiter un endroit », comme l'illustre l'exemple n° 7 (f, 1936, S.M, Cilaos).

Ex. (7) **Mi arèt ba d'vilazh** moin, pré d'simetière laba!

Trad. Litt. : « Je arrête Ø bas d'village moin près d'cimetière là-bas ! »

Trad. : « Moi, j'habite en bas du village, près du cimetière là-bas ! »

Le verbe *rét/rès*, contrairement au précédent, veut dire « occuper un endroit momentanément », comme dans l'exemple n° 33 (f, 1939, P.B, Saint-Denis).

Ex. (33) : **Mi rét pa** si l'li an zhourné !

Trad. Litt. : « Je reste pas sur l'lit en journée ! »

Trad. : « Je ne reste pas sur le lit toute la journée ! »

La deuxième colonne illustre le rôle important des adpositions en lien avec les verbes dans la polysémie. Elles permettent de comprendre le sens exprimé par les locuteurs. Pour cette relation spatiale, nous notons que sur 12 structures verbales, 3 véhiculent une autre valeur que spatiale. Il s'agit de *dor* « dormir », *tap* « frapper », *resanm* « ressembler à ».

6.1.7. Tableau n° 10 : Les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement

V	V+Adposition (postposition, préposition)
kour/kouri « courir »	mont/armont « monter / remonter, grimper » + Adp
nazh « nager »	kouri/kour « courir » + Adp
sot/soté « sauter »	zhèt « jeter, projeter » + Adp
marshé « marcher »	vol « voler » + Adp
tsann « descendre »	sot « sauter » + Adp
vol « voler »	amène « emmener, transporter » + Adp
monté/mont « monter, grimper »	
glisé « glisser »	

6.1.8. Commentaires explicatifs au tableau n° 10

Dans le tableau ci-dessus, la première colonne regroupe 8 verbes à adposition \emptyset et la deuxième, 6 verbes liés à une adposition. Tous les verbes identifiés dans ce tableau expriment l'idée d'un mouvement permettant un déplacement. L'entité animée effectue un mouvement qui favorise un déplacement vers une destination définie par le locuteur ou indéfinie. Par exemple, les verbes *marshé* « marcher » et *nazh* « nager » sont répétés trois fois. Il s'agit là d'une structure verbale triple qu'il faut distinguer de la structure verbale simple et de la reduplication verbale. Cette jeune informatrice (f, 1999, R.F, Saint-Denis) emploie une structure verbale triple pour marquer la durée de l'action. Nous notons qu'elle ne précise pas la destination finale du déplacement. Dans l'exemple n° 366, *la marshé* est un verbe monovalent parce qu'il régit aussi l'actant sujet *le sèrf* « le cerf » du prédicat 1 *le sèrf la pran ali*, mais qui n'est pas repris dans le prédicat 2.

Ex. (366) : Le sèrf la pran ali, \emptyset la marshé \emptyset la marshé \emptyset la marshé !

Trad. Litt. : « Le cerf MP a prend à lui, \emptyset MP a marché a marché a marché ! »

Trad. : « Le cerf l'a agrippé, a marché un long moment ! »

L'exemple n° 367 (f, 1999, R.F, Saint-Denis) présente un verbe monovalent aussi. Nous notons que l'actant sujet *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier) ainsi que le verbe *nazh* sont répétés à trois reprises.

Ex. (367) : Li nazh li nazh li nazh !

Trad. Litt. : « Il nage il nage il nage ! »

Trad. : « Il nage un long moment ! »

Les verbes identifiés dans la deuxième colonne montrent que c'est l'adposition, souvent liée à un nom, qui détermine la destination finale du déplacement. Il s'agit de circonstants locatifs comme dans l'exemple n° 163 (f, 1974, S.F, Saint-Denis) : *su le gran lou* « sur le grand loup ».

Ex. (163) : Li la mont **su le gran lou**.

Trad. Litt. : « Il MP a monte sur le grand loup. »

Trad. : « Il est monté sur le grand loup. »

6.2. Les verbes à plusieurs programmes valenciels

Parmi les 82 verbes identifiés précédemment pour les quatre relations spatiales, 37 peuvent entrer dans plusieurs programmes valenciels. Dans ce cas, ils peuvent aussi véhiculer plusieurs significations. Cette analyse des verbes polyvalents est présentée sous forme de tableau et d'exemples pour les quatre relations spatiales. Seule la relation spatiale de localisation n'est pas représentée par un tableau parce que nous n'identifions qu'un seul verbe polyvalent. Dans nos corpus, sept types de valences verbales sont identifiés. Les circonstants relevés peuvent être locatif, temporel, de manière ou d'accompagnement. Toutefois, pour cette étude nous ne relevons pas de verbe trivalent parce que celui identifié dans un idiolecte (f, 1990, P.R, Le Tampon) n'est pas attesté dans d'autres valences. Dans chaque tableau, la première ligne est donc consacrée aux six types de valences suivants, pour lesquels seuls les numéros sont précisés :

- 1 : Verbe avalent (sujet Ø),
- 2 : Verbe avalent avec circonstant (sujet Ø),
- 3 : Verbe monovalent,
- 4 : Verbe monovalent avec circonstant,
- 5 : Verbe bivalent,
- 6 : Verbe bivalent avec circonstant.

Dans la première colonne figurent les verbes qui entrent dans plusieurs programmes valenciels. Le signe « A » est utilisé pour illustrer que la valence verbale est attestée et le signe « N/A » (non attesté) indique que la valence considérée n'est pas attestée pour le verbe considéré. Les verbes sont classés dans l'ordre décroissant du programme valenciels dans lequel il est attesté. Après chaque tableau, nous donnons deux exemples de verbes intégrant plusieurs programmes.

6.2.1. Tableau n° 11 : La valence verbale dans la relation spatiale de mouvement

La relation spatiale de mouvement s'exprime dans 20 verbes à plusieurs programmes valenciels sur 59. Seul le verbe *regard/gard/regardé* « regarder » entre dans les six valences.

Verbes	Types de valences identifiés					
	1	2	3	4	5	6
Regard/gard/regardé « regarder »	A	A	A	A	A	A
Lév/arlèv « soulever, se mettre debout »	N/A	N/A	A	A	A	A
Rod « chercher »	N/A	N/A	A	A	A	A
Trouv/trouvé « trouver »	N/A	N/A	A	A	A	A
Voi/voir/oir/vu/oi « voir »	N/A	N/A	A	N/A	A	A
Mét/mi « mettre/poser »	N/A	N/A	N/A	A	A	A
Kas « casser/briser »	N/A	N/A	A	N/A	A	A
Rouv/ouv/rouvèr « ouvrir »	N/A	N/A	A	N/A	A	A
Shèrsh/shérsché « chercher »	N/A	N/A	A	A	N/A	A
Kri « crier/appeler »	N/A	N/A	N/A	N/A	A	A
Pran/repran/arpran/repri « prendre/reprendre »	N/A	N/A	N/A	N/A	A	A
Sort/sorti « sortir »	N/A	N/A	A	A	N/A	N/A
Sap / sapé « déraper »	N/A	A	A	N/A	N/A	N/A
Amas « cueillir »	N/A	N/A	A	N/A	A	N/A
Lavé « laver, lessiver »	N/A	N/A	A	A	N/A	N/A
Santi « sentir, renifler »	N/A	N/A	N/A	A	A	N/A
Rés / rét (pri) « rester coincé »	N/A	N/A	N/A	A	N/A	A
Pik « piquer »	N/A	N/A	N/A	N/A	A	A
Bèk « mordre »	N/A	N/A	N/A	N/A	A	A
Lèsh « lécher »	N/A	N/A	N/A	N/A	A	A

Nous présentons ici des exemples illustrant la valence verbale pour la relation spatiale de mouvement. Les deux verbes sont *regard/gard/regardé* « regarder » et *lèv/arlèv* « soulever, se mettre debout ».

Le verbe *regard/gard/regardé* « regarder » atteste six valences. L'exemple n° 281 (f, 2005, G.B, Saint-Denis) témoigne, dans le prédicat 2, d'un verbe avalent *gardé* à forme longue.

Ex. (281) : Li rouv inkou la fenèt, **gardé** si la pa sap déor, li oi pa !

Trad. Litt. : « Il ouvre un coup la fenêtre, Ø regarder si MP a pas tombe dehors, il voit pas ! »

Trad. : « Il ouvre un instant la fenêtre, le voilà qui regarde s'il n'est pas tombé dehors, il ne voit pas ! »

Dans l'exemple n° 10 (f, 1936, S.M, Cilaos), nous identifions le verbe avalent *regardé* à forme longue qui fonctionne en lien avec le circonstant locatif *a droit a gosh* « autour ». Ce dernier est une locution adverbiale figée véhiculant une valeur spatiale. Notons ici la variante francisée du verbe « avoir » à la forme négative (*na pa labitud*).

Ex. (10) Zot na pa labitud **regardé a droit a gosh** !

Trad. Litt. : « Vous n'a pas Ø habitude Ø regarder à droite à gauche ! »

Trad. : « Vous n'avez pas l'habitude de regarder autour de vous ! »

Dans l'exemple n° 185 (h, 1988, J.L, Tampon), nous relevons dans le prédicat 2 *li regard*, le verbe monovalent *regard* qui régit l'actant sujet *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier).

Ex. (185) : Li mont su roshé, **li regard** !

Trad. Litt. : « Il monte sur Ø rocher, il regarde ! »

Trad. : « Il monte sur un rocher, il regarde ! »

L'exemple n° 326 (f, 1994, A.R, Saint-Louis) illustre, dans le prédicat 2 (*li gard dérièr*), le verbe monovalent *gard* régissant l'actant sujet *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier). C'est l'adverbe locatif *dérièr* « derrière », en lien avec le verbe *gard*, qui amplifie l'expression du mouvement de la tête et des yeux. Dans cet exemple, il a valeur de circonstant locatif.

Ex. (326) : Li mont su le tron de boi é **li gard dérièr** !

Trad. Litt. : « Il monte sur le tronc de bois et il regarde derrière ! »

Trad. : « Il monte sur le tronc et il regarde derrière ! »

Dans l'exemple n° 260 (h, 1993, G.M, Sainte-Rose), nous identifions le verbe bivalent *i regard* (marqueur préverbal non accompli *i* au temps Ø + noyau verbal *regard*) qui régit

l'actant sujet *le marmay èk son shien* « le garçon et son chien » (déterminant défini singulier + nom + coordonnant + déterminant possessif singulier + nom) et l'actant objet *le krapo* « le crapaud » (déterminant défini singulier + nom).

Ex. (260) : **Le marmay èk son shien i regard le krapo**, lé pu là !

Trad. Litt. : « Le marmaille avec son chien MP regarde le crapaud, Ø est plus là ! »

Trad. : « Le garçon et son chien regardent le crapaud, tiens, ce dernier n'est plus là ! »

L'exemple n° 370 (f, 2005, G.B, Saint-Denis) présente le verbe bivalent *la pou gard* (marqueur préverbal « la pou » progressif au temps Ø + noyau verbal *gard*) régissant l'actant sujet *le shien* « le chien » (déterminant défini singulier + nom) et l'actant objet *le grenouy* « la grenouille » (déterminant défini singulier + nom). Ce verbe fonctionne avec le circonstant locatif *dan le bokal* « dans le bocal » (préposition locative + déterminant défini singulier + nom) qui précise le point de repère observé tout comme l'actant objet.

Ex. (370) : Le shien **la pou gard** le grenouy dan le bokal !

Trad. Litt. : « Le chien MP a pour regarde le grenouille dans le bocal ! »

Trad. : « Le chien est en train de regarder la grenouille dans le bocal ! »

Le verbe *lèv/arlèv* « soulever, se mettre debout » s'inscrit dans quatre programmes valenciens. Dans le prédicat 2 (*li lèv*) de l'exemple n° 248 (h, 1992, M.M, Saint-Leu), le verbe monovalent *lèv* régit l'actant sujet *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier).

Ex. (248) : Li ariv, **li lèv**, li pran amoin, li sava avèk !

Trad. Litt. : « Il arrive, il Ø lève, il prend à moi, il part avec ! »

Trad. : « Il arrive, il se lève, il me prend, il m'emmène avec lui ! »

L'exemple n° 295 (h, 1994, M.G, Saint-Leu) présente le verbe monovalent *i arlèv* (marqueur préverbal non accompli au temps Ø *i* + noyau verbal *arlèv* avec marqueur de répétition *ar-*) qui régit l'actant sujet *le ga* « le gars » (déterminant défini singulier + nom). Il fonctionne en lien avec le circonstant de manière *trankil* « tranquillement » et le circonstant locatif *dann lo* « dans l'eau » (préposition locative + nom).

Ex. (295) : Le ga i arlèv trankil dann lo !

Trad. Litt. : « Le gars MP relève tranquille dans l'eau ! »

Trad. : « Le gars se relève tranquillement dans l'eau ! »

Pour l'exemple n° 184 (h, 1988, J.L, Tampon), notamment dans le prédicat 2 *li lèv le bann feuy zarb*, nous relevons le verbe bivalent *lèv* qui régit l'actant sujet *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier) et l'actant objet *le bann feuy zarb* « les feuilles de l'arbre » (déterminant défini singulier + marqueur de pluralité + syntagme nominal).

Ex. (184) : Le marmay pa kontan, **li lèv le bann feuy zarb**, li gard partou !

Trad. Litt. : « Le marmaille pas content, il lève le PLURIEL feuille arbre, il regarde partout ! »

Trad. : « Le garçon n'est pas content, il soulève les feuilles de l'arbre, il regarde partout ! »

Dans l'exemple n° 270 (h, 1993, G.M, Sainte-Rose), le verbe bivalent *la lèv* (marqueur préverbal accompli au temps Ø *la* + noyau verbal *lèv*) régit l'actant sujet *in sèrf* « un cerf » (déterminant indéfini singulier + nom) et l'actant objet *ali* « le » (pronom personnel de la troisième personne du singulier). Ce verbe bivalent véhicule la relation spatiale de mouvement en lien avec le circonstant locatif *anlèr* « en haut » qui correspond à un adverbe (adposition à valeur spatiale). Ce dernier indique un mouvement vertical de bas en haut.

Ex. (270) : In sèrf la lèv ali anlèr !

Trad. Litt. : « Un cerf MP a lève à lui en l'air ! »

Trad. : « Un cerf l'a soulevé ! »

6.2.2. Tableau n° 12 : La valence verbale dans la relation spatiale de déplacement

Le tableau présente 17 verbes entrant dans plusieurs programmes valenciels sur un total de 29, pour la relation spatiale de déplacement. Aucun verbe n'atteste les six valences. Seuls les deux premiers présentés dans ce tableau attestent quatre valences.

Verbes	Types de valences identifiés					
	1	2	3	4	5	6
Parti/sava/sa/sar/alé « partir/aller »	A	A	A	A	N/A	N/A
Pas / pasé « passer »	A	A	A	A	N/A	N/A
Sort/sorti « sortir »	N/A	A	A	A	N/A	N/A
Désan/dsand/ardsann/tsann « descendre/retourner »	A	N/A	A	A	N/A	N/A
Nir/arvien/ revien/vien « venir/revenir »	N/A	A	A	A	N/A	N/A
Ariv/arivé « arriver »	N/A	A	A	A	N/A	N/A
Amène « emmener »	N/A	N/A	N/A	A	A	A
Tonb/tonbé « tomber »	N/A	A	A	A	N/A	N/A
Tir « déplacer »	A	N/A	A	N/A	A	N/A
Shap/shapé/éshap « s'échapper/tomber »	N/A	N/A	A	A	N/A	N/A
Mét « déplacer »	N/A	N/A	N/A	A	N/A	A
Rant/rantré « entrer/rentrer »	N/A	A	N/A	A	N/A	N/A
Mont/monté « monter »	A	N/A	N/A	A	N/A	N/A
Pran/arpran « prendre/emprunter un chemin »	N/A	N/A	N/A	A	A	N/A
Marsé « circuler »	N/A	N/A	A	A	N/A	N/A
Bat « tomber »	N/A	N/A	N/A	A	N/A	A
Déplas « déplacer »	A	A	N/A	N/A	N/A	N/A

Nous présentons des exemples des différentes valences attestées pour deux verbes. Il s'agit de *parti/sava/sa/sar/alé* « partir/aller » et *pass / pasé* « passer ».

Le verbe *parti/sava/sa/sar/alé* « partir/aller » entre dans quatre programmes valenciels. L'exemple n° 3 (f, 1936, S.M, Cilaos) présente le verbe avalent *i sava* (marqueur préverbal non accompli au temps Ø *i* + noyau verbal *sava*) qui correspond à une phrase interrogative. Le pronom interrogatif à valeur spatiale étant *ou* « où » (variante francisée libre de *ousa*). La locutrice pose une question à ses interlocuteurs.

Ex. (3) : **I sava** ou ?

Trad. Litt. : « Ø MP aller où ? »

Trad. : « Vous allez où ? »

L'exemple n° 16 (f, 1939, P.B, Saint-Denis) illustre deux prédicats verbaux identiques. Seul le circonstant locatif change. Nous identifions le verbe avalent « *i sava* » (marqueur préverbal non accompli au temps \emptyset *i* + noyau verbal *sava*). Les deux circonstants locatifs (à préposition locative \emptyset) sont *Silaos* « Cilaos » et *Moris* « Maurice ». Ils correspondent à des toponymes.

Ex. (16) : **Kome i sava** Silaos, kome **i sava** Moris...

Trad. Litt. : « Comme \emptyset MP part \emptyset Cilaos, comme \emptyset MP part \emptyset Maurice. »

Trad. : « Que l'on aille à Cilaos, ou que l'on aille à Maurice... »

Dans l'exemple n° 187 (h, 1988, J.L, Tampon), c'est le prédicat 1 *le sèrf i sava* qui illustre un exemple de verbe monovalent : *i sava* (marqueur préverbal non accompli *i* au temps \emptyset + noyau verbal *sava*). Il régit l'actant sujet *le sèrf* « le cerf » (déterminant défini singulier + nom) qui est une entité animée.

Ex. (187) : **Le sèrf i sava**, li kour, li kour, le shien tout avèk !

Trad. Litt. : « Le cerf MP part, il court, il court, le chien tout avec ! »

Trad. : « Le cerf s'en va, il court longtemps, le chien aussi ! »

L'exemple n° 49 (f, 1939, P.B, Saint-Denis) comprend le verbe monovalent *la parti* (marqueur préverbal accompli *la* au temps \emptyset + noyau verbal *parti*) qui régit l'actant sujet *le savon* « le savon » (déterminant défini singulier + nom). Il fonctionne en lien avec le circonstant locatif *dann kouran d'lo* « dans le courant de la rivière » (préposition locative + nom + nom).

Ex. (49) : Le savon **la parti** dann kouran d'lo.

Trad. Litt. : « Le savon MP a parti dans \emptyset courant de l'eau. »

Trad. : « Le savon a glissé dans le courant de la rivière. »

Le verbe *pass / passé* « passer » est attesté dans quatre programmes valenciens. L'exemple n° 557 (h, 2006, n° 31, classe 13, école maternelle Françoise Dolto) présente la structure prédicative verbale avalente *gingn pa passé* qui constitue le prédicat 1. Elle est composée du verbe *gingn*, employé ici comme marqueur para-aspectuel, du marqueur de négation *pa* « pas » et du verbe à forme longue *pasé*.

Ex. (557) : **Gingn pa pasé** parske le shien.

Trad. Litt. : « Ø Gagne pas passer parce que le chien. »

Trad. : « On ne peut pas passer à cause du chien. »

Dans l'exemple n° 12 (f, 1936, S.M, Cilaos), c'est dans le prédicat 2 que nous identifions le verbe avalent *i pass* (marqueur préverbal non accompli *i* au temps Ø + noyau verbal *pass*). Ce verbe fonctionne en lien avec le circonstant locatif à préposition Ø *le tunél* « le tunnel » (déterminant défini singulier + nom). Ce circonstant indique l'endroit où se fait le déplacement.

Ex. (12) **Kan i pass le tunél lâ**, bin i fo fé atansion nadfoi, la dézha u pluzieur zaksidan dan l'fon là !

Trad. Litt. : « Quand Ø MP passe le tunnel là, Ø MP faut fait attention a des fois, a déjà eu plusieurs accidents dans l'fond là ! »

Trad. : « Quand on passe dans le tunnel, il faut faire attention parfois, il y a déjà eu plusieurs accidents en contrebas, là ! »

L'exemple n° 566 (h, 2006, n° 31, classe 13, école maternelle Françoise Dolto) illustre la structure prédicative verbale monovalente *i gingn pasé* (marqueur préverbal non accompli *i* au temps Ø + marqueur para-aspectuel *gingn* + noyau verbal *pass*). Elle régit l'actant sujet *le shien* « le chien » (déterminant défini singulier + nom) placé en fin de syntagme prédicatif.

Ex. (566) : Aprè **i gingn pasé**, le shien.

Trad. Litt. : « Après Ø MP gagne passer le chien. »

Trad. : « Après il peut passer, le chien. »

Dans l'exemple n° 42 (f, 1939, P.B, Saint-Denis), nous identifions dans le prédicat 1 *domoune i pass koté ou*, le verbe monovalent *i pass* (marqueur préverbal non accompli *i* au temps Ø + noyau verbal *pass*) qui régit l'actant sujet *domoune* « les gens » à déterminant Ø. Ce verbe fonctionne avec le circonstant locatif *koté ou* (préposition locative + pronom personnel à la deuxième personne du singulier).

Ex. (42) : Domoune **i pass koté** ou, bonzour i di pi !

Trad. Litt. : « Ø gens MP passe Ø côté Ø toi, Ø bonjour MP dit plus ! »

Trad. : « Les gens passent à côté de toi, sans même un bonjour ! »

6.2.3. Tableau n° 13 : La valence verbale dans les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement

Les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement attestent cinq verbes illustrant plusieurs valences sur un total de 10. Aucun verbe n'entre dans les six programmes valenciels.

Verbes	Types de valences identifiés					
	1	2	3	4	5	6
Kour/kouri « courir »	A	N/A	A	A	N/A	N/A
Sot/soté « sauter »	N/A	N/A	A	A	A	N/A
Mont/armont « monter/remonter »	N/A	N/A	A	A	N/A	N/A
Vol « voler »	N/A	N/A	A	A	N/A	N/A
Zhèt / fé zhèt « jeter, projeter »	N/A	N/A	N/A	A	N/A	A

Nous présentons ici les deux premiers verbes, identifiés dans le tableau ci-dessus, avec les différentes valences verbales dans lesquelles ils s'inscrivent. Il s'agit de *kour/kouri* « courir » et *sot/soté* « sauter ».

Trois programmes valenciels sont relevés pour le verbe *kour/kouri* « courir ». L'exemple n° 115 (h, 1953, M.R, Saint-Denis) présente six prédicats verbaux. C'est dans le prédicat 4 que nous identifions le verbe avalent *kour*. Il s'agit ici d'un prédicat à valeur injonctive.

Ex. (115) : Kan nou sort lékol lâ, nou pran somin kane : mont, ! **kour**, ! marmay i antour aou i tap aou !

Trad. Litt. : « Quand nous sort Ø l'école lâ, nous prend Ø chemin Ø canne, monte, cours, Ø marmailles MP entourent à toi Ø MP tape à toi ! »

Trad. : « Quand nous revenons de l'école, nous prenons le chemin des champs de canne à sucre : tu as intérêt à monter, à courir, sinon les enfants se mettent à plusieurs pour t'agresser ! »

Dans l'exemple n° 342 (f, 1996, C.G, Sainte-Rose), le prédicat 1 *le sèrf i kour*, illustre le verbe monovalent *i kour* (marqueur préverbal non accompli *i* au temps Ø + noyau verbal *kour*) qui régit l'actant sujet *le sèrf* « le cerf » (déterminant défini singulier + nom).

Ex. (342) : **Le sèrf i kour** é i zhèt ali dan lo avèk le shien !

Trad. Litt. : « Le cerf MP court et Ø jette à lui dans l'eau avec le chien ! »

Trad. : « Le cerf court et le jette à l'eau avec le chien ! »

L'exemple n° 249 (h, 1992, M.M, Saint-Leu) comprend le verbe monovalent *i kour* (marqueur préverbal non accompli au temps Ø *i* + noyau verbal *kour*) qui régit l'actant sujet *mon shien* « mon chien » (déterminant possessif singulier + nom). Il fonctionne en lien avec le circonstant locatif *dérièr* qui correspond à un adverbe locatif (adposition à valeur spatiale).

Ex. (249) : Mon shien **i kour** dérièr tout !

Trad. Litt. : « Mon chien MP court derrière tout ! »

Trad. : « Mon chien lui court après ! »

Nous identifions trois programmes valenciens pour le verbe *sot/soté* « sauter ». Dans l'exemple n° 309 (f, 1994, A.R, Saint-Louis), nous relevons dans le prédicat 2 *le shien i sot*, le verbe monovalent *i sot* (marqueur préverbal non accompli au temps Ø *i* + noyau verbal *sot*) qui régit l'actant sujet *le shien* « le chien » (déterminant défini singulier + nom).

Ex. (309) : Arivé koté le rush, **le shien i sot** é là Filip i trouv in trou.

Trad. Litt. : Ø arrivé Ø côté le ruche, le chien MP saute et là Philippe MP trouve un trou. »

Trad. : « Arrivé près de la ruche, le chien saute et là Philippe trouve un trou. »

L'exemple n° 224 (h, 1992, M.M, Saint-Leu) est composé de trois prédicats verbaux. Dans le prédicat 3 *i sot dan le bokal*, le verbe monovalent *i sot* (marqueur préverbal non accompli *i* au temps Ø + noyau verbal *sot*) régit l'actant sujet *le grenouy* « la grenouille » (déterminant défini singulier + nom). L'actant sujet *le grenouy* « la grenouille » qui figure dans le prédicat verbal 2 sert aussi au prédicat verbal 3. Le verbe monovalent identifié fonctionne avec le circonstant locatif *dan le bokal* « du bocal » (préposition locative + déterminant défini singulier + nom).

Ex. (224) : Kan ma fine dormi, le grenouy i ésèy shapé, **i sot dan le bokal !**

Trad. Litt. : « Quand je MP a fini dormi, le grenouille MP essaye Ø échapper, Ø MP saute dans le bocal ! »

Trad. : « Quand je suis déjà couché, la grenouille essaie de s'enfuir, de sauter hors du bocal ! »

L'exemple n° 214 (h, 1991, F.B, Saint-Pierre) présente le verbe bivalent *sot* qui régit l'actant sujet *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier) et l'actant objet *la fenèt* « la fenêtre » (déterminant défini singulier + nom).

Ex. (214) : Li **sot** la fenèt !

Trad. Litt. : « Il saute Ø la fenêtre ! »

Trad. : « Il saute par la fenêtre ! »

6.2.4. Programmes valenciels attestés pour la relation spatiale de localisation

Pour cette étude, la relation spatiale de localisation n'atteste que le verbe *abit* « habiter » entrant dans deux valences verbales. Il peut s'employer comme un verbe monovalent, et aussi comme verbe monovalent mais lié à un circonstant locatif. L'exemple n° 111 (h, 1953, M.R, Saint-Denis) présente, dans le prédicat 1 *ousa nou té abit*, le verbe monovalent *té abit* (marqueur préverbal non accompli au passé *té* + noyau verbal *abit*) qui régit l'actant sujet *nou* « nous » (pronom personnel à la première personne du pluriel). Ce prédicat verbal est introduit par le subordonnant à valeur spatiale *ousa* « où ».

Ex. (111) : **Ousa nou té abit** fo nou té tsann la boutik apié ziska an vil Sint-Sizane, légliz !

Trad. Litt. : « Où nous MP habitons Ø faut nous MP descendait Ø la boutique à pied jusqu'à en ville Ø Sainte-Suzanne, Ø l'église ! »

Trad. : « Là où nous habitons nous devons aller à l'épicerie à pied jusqu'à la ville de Sainte-Suzanne, l'église ! »

Dans l'exemple n° 110 (h, 1953, M.R, Saint-Denis), nous identifions, dans le prédicat 1 *nou té abit Sint-Sizane*, le verbe monovalent *té abit* (marqueur préverbal non accompli au passé *té* + noyau verbal *abit*). Il régit l'actant sujet *nou* « nous » (pronom personnel à la première

personne du pluriel). Ce verbe fonctionne avec le circonstant locatif à préposition Ø *Sint-Sizane* « Sainte-Suzanne » qui correspond à un toponyme.

Ex. (110) : **Nou té abit Sint-Sizane**, nou navé in lér pou rant nout kaz !

Trad. Litt. : « Nous MP habitait Ø Sainte-Suzanne, nous avons un heure pour rentre Ø notre maison ! »

Trad. : « Nous habitons à Sainte-Suzanne, nous avons un couvre-feu pour rentrer chez nous ! »

6.3. L'emploi transitif et l'emploi intransitif des verbes du corpus

L'étude des verbes à emploi transitif et ceux à emploi intransitif consiste à identifier, dans nos 24 idiolectes, les verbes régissant un actant objet pour le premier emploi et les verbes à objet Ø pour le second emploi. Pour cette étude, nous incluons la fonction circonstancielle locative, temporelle et de manière. Nous présentons ces verbes en distinguant les verbes à emploi transitif et intransitif des verbes à emploi transitif et intransitif attestant un circonstant. Parmi les verbes transitifs, nous ajoutons celui qui régit trois actants (sujet, objet, bénéficiaire) en considérant d'abord la fonction objet. La présentation des verbes à double emploi (transitif et intransitif) associe ceux qui attestent un circonstant et ceux qui n'en attestent pas.

Parmi les quatre relations spatiales, ce sont la relation spatiale de mouvement et celle de déplacement qui attestent le plus de verbes à emploi transitif et de verbes à emploi intransitif à circonstant Ø et fonctionnant avec un circonstant. L'identification des verbes à double emploi (transitif et intransitif) montre qu'ils sont plus attestés dans la relation spatiale de mouvement. Cette caractéristique des verbes spatiaux rend nécessaire un examen de leurs emplois sous l'angle de la transitivité.

Pour les quatre relations spatiales, nous présentons la liste des verbes et des exemples. Les verbes qui ne sont pas présentés dans ces listes relèvent du registre de langue vulgaire. Toutefois, ils sont intégrés dans le comptage présentant la fréquence dans le lexique.

6.3.1. Les verbes à emploi transitif

Les verbes à emploi transitif sont identifiés dans trois relations spatiales (mouvement, déplacement, déplacement + mouvement). Ils sont plus attestés dans la relation spatiale de mouvement et celle de déplacement. Ils sont plus rares dans les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement.

La relation spatiale de mouvement atteste les 30 verbes à emploi transitif suivants : *trouv* « trouver », *pran/repran/arpran/repri* « prendre, reprendre », *trap/artrap* « prendre, attraper », *rouv/rouvèr* « ouvrir », *vu/voi/oi* « voir », *kri* « crier, appeler quelqu'un », *lév* « soulever », *kas* « casser, briser », *pik* « piquer », *santi* « sentir, renifler », *fé* « faire », *mord* « mordre », *atak* « attaquer », *gard / regard* « regarder », *amas* « cueillir », *ranpli* « remplir », *pous* « pousser », *antour* « entourer », *dévid* « vider », *mét* « enfiler, s'habiller », *rod* « chercher », *pèt* « briser », *ravaz* « taquiner », *tati* « chatouiller », *bèk* « mordre », *grat* « gratter », *manz* « mordre », *lèsh* « lécher », *ténir* « s'agripper », *fé tonb* « faire tomber ». L'exemple n° 232 (h, 1992, M.M, Saint-Leu) présente deux prédicats verbaux séparés par une virgule. Dans le prédicat 1 *mi trap mon shien*, le verbe à emploi transitif *trap* régit l'actant sujet *mi* « je » (pronom personnel à la première personne du singulier) et l'actant objet *mon shien* « mon chien » (déterminant possessif singulier + nom).

Ex. (232) : **Mi trap mon shien**, mi rékonfort ali tout !

Trad. Litt. : « Je attrape mon chien je réconforte à lui tout ! »

Trad. : « Je prends mon chien je le réconforte, comme il le faut ! »

Dans l'exemple n° 388 (f, 2005, G.B, Saint-Denis), nous identifions, dans le prédicat 2 *li la ténir in korne le sèrf*, le verbe à emploi transitif *ténir* régissant l'actant sujet *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier) et l'actant objet *in korne le sèrf* « une corne du cerf » (déterminant indéfini singulier + nom + déterminant indéfini singulier + nom).

Ex. (388) : Le shien é le garçon la gagn mont su le gro galé é **li la ténir in korne le sèrf !**

Trad. Litt. : « Le chien et le garçon MP a gagne monte sur le gros galet et il MP a tenir un corne le cerf ! »

Trad. : « Le chien et le garçon ont réussi à monter sur le gros rocher et il a tenu une corne du cerf ! »

Nous identifions 6 verbes à emploi transitif pour la relation spatiale de déplacement : *tire / tiré* « déplacer », *suiv* « suivre », *anmène* « conduire quelqu'un quelque part », *vien shérsh* « passer prendre quelqu'un », *pran* « prendre un chemin », *fais sort* « déplacer, faire sortir ». Nous présentons ci-dessous deux exemples. Le premier correspond à une phrase énoncée en français (signalé en italique) par l'élève qui inclut le verbe créole *tire* (Ex. n° 535 : h, 2006, N° 28, classe 10, école maternelle Les Tamarins). Ce verbe à emploi transitif, exprimant un déplacement, régit l'actant sujet « je » (pronom personnel à la première personne du singulier) et l'actant objet « le portail » (déterminant défini singulier + nom).

Ex. (535) : Je **tire** le portail.

Trad. Litt. : « Je tire le portail. »

Trad. : « J'enlève le portail. »

Dans l'exemple n° 245 (h, 1992, M.M, Saint-Leu), c'est le prédicat 2 qui présente le verbe à emploi transitif *i suiv* (marqueur préverbal non accompli au temps Ø *i* + noyau verbal *suiv*) régissant l'actant sujet *le papang* « le busard » et l'actant objet *amoin* (pronom personnel à la première personne du singulier).

Ex. (245) : Mi mont su le ros, **le papang i suiv amoin mèm !**

Trad. Litt. : « Je monte sur le roche, le busard MP suivre à moi-même ! »

Trad. : « Je monte sur le rocher, le busard me suit toujours ! »

Nous relevons 5 verbes à emploi transitif pour les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement dont *fé tsann* « descendre », *sot* « sauter ». L'exemple n° 152 (f, 1974, S.F, Saint-Denis) présente dans le prédicat 2, La structure prédicative verbale à emploi transitif *fé tsann* composé de deux verbes (*fé* : V1, *tsann* : V2). Nous notons que le verbe *fé* est employé ici en valeur causative. Ce verbe régit l'actant sujet *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier) et l'actant objet *le ni* « le nid » (déterminant défini singulier + nom).

Ex. (152) : Le ti shien i armont su piédboi, **li la fé tsann le ni** !

Trad. Litt. : « Le petit chien MP remonte sur Ø pied de bois, il MP a fait descendre le nid ! »

Trad. : « Le petit chien remonte sur l'arbre, il a fait descendre le nid ! »

6.3.2. Les verbes à emploi transitif avec circonstant

Les verbes à emploi transitif attestant un circonstant locatif, temporel ou de manière, sont identifiés dans les quatre relations spatiales. Ils sont plus attestés dans la relation spatiale de mouvement et plus rares dans les trois autres (déplacement, localisation, déplacement + mouvement).

La relation spatiale de mouvement atteste 25 verbes à emploi transitif fonctionnant avec un circonstant : *trouv/retrouv* « trouver », *mét / mi* « mettre / poser », *lèv* « soulever, (se) relever, se redresser », *rod* « chercher », *gard/regard* « regarder », *vi/vu/voi/oi* « voir », *kri* « crier / appeler », *pran* « prendre », *rèt/rès* « rester (coincé) », *koup* « couper », *louk* « regarder, épier », *kas* « cueillir », *shavir* « renverser », *bloké* « bloquer », *pik* « piquer », *shèrsh* « chercher », *bèk* « piquer », *rouv* « ouvrir », *lès* « laisser », *lèsh* « lécher », *tourn* « tourner », *apèl* « appeler », *sekouy* « secouer ». Dans l'exemple n° 40 (f, 1939, P.B, Saint-Denis), nous relevons le verbe à emploi transitif *té trouv* (marqueur préverbal non accompli au passé *té* + noyau verbal *trouv*) qui régit l'actant sujet *ou* « tu » (pronom personnel à la deuxième personne du singulier) et l'actant objet *in pié piman* « un arbuste à piments » (déterminant indéfini singulier + syntème nominal semi-figé). Dans cet exemple, nous relevons aussi le circonstant locatif *su le bor somin* « sur le bord de la route » (préposition locative + déterminant défini singulier + nom + nom).

Ex. (40) : **Ou té trouv in pié piman su le bor somin**, ou kas dé piman !

Trad. Litt. : « Tu MP trouvais un pied Ø piment sur le bord Ø chemin, tu casses deux piments ! »

Trad. : « Tu trouvais un arbuste à piments sur le bord de la route, tu en cueillais quelques uns ! »

L'exemple n° 227 (h, 1992, M.M, Saint-Leu) présente le verbe à emploi transitif *sa rod* « chercher » (marqueur préverbal prospectif *sa* au temps Ø + noyau verbal *rod*) régissant l'actant sujet *mi* « je » (pronom personnel à la première personne du singulier) et l'actant objet *ali* (pronom personnel à la troisième personne du singulier). Ce verbe fonctionne avec le circonstant locatif *partou* « partout » qui est un adverbe locatif.

Ex. (227) : Mi **sa rod** ali partou !

Trad. Litt. : « Je MP vais cherche à lui partout ! »

Trad. : « Je vais la chercher partout ! »

Nous identifions 5 verbes à emploi transitif et à circonstant pour la relation spatiale de déplacement : *mét* « déplacer », *amène/anmène* « emmener », *bat* « tomber », *lans* « jeter quelque part », *trap* « déplacer ». Dans l'exemple n° 256 (h, 1992, M.M, Saint-Leu), le verbe à emploi transitif *amène* régit l'actant sujet *mi* « je » (pronom personnel à la première personne du singulier) et l'actant objet *ali* (pronom personnel à la troisième personne du singulier).

Ex. (256) : Mi artrap ali, **mi amène ali lakaz** !

Trad. Litt. : « Je re-atrape à lui, je amène à lui la maison ! »

Trad. : « Je la reprends, je l'emmène chez moi ! »

La relation spatiale de localisation atteste deux verbes à emploi transitifs et à circonstant : *manz/man* « manger », *tap* « taper, frapper ». Dans l'exemple n° 132 (f, 1974, S.F, Saint-Denis), le verbe à emploi transitif *trann man* « manger » (marqueur préverbal non accompli *trann* au temps Ø + noyau verbal *man*) régit l'actant sujet *le shien* « le chien » (déterminant défini singulier + nom) et l'actant objet *le ti souri* « la petite souris » (déterminant défini singulier + adjectif + nom). Ce verbe fonctionne avec le circonstant locatif *dann bokal* « dans

le bocal » (préposition locative + nom). Le verbe *manz* se réalise ici dans un registre relâché *man*.

Ex. (132) : Le shien **trann man** le ti souri dann bokal.

Trad. Litt. : « Le chien MP train Ø mange le petit souris dans Ø bocal. »

Trad. : « Le chien est en train de manger la petite souris dans le bocal. »

L'exemple n° 123 (h, 1953, M.R, Saint-Denis) présente le verbe à emploi transitif *la tap* (marqueur préverbal accompli *la* au temps Ø + noyau verbal *tap*). Il régit l'actant sujet *marmay* « des jeunes » (nom à déterminant Ø) et l'actant objet *amoin* (pronom personnel à la première personne du singulier). Ce verbe fonctionne avec les circonstants locatifs *térta* « ici » (adverbe locatif) et *dan mon kour* « dans mon jardin » (préposition locative + déterminant possessif singulier + nom).

Ex. (123) : Dan mon kour térta, marmay **la tap** amoin térta !

Trad. Litt. : « Dans mon cour ici, Ø marmailles MP a tape à moi ici ! »

Trad. : « Dans mon jardin ici, des jeunes m'ont frappé ici ! »

Nous n'identifions que deux verbes à emploi transitif pour les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement : *zhèt* « jeter, projeter », *amène* « emmener, transporter ». L'exemple n° 271 (h, 1993, G.M, Saint-Rose) présente le verbe à emploi transitif *i amène* « emmener » (marqueur préverbal non accompli au temps Ø *i* + noyau verbal *amène*) qui régit l'actant sujet *le sèrf* « le cerf » (déterminant défini singulier + nom) et l'actant objet *le ti marmay* « le petit garçon » (déterminant défini singulier + adjectif + nom). Nous identifions aussi le circonstant de manière *an kouran* « en courant » qui semble être un calque du français.

Ex. (271) : Le sèrf **i amène** le ti marmay an kouran !

Trad. Litt. : « Le cerf MP amene le petit marmaille en courant ! »

Trad. : « Le cerf emmène le petit garçon en courant ! »

6.3.3. Les verbes à emploi intransitif

Les verbes à emploi intransitif ne sont identifiés que dans trois relations spatiales. Celle de localisation n'en présente pas. Ils sont plus attestés dans la relation spatiale de mouvement et celle de déplacement.

Nous identifions 22 verbes à emploi intransitif pour la relation spatiale de mouvement : *voi/oi/oir* « voir », *regard/gardé* « regarder », *sorti/sort* « sortir », *sème* « semer », *tras* « tracer », *trouv/trouvé* « trouver », *rod* « chercher », *rèt* « rester (coincé) », *désann* « pendre », *lavé* « laver », *koul* « couler », *ropas* « repasser », *amas* « cueillir », *kas* « casser, briser », *bouz* « bouger », *ouv* « ouvrir », *lèv* « se mettre debout », *d'bout* « se mettre debout », *frène* « freiner », *sapé* « dérapé », *glisé* « glisser », *shèrshé* « chercher ». L'exemple n° 225 (h, 1992, M.M, Saint-Leu) présente, dans le prédicat 2 *mi regard*, le verbe à emploi intransitif *regard* régissant l'actant sujet *mi* « je » (pronom personnel à la première personne du singulier). Nous notons, dans le prédicat 1 *mi antan toudinkou in brui*, un calque du français dans l'emploi du nom *in brui* « un bruit ». Il est plus courant d'employer le nom *dézord*, en créole réunionnais.

Ex. (225) : *Mi antan toudinkou in brui, mi regard*, le grenouy lé pu là !

Trad. Litt. : « Je entends tout d'un coup un bruit, je regarde, le grenouille est plus là ! »

Trad. : « J'entends tout à coup un bruit, je regarde, la grenouille n'est plus là ! »

L'exemple n° 48 (f, 1939, P.B, Saint-Denis) illustre, dans le prédicat 2 *la rivièr té koul*, le verbe à emploi intransitif *té koul* (marqueur préverbal non accompli au passé *té* + noyau verbal *koul*) qui régit l'actant sujet *la rivièr* « la rivière » (déterminant défini singulier + nom).

Ex. (48) : *Maa parti lavé, la rivièr té koul* !

Trad. Litt. : « Je parti laver, la rivière MP coulait ! »

Trad. : « Je suis allée laver le linge, la rivière était en crue ! »

La relation spatiale de déplacement atteste 15 verbes à emploi intransitif : *sar/alé/sava/parti* « partir, aller », *sort/sorti* « sortir », *tonbé / tonb* « tomber / chuter », *shapé/éshap* « s'échapper / tomber », *ariv/arivé* « arriver », *marsé* « marcher, se promener »,

ardsann/désann « descendre, retourner », *promène* « se promener », *atéri* « atterrir », *sové* « s'échapper », *tiré* « déplacer », *vien* « venir », *mont* « retourner », *pass* « passer », *déplas* « déplacer ». L'exemple n° 112 (h, 1953, M.R, Saint-Denis) présente deux syntagmes prédicatifs séparés par une virgule. Dans le prédicat 2 *nou sava*, nous relevons le verbe à emploi intransitif *sava* qui régit l'actant sujet *nou* « nous » (pronom personnel à la première personne du pluriel).

Ex. (112) : Nou tsann an vil, **nou sava** !

Trad. Litt. : « Nous descend en ville, nous partons ! »

Trad. : « Nous descendons en ville, nous partons ! »

Dans l'exemple n° 371 (f, 2005, G.B, Saint-Denis), le verbe à emploi intransitif *i sort* (marqueur préverbal non accompli *i* au temps \emptyset + noyau verbal *sort*) régit l'actant sujet *le grenouy* « la grenouille » (déterminant défini singulier + nom).

Ex. (371) : Le grenouy **i sort** !

Trad. Litt. : « Le grenouille MP sort ! »

Trad. : « La grenouille s'échappe ! »

Les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement attestent 10 verbes à emploi intransitif : *kour/kouri* « courir », *nazh* « nager », *marshé* « marcher », *soté/sot* « sauter », *tsann* « descendre », *vol* « voler », *mont/monté* « monter, grimper », *lavé* « laver », *glisé* « glisser ». Dans l'exemple n° 380 (f, 2005, G.B, Saint-Denis), nous identifions, dans le prédicat 1 *li kour*, le verbe à emploi intransitif *kour* « courir » qui régit l'actant sujet *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier). Il s'agit d'une phrase complexe regroupant deux syntagmes prédicatifs liés par une virgule.

Ex. (380) : **Li kour**, lékureuy i sort !

Trad. Litt. : « Il court, l'écureuil MP sort ! »

Trad. : « Il court, l'écureuil sort ! »

6.3.4. Les verbes à emploi intransitif avec circonstant

Les verbes à emploi intransitif attestant un circonstant sont identifiés dans les quatre relations spatiales. Ils sont plus attestés dans la relation spatiale de déplacement et celle de mouvement. Ils sont plus rares dans la relation spatiale de localisation ainsi que dans les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement.

La relation spatiale de déplacement présente 21 verbes à emploi intransitif attestant un circonstant : *tonb/tonbé* « tomber, chuter », *parti/sa/sar/sava* « partir, aller », *sort* « sortir », *rant/rantré* « rentrer/entrer », *ariv/arivé* « arriver », *shap/shapé* « tomber », *nir/ni/vien/revien* « venir, revenir », *pass/pasé* « passer », *dsann/tsann/ardésann* « descendre, retourner », *marsé/marshé* « marcher », *mont* « monter, passer », *vol* « tomber », *amène* « emmener », *travérs* « passer dans un chemin », *arpran* « repasser quelque part », *bat* « tomber », *retourn* « rentrer chez soi », *kour* « poursuivre », *mét* « déplacer », *déplas* « déplacer ». L'exemple n° 325 (f, 1994, A.R, Saint-Louis) illustre le verbe à emploi intransitif *i tonb* « tomber » (marqueur préverbal non accompli *i* au temps Ø + noyau verbal *tonb*) régissant l'actant sujet *Filip èk son ti shien* « Philippe et son petit chien » (nom + coordonnant + déterminant possessif singulier + adjectif + nom). Ce verbe fonctionne avec le circonstant locatif *dedan* « dedans » qui est un adverbe (adposition à valeur spatiale).

Ex. (325) : Filip èk son ti shien **i tonb** dedan !

Trad. Litt. : « Philippe avec son petit chien MP tomber dedans ! »

Trad. : « Philippe et son petit chien tombent dedans ! »

L'exemple n° 120 (h, 1953, M.R, Saint-Denis) présente, dans le prédicat 1 *nou arpran laba*, le verbe à emploi intransitif *arpran* « prendre un autre chemin » qui régit l'actant sujet *nou* « nous » (pronom personnel à la première personne du pluriel). Ce verbe fonctionne avec le circonstant locatif *laba* « là-bas ».

Ex. (120) : **Nou arpran laba**, nou sava !

Trad. Litt. : « Nous reprend Ø là-bas, nous partons ! »

Trad. : « Nous prenons un autre chemin plus loin, nous partons ! »

Nous relevons 19 verbes à emploi intransitif attestant un circonstant, pour la relation spatiale de mouvement : *gard/regard/regardé* « regarder », *sort* « sortir », *rod* « chercher », *mét* « mettre, poser », *apui* « s'appuyer », *trouv/retrouv* « trouver, se retrouver », *bat* « cogner, heurter », *shèrsh* « chercher », *tonb* « tomber », *lavé* « laver », *santi* « sentir, renifler », *rèt* « rester (coincé) », *akrosh* « s'accrocher », *poz* « se poser », *lèv/arlèv* « se relever », *vérifié* « vérifier », *koz* « parler », *asiz* « s'asseoir », *sap* « tomber ». Dans l'exemple n° 288 (h, 1994, M.G, Saint-Leu), nous identifions, dans le prédicat 1 *inn ti tang la sort dan la tèr*, le verbe à emploi intransitif *la sort* « sortir » (marqueur préverbal accompli *la* au temps Ø + noyau verbal *sort*) qui régit l'actant sujet *inn ti tang* « un petit tanrec » (déterminant indéfini singulier + adjectif + nom). Ce verbe fonctionne avec le circonstant locatif *dan la tèr* « de la terre » (préposition locative + déterminant défini singulier + nom).

Ex. (288) : **Inn ti tang la sort dan la tèr**, la bèk son né !

Trad. Litt. : « Un petit tanrec MP a sorti dans la terre, Ø MP a mord son nez ! »

Trad. : « Un petit tanrec est sorti de terre, lui a mordu le nez ! »

Dans cet exemple, c'est le verbe *sort* qui exprime la valeur extractive parce que la préposition locative *dan* indique au contraire un mouvement vers l'intérieur. Cette préposition peut véhiculer l'intériorité « à l'intérieur de » et l'extériorité « hors de ». L'exemple n° 180 (h, 1988, J.L, Le Tampon) présente le verbe à emploi intransitif *i bat* « se cogner » (marqueur préverbal non accompli *i* au temps Ø + noyau verbal *bat*) qui régit l'actant sujet *le shien* « le chien » (déterminant défini singulier + nom). Ce verbe fonctionne avec le circonstant locatif *dann larb* « à l'arbre » (préposition locative + nom).

Ex. (180) : Le shien **i bat** dann larb.

Trad. Litt. : « Le chien MP Ø bat dans l'arbre. »

Trad. : « Le chien se cogne à l'arbre. »

Nous relevons 9 verbes à emploi intransitif fonctionnant avec un circonstant, pour la relation spatiale de localisation : *asiz* « rester / s'asseoir », *rés / rét* « rester », *arèt / rés* « habiter », *i doi èt* « doit se trouver », *abit* « habiter », *artrouvé* « se retrouver », *la viv* « vivre », *i dor* « dormir », *resanm* « ressembler ». Dans l'exemple n° 13 (f, 1939, P.B, Saint-Denis), nous identifions le verbe à emploi intransitif *asiz* qui régit l'actant sujet *mi* « je » (pronom personnel à la première personne du singulier). Il fonctionne avec le circonstant

locatif *là* (déictique locatif), le circonstant de manière *komsa* (adverbe) et le circonstant temporel *an zhourné* (préposition + nom).

Ex. (13) : **Lâ mi asiz là komsa an zhourné !**

Trad. Litt. : « Lâ je assise là comme ça en journée ! »

Trad. : « Je reste là comme ça toute la journée ! »

L'exemple n° 26 (f, 1939, P.B, Saint-Denis) illustre le verbe à emploi intransitif *té rés* « habiter » (marqueur préverbal non accompli au passé *té* + noyau verbal *rés*) régissant l'actant sujet *moin* « je » (pronom personnel à la première personne du singulier). Ce verbe fonctionne avec les circonstants locatifs *èk mon marène* (préposition à valeur spatiale + déterminant possessif singulier + nom), *an vil* (préposition locative + nom), *Sin-Dni, Lantanié* (toponymes). En créole réunionnais, *rés èk in moune* « rester avec quelqu'un » peut exprimer trois sens : « rester auprès de quelqu'un », « tenir compagnie à quelqu'un », « habiter chez quelqu'un ».

Ex. (26) : **Moin té rés èk mon marène an vil, Sin-Dni, Lantanié.**

Trad. Litt. : « Je MP reste avec mon marraine en ville, Ø Saint-Denis, Ø Lataniers. »

Trad. : « J'habitais chez ma marraine en ville, à Saint-Denis, aux Lataniers. »

Les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement attestent 6 verbes à emploi intransitif fonctionnant avec un circonstant : *mont/armont* « monter, remonter, grimper », *kour/ kouri* « courir », *vol* « voler », *zhèt* « jeter, projeter », *sot* « sauter ». L'exemple n° 160 (f, 1974, S.F, Saint-Denis) présente, dans le prédicat *1 li mont desu le galé*, le verbe à emploi intransitif *mont* « grimper » qui régite l'actant sujet *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier). Ce verbe fonctionne avec le circonstant locatif *desu le galé* « sur le rocher » (préposition locative + déterminant défini singulier + nom).

Ex. (160) : **Li mont desu le galé, li trouv in shien lou.**

Trad. Litt. : « Il monte dessus le galet, il trouve un chien loup. »

Trad. : « Il monte sur le rocher, il trouve un chien-loup. »

Dans l'exemple n° 204 (f, 1990, P.R, Le Tampon), nous identifions, dans le prédicat 3 *zot la vol partou*, le verbe à emploi intransitif *la vol* « voler » (marqueur préverbal accompli *la* au temps Ø + noyau verbal *vol*) régissant l'actant sujet *zot* « ils » (pronom personnel à la troisième personne du pluriel). Ce verbe fonctionne avec le circonstant locatif *partou* « partout » (adverbe).

Ex. (204) : Le ni dabèy la tonb atèr é la fé peur le ti garçon parske **zot la vol partou** !

Trad. Litt. : « Le nid d'abeilles a tombé à terre et Ø a fait peur le petit garçon parce que elles a volé partout ! »

Trad. : « Le nid d'abeilles est tombé par terre et a fait peur au petit garçon parce qu'elles se sont envolées dans tous les sens ! »

6.3.5. Les verbes attestant un emploi transitif et un emploi intransitif

Dans nos corpus, les verbes identifiés à emploi transitif et à emploi intransitif présentent des significations parfois différentes, comme le montrent les traductions. La relation spatiale de localisation ne présente pas de verbes à emploi transitif et à emploi intransitif. Le double emploi est plus attesté dans la relation spatiale de mouvement et plus rare dans la relation spatiale de déplacement et les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement.

Nous identifions 12 verbes à emploi transitif et à emploi intransitif pour la relation spatiale de mouvement : *trouv/retrouv* « trouver », *mét / mi* « mettre / poser, s'habiller, », *lèv* « soulever, (se) relever, se redresser, se mettre debout », *rod* « chercher », *gard/regard* « regarder », *vi/vu/voi/oi* « voir », *rèt/rès* « rester (coincé) », *kas* « casser, briser, cueillir », *shèrsh* « chercher », *amas* « cueillir », *santi* « sentir, renifler », *rouv/rouvèr* « ouvrir ». Nous présentons ici le syntagme verbal à double emploi *kas* « casser, briser, cueillir ». Dans l'exemple n° 305 (f, 1994, A.R, Saint-Louis), le verbe à emploi transitif *la kas* (marqueur préverbal accompli *la* au temps Ø + noyau verbal *kas*) régite l'actant sujet *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier) et l'actant objet *le ti vaz le grénoui* « le petit vase de la grenouille » (déterminant défini singulier + adjectif + nom + déterminant défini singulier + nom).

Ex. (305) : Li **la kas** le ti vaz Ø le grénoui !

Trad. Litt. : « Il MP a casse le petit vase Ø le grenouille ! »

Trad. : « Il a cassé le petit vase de la grenouille ! »

L'exemple n° 176 (h, 1988, J.L, Le Tampon) présente, dans le prédicat 2 *le po i kas*, le verbe à emploi intransitif *i kas* (marqueur préverbal non accompli *i* au temps Ø + noyau verbal *kas*) régissant l'actant sujet *le po* « le pot » (déterminant défini singulier + nom).

Ex. (176) : Son tèt i bat atèr é **le po i kas** !

Trad. Litt. : « Son tête MP bat à terre et le pot MP casse ! »

Trad. : « Sa tête heurte le sol et le pot se casse ! »

La relation spatiale de déplacement atteste 5 verbes à emploi transitif et à emploi intransitif : *mét* « déplacer », *amène/anmène* « emmener, conduire quelqu'un quelque part », *bat* « tomber », *pran / arpran* « repasser quelque part, prendre un chemin », *tire / tiré* « déplacer ». Nous présentons le verbe à double emploi *bat*. L'exemple n° 290 (h, 1994, M.G, Saint-Leu) présente, dans le prédicat 2 *bat ali dannfon*, le verbe à emploi transitif *bat* qui régit l'actant sujet *in gro libou* « un gros hibou » (déterminant indéfini singulier + adjectif + nom) et l'actant objet *ali* (pronom personnel à la troisième personne du singulier). Ce verbe fonctionne avec le circonstant locatif *dannfon* « en bas » (adverbe).

Ex. (290) : In gro libou i sort dedan, Ø **bat ayi (ali) dannfon** !

Trad. Litt. : « Un gros l'hibou MP sort dedans, Ø bat à lui dans le fond ! »

Trad. : « Un gros hibou sort de l'intérieur, le fait tomber vers le bas ! »

Dans l'exemple n° 188 (h, 1988, J.L, Le Tampon), nous identifions le verbe à emploi intransitif *bat* régissant l'actant sujet *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier). Ce verbe fonctionne avec le circonstant locatif obligatoire *dannfon* « en bas » (adverbe).

Ex. (188) : Li **bat** dannfon !

Trad. Litt. : « Il Ø bat dans le fond ! »

Trad. : « Il tombe vers le bas ! »

Les relations spatiales combinées attestent deux verbes à emploi transitif et à emploi intransitif : *sot* / *soté* « sauter », *zhèt* « jeter, projeter ». Nous présentons le verbe à double emploi *zhèt*. L'exemple n° 214 (h, 1991, F.B, Saint-Pierre) présente le verbe à emploi transitif *sot* qui régit l'actant sujet *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier) et l'actant objet *la fenèt* « la fenêtre » (déterminant défini singulier + nom).

Ex. (214) : Li **sot** la fenèt !

Trad. Litt. : « Il saute Ø la fenêtre ! »

Trad. : « Il saute par la fenêtre ! »

Dans l'exemple n° 309 (f, 1994, A.R, Saint-Louis), nous identifions dans le prédicat 2 *le shien i sot*, le verbe à emploi intransitif *i sot* (marqueur préverbal non accompli *i* au temps Ø + noyau verbal *sot*) régissant l'actant sujet *le shien* « le chien » (déterminant défini singulier + nom).

Ex (309) : Arivé koté le rush, **le shien i sot** é là Filip i trouv in trou.

Trad. Litt. : Ø arrivé Ø côté le ruche, le chien MP saute et là Philippe MP trouve un trou. »

Trad. : « Arrivé près de la ruche, le chien saute et là Philippe trouve un trou. »

6.4. Les combinaisons pour les quatre relations spatiales

L'étude de l'ordre des mots rend compte des combinaisons les plus fréquentes dans nos corpus. Nous ne parlons pas de types (Greenberg, 1963) pour toutes les combinaisons relevées. En plus du type SVO identifié par Greenberg et Staudacher-Valliamée pour le créole réunionnais (2004, 2014), nous examinons plus en avant ici les combinaisons les plus fréquemment attestées. Cette étude accorde une place aux syntagmes prédicatifs à Sujet Ø, à Objet Ø et à préposition spatiale. Nous abordons également les syntagmes prédicatifs non-verbaux en opposition aux syntagmes prédicatifs verbaux qui, contrairement aux premiers, peuvent être analysés en combinaisons. Notre observation porte sur 607 syntagmes prédicatifs dont 234 pour la relation spatiale de mouvement, 207 pour celle de déplacement, 88 celle de localisation et 78 pour les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement.

6.4.1. Les combinaisons les plus fréquentes

Pour notre étude de l'ordre des mots nous conservons les sigles S, V, O, C auxquels nous avons ajouté le B pour bénéficiaire. Pour les quatre relations spatiales, nous inventorions 25 combinaisons, dans les trois types de corpus, dont les quatre les plus attestées sont dans l'ordre SVC, SV, SVO, SVOC. Ce sont la relation spatiale de mouvement et la relation spatiale de déplacement qui présentent les combinaisons les plus fréquentes. Nous constatons que la combinaison SVC est attestée dans les quatre relations spatiales et constitue la plus fréquente. Nous notons une particularité dans nos corpus, surtout dans les corpus de type 2 et de type 1. C'est le double emploi de la fonction Sujet ainsi que le double ou le triple emploi de la fonction Circonstancielle. Nous précisons que la lettre « r » dans les combinaisons indique la répétition de Sujet et de Circonstant.

6.4.1.1. Les combinaisons attestées pour le mouvement

La relation spatiale de mouvement atteste les quatre combinaisons SVO (dont SSrVO), SVC (dont SVCC, SSrVC), SV et SVOC (dont SVOCC) comme prédominantes sur un total de 18 combinaisons. L'exemple n° 197 (f, 1990, P.R, Le Tampon) présente la combinaison SVO, dans le prédicat 2 *li la rouv la fenèt*. Nous identifions le sujet *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier), le syntagme verbal *la rouv* (marqueur préverbal accompli *la* au temps Ø + noyau verbal *rouv*) et l'objet *la fenèt* (déterminant défini singulier + nom).

Ex. (197) : Li la pa trouvé alor **li** **la rouv** **la fenèt !**
 { } { }
 S V O

Trad. Litt. : « Il MP a pas trouvé alors il MP a ouvre la fenêtre ! »

Trad. : « Il ne l'a pas trouvé alors il a ouvert la fenêtre ! »

La combinaison SVC est présentée dans l'exemple n° 215 (h, 1991, F.B, Saint-Pierre). Nous relevons le sujet *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier), le verbe *regard* et le circonstant locatif *dan in trou* « dans un trou » (préposition locative + déterminant indéfini singulier + nom).

Ex. (215) : *Li* *regard* *dan in trou.*
 { } { }
 S V C

Trad. Litt. : « Il regarde dans un trou. »

Trad. : « Il regarde dans un trou. »

Dans l'exemple n° 241 (h, 1992, M.M, Saint-Leu), c'est le prédicat 2 (*mi sa gardé*) qui montre un exemple de combinaison SV. Le sujet est *mi* « je » (pronom personnel de la première personne du singulier) et le syntagme verbal est *sa gardé* (marqueur préverbal prospectif *sa* au temps Ø + verbe à forme longue *gardé*).

Ex. (241) : *Mi oi in piédboi, mi sa gardé, mi oi in trou d'dan !*
 { } { }
 S V

Trad. Litt. : « Je vois un pied de bois, je vais regardé, je vois un trou dedans ! »

Trad. : « Je vois un arbre, je vais regarder, je vois un trou dedans ! »

L'exemple n° 263 (h, 1993, G.M, Saint-Rose) présente la combinaison SVOC. Nous identifions le sujet *le ti marmay* « le petit garçon » (déterminant défini singulier + adjectif + nom), le syntagme verbal *i kri* (marqueur préverbal non accompli au temps Ø *i* + noyau verbal *kri*), l'objet *son krapo* (déterminant possessif singulier + nom) et le double circonstant locatif *partou / dan la foré* « partout dans la forêt » (adverbe locatif + préposition locative + déterminant défini singulier + nom).

Ex. (263) : Le ti marmay i kri son krapo partou dan la foré !
 S V O C (2)

Trad. Litt. : « Le petit marmaille MP crie son crapaud partout dans la forêt ! »

Trad. : « Le petit garçon appelle son crapaud partout dans la forêt ! »

6.4.1.2. Les combinaisons attestées pour le déplacement

Pour la relation spatiale de déplacement, sur 15 combinaisons les plus fréquentes sont SVC (dont SVCC, Sub SVCC, SVC pr rel, SSrVC) et SV. L'exemple n° 250 (h, 1992, M.M, Saint-Leu) présente la combinaison SVC comprenant le sujet *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier), le verbe *ariv* et le circonstant locatif *si in piton* « une butte » (préposition locative + déterminant indéfini singulier + nom).

Ex. (250) : Li ariv si in piton !
 S V C

Trad. Litt. : « Il arrive sur un piton ! »

Trad. : « Il arrive sur une butte ! »

Dans l'exemple n° 244 (h, 1992, M.M, Saint-Leu), illustrant la combinaison SV, nous relevons le sujet *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier) et le verbe *sava*.

Ex. (244) : Li kour, li sava !
 S V

Trad. Litt. : « Il court, il part ! »

Trad. : « Il court, il s'éloigne ! »

6.4.1.3. Les combinaisons attestées pour la localisation

La relation spatiale de localisation atteste 9 combinaisons dont SVC (dont SSrVC, SVCC, SVCCC, pr. rel SVC) est prédominante dans nos corpus. Dans l'exemple n° 33 (f, 1939, P.B, Saint-Denis), nous identifions le sujet *mi* « je » (pronom personnel de la première personne du singulier), le verbe *rèt pa* (verbe + marqueur de négation *pa*), le circonstant locatif *si l'li* « sur le lit » (préposition locative + déterminant défini singulier contracté + nom) et le circonstant temporel *an zhourné* « toute la journée » (préposition + nom).

Ex. (33) : $\underbrace{Mi}_{S} \underbrace{rèt\ pa}_{V} \underbrace{si\ l'li}_{C} \underbrace{an\ zhourné\ !}_{C}$

Trad. Litt. : « Je reste pas sur l'lit en journée ! »

Trad. : « Je ne reste pas sur le lit toute la journée ! »

6.4.1.4. Les combinaisons attestées pour les relations combinées déplacement et mouvement

Pour les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement, nous identifions 6 combinaisons dont SVC (dont SVCC) et SV (dont SSrV) sont les plus fréquentes. L'exemple n° 269 (h, 1993, G.M, Saint-Rose), présente la combinaison SVC. Nous relevons le sujet *le ti marmay* « le petit garçon » (déterminant défini singulier + adjectif + nom), le syntagme verbal *i mont* (marqueur préverbal non accompli au temps \emptyset *i* + noyau verbal *mont*) et le circonstant locatif *anlèr le rosh* « sur le rocher » (préposition locative + déterminant défini singulier + nom).

Ex. (269) : $\underbrace{Le\ ti\ marmay}_{S} \underbrace{i\ mont}_{V} \underbrace{anlèr\ le\ rosh}_{C} \text{ pou kri son ti krapo partou.}$

Trad. Litt. : « Le petit marmaille MP monte en l'air le roche pour crie son petit crapaud partou. »

Trad. : « Le petit garçon monte sur le rocher pour appeler son petit crapaud partout. »

La combinaison SV est présentée dans l'exemple n° 385 (f, 2005, G.B, Saint-Denis). Il s'agit du sujet *in libou* « un hibou » et du syntagme verbal *i vol* (marqueur préverbal non accompli au temps \emptyset *i* + noyau verbal *vol*).

Ex. (385) : $\underbrace{\text{In ibou}}_S \underbrace{i \text{ vol}}_V !$

Trad. Litt. : « un hibou MP vole ! »

Trad. : « Un hibou vole ! »

6.4.1.5. Le double emploi de la fonction Sujet et Circonstancielle

L'identification des combinaisons les plus fréquentes montre que certaines structures prédicatives attestent le double ou le triple emploi de la fonction Sujet et de la fonction Circonstancielle, dans les quatre relations spatiales. Les combinaisons dont la fonction Sujet est doublée sont les suivantes : SVC, SVO, SV. Nous abordons ce double emploi quand nous étudions le lien entre syntaxe et prosodie (cf. 6.5., p. 260-264). Il s'agit ici de l'emploi d'un nom et d'un pronom de personne ou de l'emploi de deux pronoms de personne. L'exemple n° 391 (f, 2005, G.B, Saint-Denis) présente la combinaison SVC dans le prédicat 1 *le garson li regard dérièr in boi*. Nous identifions le syntagme nominal *le garson* « le garçon » (déterminant défini singulier + nom) et *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier).

Ex. (391) : **Le garson li** regard dérièr in boi é le shien osi.

Trad. Litt. : « Le garçon il regarde derrière un bois et le chien aussi. »

Trad. : « Le garçon regarde derrière un tronc et le chien aussi. »

Les combinaisons attestant un double ou triple emploi de la fonction Circonstancielle sont les suivants : SVC, SVOC. Les circonstants sont locatifs, temporels, de manière ou d'accompagnement. Nous présentons ici l'exemple n° 273 (h, 1993, G.M, Saint-Rose) qui montre la combinaison SVC attestant deux circonstants. Il s'agit du circonstant locatif *dann lo*

« dans l'eau » (préposition locative + nom) et du circonstant d'accompagnement *èk son shien*
« en compagnie de son chien » (coordonnant + déterminant possessif singulier + nom).

Ex. (273) : Le ti marmay la shap **dann lo èk son shien** !

Trad. Litt. : « Le petit marmaille MP a tombe dans l'eau avec son chien ! »

Trad. : « Le petit garçon est tombé à l'eau avec son chien ! »

6.4.2. Les syntagmes prédicatifs à objet Ø

Dans nos corpus, nous relevons 364 syntagmes prédicatifs à objet Ø dont 177 portent la relation spatiale de déplacement, 94 celle de mouvement, 72 les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement ainsi que 21 la relation spatiale de localisation. Les verbes identifiés à objet Ø sont des verbes avalents et monovalents, notamment ceux à circonstant (locatif, temporel, de manière ou d'accompagnement). L'exemple n° 240 (h, 1992, M.M, Saint-Leu) présente, dans le prédicat 2 *mi sava*, le verbe à objet Ø *sava* régissant l'actant sujet *mi* « je » (pronom personnel de la première personne du singulier). C'est un syntagme prédicatif qui porte la relation spatiale de déplacement.

Ex. (240) : Mi kour, **mi sava Ø** !

Trad. Litt. : « Je cours, je pars ! »

Trad. : « Je cours, je m'éloigne ! »

Dans l'exemple n° 35 (f, 1939, P.B, Saint-Denis), nous relevons, dans le prédicat 3 *ou lé antrinn lavé*, le syntagme verbal à objet Ø *lé antrinn lavé* composé du marqueur préverbal non accompli *lé antrinn* au temps Ø et du noyau verbal à forme longue *lavé*. Ce syntagme verbal régit l'actant sujet *ou* « tu » (pronom personnel à la deuxième personne du singulier). Il s'agit d'un exemple de syntagme prédicatif véhiculant la relation spatiale de mouvement.

Ex. (35) : Nadfoi, parfoi, la pli ou solèy, lo van, ou lé dannfon la rivièr, **ou lé antrinn lavé Ø**.

Trad. Litt. : « Ø a des fois, parfois, la pluie ou Ø soleil, le vent, tu es dans le fond Ø la rivière, tu es en train Ø laver. »

Trad. : « Des fois, parfois, sous la pluie ou le soleil, au vent, tu es à la rivière, à laver le linge. »

L'exemple n° 192 (h, 1988, J.L, Le Tampon) présente, dans le prédicat 1 *li nazh*, le verbe à objet Ø *nazh* régissant l'actant sujet *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier). Ce syntagme prédicatif véhicule les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement.

Ex. (192) : **Li nazh Ø**, *li* trouv in bout d'boi, *li* akrosh desu é *li* sort.

Trad. Litt. : « Il nage, il trouve un bout d'bois, il Ø accroche dessus et il sort. »

Trad. : « Il nage, il trouve un bout de bois, il s'y accroche et il sort. »

Dans l'exemple n° 56 (f, 1939, P.B, Saint-Denis), nous relevons le verbe à objet Ø *asiz* qui régite l'actant sujet doublé *moin mi* « moi je » (pronom personnel à la première personne du singulier). Ce verbe fonctionne avec le circonstant locatif *dann kar* « dans l'autocar » (préposition locative + nom). C'est un exemple de syntagme prédicatif portant la relation spatiale de localisation.

Ex. (56): **Moin mi asiz Ø** *dann kar*.

Trad. Litt. : « Moi je assise dans Ø car. »

Trad. : « Moi je m'assieds dans l'autocar. »

6.4.3. Les syntagmes prédicatifs à sujet Ø

Nous identifions 44 syntagmes prédicatifs à sujet Ø dans nos corpus dont 32 relèvent de la relation spatiale de déplacement, 6 de celle de mouvement, 5 de celle de localisation et une des relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement. Les verbes identifiés à sujet Ø correspondent à des verbes avalents mais aussi monovalents. En effet, dans nos corpus nous inventorions des verbes monovalents par l'emploi d'actant objet. Nous présentons un exemple pour la relation spatiale de déplacement qui présente le plus grand nombre de syntagmes prédicatifs à sujet Ø. Dans l'exemple n° 556 (h, 2006, n° 31, classe 13, école maternelle Françoise Dolto), nous identifions la structure prédictive verbale à sujet Ø *fo tiré*, composée du marqueur para-aspectuel *fo* et du noyau verbal à forme longue *tiré*.

(556) : Ø Fo tiré.

Trad. Litt. : « Ø Faut tirer. »

Trad. : « Il faut déplacer. »

6.4.4. Les syntagmes prédicatifs à préposition

Nous identifions ici les syntagmes prédicatifs verbaux et non-verbaux qui fonctionnent avec une préposition à valeur spatiale. Nos corpus attestent 173 syntagmes prédicatifs à préposition sur un total de 607 syntagmes prédicatifs. Nous en inventorions 60 pour la relation spatiale de mouvement, 54 pour celle de déplacement, 33 pour les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement ainsi que 26 pour la relation spatiale de localisation. Dans l'exemple n° 180 (h, 1988, J.L, Le Tampon), nous relevons la préposition locative *dann* qui fonctionne avec le syntagme verbal *i bat* (marqueur préverbal non accompli au temps Ø *i* + noyau verbal *bat*). Cet exemple de syntagme prédicatif à préposition véhicule la relation spatiale de mouvement.

Ex. (180) : Le shien *i bat* **dann** *larb*.

Trad. Litt. : « Le chien MP Ø bat dans l'arbre. »

Trad. : « Le chien se cogne à l'arbre. »

Nous présentons, pour la relation spatiale de déplacement, l'exemple n° 390 (f, 2005, G.B, Saint-Denis) dans lequel la préposition locative *dan* fonctionne avec le syntagme verbal *la vol* (marqueur préverbal accompli *la* au temps Ø + noyau verbal *vol*).

Ex. (390) : Le garçon, le shien, la vol **dan** la bou !

Trad. Litt. : « Le garçon, le chien, MP a vole dans la boue ! »

Trad. : « Le garçon, le chien, ont atterri dans la boue ! »

L'exemple n° 361 (f, 1999, R.F, Saint-Denis) présente les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement. Nous relevons la préposition locative *anlèr* qui fonctionne avec le syntagme verbal *la mont* (marqueur préverbal accompli *la* au temps Ø + noyau verbal *mont*).

Ex. (361) : Le garçon la mont **anlèr** in zarb !

Trad. Litt. : « Le garçon MP a monte en l'air un arbre ! »

Trad. : « Le garçon est monté à l'arbre ! »

L'exemple n° 171 (f, 1974, S.F, Saint-Denis) illustre un prédicat non-verbal, pour la relation spatiale de localisation. La préposition locative *dann* permet la localisation de l'actant sujet *banna* « ils » (pronom personnel à la troisième personne du pluriel) par rapport au point de repère *zèrb* « l'herbe » à déterminant Ø.

Ex. (171) : Banna lé **dann** Ø zèrb !

Trad. Litt. : « Ils sont dans les herbes ! »

Trad. : « Ils sont sur l'herbe ! »

6.4.5. Les prédicats non-verbaux

Nous accordons une place aux prédicats non-verbaux dans notre étude parce qu'ils portent également les relations spatiales. Ils se manifestent dans 65 syntagmes prédictifs de nos corpus dont 59 pour la relation spatiale de localisation et 6 pour celle de mouvement. Les prédicats non-verbaux les plus attestés dans nos corpus sont portés par des adverbes, des adjectifs, des prépositions et des déictiques. Les plus rares sont portés par les noms, plus précisément des toponymes. La relation spatiale de localisation est portée par ces cinq types de prédicat non-verbal. L'exemple n° 308 (f, 1994, A.R, Saint-Louis) présente, dans le prédicat 1 *na in ta le gèp dedan*, l'adverbe *dedan* « dedans » qui localise l'entité *in ta le gèp* « beaucoup de guêpes » (pronom quantitatif + déterminant défini pluriel + nom).

Ex. (308) : **Na in ta le gèp dedan** é sa i intrig ali, li ve alé oir !

Trad. Litt. : « Ø a un tas Ø le guêpe dedans et ça MP intriguer à lui, il veut aller voir ! »

Trad. : « Il y a beaucoup de guêpes dedans et ça l'intrigue, il veut aller voir ! »

Dans l'exemple n° 153 (f, 1974, S.F, Saint-Denis), nous identifions la préposition *dann* permettant la localisation de l'actant sujet *le ti krapo* « le petit crapaud » (déterminant défini singulier + adjectif + nom) par rapport au point de repère *trou* (nom).

Ex. (153) : Le ti krapo **té dann trou**.

Trad. Litt. : « Le petit crapaud était dans Ø trou. »

Trad. : « Le petit crapaud était dans le trou. »

Dans l'exemple n° 14 (f, 1939, P.B, Saint-Denis), nous relevons deux déictiques complexes à valeur spatiale. Il s'agit de *laba* « là-bas » et *dérièr laba* « là-bas derrière ». Par l'emploi de ces déictiques, cette informatrice localise l'entité animée *in ronm* « un soulard » dans l'espace de sa maison par rapport à l'endroit où elle se situe.

Ex. (14) : Na in ronm **laba, dérièr laba**.

Trad. Litt. : « Ø a un soulard là-bas, derrière là-bas. »

Trad. : « Il y a un soulard là-bas, derrière là-bas. »

L'exemple n° 19 (f, 1939, P.B, Saint-Denis) présente, dans le prédicat 1 *le brinzèl, le pié lé ba*, l'adjectif *ba* « bas » qui qualifie la hauteur de l'arbuste à aubergines.

Ex. (19) : Le brinzèl, le pié **lé ba** é le brinzèl i désann.

Trad. Litt. : « L'aubergine, le pied est bas et l'aubergine MP descend. »

Trad. : « L'aubergine, l'arbuste est bas et les aubergines pendent. »

Dans l'exemple n° 18 (f, 1939, P.B, Saint-Denis), la relation spatiale de localisation est portée par le nom *l'Antre-De* « l'Entre-Deux » qui correspond à un toponyme. L'informatrice évoque un endroit où elle s'est rendue pendant une sortie avec son club de troisième âge.

Ex. (18) : Samedi pasé nou té **l'Antre-De**, la fèt Safran.

Trad. Litt. : « Samedi passé nous étions Ø l'Entre-Deux, Ø la fête Ø Safran. »

Trad. : « Samedi dernier nous étions à l'Entre-Deux, pour la fête du Safran. »

La relation spatiale de mouvement n'est portée que par des prédicats adjectivaux. Nous présentons ici, dans l'exemple n° 50 (f, 1939, P.B, Saint-Denis), l'adjectif *azhnou* « à genoux » indiquant une posture dans laquelle était placée l'informatrice pour une punition. Nous considérons les postures comme véhiculant la relation spatiale de mouvement.

Ex. (50) : **Mi té azhnou**, la mét amoin azhnou midi, komsa, kome mi lé là, dann milié soléy-là, in galé si mon tét, dé saplé otour mon min, si désèl oubien shoz-là, po zak.

Trad. Litt. : « Je étais à genoux, Ø MP a mettre à moi à genoux Ø midi, comme ça, comme je suis là, dans Ø milieu Ø soleil là, un galet sur mon tête, deux chapelets autour Ø mon main, sur du sel ou bien chose là, Ø peau Ø jacque. »

Trad. : « J'étais à genoux, on m'a mise à genoux à midi, comme ça, comme je suis là, en plein soleil, une pierre sur la tête, deux chapelets autour de mes mains, sur du sel ou ce truc-là, de la peau de jaque.²¹⁰ »

6.5. Le lien pertinent entre syntaxe et prosodie

Notre étude linguistique des relations spatiales présente des syntagmes prédicatifs illustrant le lien pertinent entre syntaxe et prosodie. Notre analyse repose sur 400 phrases (simples et complexes) et révèle cinq critères attestés dans nos corpus. Il s'agit des phrases complexes (à plusieurs syntagmes prédicatifs) présentant des structures parataxiques, des formes répétées dans l'emploi de l'actant sujet. Nous identifions des syntagmes prédicatifs encadrés par des unités comme par exemple l'unité *là* et les pronoms de personne employés comme phatème. Nous ciblons ici ces deux unités uniquement parce que nous avons déjà étudié l'unité *là/là* sous cet angle dans le chapitre 5 (cf. 5.3.3.1., p. 210-212). Le quatrième critère regroupe les formes répétées dans l'emploi verbal. Ce lien pertinent entre syntaxe et prosodie se manifeste dans les combinaisons d'ordre des mots. Par exemple dans les combinaisons à emploi verbal Ø comme SVØC, à sujet Ø comme SØVC.

L'analyse montre que la prosodie, en lien avec l'ordre des mots et les quatre critères étudiés, permet au locuteur de communiquer une information à son interlocuteur, pour exprimer la durée d'une action ou marquer une insistance.

²¹⁰ Fruit du jaquier.

Les structures parataxiques sont les plus attestées dans nos corpus. En effet, nous identifions 95 phrases complexes composées de syntagmes prédicatifs juxtaposés les uns aux autres. Le plus souvent, il s'agit de suite d'actions, surtout dans les corpus de type 2. Nous présentons deux exemples pour illustrer ce premier critère. Dans les exemples n° 44 (f, 1939, P.B, Saint-Denis) et n° 248 (h, 1992, M.M, Saint-Leu), la phrase complexe se découpe en quatre syntagmes prédicatifs. Les actions énumérées par ces deux informateurs illustrent un actant sujet qui correspond à un pronom de personne *ou* « tu » (pronom personnel à la deuxième personne du singulier) et *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier). Nous remarquons dans ces deux exemples que les combinaisons d'ordre des mots permettant cette énumération d'actions sont SVO, SV, SVC, SVOC.

Ex.(44) : Ou pran in bambou, // ou koup ali an dé, // ou fé in gran kanal, // ou mét dosou laba.↓

SVO

SVOC

SVO

SVC

Trad. Litt. : « Tu prends un bambou, tu coupes lui en deux, tu fais un grand canal, tu mets là-bas dessous. »

Trad. : « Tu prends un morceau de bambou, tu le coupes en deux, tu en fais un grand canal, tu le mets dessous là-bas. »

Ex. (248) : Li ariv, // li lèv, // li pran amoin, // li sava avèk ! ↑

SV

SV

SVO

SVC

Trad. Litt. : « Il arrive, il Ø lève, il prend à moi, il part avec ! »

Trad. : « Il arrive, il se lève, il me prend, il m'emmène avec lui ! »

Le double emploi de l'actant sujet est attesté dans 13 syntagmes prédicatifs de nos corpus (cf. 6.4.1.5., p. 254-255). La prosodie indique une insistance sur l'actant sujet notamment avec une lenteur dans la manière d'énoncer le premier emploi. Le plus fréquent se construit avec un nom et un pronom de personne. Dans l'exemple n° 203 (f, 1990, P.R, Le Tampon), nous identifions le syntagme nominal *le shien* « le chien » (déterminant défini singulier + nom) et le pronom de personne *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier).

Ex. (203) : **Le shien li** la tonb su in ni dabèy // é li la ésèy rod si le krapo té pa d'dan ! ↑

Trad. Litt. : « Le chien il MP a tombe sur un nid d'abeilles et il MP a essaye cherche si le crapaud était pas dedans ! »

Trad. : « Le chien il est tombé sur un nid d'abeilles et il a essayé de chercher si le crapaud n'y était pas ! »

Dans l'exemple n° 56 (f, 1939, P.B, Saint-Denis), le double emploi de l'actant sujet est marqué par deux pronoms de personne. Cette forme est plus rare dans nos corpus. Ici, il s'agit de *moin mi* « moi je » (pronom personnel à la première personne du singulier).

Ex. (56): **Moin mi** asiz dann kar.

Trad. Litt. : « Moi je assise dans Ø car. »

Trad. : « Moi je m'assieds dans l'autocar. »

Nous relevons trois syntagmes prédicatifs encadrés par le phatème *lâ* et trois syntagmes prédicatifs encadrés par des pronoms de personne. Les unités en emploi phatique, encadrant une structure prédicative ou placées à la fin, marquent une insistance sur l'importance de l'information communiquée par le locuteur. Nous présentons ici l'exemple n° 118 (h, 1953, M.R, Saint-Denis) illustrant l'unité *lâ* en tête et en fin de syntagme prédicatif, employée comme phatème. Nous remarquons un double emploi phatique formé par *li lâ*, avec le pronom de personne *li* (pronom personnel à la troisième personne du singulier) et l'unité *lâ*.

Ex. (118) : **Lâ** kondané i dor latsi li **lâ** ! ↑

Trad. Litt. : « Lâ Ø condamné MP dort la-dessus lui lâ ! »

Trad. : « Le condamné dort là-dessus lui ! »

Dans l'exemple n° 139 (f, 1974, S.F, Saint-Denis), nous identifions le pronom de personne *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier) placé en tête de phrase et fonctionnant comme actant sujet. Ce même pronom est placé en fin de syntagme prédicatif mais est employé comme un phatème. Nous notons un double emploi phatique avec l'unité *lâ*, formant *li lâ*.

Ex. (139) : **Li** trann santi le bokal **li** lâ ! ↑

Trad. Litt. : « Il MP train Ø senti le bocal lui lâ ! »

Trad. : « Il est en train de renifler le bocal lui ! »

Le double ou le triple emploi verbal est attesté dans quatre syntagmes prédicatifs. Dans nos corpus, cette répétition verbale marque la durée d'une action. Le triple emploi est plus fréquent. Nous présentons l'exemple n° 367 (f, 1999, R.F, Saint-Denis) illustrant le syntagme prédicatif *li nazh* répété à trois reprises. Nous relevons le verbe monovalent *nazh* régissant l'actant sujet *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier).

Ex. (367) : **Li nazh li nazh li nazh !** ↑

Trad. Litt. : « Il nage il nage il nage ! »

Trad. : « Il nage longtemps ! »

L'exemple n° 187 (h, 1988, J.L, Le Tampon) présente le double emploi du syntagme prédicatif *li kour*. Nous identifions le verbe monovalent *kour* qui régit l'actant sujet *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier).

Ex. (187) : Le sèrf i sava, // **li kour, li kour**, // le shien tout avèk ! ↑

Trad. Litt. : « Le cerf MP part, il court, il court, le chien tout avec ! »

Trad. : « Le cerf s'en va, il court longtemps, le chien aussi ! »

Nous présentons ici deux combinaisons d'ordre des mots (SVØC, SØVC) qui révèlent le lien entre syntaxe et prosodie. Dans l'exemple n° 186 (h, 1988, J.L, Le Tampon), la combinaison SVØC à emploi verbal Ø indique que c'est la prosodie qui permet de véhiculer la relation spatiale de localisation. L'exemple n° 57 (f, 1939, P.B, Saint-Denis) illustre la combinaison SØVC à emploi sujet Ø, dans le prédicat 2 *ariv son kaz*. L'informatrice fait le choix de ne pas reprendre l'actant sujet du prédicat 1 *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier) et c'est la prosodie, en lien avec l'ordre des mots, qui prend en charge l'expression de la relation spatiale de déplacement.

Ex. (186) : In sèrf i sort, **marmay dési** ! ↑

Trad. Litt. : « Un cerf MP sort, Ø marmaille dessus ! »

Trad. : « Un cerf débarque, le garçon dessus ! »

Ex. (57) : Li sé d'rantré dan loto san di amoin rien, **ariv son kaz** ! ↑

Trad. Litt. : « Elle MP rentrer dans Ø l'auto sans dit à moi rien, Ø arrive son maison ! »

Trad. : « Elle est entra dans la voiture sans rien me dire, et la voilà chez elle ! »

6.6. Étude de la variation morphologique du système spatial

La dynamique de notre étude linguistique des relations spatiales se donne également à lire dans la variation morphologie du système spatial. Nous présentons, pour les quatre relations spatiales, les structures stables et les variations morphologiques des unités lexicales et grammaticales. Cette étude concerne les classes des verbes, des prépositions, des adverbes et des déictiques. Les variations morphologiques sont les plus fréquentes dans les quatre relations spatiales. Elles peuvent être des formes contractées. Pour les verbes, il peut s'agir de marqueurs de répétition tels que *ar-* et *re-* ou alors ils entrent dans la classe du dimorphisme verbal attestant un emploi à forme brève et un emploi à forme longue. Pour les verbes entrant dans cette classe nous notons la forme brève et la forme longue. Les unités lexicales et grammaticales stables sont attestées dans trois relations spatiales. Seule la relation spatiale de localisation présente des structures stables et des variations morphologiques dans l'emploi verbal, prépositionnel, adverbial et des déictiques. Les trois autres relations spatiales n'en attestent que dans l'emploi des verbes. En effet, les prépositions, les adverbes et les déictiques sont principalement locatifs.

Pour la relation spatiale de localisation, la variation morphologique concerne les verbes, les prépositions, les adverbes et les déictiques. Dans la classe des verbes, nous relevons les quatre suivants : *dor* « dormir », *artrouvé* « se retrouver, se revoir », *tap* « frapper », *ré*/*rés*/*arèt* « rester, habiter ». Ils font partie des verbes pouvant fonctionner à forme brève et à forme longue (*dor/dormi*, *artrouv/artrouvé*, *tap/tapé*, *rés/resté*). Les 9 prépositions présentant des variations morphologiques sont les suivantes : *dan/dann* « dans, à l'intérieur de », *si/su* « sur », *dosou* « sous », *desu* « sur », *koté/akoté* « à côté de », *dévan/devan/dovan* « devant », *èk* « chez », *anparmi* « parmi », *dannfon* « en bas de, sur le bord de ». La classe des adverbes regroupe les 11 unités suivantes : *d'dan/dédan/dedan* « dedans », *dési/desu* « dessus », *dosou* « dessous », *latsou* « là-dessous », *latsi* « là-dessus », *pardovan* « devant », *deor/déor* « dehors », *dannfon* « en bas », *su koté* « sur le côté », *dan in koin* « dans un coin », *lakaz/son kaz/nout kaz* « chez moi/lui/nous ». Nous identifions un type de variation avec grammaticalisation puisque, *lakaz/son kaz/nout kaz* « chez moi/lui/nous » constituent une

classe complète. Parmi les déictiques, les cinq présentés font partie des unités montrant une variation morphologique : *tér/la/atér/la* « juste là », *okoté tér/la* « juste là à côté », *dosou laba* « là-bas en-dessous », *dan l'fon là* « en bas », *dan le koin là* « dans le coin ».

La relation spatiale de localisation atteste des structures stables dans la classe des verbes, des prépositions, des adverbes et des déictiques. Nous inventorions les trois verbes suivants : *abit* « habiter », *asiz* « s'asseoir/rester », *resanm* « ressembler ». Les sept structures prépositionnelles stables sont *dérièr* « derrière », *anlèr* « sur », *otour* « autour », *sou* « sous », *an-o* « en haut de », *dann milié* « au milieu de », *lakaz* « chez ». La classe des adverbes regroupe 9 unités stables : *partou* « partout », *dérièr* « derrière », *anlèr* « en haut », *akoté* « à côté », *anba* « en bas », *ladan* « là-dedans », *anndan* « à l'intérieur, au-dedans », *atèr* « par terre », *in koté* « dans un coin ». Les 10 déictiques suivants sont identifiés comme des unités stables : *là* « là », *laba* « là-bas », *isi* « ici », *lao* « là-haut », *anba* « en bas », *dérièr laba* « là-bas derrière », *anlèr anlèr laba* « tellement loin », *anlèr là* « là en haut », *par là* « par là », *anndan là* « là-dedans ».

Pour la relation spatiale de localisation, nous présentons un exemple de l'emploi de la préposition *dan/dann* « dans/sur » illustrant une variation morphologique. Dans l'exemple n° 351 (f, 1999, R.F, Saint-Denis), nous notons que la préposition *dan* est généralement suivie d'un article défini ou indéfini ou d'un déterminant possessif.

Ex. (351) : Le garçon i gard **dan** son soulié !

Trad. Litt. : « Le garçon MP regarde dans son soulier ! »

Trad. : « Le garçon regarde dans sa chaussure ! »

Dans l'exemple n° 355 (f, 1999, R.F, Saint-Denis), l'autre variante de cette préposition *dann* est couramment employée suivie d'un nom à déterminant Ø.

Ex. (355) : Zot i sa **dann** zhardin!

Trad. Litt. : « Ils MP vont dans Ø jardin ! »

Trad. : « Ils vont dans le jardin ! »

Pour la relation spatiale de mouvement, les variations morphologiques se manifestent dans 48 verbes. Ceux qui entrent dans la classe du dimorphisme verbal sont les 44 suivants : *trouv/trouvé/retrouv* « trouver », *rouv/ouv/rouvèr* « ouvrir », *gard/regard/regardé/gardé* « regarder », *sap/sapé* « tomber, dérapé », *kri/krié* « crier/appeler quelqu'un », *kas/kassé*

« casser/briser, cueillir », *rod/rodé* « chercher », *pik/piké* « piquer », *amas/ramasé* « cueillir », *lav/lavé* « lessiver », *sème/semé* « semer », *tras/trasé* « tracer », *atak/ataké* « attaquer », *fé tonb/fé tonbé* « faire tomber », *koul/koulé* « couler », *antour/antouré* « entourer », *dévid/dévidé* « vider », *bouz/bouzé* « bouger », *pét/pété* « briser », *ravaz/ravazé* « taquiner », *frène/fréné* « freiner », *glis/glisé* « glisser », *bèk/béké* « mordre, piquer », *grat/graté* « gratter », *apèl/apélé* « appeler », *ropas/ropasé* « repasser », *pous/pousé* « pousser », *sekouy/sekoué* « secouer », *lèsh/léshé* « lécher », *apui* « s'appuyer », *tonb/tonbé* « tomber », *louk/louké* « regarder, épier », *koup/koupé* « couper », *tourn/tourné* « tourner », *shavir/shaviré* « renverser », *blok/bloké* « bloquer », *akrosh/akroshé* « s'accrocher », *poz/pozé* « se poser », *lès/léssé* « laisser », *koz/kozé* « parler », *trap/artrap/trapé* « prendre/attraper », *lèv/arlèv/lévé* « soulever, (se) relever, se redresser, se mettre debout », *sort/sorti* « sortir », *mét/mété* « mettre/poser, enfiler ». Les quatre verbes suivants présentent d'autres types de variations morphologiques comme par exemple les formes contractées : *voi/voir/oir/vu/vi/oi* « voir », *pran/repran/arpran* « prendre/reprendre », *rèt/rès* (pri, koinsé) « rester coincé », *désann* « pendre ».

Les 8 structures verbales stables suivantes véhiculent la relation spatiale de mouvement : *santi* « sentir/renifler », *mord* « mordre », *fé* « faire », *d'bout* « se mettre debout », *ténir* « s'agripper », *bat* « cogner, heurter », *asiz* « s'asseoir », *ranpli* « remplir ».

Nous présentons, pour cette relation spatiale un exemple de dimorphisme verbal avec le verbe *sort/sorti* marquant un mouvement d'extraction. L'exemple n° 192 (h, 1988, J.L, Le Tampon) illustre le verbe monovalent à forme brève *sort* régissant l'actant sujet *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier).

Ex. (192) : *Li nazh, li trouv in bout d'boi, li akrosh desu é li sort.*

Trad. Litt. : « Il nage, il trouve un bout d'bois, il Ø accroche dessus et il sort. »

Trad. : « Il nage, il trouve un bout de bois, il s'y accroche et il sort. »

Dans l'exemple n° 169 (f, 1974, S.F, Saint-Denis), nous identifions la structure prédicative verbale *gingn* fonctionnant comme marqueur para-aspectuel, le marqueur de négation *pu* et le verbe à forme longue *sorti*. C'est un verbe monovalent qui régit l'actant sujet *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier). Il s'agit ici d'un verbe à emploi intransitif pouvant fonctionner avec un circonstant.

Ex. (169) : **Li gingn pu sorti**, le shien lé su son tèt.

Trad. Litt. : « Il gagne plus sorti, le chien est sur son tête. »

Trad. : « Il ne peut plus sortir, le chien est sur sa tête. »

Pour la relation spatiale de déplacement, 21 verbes attestent des variations morphologiques. Nous identifions 18 verbes présentant un dimorphisme verbal : *sort/sorti* « sortir », *tonb/tonbé* « tomber/chuter », *pas/pasé* « passer », *ariv/arivé* « arriver », *rant/rantré* « rentrer/entrer », *parti/sava/sar/sa/alé* « partir/aller », *shap/shapé* « s'échapper/tomber », *tir/tiré* « déplacer », *mont/monté* « retourner, déplacer, monter, passer », *promène/promené* « se promener », *sov/sové* « s'échapper », *mét/mété* « déplacer », *déplas/déplagé* « déplacer », *vol/volé* « tomber », *retourn/retourné* « rentrer chez soi », *trap/trapé* « déplacer », *mars/marsé/marsé* « se promener, circuler, marcher », *amène/anmène/améné* « emmener, conduire quelqu'un quelque part ». Nous relevons trois verbes montrant des variations morphologiques notamment avec l'emploi des marqueurs de répétition *ar-* et *re-* ou de formes contractées : *désan/ardsann/dsand/ardésann/tsann* « descendre/retourner », *nir/ni/vien/arvien/revien* « venir/revenir », *pran/arpran* « prendre un chemin, repasser quelque part ».

Nous identifions les trois structures verbales stables suivantes : *suiv* « suivre », *atéri* « atterrir », *bat* « tomber », *kour* « poursuivre ». Pour le dernier, nous le considérons comme stable en raison de la signification qu'il véhicule dans la relation spatiale de déplacement qui est « poursuivre ». Dans ce contexte, ce verbe ne peut pas s'employer à forme longue.

Les deux exemples présentés ci-dessous illustrent le dimorphisme verbal du verbe *ariv/arivé*. Dans l'exemple n° 54 (f, 1939, P.B, Saint-Denis), nous relevons le verbe à forme brève *ariv* régissant l'actant sujet *maa*, forme contractée regroupant le pronom personnel à la première personne du singulier *moin* et le marqueur préverbal accompli *la* au temps Ø. Nous identifions le circonstant locatif obligatoire *zhiska koté simétier lao* (préposition locative + nom + adverbe locatif).

Ex. (54) : Inn sé zhour **maa ariv** zhiska koté simétier lao !

Trad. Litt. : « Un Ø ses jours je arrive jusqu'à Ø côté Ø cimetièr là-haut ! »

Trad. : « Un jour je suis arrivée jusqu'au cimetièr là-haut ! »

L'exemple n° 289 (h, 1994, M.G, Saint-Leu) présente la structure prédicative verbale *komans arivé* composée du marqueur para-aspectuel *komans* et du noyau verbal à forme longue *arivé*. Cette structure prédicative verbale régit l'actant sujet *le bann zabèy* « les abeilles » (déterminant défini singulier + marqueur du pluriel + nom). Le verbe *ariv/arivé* est monovalent.

Ex. (289) : Li oi **le bann zabèy** komans grat grat ayi (ali), **komans arivé** !

Trad. Litt. : « Il voit le PLURIEL abeilles Ø commencent Ø grattent grattent à lui, Ø commencent arriver ! »

Trad. : « Il voit que les abeilles commencent à tourner autour de lui, commencent à s'approcher ! »

Les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement n'attestent que des variations morphologiques dans 10 structures verbales. Neuf verbes présentent un dimorphisme verbal. Il s'agit de *kour/kouri* « courir », *mont/armont/monté* « monter / remonter, grimper », *sot/soté* « sauter », *nazh/nazhé* « nager », *marsh/marshé* « marcher », *vol/volé* « voler », *glis/glisé* « glisser », *zhèt/zhété* « jeter, projeter », *amène/améné* « emmener, transporter ». Seul le verbe *tsann* « descendre » présente un autre type de variation morphologique.

Nous présentons ici le verbe *kour/kouri* employé à forme brève et à forme longue. L'exemple n° 322 (f, 1994, A.R, Saint-Louis) illustre le verbe à forme brève *i kour* (marqueur préverbal non accompli *i* à temps Ø + noyau verbal *kour*) qui régit l'actant sujet *le lélan* « l'élan » (déterminant défini singulier + nom) et fonctionne avec le circonstant de manière *an kolèr* « en colère » (préposition + nom).

Ex. (322) : Le lélan an kolèr **i kour** !

Trad. Litt. : « Le élan en colère MP court ! »

Trad. : « L'élan en colère court ! »

L'exemple n° 161 (f, 1974, S.F, Saint-Denis) présente la structure prédicative verbale *té oblizhé kouri* (marqueur préverbal *té* non accompli au temps passé + marqueur para-aspectuel *oblizhé* + noyau verbal à forme longue *kouri*) régissant l'actant sujet *li* « il » (pronom personnel à la troisième personne du singulier). Nous identifions le circonstant

d'accompagnement *avèk le shien* « en compagnie du chien » (coordonnant + déterminant défini singulier + nom).

Ex. (161) : Li **té oblizhé kouri** avèk le shien !

Trad. Litt. : « Il était obligé Ø courir avec le chien ! »

Trad. : « Il était obligé de courir en compagnie du chien ! »

Chapitre 7 : L'opposition concret / abstrait

Nous présentons ici l'opposition concret / abstrait en trois points. D'abord, il s'agit d'une étude des unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale comme les verbes, les prépositions, les adverbes et les adjectifs montrant cette opposition. En effet, ces unités lexicales et grammaticales peuvent porter à la fois un sens abstrait et un sens concret. Le deuxième point concerne l'emploi d'unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale dans l'expression de devinettes créoles dans un idiolecte. L'opposition concret / abstrait s'illustre dans l'emploi des unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale et à sens concret pour véhiculer un sens abstrait. Ce dernier est souvent assimilé à la valeur métaphorique portée par les devinettes. Le dernier point abordé est l'emploi des repères spatiaux concrets. Nous présentons ici l'étude des repères spatiaux concrets et des toponymes parce que les premiers représentent des éléments réels (nature, bâtiments, objet). Nous retenons donc uniquement la dimension concrète. Nous établissons un lien entre l'emploi des repères spatiaux concrets et toponymes, et la mémoire spatiale collective en tradition orale.

7.1. Dynamique de l'opposition concret / abstrait

Notre étude syntaxique des relations spatiales confirme et précise l'importance de ce trait pour le créole réunionnais. En effet, G. Staudacher-Valliamée (2004, 2011) avait attiré l'attention sur l'importance de l'opposition concret / abstrait que la syntaxe créole neutralise et/ou inverse pour enrichir ses procédés de communication et d'expression. Cette observation menée en syntaxe par G. Staudacher-Valliamée pour le créole réunionnais rejoint un trait général que B. Pottier a identifié et retenu en sémantique générale (1992). L'étude de la dynamique de l'opposition concret / abstrait dans les relations spatiales est aussi en lien avec la sémantique parce que le sens véhiculé est différent. L'identification des unités lexicales et grammaticales à sens abstrait rend possible celle du sens concret. Parmi les 24 idiolectes analysés, seuls trois attestent des unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale véhiculant un sens abstrait. Il s'agit de trois informateurs des corpus de type 1. L'échantillonnage représentatif choisi pour notre étude montre que les unités lexicales et grammaticales à sens abstrait ne sont pas attestées dans les corpus de type 2 et dans les corpus de type 3. Nous

inventorions 24 syntagmes prédicatifs dans ces trois idiolectes (cf. Annexe n° 1 : corpus, p. 3-55). Nous présentons dix verbes illustrant cette opposition qui est d'abord présentée dans le tableau ci-dessous. Nous relevons aussi dans ces corpus quatre prépositions (*sou* « sous », *dann* « dans », *odsi* « au-dessus », *dosou* « sous ») et un adverbe (*dési* « dessus »). Nous notons que, souvent, ce sont les actants sujet, objet et/ou un circonstant (temporel, locatif ou de manière) qui indiquent le sens abstrait de la structure prédicative.

7.1.1. Tableau n° 14 : L'opposition concret/abstrait des unités lexicales et grammaticales

Les structures prédicatives	Sens abstrait	Sens concret
si mi pran ma retrét zot va prann ma plas / mé zanfán va reprann ma relèv i arpran lané prosène isi la ropran tout	prendre sa retraite prendre la relève recommencer reprendre, perpétuer quelque chose	prendre, reprendre
mét an fran	convertir une devise	mettre, poser, placer
mié vo moín la (a)riv là si ozourdui mi ariv komsa kome mi lé	arriver à un stade dans sa vie	arriver à un endroit (déplacement)
mi mars dann koméraz la més	Participer aux évènements de la paroisse	circuler, marcher
lér i pass, i tourn	Le temps passe	passer (déplacement)
si li la ral amoin inn tipé	Refuser de payer	tirer, traîner quelque chose
mi sava pa dan zot manière	aller dans le sens de quelqu'un	aller, partir
la tét la pankor déménazé	ne pas perdre la tête	déménager, déplacer
mi bord aou dan in koin	Oublier, ignorer quelqu'un	se garer / sur le côté se mettre dans un coin
si ou té drés out zanfán bien	éduquer ses enfants	mettre debout, redresser

7.1.2. Commentaires explicatifs au tableau n° 14

Les 10 unités lexicales et grammaticales sont présentées dans leur structure prédicative (première colonne) et classées en fonction de celles qui portent plusieurs acceptions à celles qui en véhiculent le moins. La deuxième colonne de ce tableau illustre le sens abstrait des unités lexicales et grammaticales. La troisième colonne est consacrée au sens concret, donc à la valeur spatiale, que chaque unité lexicale et grammaticale peut aussi porter. Ce tableau ne

présente que les verbes. Pour les prépositions et les adverbes, il n'est pas possible de préciser le sens abstrait exprimé.

7.2. Les structures prédicatives à sens abstrait dans trois idiolectes

Nous présentons, pour les trois informateurs concernés, les exemples illustrant le sens abstrait des verbes figurant dans le tableau n° 14 et des prépositions, adverbes et adjectifs. Nous abordons aussi les unités lexicales et grammaticales communes aux trois informateurs en expliquant les significations véhiculées. Pour chaque exemple de sens abstrait présenté, nous donnons un exemple de sens concret pour illustrer l'opposition quand celle-ci figure dans les corpus concernés.

7.2.1. Informatrice n° 2 : f, 1939, P.B, Saint-Denis

Pour cette informatrice, notre observation porte sur un échantillonnage représentatif de 13 syntagmes prédicatifs. Nous présentons ici neuf verbes (*mèt, ariv, mars, sava, pass, tourn, bord, ral, drés*), deux prépositions (*dosou, odisi*) et un adjectif (*déménazé*) à sens abstrait. Dans l'exemple n° 62, le verbe créole *mèt* prend le sens de « convertir une monnaie ».

Ex. (62) : **Mèt ali, mèt ali, mèt ali an fran** lontan pou oir kombien sa i ariv.

Trad. Litt. : « Ø mets le, Ø mets le, Ø mets le en franc longtemps pour voir combien ça MP arrive. »

Trad. : « Convertis ça, convertis ça, convertis ça en franc CFA²¹¹ pour en trouver le montant. »

Le sens concret du verbe *mèt* est présenté dans le prédicat 4 de l'exemple n° 44. Il signifie « poser quelque chose ».

²¹¹ Franc des colonies françaises d'Afrique.

Ex. (44) : Ou pran in banbou, ou koup ali an dé, ou fé in gran kanal, **ou mét dosou laba**.

Trad. Litt. : « Tu prends un bambou, tu coupes lui en deux, tu fais un grand canal, tu mets dessous là-bas. »

Trad. : « Tu prends un morceau de bambou, tu le coupes en deux, tu en fais un grand canal, tu le mets là-bas dessous. »

Les exemples n° 63 et n° 64 présentent le verbe *ariv* qui prend le sens abstrait d'« arriver à un stade dans la vie ». Dans le premier exemple, le verbe est lié à un circonstant temporel et dans le deuxième exemple à un circonstant de manière :

Ex. (63) : Mié vo **moin la (a)riv là !**

Trad. Litt. : « Mieux vaut je arrive là ! »

Trad. : « Je suis contente d'en être arrivée là ! »

Ex. (64) : Si ozourdui **mi ariv komsa** kome mi lé, bin si mi arvien lontan dérièr mi arpèrd mon mémoir, kome i di le patoi !

Trad. Litt. : « Si aujourd'hui je arrive comme ça comme je suis, ben si je reviens longtemps derrière je reperds mon mémoire, comme MP dit le patois ! »

Trad. : « Si aujourd'hui j'en suis arrivée à là comme je suis, ben si je repense à ma vie d'autrefois je n'ai pas envie d'y repenser, comme on dit ! »

L'exemple n° 57 présente le verbe *ariv* au sens concret qui fonctionne avec le circonstant locatif *son kaz* « chez elle » :

Ex. (57) : Li séd rantré dan loto san di amoin rien, **ariv son kaz !**

Trad. Litt. : « Elle MP rentrer dans Ø l'auto sans dit à moi rien, Ø arrive son maison ! »

Trad. : « Elle est entra dans la voiture sans rien me dire, et la voilà chez elle ! »

Les 9 exemples suivants véhiculent un sens abstrait. Les deux dernières présentent des prépositions qui portent aussi une valeur abstraite :

Ex. (65) : **Moin mi mars plito dann koméraz la mès**, dann koméraz tout moune i sava.

Trad. Litt. : « Moi je marche plutôt dans Ø comméraz la messe, dans Ø comméraz tout Ø monde MP va. »

Trad. : « Moi je m'intéresse plutôt aux événements de la paroisse, ce que tout le monde aime. »

Ex. (66) : É moin **mi sava pa dan zot manières**, zot zanfan !

Trad. Litt. : « Et moi je vais pas dans leur manière, leurs enfants ! »

Trad. : « Et moi je n'adhère pas à leur manière de faire, avec leurs enfants ! »

Ex. (68) : Mé **lér i pass, i tourn**, la vi i tourn !

Trad. Litt. : « Mais l'heure MP passe, MP tourne, la vie ça tourne ! »

Trad. : « Mais l'heure passe, tourne, la vie tourne ! »

Ex. (70) : **La têt la pankor déménazé lâ** !

Trad. Litt. : « La tête MP a pas encore déménagée lâ ! »

Trad. : « Ma tête est encore en place, vous savez ! »

Ex. (71) : Amoin **mi bord aou dan in koin** !

Trad. Litt. : « Moi je borde à toi dans un coin ! »

Trad. : « Moi je t'ignore ! »

Ex. (72) : Mé si **li la ral amoin** inn ti pé osi !

Trad. Litt. : « Mais si il MP a râle à moi un petit peu aussi ! »

Trad. : « Mais s'il est un peu réticent à payer ! »

Ex. (73) : Épi si **ou té drés out zanfan bien**, lété bon !

Trad. Litt. : « Et puis si tu MP dressais ton enfant bien, c'était bon ! »

Trad. : « Et puis, si tu éduquais bien tes enfants, ce serait bon ! »

Ex. (67) : Kosa ou sa fé kan **ou lé odisi plafon** ou péy tout !

Trad. Litt. : « Quoi tu MP vas fait quand tu es au-dessus Ø plafond tu payes tout ! »

Trad. : « Qu'est-ce que tu peux faire quand tu dépasses le plafond tu payes tout ! »

Ex. (74) : Ou té **dosou lord domoune** !

Trad. Litt. : « Tu étais dessous l'ordre des gens ! »

Trad. : « Nous étions sous l'autorité de gens ! »

7.2.2. Informateur n° 4 : h, 1953, M.R, Saint-Denis

Dans le corpus de cet informateur, nous relevons quatre syntagmes prédicatifs à sens abstrait. Dans les exemples présentés ci-dessous, nous notons que la structure syntaxique comprenant le verbe *travay* en lien avec les prépositions *dann* « dans » ou *si/dési* « sur » et un nom permet l'expression d'un métier (Ex. n° 128, n° 130, n° 131). Dans le cas de cet informateur, il s'agit des métiers de coupeur de canne et d'ouvrier de chantier. Cette expression est aussi véhiculée par la préposition *dann* « dans » associée à un nom (Ex. n° 129).

Ex. (128) : Maa **travay dann kane** lontan !

Trad. Litt. : « J'ai travaillé dans Ø canne longtemps ! »

Trad. : « J'ai été coupeur de canne à sucre autrefois ! »

Ex. (130) : Ou **travay si santié** ou koné out moi, ou lé péyé !

Trad. Litt. : « Tu travailles sur Ø chantier tu connais Ø ton mois, tu es payé ! »

Trad. : « En tant qu'ouvrier de chantier tu sais que le mois, tu es payé ! »

Ex. (131) : Ou **travay dési propriété tabisman**.

Trad. Litt. : « Tu travailles dessus Ø propriété Ø établissement. »

Trad. : « Tu travaillais sur les propriétés de l'exploitation sucrière. »

Ex. (129) : Avan **dann kane** in somène a troi nou té fé mil sin san fran!

Trad. Litt. : « Avant dans Ø canne une semaine à trois nous MP faisons mille cinq cents francs ! »

Trad. : « Avant en tant que coupeur de canne à sucre en une semaine à trois nous touchions mille cinq cents francs ! »

L'expression de la dénomination des métiers à La Réunion passe par l'usage de verbes et de prépositions qui perdent de leur valeur spatiale et de leur sens concret. Nous observons cette particularité chez l'informatrice du Chaudron (f, 1939, P.B, Saint-Denis), quand elle parle de *travay dann mézon* « femme de ménage ».

7.2.3. Informateur n° 3 : h, 1952, V.P, Cilaos

Pour cet informateur, un syntagme prédicatif à sens abstrait est inventorié. Dans l'exemple n° 99, nous identifions la préposition *sou* « sous » qui porte un autre sens que spatial :

Ex. (99) : Zot lé déklaré **sou** ma koup éd familial, l'AMEXA²¹²!

Trad. Litt. : « Ils sont déclarés sous ma coupe Ø aide familial, Ø l'AMEXA ! »

Trad. : « Ils sont déclarés sous ma coupe avec l'aide familiale de l'AMEXA ! »

7.2.4. Le verbe à sens abstrait commun à trois informateurs

Le verbe véhiculant un sens abstrait est *pran* « prendre ». Il est attesté dans trois idiolectes et concerne 6 syntagmes prédicatifs. Les exemples qui suivent présentent les différentes significations selon l'informateur. Nous identifions le verbe « *pran / prann / reprann* » chez l'informateur de Cilaos (h, 1952, V.P, Cilaos). Il véhicule un sens abstrait ayant pour signification de « prendre sa retraite » dans le prédicat 1 *si mi pran ma retrèt* de l'exemple n° 97. Dans le prédicat 2 de l'exemple n° 97 *zot va prann ma plas* et dans l'exemple n° 98, ce verbe signifie « prendre la relève » dans le cadre d'une activité professionnelle. Pour le locuteur V.P, ses fils lui succéderont dans le métier d'agriculteur et de viticulteur.

Ex. (97) : Mi pans si **mi pran ma retrèt, zot va prann ma plas !**

Trad. Litt. : « Je pense si je prends ma retraite, ils MP vont prendre ma place ! »

Trad. : « Je pense que si je prends ma retraite, ils vont prendre ma place ! »

Ex. (98) : Si na **pou reprann** sé mé zanfán **va reprann ma relèv** mé sra pa zot !

Trad. Litt. : « Si Ø a pour reprendre c'est mes enfants vont reprendre ma relève mais Ø sera pas eux ! »

Trad. : « Si quelqu'un doit reprendre ce seront mes enfants qui prendront ma relève mais ce ne sera pas eux ! »

²¹² Assurance maladie des exploitants agricoles.

Chez l'informateur (h, 1953, M.R, Saint-Denis), le verbe *ropran* exprime le fait de « prendre la suite de quelque chose, de continuer quelque chose », dans le prédicat 2 *isi la ropran tout*, de l'exemple n° 127.

Ex. (127) : Oui, koté Sint-Sizane la ni trankil koté Sint-Sizane, **isi la ropran tout** !

Trad. Litt. : « Oui, Ø côté Ø Sainte-Suzanne Ø MP a devenir tranquille Ø côté Ø Sainte-Suzanne, ici Ø a repris tout ! »

Trad. : « Oui, du côté de Sainte-Suzanne c'est devenu tranquille, c'est ici que tout a recommencé ! »

Chez l'informatrice (f, 1939, P.B, Saint-Denis), nous identifions, dans le prédicat 2 *i arpran lané prosène*, le verbe *arpran* qui signifie « recommencer » (Ex. n° 69).

Ex. (69) : Apré lé fini, **i arpran** lané prosène.

Trad. Litt. : « Après c'est fini, Ø MP reprend l'année prochaine. »

Trad. : « Après c'est fini, on recommence l'année prochaine. »

Pour illustrer l'opposition concret / abstrait, nous présentons ici l'exemple n° 44 (f, 1939, P.B, Saint-Denis) illustrant le verbe *pran* en sens concret. Dans le prédicat 1 *ou pran in banbou*, nous identifions le verbe *pran* « prendre, attraper ». Ce prédicat 1 porte la relation spatiale de mouvement.

Ex. (44) : **Ou pran in banbou**, ou koup ali an dé, ou fé in gran kanal, ou mét dosou laba.

Trad. Litt. : « Tu prends un bambou, tu coupes lui en deux, tu fais un grand canal, tu mets là-bas dessous. »

Trad. : « Tu prends un morceau de bambou, tu le coupes en deux, tu en fais un grand canal, tu le mets dessous là-bas. »

7.3. L'expression des relations spatiales dans les devinettes créoles

Dans notre étude linguistique des relations spatiales, la dynamique de l'opposition concret / abstrait est attestée dans les devinettes créoles identifiées dans l'idiolecte d'une informatrice âgée (f, 1939, P.B, Saint-Denis). Ces devinettes sont énoncées dans la langue du quotidien. Elles présentent des unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale. Dans cet idiolecte du corpus de type 1 (entretiens oraux libres), nous inventorions 17 phrases illustrant 8 devinettes créoles dont la réponse est parfois donnée par l'informatrice même (cf. Annexe n° 1 : exemples n° 65. à n°89, p. 3-55). Les devinettes font partie de la tradition orale réunionnaise, qui est entretenue ici dans un club de troisième âge. Le loisir de cette informatrice, pendant les sorties, est de poser des devinettes aux autres adhérents du club.

Nous analyse porte sur 12 phrases présentant les devinettes de cet idiolecte avec des réponses pour trois d'entre elles. Les unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale sont signalées en caractère gras dans chaque phrase. Nous identifions deux devinettes de type interrogatif (Ex. n° 75 et n° 76) et les autres sont déclaratives. Parmi les exemples présentés, nous relevons des prédicats prépositionnels (Ex. n° 78, n° 85) : *sir* « sur », *kontro* « contre », *dan* « dans ». Dans l'exemple n° 80, nous identifions le prédicat adverbial *atèr* « par terre ». Ces prédicats non-verbaux véhiculent la relation spatiale de localisation. Cinq devinettes présentent des prédicats verbaux portant la relation spatiale de mouvement (Ex. n° 75, n° 76, n° 83, n° 87, n° 89) : *i mont* « montre », *i dézabi ali* « se déshabille », *i ranpli* « remplit », *mèt* « entrer », *tir* « sortir », *i tonb* « tombe », *i débord* « déborde ».

Ex. (75) : É lo promié bébé i énésans, ↑ // **i mont** lo poin son momon ? ↑

Trad. Litt. : « Et le premier bébé MP naît Ø MP montre le poing Ø son maman ? »

Trad. : « Et le premier bébé qui naît montre son poing à sa maman ? »

Ex. (76) : Si in zanfán **i dézabi ali dovan** son momon ↓ é lo momon i plèr ? ↑

Trad. Litt. : « Si un enfant MP déshabille à lui devant son maman et le maman MP pleure ? »

Trad. : « Si un enfant se déshabille, se déshabille devant sa maman et que la maman pleure ? »

Ex. (78) : Kat pat **sir** kat pat, // na dé lé sèk inn lé fol. ↓

Trad. Litt. : « Quatre pattes sur quatre pattes, Ø a deux sont secs une est folle. »

Trad. : « Quatre pattes sur quatre pattes, deux sont sèches et une folle. »

Ex. (82) : Sé parèy le bèf, na kat pat é lo dé korne lé sék é lo ké **i sas** lo moush, lé komsa !

Trad. Litt. : « C'est pareil Ø le bœuf, Ø a quatre pattes et les deux cornes sont sèches et la queue MP chasse les mouches, c'est comme ça ! »

Trad. : « C'est comme le bœuf, il a quatre pattes et les deux cornes sont sèches et la queue chasse les mouches, c'est comme ça ! »

Ex. (80) : Bèz ma zanbèz, ↑ // ma kokot **atèr**. ↓

Trad. Litt. : « Ø Bèz ma zanbèz, ma cocotte à terre. »

Ex. (19) : Le brinzèl, le pié **lé ba** é le brinzèl **i désann**.

Trad. : « L'aubergine, l'arbuste est bas et les aubergines pendent. »

Ex. (83) : In grin mayi **i ranpli** in kaz ↑ é pourtant lé sinp kome rien ditou. ↓

Trad. Litt. : « Un grain maïs MP remplit un maison et pourtant est simple comme rien du tout. »

Trad. : Un grain de maïs remplit une maison et pourtant c'est simple comme bonjour. »

Ex. (20) : É moin lé sir si out kaz i fé noir **ou rant pa dédan** !

Trad. Litt. : « Et je suis sûre si Ø ta maison MP fait noir tu entres pas dedans ! »

Trad. : « Et je suis sûre que si chez toi il fait noir tu n'entres pas ! »

Ex. (85) : Mi di vant **kontro** vant, ↑ // le ti bou **dan** la fant. ↓

Trad. Litt. : « Je dis ventre contre ventre, le petit bout dans la fente. »

Trad. : « Je dis ventre contre ventre, le petit bout dans la fente. »

Ex. (87) : **Mét réd**, ↑ // **tir mou**, ↑ // dégou blan. ↓

Trad. Litt. : « Ø met raide, Ø tire mou, Ø dégout blanc. »

Trad. : « Entrer raide, sortir mou, gouttes blanches. »

Ex. (88) : Sé dopin **kan ti mét dann** lé.

Trad. Litt. : « C'est de pain quand tu mets dans Ø lait. »

Trad. : « C'est le pain quand tu trempe dans le lait. »

Ex. (89) : Moin na in **gran basin**, ↑ // na in pay **i tonb dodan** ↑ // **i débord**. ↓

Trad. Litt. : « Moi a un grand bassin, Ø a une paille MP tombe dedans Ø MP déborde. »

Trad. : « J'ai un grand bassin, quand une brindille tombe dedans il déborde. »

La construction syntaxique et l'énonciation des devinettes dépendent aussi de la prosodie. Dans nos exemples, les deux syntagmes prédicatifs de la phrase n° 76 sont séparés par le coordonnant *é* « et ». Nous relevons six phrases pour lesquelles les syntagmes prédicatifs sont discernés par la prosodie sous forme de pause que nous marquons par le signe // (Ex. n° 75, n° 78, n° 80, n° 85, n° 87, n° 89). La prosodie ne permet pas seulement de distinguer les syntagmes prédicatifs dans les devinettes. Elle intervient également dans la formulation orale de celles-ci, en fonction de la courbe mélodique montante ou descendante marquée par les signes ↑ et ↓.

La dimension concrète des unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale implique une visualisation de ce qui est communiqué par la devinette. Toutefois, les devinettes portent aussi une dimension métaphorique liée à l'abstraction. Cette dernière réside dans la description concrète proposée dans la devinette renvoyant à un référent. L'image véhiculée par la métaphore correspond à une réalité connue de tous et ancrée dans la mémoire orale et collective réunionnaise.

7.4. Repères concrets et toponymes en mémoire spatiale collective

Les repères concrets et les toponymes participent de l'expression des relations spatiales en créole réunionnais. Ils sont attestés dans nos corpus. Notre observation porte sur 607 syntagmes prédicatifs. Les toponymes correspondent à des noms de lieux et les repères concrets font référence à des éléments naturels (mer, montagne, rivière, arbre, etc.) ou des infrastructures (école, mairie, église, épicerie, etc.). Les repères concrets sont les plus attestés dans nos corpus et regroupent des éléments concrets. Par exemple, dans les corpus de type 2 (album de la grenouille) et les corpus de type 3 (élèves de grande section), nous notons que les repères concrets correspondent à des éléments naturels mais aussi à des objets particuliers. Pour les corpus de type 2, il s'agit par exemple d'un bocal, d'une fenêtre ou d'un lit. Pour les corpus de type 3, les repères concrets sont des images en papier que les élèves déplacent sur un quadrillage de bois, par exemple l'image d'un chien. Pour ces deux types de corpus, les supports visuels utilisés pour les enquêtes conditionnent la représentation spatiale des locuteurs. En effet, les images de l'histoire de la grenouille et du jeu du tiroir visualisées sont extérieures aux locuteurs. Au contraire, pour les corpus de type 1 (entretiens oraux libres), la représentation spatiale est mentale et collective. L'emploi toponymique n'est attesté que dans les corpus de type 1. L'étude des repères concrets et des toponymes interroge la mémoire collective en tradition orale réunionnaise.

7.4.1. L'emploi des repères spatiaux concrets et des toponymes

Les repères spatiaux concrets et les toponymes sont plus communément employés en tant que circonstants locatifs. Ils servent de point de repère et permettent la localisation dans l'espace. Ils sont importants dans toutes les langues et ne se confondent pas avec ce qu'on appelle la *cible* qui correspond le plus souvent à un actant sujet. Les repères concrets peuvent aussi être employés comme actant objet. Dans nos corpus, les toponymes sont employés dans

les relations spatiales de localisation et de déplacement. Les repères concrets sont surtout utilisés dans les relations de localisation, de déplacement et de mouvement. Le tableau n° 15 ci-dessous présente les repères concrets et les toponymes selon la place qu'ils occupent dans les syntagmes prédicatifs. Il s'agit de ceux identifiés dans les corpus de type 1 et de type 2. Un autre tableau (n° 16) présente les repères concrets employés dans les corpus de type 3.

7.4.1.1. Tableau n° 15 : Les repères concrets et les toponymes

Idiolectes	Repères concrets		Toponymes	Repère concret+Toponyme
	Emploi 1	Emploi 2	Emploi 1	Emploi 1
CORPUS DE TYPE 1				
f, 1936, S.M, Cilaos	Ø Ba d'vilazh, simetièr, tunél	N/A	Frans, Ø Ilét-a-Kord	N/A
f, 1939, P.B, Saint-Denis	simetièr, Ø rivièr, rivièr, légliz, Ø Kontinan « Continent », kouran d'lo, somin, bor somin	N/A	Ø L'Antre-De, Ø Moka, Ø la Rivièr dé Pli, Ø Sin-Dni, Ø Lantanié, Ø Silaos, Ø Moris, Bitor, Ø Moufia	N/A
h, 1952, V.P, Cilaos	post, marshé		Silaos, Ø la Rosh Mérvéyeuz, Ø Bra-Sèk, Por	N/A
h, 1953, M.R, Saint-Denis	Ø boutik, Ø légliz, somin d'lo, kour, karo d'boi, Ø lékol	kour	Sodron, Ø Sint-Sizane	légliz Sint-Sizane « l'église de Sainte-Suzanne »
CORPUS DE TYPE 2				
f, 1974, S.F, Saint-Denis	Piédboi, galé, zérb, bokal, trou, bou, (dann) lo	N/A	N/A	N/A
h, 1988, J.L, Tampon	larb, piédboi, roshé, bol, po, fenèt, (dann) lo	N/A	N/A	N/A
f, 1990, P.R, Tampon	foré, kour, arb, rivièr, bokal, fenèt, trou	morso d'boi	N/A	N/A
h, 1991, F.B, Saint-Pierre	rivièr, narb, foré, rosh, lak, bokal, trou	N/A	N/A	N/A
h, 1992, M.M, Saint-Leu	li, bokal, kour, ros, piton, fenèt, trou, (dann) lo	N/A	N/A	N/A
h, 1993, G.M, Sainte-Rose	foré, li, piédboi, tron d'boi, rosh, (dann) lo	shanb	N/A	N/A
h, 1994, M.G, Saint-Leu	Piédboi, bokal, li, rosh, tèr		N/A	N/A
f, 1994, A.R, Saint-Louis	foré, bokal, li, lak, fenèt, piédboi, bransh doboï, trou in arb, rosh, tron de boi, bot	shanb, rush, rosh	N/A	N/A
f, 1996, C.G, Sainte-Rose	rosh, larbr, bokal, trou, (dann) lo, bot	N/A	N/A	N/A
f, 1999, R.F, Saint-Denis	zhardin, tron larb, tèr, bokal, (gro) zarb, soulié	N/A	N/A	N/A
f, 2005, G.B, Saint-Denis	ban, bokal, trou, boi, gro galé, bou, bot	N/A	N/A	N/A

N/A : non attesté

7.4.1.2. Commentaires explicatifs au tableau n° 15

Dans ce tableau, la première colonne donne l'identification des informateurs. Les trois autres principales colonnes illustrent d'abord les repères concrets (72,13 %), ensuite les toponymes (26,23 %) et la combinaison de repère concret et de toponyme (1,6 %). Ces trois catégories sont divisées en deux types d'emploi en fonction de leur place dans le syntagme prédicatif. L'emploi 1 regroupe les repères concrets et les toponymes placés en fin de syntagme prédicatif. C'est le plus attesté dans les deux types de corpus présentés, avec un taux de 88,63 %. L'emploi 2, plus rare (11,36 %), ne concerne que la catégorie des repères concrets, placés en tête de syntagme prédicatif. Le signe « N/A » (non attesté) indique que les toponymes ou les repères concrets ne sont pas attestés dans les idiolectes concernés. Pour ceux qui sont à préposition Ø, ils sont précédés par le signe Ø. Ceux qui ne sont pas marqués de ce signe, dans le tableau, attestent l'emploi d'une préposition.

Nous avons observé la place des repères concrets et des toponymes en fin ou en tête de syntagmes prédicatifs. Nous présentons un exemple pour illustrer les deux types d'emploi de ces unités lexicales et grammaticales. L'emploi 1 (fin de syntagme prédicatif) est présenté dans l'exemple n° 110 (h, 1953, M.R, Saint-Denis). Il s'agit d'un toponyme identifié dans le prédicat 1 *nou té abit Sint-Sizane*. Nous relevons le syntagme verbal *té abit* (marqueur préverbal *té* non accompli au temps passé + noyau verbal *abit*) qui régit l'actant sujet *nou* « nous » (pronom personnel à la première personne du pluriel) Le toponyme *Sint-Sizane* constitue un circonstant locatif obligatoire.

Ex. (110) : **Nou té abit Ø Sint-Sizane**, nou navé in lér pou rant nout kaz !

Trad. Litt. : « Nous MP habitait Ø Sainte-Suzanne, nous avons un heure pour rentre Ø notre maison ! »

Trad. : « Nous habitons à Sainte-Suzanne, nous avons un couvre-feu pour rentrer chez nous ! »

L'exemple n° 265 (h, 1993, G.M, Sainte-Rose) illustre l'emploi 2 : tête de syntagme prédicatif. Le syntagme verbal bivalent *i rod* (marqueur préverbal non accompli *i* à temps Ø + noyau verbal *rod*) régit l'actant sujet *le ti marmay* « le petit garçon » (déterminant défini singulier + adjectif + nom) et l'actant objet *son krapo* « son crapaud » (déterminant possessif

singulier + nom). Le circonstant locatif *dann piédboi* est composé de la préposition *dann* « dans » et du repère concret *piédboi* « arbre » qui correspond à un nom à déterminant Ø.

Ex. (265) : Le ti marmay i rod son krapo **dann piédboi** !

Trad. Litt. : « Le petit marmaille MP cherche son crapaud dans Ø pied de bois ! »

Trad. : « Le petit garçon cherche son crapaud dans l'arbre ! »

Nous présentons le seul exemple de combinaison de repère concret et de toponyme identifié chez un informateur des corpus de type 1 (h, 1953, M.R, Saint-Denis). Nous identifions le syntagme verbal bivalent *la fine vi* (marqueur préverbal accompli et terminatif au temps Ø *la fine* et le noyau verbal *vi*) régissant l'actant sujet *ou* « tu » (pronom personnel à la deuxième personne du singulier) et l'actant objet *la boutik Oké* « l'épicerie O.K » (déterminant défini singulier + nom + nom). Le circonstant locatif regroupe la préposition *koté* « près de », le repère concret *légliz* « l'église » (nom) et le toponyme *Sint-Sizane* « Sainte-Suzanne ». Nous notons dans cet exemple l'emploi du repère concret *la boutik Oké* en tant qu'actant objet.

Ex. (116) : Ou la fine vi la boutik Oké **koté légliz Sint-Sizane** !

Trad. Litt. : « Tu MP as fini vu la boutique Oké Ø côté Ø l'église Ø Sainte-Suzanne ! »

Trad. : « Tu as déjà vu l'épicerie O.K près de l'église de Sainte-Suzanne ! »

7.4.1.3. La traduction : le traitement des repères concrets et des toponymes

Nous identifions 44 repères concrets, 16 toponymes (cf. Carte n° 2 : Carte en relief des 24 communes de La Réunion, p. 66) et une combinaison de repère concret et de toponyme, dans les corpus de type 1 et les corpus de type 2 (cf. tableau n° 15). Le format du tableau n° 15 ne permet pas d'inclure la traduction en français des repères concrets et des toponymes. Nous la présentons ci-dessous. Les repères concrets sont divisés selon trois critères. Les 22 éléments représentant la nature et les formes cultivées de la nature, les 9 éléments illustrant les espaces publics (espaces ouverts et accessibles à tous) et bâtiments ainsi que 9 objets.

REPÈRES CONCRETS :

Nature et formes cultivées de la nature :

rivièr : rivière

kouran d'lo : courant de la rivière

somin : chemin

bor somin : bord de route

somin d'lo : chemin vers le point d'eau

kour / zhardin : jardin

karo d'boi : champs

piédboi / larb / zarb / arb : arbre

galé/gro galé/roshé/le ros/rosh : rocher

zérb : herbe

trou : terrier

bou : flaque de boue

(dann) lo : eau (point d'eau)

foré : forêt

morso d'boi / tron d'boi / tron larb :

tronc de bois

bransh doboi : branche d'un arbre

trou in arb : cavité d'un arbre

lak : lac

piton : butte

rush : ruche (d'abeilles)

boi : bout de bois

tèr : terre

Espaces publics et bâtiments :

ba d'vilazh : contrebas du village

simetièr : cimetière

tunél : tunnel

légliz : église

Kontinan : magasin « Continent »

post : poste de travail

marshé : marché

boutik : épicerie

lékol : école

Objets :

bokal : bocal

bol : bol

po : bocal

fenèt : fenêtre

li : lit

shanb : chambre

bot : botte

soulié : soulier

ban : banc

TOPONYMES :

Frans « France »	Bitor « Le Butor »
Ilét-a-Kord « Ilet à Cordes »	Moufia « Le Moufia »
L'Antre-De « L'Entre-Deux »	La Rosh Mérvéyeuz « La Roche
Moka	Merveilleuse »
La Rivière dé Pli « La Rivière des Pluies »	Bra-Sèk « Bras-Sec »
Sin-Dni « Saint-Denis »	Por « Le Port »
Lantanié « Lataniers »	Sodron « Le Chaudron »
Silaos « Cilaos »	Sint-Sizane « Sainte-Suzanne ».
Moris « Maurice »	

7.4.1.4. Tableau n° 16 : Les repères concrets pour les élèves de grande section

Idiolectes	Repères concrets
f, n° 22, 2006, classe 4, école maternelle l'Eperon	Prép + le mézon « la maison »
h, n° 28, 2006, classe 10, école maternelle Les Tamarins	Prép + le shien « le chien »
h, n° 31, 2006, classe 13, école maternelle Françoise Dolto	Prép + le portay « le portail »
h, n° 32, 2006, classe 13, école maternelle Françoise Dolto	Prép + le shien « le chien » Prép + le baro « le portail » Prép + le n'arbre « l'arbre »

7.4.1.5. Commentaires explicatifs au tableau n° 16

Les corpus de type 3 n'attestent que des repères concrets dans quatre idiolectes. Les cinq repères concrets du tableau ci-dessus correspondent à des circonstant locatifs, tous introduits par une préposition. En effet, certains élèves répondent par des prédicats locatifs. Il s'agit de structures syntaxiques à sujet Ø et à emploi verbal Ø. Les quatre prédicats locatifs présentés dans la colonne de droite (*le mézon*, *le shien*, *le portay*) représentent les réponses de ces élèves à nos questions pendant le test diagnostique. Dans l'exemple n° 460 (f, n° 22, 2006, classe 4, école maternelle l'Eperon), nous identifions la préposition locative *koté* et le repère concret *le mézon* « la maison » (déterminant défini singulier + nom) servant de point de repère.

Ex. (460) : Koté le mézon.

Trad. Litt. : « Ø Côté la maison. »

Trad. : « À côté de la maison. »

Les deux derniers repères concrets (*le baro*, *le n'arbre*) sont intégrés dans les circonstants locatifs de syntagmes prédicatifs dont deux combinaisons SVOC et un prédicat locatif. Ce dernier se compose d'un actant sujet, d'une préposition et d'un repère concret (nom). Dans l'exemple n° 575 (h, n° 32, 2006, classe 13, école maternelle Françoise Dolto), l'élève commence sa phrase en français en intégrant des termes en créole réunionnais. C'est un exemple de combinaison SVOC. Le verbe créole *mèt* régit l'actant sujet en français *j'ai* et l'actant objet en français *l'arbre*. Le circonstant locatif *koté le baro* « à côté du portail » (préposition + déterminant défini singulier + nom) présente le point de repère *le baro* vers lequel l'élève déplace l'image de l'arbre (actant objet) sur le quadrillage de bois.

Ex. (575) : *J'ai mèt l'arbre koté le baro.*

Trad. Litt. : « J'ai mis l'arbre Ø côté Ø le barreau. »

Trad. : « J'ai mis l'image de l'arbre à côté du portail. »

7.4.2. L'existence d'une mémoire spatiale collective sur le terrain (1936/2013)

Nos enquêtes de terrain identifient une mémoire spatiale collective. Cette mémoire s'exprime au mieux dans les toponymes. Même s'ils ne sont pas attestés dans les corpus de type 2 (album de la grenouille) et dans les corpus de type 3 (élèves de grande section), on peut supposer que l'emploi de toponymes et de repères concrets est acquis dans ces 20 idioclectes. Du point de vue de la dynamique par le critère de l'âge, nous avons constaté que cette habitude d'emploi de repères concrets et de toponymes est ancrée chez les informateurs les plus âgés. Nous indiquons ici l'emploi des repères concrets et des toponymes chez les quatre informateurs des corpus de type 1, donc les plus âgés. Ceux-ci présentent plus de diversité dans ce type d'emploi parce qu'ils ne sont pas guidés par un support visuel comme le sont les informateurs des deux autres types de corpus. Nous établissons un lien entre l'emploi des repères concrets et toponymes et la mémoire collective créole.

7.4.2.1. Espace insulaire, espace de vie

La présentation des quatre informateurs, précise le lieu de l'entretien et leur manière de situer dans l'espace par l'emploi de repères concrets et toponymes. Les quatre informateurs sont capables d'évoquer plusieurs espaces depuis le lieu de l'énonciation qui coïncide avec le lieu de l'entretien. Ils disposent d'une bonne situation dans l'espace. Les deux informateurs du Chaudron (1939, P.B, Saint-Denis et h, 1953, M.R, Saint-Denis) emploient plus d'unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale parce que leurs entretiens durent plus longtemps. Nous notons l'importance de la mémoire visuelle et mentale dans le cadre d'une communication orale entre deux ou plusieurs personnes. En effet, les informateurs sont capables d'utiliser cette mémoire pour évoquer différents lieux dans le but de placer l'interlocuteur en contexte et en représentation spatiale. De cette manière, ils incitent à la visualisation mentale d'un ou de plusieurs espaces bien précis. Il s'agit d'un des aspects fondamentaux de la linguistique des relations spatiales. Ces activités de communication illustrent le passage du langage oral à la construction de la mémoire visuelle et de la représentation mentale et abstraite.

L'informatrice la plus âgée est originaire de Cilaos (f, 1936, S.M, Cilaos). L'endroit où se déroule l'entretien est le marché forain de la ville de Cilaos, lieu où la locutrice expose et vend ses produits artisanaux. Depuis cet endroit, elle situe son lieu de résidence et le repère concret qui s'y rattache : le cimetière (*simetièr*). Il s'agit du « ba d'vilazh » qui est localisé en contrebas du centre-ville. Elle évoque également un des villages de Cilaos « Ilet à Cordes » et un des deux tunnels à traverser pour arriver à Cilaos (*tunél*). Elle pratique le tressage de feuilles végétales. Dans cet entretien, l'informatrice désigne aussi le lieu de résidence de sa fille qui se trouve en Métropole qu'elle nomme « Frans ».

L'informatrice de Saint-Denis est la deuxième des plus âgés de nos 24 informateurs (f, 1939, P.B, Saint-Denis). L'entretien se déroule à son domicile au Chaudron. L'informatrice est adhérente d'un club de Troisième âge proche de son domicile. Quand elle parle de ce club, elle évoque les différentes sorties et les divers voyages auxquels elle a participé. Les sorties concernent les fêtes qui se déroulent dans l'île, par exemple dans les villes de l'Entre-Deux et de Cilaos. Les voyages proposés par le club se font principalement à l'Île Maurice. Depuis son domicile, elle a fait aussi de la marche à pied. L'informatrice raconte aussi l'expérience vécue dans le passé. D'abord, elle explique son enfance en précisant qu'elle est née à La

Rivière des Pluies de la ville de Sainte-Marie et qu'elle a grandi à Saint-Denis au lieu-dit les Lataniers auprès de sa marraine. Dans sa vie, elle a effectué différents types de travail. Plus jeune, elle a travaillé dans les exploitations agricoles, notamment celles de canne à sucre et de maïs. Par la suite, elle a été blanchisseuse et aussi femme de ménage. Elle précise qu'à son époque l'endroit où il fallait se rendre pour trouver du travail se situait au Butor dans la ville de Saint-Denis. Elle parcourait toujours une grande distance à pied pour aller travailler dans les Bas et dans les Hauts de la ville de Saint-Denis.

Le lieu de l'entretien de l'informateur (h, 1952, V.P, Cilaos) se situe dans une bourgade de la ville de Cilaos, désignée « ilet » en créole. Il s'agit d'Ilet à Cordes, qui correspond au lieu où vit l'informateur mais aussi au lieu où il travaille en tant qu'agriculteur et producteur de vin. En effet, son lieu d'habitation inclut une exploitation agricole et constitue un espace de stockage pour ses productions. Il possède aussi d'autres exploitations agricoles un peu éloignées de son domicile. L'informateur situe ses exploitations agricoles, ses lieux de vente ainsi que l'endroit (la ville du Port) où il se fournit en matériel pour travailler. L'entretien tourne principalement autour du métier de l'informateur mais il évoque également l'époque où son père travaillait pour l'O.N.F. (Office Nationale des Forêts) dans la construction de sentiers à Cilaos. Son père se déplaçait depuis son domicile à Ilet à Cordes pour se rendre dans le centre-ville de Cilaos, au village de Bras sec ou encore au lieu-dit La Roche Merveilleuse, dans le cadre de son travail.

Pour l'informateur (h, 1953, M.R, Saint-Denis), l'entretien se déroule à son domicile qui se situe dans une ruelle du Chaudron. La ville la plus évoquée par cet informateur est la ville de Sainte-Suzanne, là où il est né et où il a grandi. Par ailleurs, la plupart des repères spatiaux concrets identifiés dans ce corpus appartiennent à la ville de Sainte-Suzanne. En effet, il parle d'une épicerie, d'une église, d'une école. L'informateur nous explique l'endroit où il allait à l'école mais aussi les différents lieux où il devait se déplacer pour rendre service à ses parents, notamment à l'épicerie. Les chemins empruntés pour rentrer chez lui après l'école ou au retour de l'épicerie. Il s'agissait de longues distances. Ce locuteur fait référence au mode de vie d'autrefois par le souvenir de l'endroit où il allait puiser l'eau potable. Il nomme ce lieu *somin d'lo* « chemin de l'eau », considéré comme un point de repère dans notre étude. L'autre lieu important pour l'informateur est le Chaudron où il habite actuellement. Il évoque également le lieu-dit « Les Calebassiers » et un lieu culturel appelé « Le Case du Chaudron ».

7.4.2.2. La mémoire spatiale collective créole

L'emploi de repères concrets et de toponymes revêt un aspect particulier en raison de son lien avec la mémoire spatiale collective créole en tradition orale. Les quatre entretiens oraux libres correspondent aux informateurs les plus âgés. Ils sont âgés entre 58 et 74 ans. Nous identifions une mémoire spatiale collective ancienne, page de l'Histoire réunionnaise qui n'est pas forcément connue de toute la jeune génération.

La désignation des repères concrets est différente en fonction des types de corpus. Nous notons que pour les entretiens oraux basés sur un support visuel, il s'agit d'un contexte énonciatif rattaché à l'histoire de la grenouille (corpus de type 2) ou au jeu du tiroir pour les élèves de grande section (corpus de type 3). Ce n'est pas le même type de mémoire qui est utilisé par rapport aux corpus de type 1. Pour ces deux contextes, c'est la mémoire visuelle immédiate qui prime. La visualisation des images de l'album de la grenouille amène l'informateur à situer dans l'espace et à proposer une description spatiale des actions exécutées par des personnages (un petit garçon, une grenouille, un chien, un élan). Pour les élèves de grande section, c'est la visualisation des images à déplacer sur l'espace du quadrillage de bois (30 cm × 30 cm) qui permet la description spatiale des actions qu'ils opèrent. Dans le cas des corpus de type 1 (entretiens oraux libres), c'est à la fois une mémoire visuelle immédiate et une mémoire collective ancienne qui sont investies. Le premier type de mémoire concerne ce qui est visualisable instantanément par exemple sur le lieu de l'entretien et le second type de mémoire correspond à l'évocation d'un espace-temps du passé par le biais des souvenirs. Notre étude montre que l'expression orale d'une relation spatiale passe par une représentation mentale avant d'être retranscrite à l'oral. Toutefois, la représentation mentale et la retranscription à l'oral peuvent être concomitantes. C'est par exemple le cas quand, sur le lieu de l'entretien, l'un des informateurs imagine la base de construction d'une maison en torchis pour l'expliquer à l'interlocuteur en paroles et en gestes.

Parmi les toponymes relevés, certains sont connus de tous les Réunionnais comme la désignation des villes et de lieux-dits de l'île. Ces toponymes entrent dans la mémoire collective créole parce qu'il s'agit de souvenirs d'un temps passé. Cette mémoire spatiale créole réfère à l'espace insulaire comme espace de vie. L'évocation des repères concrets et des toponymes renvoie notamment à un temps et un espace marqués par un mode de vie différent. Dans les corpus de type 1, nous identifions des réalités spatiales qui sont encore actuelles mais aussi des réalités d'une autre époque. En effet, les souvenirs évoqués par ces informateurs, et plus précisément par les deux du Chaudron, participent de cette mémoire

collective. Cette connaissance commune facilite la compréhension et la visualisation mentale de ces lieux dans l'espace. La situation dans l'espace à l'aide de repères concrets (épicerie, église, cimetière, arbre, etc.) s'est maintenue mais certains n'existent plus, comme le chemin pour se rendre au point d'eau potable que l'un des informateurs appelle *somin d'lo* « le chemin de l'eau ». Dans le temps passé, c'était une tâche confiée aux enfants que d'aller puiser l'eau à la fontaine publique. Celle-ci étant généralement extérieure ou éloignée du lieu d'habitation. Nos données confirment les observations de Robert Chaudenson (1974) qui, sans évoquer l'existence d'une mémoire spatiale collective, a collecté les habitudes créoles de situation dans l'espace par l'emploi de repères concrets. Dans les corpus d'entretiens oraux libres, nous relevons l'emploi de certains termes créoles identifiés par Robert Chaudenson (1974). Parmi les toponymes, nous inventorions les villages de Cilaos : *Ilét-a-Kord* « Ilet à Cordes » et *Bra-Sèk* « Bras Sec ». Pour les repères concrets, nous identifions par exemple le terme *shemin* « chemin » pour désigner comme le montre Chaudenson un « sentier escarpé ». Nous confirmons par notre étude certains aspects particuliers de désignation de repères concrets et de toponymes en créole réunionnais. Ces particularités résident dans l'usage de mots représentant des éléments naturels spécifiques au paysage réunionnais avec ses massifs montagneux ou encore ses cours d'eau. Dans l'exemple n° 115 (h, 1953, M.R, Saint-Denis), nous présentons la désignation d'un chemin par cet informateur *somin kane* « chemin des champs de canne à sucre ». C'est un chemin qu'il empruntait plus jeune pour rentrer chez lui.

Ex. (115) : Kan nou sort lékol lâ, nou pran **somin kane** : mont !, kour !, marmay i antour aou i tap aou !

Trad. Litt. : « Quand nous sort Ø l'école lâ, nous prend Ø chemin Ø canne, monte, cours, Ø marmailles MP entourent à toi Ø MP tape à toi ! »

Trad. : « Quand nous revenons de l'école, nous prenons le chemin des champs de canne à sucre : tu as intérêt à monter, à courir, sinon les enfants se mettent à plusieurs pour t'agresser ! »

L'exemple n° 26 (f, 1939, P.B, Saint-Denis) présente deux toponymes employés par cette informatrice. Il s'agit de *Sin-Dni* « Saint-Denis » et *Lantanié* « Lataniers ». Le dernier correspond à un lieu-dit bien connu de cette informatrice.

Ex. (26) : Moin té rés èk mon marène an vil, **Sin-Dni, Lantanié**.

Trad. Litt. : « Je MP reste avec mon marraine en ville, Ø Saint-Denis, Ø Lataniers. »

Trad. : « J'habitais chez ma marraine en ville, à Saint-Denis, aux Lataniers. »

L'étude des repères concrets et des toponymes montre que la mémoire spatiale collective ancienne est vivace dans les corpus de type 1. Cette mémoire spatiale collective fait partie de la tradition créole de La Réunion. En effet, l'expression orale des relations spatiales implique une mise en représentation mentale faisant appel à des connaissances communes de l'espace insulaire réunionnais. Nous pouvons dire qu'il existe bien une mémoire spatiale collective à La Réunion liée à la géographie mais aussi à l'histoire de l'île. Par exemple, des villes portant des noms de saints (*Sint-Sizane* « Sainte-Suzanne »), des toponymes marqués par l'histoire du marronnage (*Silaos* « Cilaos »). Notre étude montre que les repères concrets et les toponymes participent à l'expression linguistique des relations spatiales. Ils précisent la localisation spatiale et renvoient à une mémoire des lieux. La plupart des langues recourent à l'emploi des repères spatiaux concrets et à l'emploi toponymique. C'est par exemple le cas des langues océaniques qui utilisent couramment les repères concrets (F. Ozanne-Rivierre : 1997, C. Moyse-Faurie : 2007).

7.5. Bilan partiel de la deuxième partie

L'analyse linguistique des relations spatiales dans nos corpus présente sept relations spatiales si nous considérons les corpus en phrases simples et en phrases complexes. Les dernières attestant parfois plusieurs relations spatiales. Cette analyse démontre la nécessité d'identifier et de décrire au préalable ces relations spatiales (chapitre 4).

Le chapitre 5 consacré aux adpositions spatiales examine le rôle qu'elles jouent dans la construction d'une structure prédicative verbale ou non-verbale pour véhiculer une relation spatiale. Dans la première, l'adposition spatiale se lie au verbe pour exprimer une relation spatiale et dans la seconde, elle constitue l'élément qui porte cette relation spatiale. Dans les deux cas, elles sont liées aux actants et aux circonstants du syntagme prédicatif. Les adverbes spatiaux à fonction déictique identifiés démontrent l'importance des gestes de monstration dans l'expression des relations spatiales (cf. 5.2.2.3., p. 204-205).

L'étude des verbes entrant dans plusieurs programmes valenciels, pour les quatre relations spatiales, montre que c'est dans la relation spatiale de mouvement et celle de déplacement que prédominent les verbes polyvalents (chapitre 6 : 6.2., p. 225-236). La relation spatiale de mouvement atteste principalement des verbes bivalents ainsi que ceux qui fonctionnent avec un circonstant, les verbes monovalents et ceux avec circonstant. Pour la relation spatiale de déplacement, ce sont les verbes monovalents et ceux qui fonctionnent avec un circonstant qui prévalent. Les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement attestent plus fréquemment des verbes monovalents et ceux avec circonstant. Pour la relation spatiale de localisation, les verbes monovalents attestant un circonstant sont plus fréquents.

L'analyse linguistique met également en évidence l'existence de verbes à emploi transitif et à emploi intransitif, notamment ceux qui attestent un circonstant (chapitre 6 : 6.3., p. 236-249). Les verbes à emploi transitif et les verbes à emploi intransitif à circonstant \emptyset et fonctionnant avec un circonstant sont plus fréquemment attestés dans la relation spatiale de mouvement et celle de déplacement. Les verbes à double emploi (transitif et intransitif) sont principalement identifiés dans la relation spatiale de mouvement.

L'identification de 25 combinaisons d'ordre des mots pour les quatre relations spatiales met en lumière ceux qui prédominent dans nos corpus (chapitre 6 : 6.4., p. 249-258). Il s'agit de quatre combinaisons SVC, SV, SVO, SVOC. La relation spatiale de mouvement atteste 18 combinaisons dont les plus fréquentes sont SVO, SVC, SV, SVOC. La relation spatiale de déplacement regroupe 15 combinaisons dont les plus attestées sont SVC et SV. La relation

spatiale de localisation comprend 9 combinaisons dont la plus fréquente est SVC. Les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement révèlent 6 combinaisons dont les plus fréquentes sont SVC et SV. Cette étude de l'ordre des mots examine les syntagmes prédicatifs à objet Ø (59,96 %) qui sont beaucoup plus attestés que les syntagmes prédicatifs à sujet Ø (7,24 %). Les syntagmes prédicatifs à préposition sont attestés dans nos corpus à 28,50 %.

Les prédicats non-verbaux sont prédominants dans la relation spatiale de localisation et plus rares dans la relation spatiale de mouvement (chapitre 6 : 6.4.5., p. 258-260). Ils ne sont attestés que dans ces deux relations spatiales. Pour la relation spatiale de localisation, les prédicats non-verbaux sont représentés par des adverbes, des adjectifs, des prépositions et des déictiques.

L'analyse des unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale montre une prédominance de variations morphologiques par rapport aux structures stables (chapitre 6 : 6.6., p. 264-269). Par exemple, les variations morphologiques dans les verbes peuvent s'expliquer par l'existence en créole réunionnais du dimorphisme verbal. Ce dernier regroupe les verbes attestant une forme brève et une forme longue (*ariv*, *arivé* « arriver »). Les autres variations morphologiques sont des formes verbales contractées (*désan*, *dsand* « descendre ») ou des formes verbales comprenant un marqueur de répétition comme *ar-* ou *re-* (*ardésann* « redescendre, retourner », *revien* « revenir »).

Dans l'expression linguistique des relations spatiales nous notons l'importance de la prosodie en lien avec la syntaxe permettant aux locuteurs de véhiculer des informations précises (chapitre 6 : 6.5., p. 260-264). Par exemple, l'emploi verbal répété (double ou triple) indique la durée d'une action ou alors les syntagmes prédicatifs encadrés par des phatèmes révèlent l'importance de l'information communiquée par le locuteur à l'interlocuteur.

Nos corpus attestent l'opposition concret / abstrait (chapitre 7). Nous identifions des unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale véhiculant un sens abstrait. Elles correspondent à 10 verbes, quatre prépositions, un adjectif et un adverbe. La dimension concrète est aussi examinée dans l'étude des repères spatiaux concrets et des toponymes (cf. 7.4. p. 280-292). Nous identifions 44 repères concrets, 16 toponymes, et une combinaison de repère concret et de toponyme. Cette étude confirme l'existence d'une mémoire spatiale collective en tradition orale réunionnaise qui se manifeste principalement chez les informateurs les plus âgés de nos corpus.

Partie 3 : Résultats de notre recherche et applications didactiques

La troisième partie de notre travail de recherche illustre les résultats de l'analyse linguistique des relations spatiales, puis les applications de notre étude à la question de l'illettrisme. En effet, parmi nos 24 informateurs, deux sont en situation d'analphabétisme et dix sont en situation d'illettrisme avec des niveaux de difficulté différents et deux présentent des difficultés en français. Les élèves de grande section montrent des difficultés dans l'apprentissage scolaire, c'est pour cette raison que nous abordons aussi la prévention de l'illettrisme. Il s'agit ici de mettre en évidence la contribution de notre étude linguistique du créole réunionnais à la problématique de l'illettrisme sous l'angle de l'apprentissage en français, en milieu créolophone.

Nous précisons que, pour les résultats, nous évoquons les sept relations spatiales uniquement pour illustrer celles qui sont attestées dans les 400 phrases (simples et complexes) de notre étude. Le reste des résultats concerne les quatre relations spatiales parce que nous avons procédé en syntagmes prédicatifs, au nombre de 607, regroupant les phrases simples et les phrases complexes scindées en plusieurs syntagmes prédicatifs. Nous rappelons ici que les trois principales relations spatiales sont : la localisation, le déplacement, le mouvement. Les seules relations spatiales combinées qui subsistent sont celles de déplacement et de mouvement. Certains verbes décrivant les deux à la fois.

Le chapitre 8 est consacré aux résultats liés à la linguistique descriptive. Les résultats évoquent la conception de l'espace en créole réunionnais. Il s'agit aussi d'indiquer les résultats de l'analyse linguistique concernant les structures prédicatives, le programme valenciel, la transitivité verbale, l'ordre des mots, les variations morphologiques et syntaxiques, le lien entre syntaxe et prosodie, l'opposition concret / abstrait, l'étude des repères spatiaux concrets et des toponymes. Nous vérifions les discussions théoriques interrogées pour notre étude dans l'interprétation de nos résultats. Nous ciblons ensuite les relations spatiales en indiquant celles qui sont attestées dans les trois types de corpus et en récapitulant, sous forme de tableau, les paramètres de l'analyse avec des données quantitatives, pour quatre relations spatiales. Nous abordons la dynamique linguistique dans l'expression des relations spatiales, par exemple, selon le critère de l'âge et de la localisation géographique. Nous apportons une contribution à la typologie et pour la comparaison des langues créoles, par notre étude des relations spatiales. Nous abordons ensuite la tradition orale créole sous l'angle de la transmission linguistique en lien avec l'acquisition des relations spatiales et des logiques en créole réunionnais. Nos résultats tentent d'illustrer comment notre étude éclaire les théories de la pidginisation et de la créolisation.

Le chapitre 9 évoque notre implication dans l'Institut de l'illettrisme. Nous illustrons les travaux menés en lien avec notre étude linguistique des relations spatiales. Notre recherche s'inscrit à la fois dans le champ de la lutte et de la prévention de l'illettrisme. Il s'agit de montrer l'aspect fondamental de la compétence liée à la situation dans l'espace pour des adultes et des enfants en milieu créolophone. Ce chapitre présente deux méthodes d'apprentissage pour la lutte et un test de connaissances élaboré pour les jeunes élèves. Nous mettons en évidence l'analyse menée pour le dispositif de prévention de l'illettrisme sur 20 séquences filmées de productions orales d'élèves de grande section et les résultats obtenus. Nous indiquons comment nous avons sensibilisé les enseignants du dispositif et les stagiaires du D.U. Illettrisme à la question de l'illettrisme sous l'angle de l'expression linguistique des relations spatiales. Nous ciblons ensuite les particularités du système spatial du créole réunionnais qui peuvent être problématiques dans l'apprentissage en français pour un public créolophone. La dernière partie de ce chapitre est consacrée à nos préconisations didactiques et pédagogiques pour les deux types de public que nous étudions. Nous montrons l'impact des situations d'analphabétisme, d'illettrisme sur l'apprentissage de la spatialité en français et proposons des pistes de travail en faveur de cet apprentissage dans un milieu créolophone.

Chapitre 8 : Les résultats en linguistique descriptive

Notre étude linguistique nous a permis de circonscrire un système spatial du créole réunionnais. Nous interprétons d'abord nos résultats à la lumière des discussions théoriques. Il s'agit d'illustrer la conception de l'espace en créole réunionnais et d'indiquer les résultats de l'analyse syntaxique des relations spatiales. Ce qui permet de présenter de quoi est fait le système spatial du créole réunionnais identifié dans nos corpus. Nous illustrons les relations spatiales attestées dans les trois types de corpus. Nous rappelons les principaux résultats pour les quatre relations spatiales, retenues pour l'analyse syntaxique. Ils figurent dans quatre tableaux regroupant 13 paramètres syntaxiques. Les relations spatiales concernées sont donc la localisation, le déplacement, le mouvement, le déplacement + mouvement. Nous montrons comment notre étude linguistique des relations spatiales s'inscrit dans une réflexion de typologie à partir du créole réunionnais. Nous proposons une lecture de la dynamique linguistique dans notre étude en abordant le critère de l'âge, la localisation géographique et les registres de langue. Nous clôturons ce chapitre en abordant la tradition orale sous l'angle de la transmission en lien avec l'acquisition de la spatialité et des logiques. Nous expliquons comment notre étude interroge les théories de la pidginisation et de la créolisation.

8.1. Interprétation des résultats et discussions théoriques

Nous établissons un lien entre les résultats obtenus et les discussions théoriques, présentées dans la première partie consacrée à la construction d'un appareil conceptuel (cf. chapitre 1). Il s'agit ici d'indiquer ce que confirment ou infirment nos résultats.

Notre étude se fonde prioritairement sur la dimension concrète des relations spatiales permettant une visualisation mentale de la situation spatiale en jeu (B. Pottier : 1992 ; Boucherit : 1998). Les trois types de corpus que nous avons collectés le révèlent. Les corpus de type 2 et de type 3, collectés à partir d'un support visuel, sont ceux qui renforcent la visualisation mentale immédiate par la présence d'images (album de la grenouille et jeu du tiroir).

8.1.1. La conception de l'espace en créole réunionnais

Les résultats attestent une conception de l'espace selon différentes perspectives, en créole réunionnais (cf. Chapitre 1 : 1.7.4., p. 44-46). Comme nous l'avons annoncé dans la première partie, une description spatiale peut se faire selon la position et la perception de l'énonciateur (Cassirer : 1923 ; Vandeloise : 1986 ; Borillo : 1998). En effet, l'analyse des corpus l'illustre dans le cas où la relation spatiale exprimée met en scène un actant animé principalement indiqué par un pronom de personne (énonciateur). Lorsque l'énonciateur procède à la description d'une situation spatiale qui ne l'inclut pas, il se fonde sur sa propre perception de l'espace qu'il visualise à ce moment. Dans ce cas, il peut s'agir d'un actant animé, représenté par un syntagme nominal, un pronom de personne (autre que l'énonciateur) ou d'un actant inanimé. La relation spatiale établit généralement le lien entre l'actant sujet et le point de repère qui peut être un lieu (toponyme, repère concret), un autre actant animé ou inanimé (objet, bénéficiaire, causataire). Il existe toutefois des cas pour lesquels il n'y a que l'actant sujet et le verbe ou l'adposition, le nom ou encore l'adjectif marquant la relation spatiale. Il est aussi possible que le verbe ne réfère à aucun actant ni aucun circonstant. Il est avalent. Soit c'est un verbe à la forme injonctive ou alors il est à mettre en lien avec les autres unités de la phrase complexe dans laquelle il figure en tant que syntagme prédicatif (cf. 6.2., p. 225-236 ; 6.5., p. 260-264).

8.1.1.1. Le corps comme centre d'orientation

Notre étude atteste que l'expression linguistique des axes d'orientation naturels du corps humain en créole réunionnais passe essentiellement par l'emploi de verbes, d'adpositions (particulièrement les prépositions et les adverbes), d'adjectifs comme l'expliquent les travaux menés sur la spatialité (Cassirer : 1923 ; Calvet : 1984, Vandeloise : 1986 ; Marcq : 1992 ; Pottier : 1992 ; Klein : 1993 ; Borillo : 1998). Cette caractéristique de la spatialité est analysée quand nous décrivons l'expression des sept relations spatiales dans nos trois types de corpus (cf. chapitre 4).

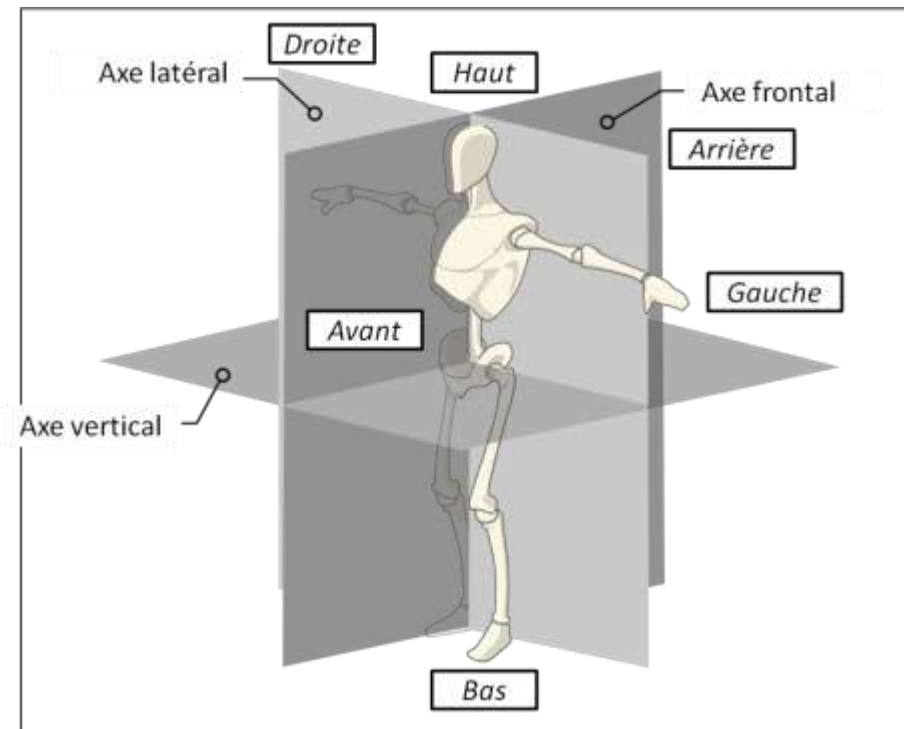
8.1.1.2. Tableau n° 17 : L'expression des axes d'orientation corporels naturels en créole réunionnais

Axes	V	Prép	Adv	Adj	Déictique
Vertical	<i>dsand/tsann</i> « descendre », <i>tonb/shap</i> « tomber », <i>lèv</i> « soulever, se mettre debout », <i>mont/monté</i> « monter », <i>d'bout</i> « se mettre debout », <i>sot/soté</i> « sauter »	<i>desu/su/si</i> « sur », <i>dosou/sou</i> « sous », <i>anlèr</i> « au-dessus de, en haut de », <i>ba d'</i> « en bas de », <i>an-o</i> « en haut de », <i>dannfon</i> « en bas de »	<i>atèr/partèr</i> « par terre », <i>dannfon</i> « en bas », <i>desu</i> « dessus », <i>anlèr</i> « en haut », <i>anba</i> « en bas », <i>dosou</i> « dessous », <i>latsou</i> « là-dessous », <i>latsi</i> « là-dessus »	<i>(lé) ba</i> « bas »	<i>lao</i> « là-haut », <i>anba</i> « en bas », <i>anlèr anlèr laba</i> « tellement loin », <i>anlèr là</i> « là en haut », <i>dosou laba</i> « là-bas en-dessous », <i>dan l'fon là</i> « là en bas »
Frontal	N/A	<i>devan</i> « devant », <i>dérièr</i> « derrière »	<i>dérièr</i> « derrière », <i>pardovan</i> « devant »	N/A	<i>dérièr laba</i> « là-bas derrière »
Latéral	N/A	<i>koté/akoté</i> « à côté de »,	<i>su koté</i> « sur le côté », <i>in koté</i> « sur un côté » <i>okoté térla</i> « juste là à côté », <i>a droit a gosh</i> « à droite, à gauche, autour », <i>dan in koin</i> « dans un coin »,	N/A	<i>dan le koin là</i> « dans le coin »

8.1.1.3. Commentaires explicatifs au tableau n° 17

Dans le tableau ci-dessus, la première colonne regroupe les trois types axes d'orientation naturels du corps humain. Les autres colonnes présentent les unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale qui illustrent ces axes pour le cas du créole réunionnais. Celles-ci étant soit des verbes, des prépositions, des adverbes ou des adjectifs, soit des déictiques. Ce tableau indique que l'axe d'orientation vertical est le plus représenté dans nos corpus. En effet, nous identifions les cinq unités lexicales et grammaticales figurant en première ligne. Les deux autres axes d'orientation sont représentés uniquement par des prépositions, des adverbes, des déictiques et sont peu attestés. Nous illustrons ces trois axes d'orientation naturels dans le schéma ci-dessous.

8.1.1.4. Schéma n° 2 : Les trois axes d'orientation naturels du corps humain



<https://www.sci-sport.com/theorie/001-02.php#plans>

8.1.1.5. Commentaires explicatifs au schéma n° 2

Le schéma n° 2 provient du site internet cité ci-dessus. Nous l'avons modifié pour notre étude afin de mettre en évidence les trois axes d'orientation naturels du corps humain servant à l'expression des relations spatiales. Il illustre les trois principaux axes d'orientation naturels : vertical (haut/bas), frontal (avant/arrière) et latéral (droite/gauche). Ces axes d'orientation sont ceux du corps humain et peuvent également être appliqués à un objet ou une entité animée dans le cadre d'une description spatiale. Ainsi, l'objet (voiture, table) ou l'entité (animal) peuvent être caractérisés par ces axes d'orientation.

Pour notre étude linguistique, nous avons pris en compte les critères d'éloignement et de rapprochement spatial pour expliquer l'emploi de certains déictiques mais aussi de certains verbes. Nos résultats pour le créole réunionnais confirment ceux de Cassirer (1929) pour les autres langues et ceux des autres auteurs qui ont aussi abordé le critère de l'éloignement et de rapprochement (Vandeloise : 1986 ; Boucherit : 1998 ; Marcq : 1992 ; Pottier : 1992 ; Borillo : 1998). Par exemple, Vandeloise et Pottier pour le français et Marcq pour l'allemand.

8.1.1.6. Le rôle de la gestuelle et de la perception visuelle

La gestuelle et la perception visuelle appuient l'expression des relations spatiales dans certaines langues, comme le souligne Koenig (2012). La compréhension de ce qui est exprimé oralement dépend parfois de la gestuelle et de la perception visuelle. Ce qui compte aussi c'est la visualisation immédiate dans le contexte de la situation spatiale et le rapport entre locuteur et interlocuteur. Pour le créole réunionnais, ce sont les déictiques et les démonstratifs qui le mettent en évidence (cf. chapitre 1 : 1.8.3., p. 50-52). L'emploi de ceux-ci, comme par exemple *là* « là », *térta* « ici, juste là », *laba* « là-bas », *anndan là* « là-dedans », *komsa* « comme ça », peut être accompagné d'un geste (cf. Chapitre 5 : 5.2.2.3., p. 204-205). L'usage de la gestuelle est attesté dans les corpus de type 1 et de type 3. La présence de l'enquêteur encourage le locuteur à s'exprimer par des déictiques et des démonstratifs parce que les deux se trouvent dans le même espace. Par contre, si le locuteur fait référence à un espace-temps d'autrefois, propre à son expérience personnelle et sa perception spatiale, l'interlocuteur peut l'imaginer mais il n'aura pas accès à cet espace relevant de la représentation mentale. Cette dernière étant propre au locuteur. C'est ce que montrent les corpus de type 1 regroupant les informateurs les plus âgés. L'emploi de déictiques et de démonstratifs peut également n'être exprimé qu'oralement, comme pour les 11 entretiens oraux issus de l'album de la grenouille (corpus de type 2). L'énonciateur fait appel à sa perception visuelle de l'image de l'album qu'il décrit. Il ne ressent pas le besoin de proposer une description spatiale détaillée, parce qu'en employant des déictiques et des démonstratifs l'interlocuteur ne peut percevoir ce qu'il désigne ou ce à quoi il réfère. Pour que cette possibilité soit envisageable il faudrait que l'interlocuteur accède visuellement au même support que l'énonciateur et au même moment.

8.1.1.7. L'orientation spatiale en espace insulaire (les Hauts / les Bas)

Le créole réunionnais révèle une particularité similaire à celle de certaines langues océaniques comme le futunien (Françoise Ozanne-Rivierre : 1997, Claire Moyse-Faurie : 2007). Il s'agit de l'orientation spatiale en fonction des reliefs montagneux de l'île généralement symbolisée linguistiquement par les expressions : *lé-o* « les Hauts », *lé-ba* « les Bas ». Cette situation géographique impliquant la mer donc une zone côtière et des récifs montagneux impacte le repère spatial pour la communauté linguistique de l'île. Ce qui est

universel, c'est l'expression de la caractéristique géographique qui oppose les Hauts de l'île aux Bas de l'île. Par exemple, dans nos corpus, nous avons relevé deux verbes qui reflètent cette opposition, dans la relation spatiale de déplacement : *mont* vs. *dsand*. Dans l'exemple n° 117 (h, 1953, M.R, Saint-Denis), l'informateur indique un chemin qui monte jusqu'à son domicile situé dans les hauteurs de la ville de Sainte-Suzanne. Il explique qu'il se trouve dans les Bas de la ville et qu'il parcourt ce chemin pour se rendre chez lui. Dans l'exemple n° 25 (f, 1939, P.B, Saint-Denis), l'informatrice se trouve au lieu-dit Moka à la Rivière des Pluies, situé dans les Hauts. Elle indique un déplacement vers la ville de Saint-Denis dans les Bas. L'axe vertical est fondamental dans le système spatial du créole réunionnais si l'on se fonde sur cet aspect géographique (cf. 1.7.2., p. 38-40 ; 1.7.4., p.44-46).

Ex. (117) : Somin **i mont** térla là, là nou té **mont** là nou là !

Trad. Litt. : « Ø chemin MP monte ici là, là nous MP montions là nous là ! »

Trad. : « Le chemin qui monte par là, nous montions par là nous ! »

Ex. (25): Maa **dsann** Sin-Dni.

Trad. Litt. : « Je MP descend Ø Saint-Denis. »

Trad. : « Je suis descendue à Saint-Denis. »

8.1.2. Résultats de l'analyse syntaxique et identification d'un système spatial

L'expression linguistique des relations spatiales est fondamentale dans la communication verbale au quotidien. Le créole réunionnais possède son propre système spatial comme d'autres langues telles que l'anglais, le français, les langues africaines ou océaniques.

L'analyse linguistique menée selon les paramètres syntaxiques de la valence verbale et de l'ordre des mots d'une part, et selon les traits sémantiques de la spatialité d'autre part permet de comprendre comment se construisent les relations spatiales en créole réunionnais. Le système spatial que nous élaborons à partir de nos trois types de corpus regroupe l'ensemble des unités lexicales et grammaticales qui se lient entre elles pour exprimer une relation spatiale. En effet, l'ordre dans lequel se placent les unités d'un syntagme prédicatif (4 combinaisons principales) et le rôle majeur du verbe (66 verbes à valeur spatiale et 16 verbes à valeur autre que spatiale) qui régit les autres unités conditionnent l'expression des relations spatiales. Les relations spatiales sont principalement portées par des verbes, des prépositions,

des adverbes, des déictiques mais aussi par des adjectifs et des noms. Ces derniers pouvant être des toponymes ou des repères spatiaux concrets. Toutes les unités d'un syntagme prédicatif servent à véhiculer l'expression des relations spatiales. C'est ce que démontre l'étude de la valence verbale et de la prédication non-verbale avec l'identification des actants et des circonstants et celle de l'ordre des mots. Nous confirmons le rôle important entre les relations actanciennes, prédicatives et circonstanciennes. Toutefois, nous constatons, dans les trois types de corpus, que l'expression de la relation spatiale peut dépendre du contexte d'énonciation dont il faut parfois avoir connaissance. Par exemple, les corpus de type 2 peuvent nécessiter le support visuel, c'est-à-dire l'album de la grenouille. Pour les corpus de type 3, il faut être dans le contexte du jeu du tiroir pour comprendre les énoncés des élèves de grande section. Pour les corpus de type 1, la connaissance du contexte n'est pas toujours nécessaire.

Parmi les structures prédicatives identifiées, nos résultats confirment trois emplois dont la structure prédicative verbale, la structure prédicative verbale attestant une adposition ainsi que la structure prédicative non-verbale.

Notre étude illustre la diversité des structures syntaxiques prédicatives qui véhiculent les quatre relations spatiales (cf. Chapitre 1 : 1.8.4., p. 53-60). Toutefois, ces structures prédicatives prennent sens en lien avec les autres unités du syntagme prédicatif. D'un point de vue quantitatif, les résultats confirment que sur 607 syntagmes prédicatifs, 89,29 % sont des syntagmes prédicatifs verbaux dont 37,56 % expriment la relation spatiale de mouvement, 34,10 % véhiculent la relation spatiale de déplacement, 12,85 % portent les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement. Seulement 4,77 % expriment la relation spatiale de localisation. Sur 607 syntagmes prédicatifs, nous identifions 10,70 % de syntagmes prédicatifs non-verbaux, dont 9,72 % portent la relation spatiale de localisation et 0,98 % véhiculent la relation spatiale de mouvement. Les corpus analysés confirment que ce sont principalement les verbes qui portent les relations spatiales en créole réunionnais. Les verbes ont alors un rôle fondamental, comme l'explique par exemple Tesnière (1965), en tant que régisseurs des autres unités du syntagme prédicatif pour véhiculer une relation spatiale.

Nous confirmons les modèles théoriques de Staudacher-Valliamée (1996), de Creissels (2008) et de Talmy (2008), selon lesquels la combinaison d'un verbe et d'une adposition fait partie des unités porteuses de l'expression des relations spatiales, comme le verbe à adposition \emptyset . En effet, nous confirmons que le créole réunionnais est une langue à cadrage verbal parce qu'il existe un grand nombre de verbes qui expriment les relations spatiales de localisation, de

déplacement, de mouvement ainsi que les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement. Notre analyse atteste que le créole réunionnais est aussi une langue à cadrage satellitaire, comme l'indique Talmy (2008) dans une de ses études. Nous notons que ces auteurs parlent de cadrage satellitaire pour montrer que le verbe ne possède pas de valeur spatiale, mais exprime plutôt la manière et que c'est le satellite qui indique la spatialité. Le plus souvent il s'agit d'adpositions (préposition, adverbe, etc.) ou de marqueurs de cas. Pour le créole réunionnais, notre étude révèle que, de manière générale, c'est le verbe et le satellite qui permettent tous les deux l'expression des relations spatiales. Toutefois, dans la relation spatiale de localisation et celle de mouvement, nous identifions 16 verbes qui ne véhiculent pas de valeur spatiale et qui sont liés à des adpositions à valeur spatiale. Ces dernières indiquant la relation spatiale (cf. 6.1., p. 214-224).

Les structures prédicatives non-verbales regroupent celles qui fonctionnent avec des prépositions, des adverbes, des adjectifs ou des noms (cf. 6.4.5., p. 258-260). Nous inventorions 32 occurrences dont les structures prédicatives non-verbales sont introduites par la copulé *lé* (y compris la forme au passé *té*) et 8 occurrences dont les structures prédicatives non-verbales sont introduites par le présentatif *nana* « il y a » (y compris la variante à forme brève *na*). La copule et le présentatif sont attestés dans l'expression des relations spatiales et particulièrement dans la relation spatiale de localisation. Ci-dessous, nous indiquons les données quantitatives de l'étude de la prédication non-verbale attestée dans deux relations spatiales.

8.1.2.1. Tableau n° 18 : Analyse chiffrée des données quantitatives de la prédication non-verbale

Rel Spa	N	Adj	Prép	Adv	Déictique
Localisation	1	4	8	11	6
Mouvement	0	6	0	0	0

8.1.2.2. Commentaires explicatifs au tableau n° 18

Ce tableau illustre pour les deux relations spatiales, le nombre de structures prédicatives non-verbales relevé. Il s'agit de noms, d'adjectifs, de prépositions, d'adverbes et de déictiques. La relation spatiale de localisation est celle qui atteste le plus grand nombre de ces unités lexicales et grammaticales. Celle de mouvement indiquant peu de données.

L'analyse du programme valenciens verbal et la prédication non verbale nécessite l'identification des actants et des circonstants dans le syntagme prédicatif (Tesnière : 1965 ; Moysse-Faurie : 1991 ; Staudacher-Valliamée : 2004).²¹³ Notre étude des programmes valenciens verbaux indique que sur 82 verbes, 37 intègrent plusieurs programmes valenciens (45,12 %).²¹⁴ Ils sont plus attestés dans la relation spatiale de mouvement qui s'exprime dans 20 verbes. Nous inventorions 17 verbes pour la relation spatiale de déplacement et seulement 5 pour les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement. Les verbes à plusieurs programmes valenciens sont rarement attestés dans la relation spatiale de localisation. Dans la relation spatiale de mouvement, seul le verbe *gard/regard* « regarder » entre dans les six programmes valenciens retenus pour notre étude : avalent, avalent à circonstant, monovalent, monovalent à circonstant, bivalent et bivalent à circonstant (cf. Chapitre 6 : 6.2.1., Tableau n° 11, p. 226). Notre étude confirme la polysémie verbale en créole réunionnais. En effet, l'analyse des programmes valenciens verbaux démontre que 5 verbes véhiculent plusieurs relations spatiales mais expriment une signification différente. Les verbes *mèt* « mettre, poser, déplacer », *pran* « prendre, attraper, emprunter un chemin », *sort* « sortir/revenir d'un endroit, s'extraire d'un endroit semi-fermé », *shap* « déraper, tomber, s'échapper » peuvent exprimer la relation spatiale de mouvement ou la relation spatiale de déplacement. Le verbe *mont* « monter » peut véhiculer la relation spatiale de déplacement ainsi que les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement. Parfois même, au sein d'une même relation spatiale, un verbe prend un sens différent en fonction de la valence et en fonction du contexte de la situation d'énonciation.

²¹³ Cf. Chapitre 1 : 1.8.4., p. 56-61.

²¹⁴ Cf. Chapitre 6 : 6.2., p. 226-237.

Les résultats de l'étude des verbes à emploi transitif et intransitif démontrent qu'ils sont plus attestés dans la relation spatiale de mouvement et celle de déplacement (cf. Chapitre 1 : 1.8.4., p. 53-60 et chapitre 6 : 6.3., p. 236-249). Ce sont l'emploi intransitif attestant un circonstant et l'emploi intransitif qui prédominent dans nos corpus. Les verbes à double emploi sont plus fréquents dans la relation spatiale de mouvement (Staudacher-Valliamée, 2004, 2014).

Les résultats de l'analyse de l'ordre des mots révèlent 25 combinaisons dont les quatre combinaisons les plus attestées, dans l'ordre, sont SVC, SV, SVO, SVOC.²¹⁵ Pour la relation spatiale de mouvement, nous identifions les combinaisons SVO, SVC, SV, SVOC comme prédominantes. Pour la relation spatiale de déplacement, il s'agit des combinaisons SVC et SV. La relation spatiale de localisation atteste plus fréquemment la combinaison SVC. Les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement illustrent une prédominance des combinaisons SVC et SV. Dans nos corpus, la combinaison la plus fréquente est SVC. Nous notons alors l'importance des circonstants. En effet, l'analyse linguistique des relations spatiales met en évidence le rôle important des circonstants obligatoires. Ils ne sont pas tous locatifs mais aussi à valeur temporelle, de manière ou d'accompagnement. Ils permettent souvent de préciser la localisation de manière générale mais aussi la localisation d'un déplacement ou d'un mouvement. D'un point de vue syntaxique, ils permettent la saturation de la valence dans un syntagme prédicatif. L'étude de l'ordre des mots, incluant l'analyse des syntagmes prédicatifs à objet Ø, des syntagmes prédicatifs à sujet Ø et ceux à préposition, indiquent que les premiers sont plus fréquents dans nos corpus à 59,96 %, sur un total de 607 syntagmes prédicatifs. Plus de la moitié des syntagmes prédicatifs est à objet Ø. Ce résultat soutient les résultats attestant la prédominance des verbes à emploi intransitif et de la combinaison SVC dans nos corpus.

L'analyse du lien pertinent entre syntaxe et prosodie montre que la prosodie contribue à l'organisation syntaxique des unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale pour véhiculer du sens.²¹⁶ Les particularités relevées sont par exemple des phrases complexes à structures parataxiques pour signifier une suite d'action ou l'emploi verbal répété pour

²¹⁵ cf. Chapitre 1 : 1.8.4., p. 56-61 et chapitre 6 : 6.4., p. 250-261.

²¹⁶ cf. Chapitre 1 : 1.8.4., p. et chapitre 7 : 7.5., p. 260-265.

indiquer la durée d'une action. Nous confirmons les travaux de Staudacher-Valliamée (1996) et de Lacheret-Dufour *et al.*(2011).

Nos corpus confirment l'existence de l'opposition concret / abstrait, dans les unités lexicales et grammaticales, en créole réunionnais (Staudacher-Valliamée, 2010).²¹⁷ Nous inventorions des verbes, qui sont prédominants, mais aussi des prépositions, un adjectif et un adverbe. Nous notons que ces unités lexicales et grammaticales identifiées à sens abstrait véhiculent donc un sens autre que spatial. L'analyse de huit devinettes relevées dans le corpus d'une informatrice âgée illustre l'emploi d'unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale pour véhiculer un sens métaphorique (Staudacher-Valliamée, 2010). Cette étude comprend l'analyse des repères spatiaux concrets et des toponymes pour la dimension concrète endossée par les premiers. En effet, les repères spatiaux concrets sont plus attestés dans les trois types de corpus et ils réfèrent à un élément concret. Il peut s'agir des éléments naturels de la flore, des espaces aquatiques, des bâtiments ou de reliefs montagneux (Chaudenson, 1974). Les toponymes sont inventoriés dans les corpus de type 1. Nous notons que l'emploi des repères spatiaux concrets et des toponymes est plus attesté en fin de syntagme prédicatif et plus rarement en tête de syntagme prédicatif. Les repères spatiaux concrets et les toponymes identifiés dans les corpus des informateurs les plus âgés (corpus de type 1) sont rattachés à la mémoire spatiale collective réunionnaise. Cette mémoire collective ancienne est liée à l'Histoire et à la géographie de La Réunion. Par exemple, ils peuvent référer à un mode de vie traditionnel. Notre analyse confirme l'usage de repères spatiaux concrets pour exprimer la spatialité (F. Ozanne-Rivierre : 1997, C. Moysse-Faurie : 2007).

8.1.3. Résultats par relation spatiale

Les résultats commencent par indiquer, pour les 400 phrases (simples et complexes), les sept relations spatiales attestées dans les trois types de corpus (cf. chapitre 4). Il s'agit aussi de présenter ici quatre tableaux illustrant la synthèse des paramètres syntaxiques fondamentaux étudiés pour les quatre relations spatiales. Les données de ces tableaux se fondent sur 13 paramètres, qui ne sont pas tous attestés dans certaines relations spatiales.

²¹⁷ cf. Chapitre 1 : 1.8.5., p. 62-64 et chapitre 7, p. 271-293.

8.1.3.1. Les relations spatiales attestées dans les corpus

Nous illustrons ici les relations spatiales qui sont attestées dans les corpus des 24 informateurs. Les résultats indiquent qu'aucun informateur ne valide les sept relations spatiales. Ce tableau rappelle l'analyse syntaxique détaillée des sept relations spatiales présentée dans le chapitre 4. Le signe « A » indique que la relation spatiale est attestée dans l'idiolecte concerné et le signe « N/A » qu'elle n'est pas attestée. Les résultats montrent que sur 400 phrases, 26,75 % de phrases complexes et 6,75 % de phrases simples attestent plusieurs relations spatiales.

8.1.3.2. Tableau n° 19 : Les relations spatiales dans les corpus

	Informateurs	Loc	Dép	Mvt	L+D	L+M	D+M	L+D+M
Corpus de type 1	f, 1936, S.M, Cilaos	A	A	A	A	N/A	A	N/A
	f, 1939, P.B, Saint-Denis	A	A	A	A	A	A	N/A
	h, 1952, V.P, Cilaos	A	A	A	A	N/A	N/A	N/A
	h, 1953, M.R, Saint-Denis	A	A	A	A	A	A	N/A
Corpus de type 2	f, 1974, S.F, Saint-Denis	A	A	A	N/A	A	A	A
	h, 1988, J.L, Tampon	N/A	A	A	A	N/A	A	N/A
	f, 1990, P.R, Tampon	N/A	A	A	N/A	N/A	A	A
	h, 1991, F.B, Saint-Pierre	A	A	A	N/A	A	A	A
	h, 1992, M.M, Saint-Leu	A	A	A	N/A	A	A	N/A
	h, 1993, G.M, Sainte-Rose	N/A	A	A	A	A	A	N/A
	h, 1994, M.G, Saint-Leu	A	A	A	N/A	A	A	N/A
	f, 1994, A.R, Saint-Louis	N/A	A	A	A	N/A	A	N/A
	f, 1996, C.G, Sainte-Rose	N/A	A	A	A	N/A	A	N/A
	f, 1999, R.F, Saint-Denis	N/A	A	A	N/A	A	A	N/A
	f, 2005, G.B, Saint-Denis	A	A	A	N/A	A	A	A
	Corpus de type 3	h, n° 16, 2006, classe 3, école l'Eperon	N/A	A	N/A	N/A	N/A	N/A
h, n° 17, 2006, classe 3, école l'Eperon		N/A	A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
f, n° 19, 2006, classe 4, école l'Eperon		N/A	A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
h, n° 21, 2006, classe 4, école l'Eperon		A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
f, n° 22, 2006, classe 4, école l'Eperon		A	A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
h, n° 28, 2006, classe 10, école Les Tamarins		A	A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
h, n° 30, 2006, classe 13, école Françoise Dolto		A	A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
h, n° 31, 2006, classe 13, école Françoise Dolto		A	A	N/A	N/A	N/A	A	N/A
h, n° 32, 2006, classe 13, école Françoise Dolto		A	A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A

8.1.3.3. Commentaires explicatifs au tableau n° 19

Ce tableau indique, dans la première colonne, l'identité codée des 24 informateurs. Les sept autres colonnes sont consacrées aux relations spatiales retenues pour notre étude linguistique. La présentation des relations spatiales attestées dans les trois types de corpus prend en compte 400 phrases (simples et complexes) et non les syntagmes prédicatifs. Dans l'ordre, les relations spatiales les plus fréquemment attestées sont le déplacement, le mouvement, déplacement + mouvement, localisation, localisation + mouvement, localisation

+ déplacement. Seules les relations spatiales combinées localisation + déplacement + mouvement sont plus rares dans nos corpus.

Nous notons que 5 informateurs valident six relations spatiales (f, 1939, P.B, Saint-Denis / h, 1953, M.R, Saint-Denis / f, 1974, S.F, Saint-Denis / h, 1991, F.B, Saint-Pierre / f, 2005, G.B, Saint-Denis). 4 informateurs attestent cinq relations spatiales (f, 1936, S.M, Cilaos / h, 1992, M.M, Saint-Leu / h, 1994, M.G, Saint-Leu / h, 1993, G.M, Sainte-Rose). Nous inventorions 6 informateurs validant quatre relations spatiales (h, 1952, V.P, Cilaos / h, 1988, J.L, Tampon / f, 1990, P.R, Tampon / f, 1994, A.R, Saint-Louis / f, 1996, C.G, Sainte-Rose / f, 1999, R.F, Saint-Denis). Ce sont les corpus de type 3 qui attestent peu de relations spatiales. En effet, un seul informateur valide trois relations spatiales (h, n° 31, 2006, classe 13, école Françoise Dolto). Les corpus de 4 élèves attestent deux relations spatiales (f, n° 22, 2006, classe 4, école l'Eperon / h, n° 28, 2006, classe 10, école Les Tamarins / h, n° 30, 2006, classe 13, école Françoise Dolto / h, n° 32, 2006, classe 13, école Françoise Dolto). Nous identifions 4 corpus d'élèves validant une seule relation spatiale (h, n° 16, 2006, classe 3, école l'Eperon / h, n° 17, 2006, classe 3, école l'Eperon / f, n° 19, 2006, classe 4, école l'Eperon / h, n° 21, 2006, classe 4, école l'Eperon). Nous constatons que les relations spatiales combinées sont moins véhiculées dans les corpus excepté celles de Déplacement + Mouvement.

8.1.3.4. Les paramètres syntaxiques par relation spatiale

Les 13 paramètres retenus concernent principalement des données quantitatives. Le seul paramètre indiquant une donnée qualitative est la combinaison d'ordre des mots la plus fréquente. Les quatre relations spatiales illustrées sont celles qui font l'objet de l'analyse syntaxique fondée sur les 607 syntagmes prédicatifs (cf. chapitres 5, 6, 7). Dans ces tableaux, la colonne de gauche est consacrée aux paramètres syntaxiques et la colonne de droite indique les résultats quantitatifs et qualitatifs.

8.1.3.5. Tableau n° 20 : Synthèse de l'analyse syntaxique pour la relation spatiale de mouvement

Paramètres	Résultats quantitatifs (et qualitatifs)
Syntagmes prédicatifs	234
Unités lexicales et grammaticales	59 verbes dont 32 attestant une adposition
Combinaisons d'ordre des mots fréquents	SVO, SVC, SV, SVOC
Syntagmes prédicatifs à objet Ø	94
Syntagmes prédicatifs à sujet Ø	6
Syntagmes prédicatifs à préposition	60
Verbes à emploi transitif	30
Verbes à emploi transitif à circonstant	25
Verbes à emploi intransitif	22
Verbes à emploi intransitif à circonstant	19
Verbes à double emploi	12
Verbes à plusieurs programmes valenciels	20
Prédicats non-verbaux	6 (Adj)

8.1.3.6. Tableau n° 21 : Synthèse de l'analyse syntaxique pour la relation spatiale de déplacement

Paramètres	Résultats quantitatifs (et qualitatifs)
Syntagmes prédicatifs	207
Unités lexicales et grammaticales	29 verbes dont 22 attestant une adposition
Combinaisons d'ordre des mots fréquents	SVC, SV
Syntagmes prédicatifs à objet Ø	177
Syntagmes prédicatifs à sujet Ø	32
Syntagmes prédicatifs à préposition	54
Verbes à emploi transitif	6
Verbes à emploi transitif à circonstant	5
Verbes à emploi intransitif	15
Verbes à emploi intransitif à circonstant	21
Verbes à double emploi	5
Verbes à plusieurs programmes valenciels	17

8.1.3.7. Tableau n° 22 : Synthèse de l'analyse syntaxique pour les relations spatiales combinées de déplacement + mouvement

Paramètres	Résultats quantitatifs (et qualitatifs)
Syntagmes prédicatifs	78
Unités lexicales et grammaticales	10 verbes dont 8 attestant une adposition
Combinaisons d'ordre des mots fréquents	SVC, SV
Syntagmes prédicatifs à objet Ø	72
Syntagmes prédicatifs à sujet Ø	1
Syntagmes prédicatifs à préposition	33
Verbes à emploi transitif	5
Verbes à emploi transitif à circonstant	2
Verbes à emploi intransitif	10
Verbes à emploi intransitif à circonstant	6
Verbes à double emploi	2
Verbes à plusieurs programmes valenciels	5

8.1.3.8. Tableau n° 23 : Synthèse de l'analyse syntaxique pour la relation spatiale de localisation

Paramètres	Résultats quantitatifs (et qualitatifs)
Syntagmes prédicatifs	88
Unités lexicales et grammaticales	13 prépositions simples et 11 prépositions complexes, 6 adverbes simples et 17 adverbes complexes, 2 déictiques simples et 13 déictiques complexes, 12 verbes dont 10 attestant une adposition
Combinaison d'ordre des mots fréquent	SVC
Syntagmes prédicatifs à objet Ø	21
Syntagmes prédicatifs à sujet Ø	5
Syntagmes prédicatifs à préposition	26
Verbes à emploi transitif à circonstant	2
Verbes à emploi intransitif à circonstant	9
Verbes à plusieurs programmes valenciels	1
Prédicats non-verbaux	59 (Prép, Adv, Adj, N, déictiques)

8.2. L'étude de la spatialité au service de la comparaison des langues et de la typologie

Les corpus collectés pour notre étude se prêtent à une réflexion typologique pour le créole réunionnais dans le domaine de la spatialité. En effet, nous travaillons sur des corpus de productions orales de locuteurs créolophones réunionnais de trois classes d'âge. Par exemple, L. Talmy (2008) propose un critère de typologie des langues quand il évoque l'existence des langues à cadre verbal comme le français et des langues à cadre satellitaire comme l'anglais. Pour comparer le créole réunionnais aux autres langues, sous l'angle de l'expression linguistique des relations spatiales, nous nous fondons sur 6 critères. Il s'agit de langues à cadrage verbal ou à cadrage satellitaire, les verbes à emploi transitif et intransitif, l'ordre des mots, la valence verbale, les unités pluricatégorielles et l'opposition concret / abstrait. Nous apportons des éléments pour la comparaison des créoles au service de la typologie. En effet, notre comparaison entre le créole réunionnais et le créole mauricien se fonde sur 5 critères liés à l'expression linguistique de la spatialité.

8.2.1. L'apport de l'étude de l'expression des relations spatiales à la typologie

Le créole réunionnais peut être classé parmi les langues à cadre verbal et les langues à cadre satellitaire. Notre étude illustre l'existence de 82 verbes qui portent les relations spatiales (Ex. n° 177) ainsi que des structures prédicatives verbales véhiculant une valeur spatiale ou une autre valeur, attestant une adposition (préposition, adverbe, déictique) marquant les relations spatiales, comme par exemple la manière (Ex. n° 236).

Ex. (177) : Le ti garson pa kontan, li **trap** son shien !

Trad. Litt. : « Le petit garçon Ø pas content, il attrape son chien ! »

Trad. : « Le petit garçon n'est pas content, il attrape son chien ! »²¹⁸

Ex. (236) : Mon shien **i sa akoté** !

Trad. Litt. : « Mon chien MP va à côté ! »

²¹⁸ h, 1988, J.L., Le Tampon.

Trad. : « Mon chien s'en rapproche ! »²¹⁹

Le créole réunionnais figure parmi les langues qui possèdent des verbes à emploi transitif et des verbes à emploi intransitif. Pour notre étude, nous considérons les verbes qui fonctionnent avec un circonstant locatif, temporel ou de manière (cf. Chapitre 6 : 6.3., p. 236-249). Nous relevons donc, pour quatre relations spatiales, des verbes à emploi transitif (Ex. n° 196), des verbes à emploi transitif attestant un circonstant (Ex. n° 370), des verbes à emploi intransitif (Ex. n° 463) et des verbes à emploi intransitif attestant un circonstant (Ex. n° 45).

Ex. (196) : Li la rod le krapo !
Actant sujet Préd. Actant objet

Trad. Litt. : Il MP a cherche le crapaud ! »

Trad. : « Il a cherché le crapaud ! »²²⁰

Ex. (370) : Le shien la pou gard le grenouy dan le bokal !
Actant sujet Préd. Actant objet Circ. locatif

Trad. Litt. : « Le chien MP a pour regarde le grenouille dans le bocal ! »

Trad. : « Le chien est en train de regarder la grenouille dans le bocal ! »²²¹

Ex. (463) : Apré le shien i gingn sorti.
Actant sujet Préd (1, 2).

Trad. Litt. : « Après le chien MP gagne sorti. »

Trad. : « Après le chien arrive à sortir. »²²²

²¹⁹ h, 1992, M.M, Saint-Leu.

²²⁰ f, 1990, P.R, Le Tampon.

²²¹ f, 2005, G.B, Saint-Denis.

²²² f, 2006, N° 22, classe 4, école maternelle l'Eperon.

Ex. (45) : Dolo i ariv dovan out port !
 Actant sujet Préd. Circ. locatif

Trad. Litt. : « De l'eau MP arrive devant ta porte ! »

Trad. : « L'eau arrive jusque ta porte ! »²²³

Le créole réunionnais peut être classé dans les langues sans servitude subjectale (Ramassamy, 1985 ; Staudacher-Valliamée, 2014). Il atteste les deux emplois parce que, dans nos corpus, nous relevons dans l'ordre de fréquence les combinaisons SVC, SV, SVO, SVOC (cf. chapitre 6 : 6.4., p. 249-260). L'existence de syntagmes prédicatifs à objet Ø (59,96 %) et à sujet Ø (7,24 %) indique que le créole réunionnais est une langue qui ne nécessite pas toujours un ordre SVO, par exemple pour véhiculer une relation spatiale. De plus, nos corpus attestent aussi des syntagmes prédicatifs commençant par un circonstant (locatif, temporel, de manière), par la fonction objet ou par l'emploi verbal, mais qui sont plus rares.

Le créole réunionnais atteste plusieurs valences verbales. Nous en relevons six pour notre étude : avalent, avalent à circonstant, monovalent, monovalent à circonstant, bivalent et bivalent à circonstant. Les quatre valences les plus attestées dans l'ordre de fréquence sont les monovalents à circonstant, les monovalents, les bivalents ainsi que les bivalents à circonstant. Ce résultat concorde avec le résultat des combinaisons d'ordre des mots prédominantes (SVC, SV, SVO, SVOC). Nous identifions également la prédication non-verbale (cf. 8.1.2.1. Tableau n° 18, p. 305). Les actants identifiés sont sujet, objet, bénéficiaire, causataire et les circonstants sont principalement locatifs, temporels et de manière.

Il existe des unités pluricatégorielles parmi les prépositions, les adverbes et les déictiques. Nos corpus présentent sept unités lexicales et grammaticales fonctionnant comme préposition et adverbe ainsi qu'un adverbe pouvant s'employer comme un déictique (cf. chapitre 5 : 5.3.1., p. 206-207). Nous notons que le créole réunionnais est une langue qui intègre la polysémie. En effet, dans nos corpus figurent des verbes (cf. chapitre 6 : 6.1., p. 214-224 ; 6.2., p. 225-236), des prépositions et des adverbes qui véhiculent différents sens (cf. chapitre 5 : 5.1., p. 193-196 ; 5.2., p. 196-205).

²²³ f, 1939, P.B, Saint-Denis.

Nous identifions 10 verbes, 4 prépositions, 1 adjectif et 1 adverbe capables de véhiculer un sens concret et un sens abstrait. Le sens concret étant lié à la spatialité. Le créole atteste l'opposition concret / abstrait.

8.2.2. Contribution à la comparaison des créoles au service de la typologie

Notre étude révèle la possibilité d'identifier des critères communs, dans l'expression linguistique de la spatialité, à deux langues de l'océan indien : le créole réunionnais et le créole mauricien. Ces critères permettent une réflexion à propos de la comparaison entre les langues créoles de la zone océan indien. Les deux langues utilisent des unités lexicales et grammaticales pour exprimer les trois axes d'orientation spatiale : vertical, frontal, latéral (cf. 8.1.1., p. 299-303). Pour le créole mauricien, en fonction de l'axe vertical, les auteurs de la grammaire (Police-Michel : 2011) proposent les trois unités suivantes : *lao*²²⁴ « au-dessus » qui pour eux ne traduit pas une relation de contact entre deux entités. *Lor*²²⁵ « sur » qui contrairement à *lao* marque une relation de contact entre deux entités. La dernière unité présentée est *anba* dans le sens de « sous / sur le dessous de ».²²⁶ Pour l'axe frontal, les auteurs indiquent d'abord *divan/devan*, *deryer* et *anfas ar/ek*²²⁷ « devant, derrière, en face de ». Pour l'axe spatial latéral, nous constatons dans cette grammaire que le créole mauricien emploie *adrwat / agos*²²⁸ « à droite / à gauche » pour décrire une situation spatiale.

L'emploi des déictiques et de deux verbes exprimant le rapprochement et l'éloignement est partagé par les deux langues créoles (cf. chapitre 5, chapitre 6). Le créole mauricien utilise les adverbes *isi*, *laba*, *la*²²⁹ « ici, là-bas, ici » dans des contextes précis. D'abord, pour localiser une entité en situation réelle et en présence du locuteur : *isi*. Pour *laba*, il s'agit d'une localisation qui marque un éloignement, donc d'un endroit où ne se trouve pas le locuteur. Il peut s'utiliser pour désigner un endroit immédiat ou projeté et s'appuyer par un geste pour insister sur la désignation de l'endroit concerné (*isi*, *laba*). L'adverbe *la* s'emploie pour

²²⁴ Daniella, Police-Michel, 2011, *op. cit. Gramer kreol morisien*, p. 123.

²²⁵ *Id*, p. 124.

²²⁶ *Id*.

²²⁷ *Id*, p. 125-126.

²²⁸ *Id*, p. 126.

²²⁹ *Id*, p. 119-120.

désigner un espace intermédiaire entre *isi* et *laba*. Ainsi, *la* concerne un espace plus proche du locuteur que ne l'est l'adverbe *laba*. Nous identifions, dans cette grammaire du créole mauricien, les deux verbes *al/ale ek vinn/vini*²³⁰ « aller et venir ». Ils précisent un déplacement marquant un éloignement pour le premier verbe ou un rapprochement pour le second. Ce qui est aussi le cas en créole réunionnais avec les verbes *sava / alé* et *vien / ni*.

L'usage des verbes *mont* et *désann* est particulier dans les espaces insulaires créoles et créolophones. En créole mauricien, *monte ek desann*²³¹ « monter et descendre » sont des verbes utilisés pour marquer le sens spatial entre le nord et le sud, entre la mer et les montagnes. Il est précisé qu'il existe des exceptions d'emploi de ces deux verbes en fonction de la localisation du locuteur dans l'espace. Pour le créole réunionnais, nous notons que ces verbes servent à exprimer l'opposition entre les Hauts et les Bas de l'île, mais aussi à exprimer la direction entre le Nord et le Sud comme en créole mauricien.

En créole réunionnais et en créole mauricien, il existe des unités lexicales et grammaticales polysémiques (cf. chapitre 5, p. 191). Pour le créole mauricien, *kot*²³² est traduit en français par « chez » dont l'équivalent en créole réunionnais est *lakaz*. Toutefois, *kot* peut aussi correspondre à la préposition française « à » et au pronom interrogatif « où ». Cette unité s'emploie dans le cadre d'une localisation spatiale ou pour exprimer un déplacement en direction d'un lieu. Les unités *akote/ar/kot*²³³ « près de » permettent la localisation dans l'espace d'une entité ou d'une personne.

Le dernier critère commun que nous présentons concerne aussi les logiques spatiales (cf. 8.4.1., p. 324-328). En effet, dans nos corpus, nous relevons l'usage du verbe *sort* combiné à une préposition d'inclusion comme *dan* « dans » pour exprimer un déplacement vers l'extérieur. En créole mauricien, il s'agit de *sort lor / sort dan*²³⁴ « sortir dans / venir de ». Nous observons que les deux langues créoles ont en commun cet usage ainsi que la logique mise en place pour signifier cette expression spatiale.

²³⁰ Daniella, Police-Michel, 2011, *op. cit. Gramer kreol morisien*, p. 143-144.

²³¹ *Id*, p. 138-141.

²³² *Id*, p. 121.

²³³ *Id*, p. 121.

²³⁴ *Id*, p. 141.

8.3. Lecture de la dynamique linguistique

Notre dynamique identifie un système spatial du créole réunionnais ancré dans la tradition orale. Notre étude révèle un fonds créole commun (aux 24 informateurs) par l'analyse linguistique des relations spatiales dans les corpus. Ce système spatial dévoile une mémoire spatiale collective ancienne marquant l'histoire réunionnaise. En effet, les quatre informateurs les plus âgés ont recours à l'emploi de repères concrets et de toponymes encore actuels et référant à un espace-temps ancré dans les débuts de la départementalisation (1946).

Nous proposons ici une lecture de la dynamique linguistique en expliquant les critères déterminants dans l'étude des relations spatiales. Les corpus oraux enregistrés reposent sur un échantillonnage de 24 informateurs représentatif d'une dynamique linguistique. Les informateurs sont de trois classes d'âge différentes (58/74 ans, 18/40 ans, 5/15 ans) et sont localisés dans huit villes de l'île. Nous présentons la manière de lire la dynamique dans le critère de l'âge, en lien avec les situations d'illettrisme et d'analphabétisme, ainsi que de la localisation géographique. Nous abordons aussi les registres de langue. Nous notons qu'ils peuvent influencer l'expression des relations spatiales en créole réunionnais.

8.3.1. Le critère de l'âge et les situations d'analphabétisme et d'illettrisme

Le critère de l'âge est déterminant dans l'expression linguistique des relations spatiales. Il nous permet de démontrer que le système spatial créole est complet dès le plus jeune âge puisqu'il est acquis en même temps que la langue. Les situations d'analphabétisme et d'illettrisme renforcent l'ancrage dans la tradition orale. Notre étude confirme cet aspect chez les informateurs les plus âgés et les analphabètes. En effet, nous l'observons chez les deux informateurs en situation d'analphabétisme de Saint-Denis (Chaudron) des corpus de type 1. Il s'agit d'une informatrice âgée de 74 ans au moment de l'enquête (f, 1939, P.B, Saint-Denis), et d'un informateur âgé de 60 ans (h, 1953, M.R, Saint-Denis). Ils font partie des informateurs les plus âgés et bien ancrés dans la tradition orale créole, comme les deux informateurs de Cilaos (h, 1952, V.P, Cilaos / f, 1936, S.M, Cilaos) qui sont considérés comme semi-illettrés au sens de Girod (1994). Leur corpus ne témoigne que très peu voire pas du tout d'influence du français. Les informateurs des corpus de type 2 sont âgés entre 9 et 40 ans. Ils attestent un système spatial complet identifié à partir du support visuel de l'album de la grenouille qui retranscrit différentes situations spatiales. Toutefois, les entretiens oraux libres (corpus de type 1) permettent une plus grande diversité dans l'expression des relations

spatiales alors que les entretiens oraux enregistrés à partir de l'album de la grenouille sont confinés à ce support visuel. Pour ces derniers, l'expression de la spatialité est rattachée aux cadres spatiaux proposés dans le livre. Ce paramètre influe sur le système spatial identifié. Ces informateurs montrent des données linguistiques spatiales très souvent similaires. Parmi les informateurs des corpus de type 2, nous identifions une lettrée maîtrisant le français et le créole réunionnais (f, 1990, P.R, Le Tampon). Les deux plus jeunes sont scolarisées au moment de l'enquête mais présentent des difficultés en français à l'oral et à l'écrit (f, 1999, R.F, Saint-Denis / f, 2005, G.B, Saint-Denis). Les huit autres informateurs sont en situation d'illettrisme avec des niveaux de difficulté différents. Pour ces informateurs, il s'agit de difficulté avec la langue seconde qui est le français. Ils sont aussi ancrés dans la tradition orale créole même si nous identifions quelques calques du français dans leur corpus. En effet, nous notons que le système spatial créole est marqué par la *variation de la forme du signifiant* mais très peu par la pénétration du français. D'un idiolecte à l'autre, nous notons un vocabulaire spatial qui diffère parfois en fonction de l'âge. Nous évoquons cette particularité dans le chapitre 6 (cf. 6.1. et 6.2.) quand nous expliquons le trait polysémique de certains verbes. Nous présentons ici deux exemples pour illustrer cette polysémie. Dans la relation spatiale de localisation, le verbe *arèt/rès* « habiter »²³⁵ est employé par les deux informatrices les plus âgées pour exprimer la localisation de leur domicile (f, 1939, P.B, Saint-Denis / f, 1936, S.M, Cilaos). Dans la relation spatiale de déplacement, nous relevons le verbe *bat* « tomber, chuter » employé dans le sens de « tomber » impliquant une chute. Cet emploi est particulier à trois jeunes informateurs de l'album de la grenouille (h, 1988, J.L, Le Tampon / h, 1994, M.G, Saint-Leu / f, 1999, R.F, Saint-Denis). Ce verbe peut aussi signifier « cogner, heurter quelque chose » dans les corpus de type 2 mais véhiculant la relation spatiale de mouvement. Les corpus de type 3 correspondent aux élèves de grande section de maternelle âgés entre 5 et 6 ans. En créole réunionnais, les neuf informateurs concernés indiquent un système spatial qui paraît stable et maîtrisé. Nous identifions, dans leur corpus, l'emploi particulier des verbes de mouvement *tir* et *mèt* « déplacer » pour exprimer une relation spatiale de déplacement. Il existe bien un lexique spatial commun mais qui peut prendre son sens et donc son emploi en fonction de l'axe syntagmatique avec les contraintes de la valence (cf. chapitre 6 : 6.2., p. 225-236).

²³⁵ Cf. Corpus : Ex. n° 4 et Ex. n° 26.

8.3.2. La localisation géographique

La localisation géographique des informateurs indique des tendances. Dans quatre localités, nous constatons des particularités dans leur manière de s'exprimer en créole réunionnais. Nous posons ainsi l'hypothèse qu'elles peuvent aussi s'appliquer à certaines parties de la population créolophone en fonction de leur localisation géographique.

Nous notons chez l'informatrice (f, 1936, S.M, Cilaos) des Hauts de l'île, l'emploi de quatre termes créoles qui sont des calques du français. Par exemple, l'emploi de deux pronoms interrogatifs en créole réunionnais qui sont des formes francisées. En effet, le pronom interrogatif à valeur spatiale *ou* « où » se dit plus communément *ousa* (cf. Ex. n° 3). Le pronom interrogatif à valeur temporelle *kan* « quand » est plus fréquemment attesté sous la forme *kansa* en créole réunionnais (cf. Ex. n° 6).

Les informateurs localisés dans l'Est et dans le Sud de l'île présentent aussi des tendances dans leur expression orale des relations spatiales. Dans la ville de Sainte-Rose, qui est considérée comme un milieu rural, nous constatons qu'une informatrice (f, 1996, C.G, Sainte-Rose) emploie les syntagmes verbaux « la mét » et « la rebran » sous la forme fléchie : *la mi*, *la repri* (Ex. n° 328, n° 346).

Ex. (328) : In ti garson la trouv une grenouy, **la mi** ali dan in bokal !

Trad. Litt. : « un petit garçon MP a trouve une grenouille, Ø MP a mis à lui dans un bocal ! »

Trad. : « Un petit garçon a trouvé une grenouille, qu'il a mise dans un bocal ! »

Ex. (346) : Li **la repri** sa grenouy é li di orvoir o zot grenouy !

Trad. Litt. : « Il MP a repris sa grenouille et il dit au revoir aux autres grenouilles ! »

Trad. : « Il a repris sa grenouille et il dit au revoir aux autres grenouilles ! »

Deux informateurs du Sud, l'un de la ville du Tampon et l'autre de la ville de Saint-Pierre, utilisent le verbe *kok* « piquer, courir après » dont le sens semble leur être propre. Il est possible que cet emploi du verbe soit partagé par une partie de la population créolophone (Ex. n° 217, n° 183).

Ex. (217) : Li tonb atèr é le shien i kour parske zabèy **i kok** ali !

Trad. Litt. : « Il tombe à terre et le chien MP court parce que Ø abeilles MP piquent à lui ! »

Trad. : « Il tombe par terre et le chien court parce que des abeilles l'attaquent ! »²³⁶

Ex. (183) : Zabèy **po kok** dérièr li, pou pik ali partou!

Trad. Litt. : « Abeille pour court derrière lui, pour piquer à lui partout ! »

Trad. : « Les abeilles le poursuivent, pour le piquer partout ! »²³⁷

Il existe des particularités dans la pratique linguistique d'une partie de la population créolophone réunionnaise du centre (Tampon), des Hauts (Cilaos), et de certaines zones littorales de l'île (Sainte-Rose, Saint-Pierre). Le critère de la localisation géographique soulève des hypothèses concernant les pratiques linguistiques de nos informateurs. En effet, nous n'établissons pas de généralités en affirmant que ces spécificités linguistiques sont propres à certaines parties de la population. Il est possible et probable que des Créolophones localisés dans d'autres parties de l'île expriment aussi la spatialité selon ces spécificités.

8.3.3. Les registres de langue

Notre travail reprend ici « les particularités du registre régional, rural, jeune, vulgaire, religieux » mises en évidence par Gillette Staudacher-Valliamée (2004 : p. 30) pour le créole réunionnais. Dans nos corpus, nous remarquons que la langue créole utilisée appartient essentiellement au registre familier. Une seule informatrice présente un registre de langue courant : f, 1990, P.R, Le Tampon. Dans l'expression linguistique des relations spatiales, nous notons que le registre de langue constitue également une dynamique. En effet, chez certains jeunes informateurs, nous identifions un langage très familier voire même vulgaire. Nous relevons plusieurs faits de l'oralité particuliers à ces jeunes. Par exemple le registre de langue très familier passe par la prononciation du pronom de personne *ali* « le » sous la forme *ayi* qui ressemble à une contraction, chez trois de nos informateurs (Ex. n° 253, n° 290, n° 362).

Ex. (253) : Mi sava dousman, mi gard **ayi** inn ti kou !

Trad. Litt. : « Je vais doucement, je regarde à lui un petit coup ! »

Trad. : « Je marche lentement, je le regarde un instant ! »²³⁸

²³⁶ h, 1991, F.B, Saint-Pierre.

²³⁷ h, 1988, J.L, Le Tampon.

Ex. (290) : In gro libou i sort dedan, bat **ayi** dannfon !

Trad. Litt. : « Un gros l'hibou MP sort dedans, Ø bat à lui dans le fond ! »

Trad. : « Un gros hibou sort de l'intérieur, le précipite dans le fond ! »²³⁹

Ex. (362) : In libou i sort dedan, i bat **ayi** atèr !

Trad. Litt. : « Un l'hibou MP sort dedans, Ø MP battre à lui à terre ! »

Trad. : « Un hibou sort de l'intérieur, le fait tomber par terre ! »²⁴⁰

Nous relevons aussi une contraction de la préposition *dan/dann* « dans, à l'intérieur de » et de l'article défini *la* qui devient *da* (Ex. n° 166, n° 234), ainsi que la suppression de la consonne finale du verbe *manz* « mordre » qui devient *man* (Ex. n° 132, n° 358).

Ex. (166) : Ay ay ay, la tonb **da** bou !

Trad. Litt. : « Aïe aïe aïe, Ø MP a tombe dans Ø boue ! »

Trad. : « Aïe aïe aïe, il est tombé dans la boue ! »²⁴¹

Ex. (234) : Mi sa **da** kour !

Trad. Litt. : « Je vais dans Ø cour ! »

Trad. : « Je vais dans le jardin ! »²⁴²

Ex. (132) : Le shien trann **man** le ti souri dann bokal.

Trad. Litt. : « Le chien MP train Ø mange le petit souris dans Ø bocal. »

Trad. : « Le chien est en train de manger la petite souris dans le bocal. »²⁴³

Ex. (358) : In lékureuy i sort dédan, i **man** son né !

Trad. Litt. : « Un l'écureuil MP sort dedans, Ø MP mange son nez ! »

²³⁸ h, 1992, M.M, Saint-Leu.

²³⁹ h, 1994, M.G, Saint-Leu.

²⁴⁰ f, 1999, R.F, Saint-Denis.

²⁴¹ f, 1974, S.F, Saint-Denis.

²⁴² h, 1992, M.M, Saint-Leu.

²⁴³ f, 1974, S.F, Saint-Denis.

Trad. : « Un écureuil sort de l'intérieur, lui mord le nez ! »²⁴⁴

Même si le registre familier prédomine dans nos corpus, quatre informateurs révèlent un registre de langue que l'on peut qualifier de vulgaire, principalement identifié chez les jeunes. Toutefois, l'informatrice de Saint-Denis âgée de 40 ans (f, 1974, S.F, Saint-Denis) fait partie de ceux qui emploient ce type de registre. Ce n'est pas un phénomène propre aux jeunes informateurs et ils ne sont pas tous concernés. Ces quatre informateurs ont recours à ce registre pour exprimer quatre verbes et un adjectif de leur vocabulaire spatial. Il s'agit de : *bézé dann*+SN (f, 1974, S.F, Saint-Denis), *kok dérièr* (h, 1988, J.L, Le Tampon), *kok ali* (h, 1991, F.B, Saint-Pierre), *i bour*+SN+*dann*+SN, *totos ali dérièr laba* (h, 1992, M.M, Saint-Leu). Ceux-ci se substituent par exemple aux verbes et à l'adjectif créoles comme *pri dann* « pris au piège », *kour dérièr*+SN « courir après », *pik* « piquer (les abeilles) », *mét*+SN+*dann*+SN « introduire ».

8.4. Tradition orale : transmission linguistique et acquisition de la spatialité

Cette sous-partie est consacrée à la tradition orale créole. Il s'agit d'illustrer comment se construisent les logiques spatiales en créole réunionnais, pour notre étude. Nous avons établi un lien entre la transmission linguistique et l'acquisition du système spatial. Nous expliquons aussi comment notre étude linguistique des relations spatiales interroge les théories de la pidginisation et de la créolisation des langues.

8.4.1. Les logiques et la spatialité

Nous rappelons ici que les logiques prennent forme dans « les quatre principales opérations de [l'] esprit, *concevoir, juger, raisonner et ordonner* » (Arnauld, A., Nicole, P., 1992 : p. 30). Dans notre étude, nous notons que c'est le sens donné à l'unité lexicale et grammaticale à valeur spatiale, par le locuteur, qui révèle les logiques spatiales. Nous identifions ici des éléments révélant les logiques spatiales du créole réunionnais.

²⁴⁴ f, 1999, R.F, Saint-Denis.

Les logiques spatiales relevées se manifestent à travers l'usage de prépositions, d'adverbes, de verbes. Pour cette étude, nous illustrons 8 verbes, 4 prépositions, 2 adverbes et 2 déictiques, en regroupant parfois ceux qui véhiculent un sens similaire. Nous nous fondons sur l'aspect sémantique de ces unités lexicales et grammaticales pour mettre en évidence les particularités des logiques spatiales mises en place pour le créole réunionnais. La sémantique indique aussi qu'une unité lexicale et grammaticale à valeur spatiale est capable de véhiculer plusieurs sens. La polysémie participe ainsi à la mise en œuvre des logiques spatiales.

Nous identifions 8 verbes illustrant des aspects particuliers des logiques spatiales créoles. Par exemple, *asiz* relève de la relation spatiale de localisation. Il s'agit d'un verbe de posture ou de mouvement qui prend le sens de « rester », c'est-à-dire « rester à un endroit pendant un moment ». Parmi les 8 verbes de la relation spatiale de déplacement, *tir*, *trap*, *mét* et *mont* sont ceux employés par les élèves de grande section (corpus de type 3 : Ex. n° 559). Les trois premiers correspondent généralement à des verbes de mouvement alors que *mont* est couramment utilisé pour exprimer un déplacement. Dans nos corpus, ces verbes signifient « déplacer quelque chose ». Ces 4 verbes sont utilisés pour exprimer les déplacements d'images effectués par les élèves sur le jeu du tiroir.

Ex. (559) : *On va **tiré** le chien.*

Trad. Litt. : « On va tirer le chien. »

Trad. : « On va enlever le chien. »²⁴⁵

Les verbes *bat* (mouvement) et *vol* (déplacement + mouvement) sont employés pour exprimer une chute, le fait de tomber sur une distance non-estimable. Ils sont classés dans la relation spatiale de déplacement. Le verbe *désann* est plus communément employé pour marquer un déplacement. Pour la relation spatiale de mouvement, il prend le sens de « pendre ». Il s'agit d'un légume (l'aubergine) qui pousse en pendant vers le bas.

²⁴⁵ h, 2006, N° 31, classe 13, école maternelle Françoise Dolto.

Parmi les 4 prépositions, nous notons que *dan/dann* et *koté* sont des unités polysémiques. La première s'oppose aux prépositions du français « de / du ». Par exemple, l'expression d'un mouvement ou d'un déplacement exercé vers l'extérieur comme une extraction d'un lieu confiné et semi-fermé passe par l'emploi d'une préposition d'inclusion en créole, combinée à un verbe comme *sort* « sortir » (Ex. n° 133), alors qu'en français on privilégie une préposition d'extraction (cf. traduction de l'exemple n° 133). C'est aussi le cas de l'adverbe *dédan*, qui associé à ce verbe correspond à un adverbe d'inclusion alors qu'il exprime un déplacement vers l'extérieur.

Ex. (133) : Le krokodil i sort **dan** le bokal.

Trad. Litt. : « Le crocodile MP sort dans le bocal. »

Trad. : « Le crocodile sort **du** bocal. »²⁴⁶

La préposition *koté* peut exprimer plusieurs significations. Le français est doté de prépositions à valeur spatiale, telles que « à gauche de / à droite de », permettant d'apporter plus de précisions à une description spatiale. Dans les corpus de type 3, nous identifions l'emploi de la préposition *koté* signifiant « en haut de, en bas de, à gauche de, à droite de, devant, derrière ». Le support visuel du quadrillage de bois illustre des images placées les unes à côté des autres (en haut, en bas, à droite, à gauche). Si une image est entourée d'autres images, l'élève n'exprime pas la localisation exacte de l'image située au-dessus, en-dessous, à gauche ou à droite. Les élèves emploient la préposition créole *koté* pour signifier ces différentes localisations spatiales (Ex. n° 575). Dans les deux autres types de corpus, cette préposition prend le sens de « près de ».

(575) : *J'ai mét l'arbre koté le baro.*

Trad. Litt. : « J'ai mis l'arbre Ø côté Ø le barreau. »

Trad. : « J'ai mis l'image de l'arbre à côté du portail. »²⁴⁷

Pour les deux autres prépositions, nous constatons que le créole réunionnais utilise la préposition *anlèr*, qui se traduit littéralement par « en l'air », pour exprimer le sens de « sur,

²⁴⁶ f, 1974, S.F, Saint-Denis.

²⁴⁷ h, 2006, n° 32, classe 13, école maternelle Françoise Dolto.

en haut de, au-dessus de ». C'est aussi vérifié quand cette unité prend la fonction adverbiale. La préposition *lakaz* signifie littéralement « la maison ». C'est ainsi que le créole réunionnais exprime la préposition française « chez », généralement suivie d'un nom précisant le résident du domicile évoqué. Il s'agit d'exprimer « à la maison de ». Dans la fonction adverbiale, *lakaz* « chez » se combine principalement à des déterminants possessifs tels que *son, out, nout* « lui, toi, nous » pour exprimer la localisation du domicile d'une personne (Ex. n° 36).

Ex. (36) : É kan ou la fini, ou amène **out kaz** pou pran out fér ou ropas.

Trad. Litt. : « Et quand tu as fini, tu amènes ta maison Ø pour prend ton fer tu repasses. »

Trad. : « Et quand tu as fini, tu amènes chez toi pour repasser. »²⁴⁸

Parmi les deux déictiques, *térta / atérta* indique la combinaison du nom *tér* « terre » avec l'adverbe *là* pour ne former qu'un. Ce déictique est utilisé pour signifier une proximité, un rapprochement parce qu'il prend le sens de « ici, juste là » (Ex. n° 37). Le déictique complexe *anlèr anlèr laba* est constitué de la répétition de l'adverbe *anlèr* associé à l'adverbe *laba*. La répétition permet l'expression d'un éloignement dans l'espace. Dans les corpus de type 1, il véhicule le sens de « tellement loin ».

Ex. (37) : Koméla domoune i rant **atérta** dann kar, i sort **atérta**, la pér marsé !

Trad. Litt. : « Aujourd'hui Ø gens MP rentre ici dans Ø car, Ø MP sort là-bas, Ø MP a peur Ø marcher ! »

Trad. : « De nos jours, les gens entrent dans le bus ici, pour en sortir tout de suite, ils ont peur de marcher ! »²⁴⁹

Le plus souvent c'est la dimension concrète qui prédomine dans les logiques spatiales du créole réunionnais. Celles que nous avons relevées dans nos corpus semblent être partagées par les adultes et les enfants. La particularité chez les élèves de grande section c'est l'emploi de verbes de mouvement comme *tir* ou *mèt* pour exprimer le déplacement d'un objet. Plus précisément, celui des images sur le quadrillage du jeu du tiroir. La sémantique en lien avec la

²⁴⁸ f, 1939, P.B, Saint-Denis.

²⁴⁹ f, 1939, P.B, Saint-Denis.

syntaxe jouent un rôle majeur dans les logiques spatiales mises en œuvre. En effet, l'ordre des mots et le sens véhiculé par le locuteur les conditionnent. C'est aussi la polysémie des unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale qui permettent la construction des logiques. C'est en ce sens que nous avons identifié les logiques spatiales employées par les adultes et les enfants de nos corpus.

8.4.2. Transmission et apprentissage de la spatialité véhiculée dans le fonds créole commun

Nous rappelons ici que notre étude linguistique des relations spatiales du créole réunionnais est menée dans des corpus oraux de locuteurs créolophones. La transmission de la langue créole est orale. Le système spatial du créole réunionnais semble s'acquérir en même temps que la langue première. Il s'acquiert avec la conception de l'espace et les logiques en tradition orale. Cette dernière se manifeste dans l'emploi de structures prédicatives, le programme valenciel, l'ordre des mots et la polysémie. Le système spatial se transmet de génération en génération. Les résultats de notre étude indiquent l'existence d'un fonds créole commun dans l'expression des relations spatiales. En effet, ce qui est stable et partagé par les informateurs dans le système spatial créole, ce sont les syntagmes prédictifs verbaux et non-verbaux. Il existe des unités lexicales et grammaticales permettant de véhiculer les relations spatiales. Ce sont le programme valenciel et l'ordre des mots qui structurent l'expression de ces relations spatiales. Notre étude illustre l'importance du lien entre relations actanciennes, structures prédicatives et relations circonstanciennes. Par exemple, nous identifions les verbes *sava* « aller », *mèt* « mettre, poser », les prépositions *dan* « dans, hors de », *si* « sur », l'adverbe *dedan* « dedans, à l'intérieur, en dehors », le déictique *térta* « ici, juste là », comme des unités stables et partagées par tous les locuteurs créolophones.

Les corpus de type 1 (entretiens oraux libres) indiquent une mémoire spatiale collective ancienne dans l'emploi de repères concrets et de toponymes d'un espace-temps d'autrefois. Ils font partie du fonds lexical de la mémoire spatiale collective (cf. chapitre 7 : 7.4.2., p. 287-292). Cette dernière renvoie à une page de l'Histoire de La Réunion et retranscrit par exemple un mode de vie traditionnel ancien (avant et après la départementalisation en 1946).

La transmission du système spatial créole structure l'apprentissage en français (langue seconde) pour un public créolophone unilingue en situation d'analphabétisme, d'illettrisme, en difficulté ou en milieu scolaire défavorisé. Parmi nos 24 informateurs, les plus âgés des

corpus de type 1 n'ont pas été scolarisés ou alors pour très peu de temps. Le manque de scolarisation accorde un rôle important à la tradition orale (Folgoat, 2010). Le statut de locuteur créolophone avec pour langue première le créole réunionnais révèle déjà l'ancrage dans la tradition orale. Les situations d'analphabétisme et d'illettrisme renforcent l'éloignement de ce locuteur des compétences en français à l'oral et à l'écrit.

8.4.3. Nos résultats en lien avec les théories de pidginisation et créolisation des langues à La Réunion

Les études entreprises dans le domaine de la *pidginisation* et de la *créolisation* font date. Nous abordons ici principalement les travaux théoriques concernant ces deux domaines, en retenant les points de vue de D. Véronique (2000, 2005) et R. Chaudenson (2003). Dans une étude menée en 2000, Daniel Véronique explique que « la naissance des créoles français est liée à la création des premiers établissements coloniaux français » (Véronique, D., 2000 : p. 33). L'auteur évoque les travaux de Mühlhäusler qui attirent notre attention :

« Il faut attendre Mühlhäusler 1986 pour une caractérisation différente de la pidginisation et la créolisation. Pour cet auteur, il s'agit de dynamiques d'appropriation, d'apprentissage de langues secondes dans le cas de la pidginisation, et d'acquisition du langage en ce qui concerne la créolisation. » (Véronique, D., 2000 : p. 34)

Robert Chaudenson (2003) explique comment s'établissent les langues créoles :

« Les créoles français, nés de la colonisation des XVII^e et XVIII^e siècles, résultent, dans le contexte socio-historique de la plantation esclavagiste alimentée en main-d'œuvre par des populations immigrées linguistiquement hétérogènes, de l'appropriation non guidée de variétés approximatives d'un français déjà koïnésé durant la phase antérieure de société d'habitation. »

Les créoles ne se constituent donc qu'après la mise en place de la société de plantation puisque, dans la période antérieure, tout démontre (l'analyse démographique, sociohistorique et sociolinguistique comme les témoignages de l'époque) que les esclaves apprennent, "le plus tost qu'ils peuvent", le français koïnésé des colons "dont ils dépendent pour toutes les nécessités". [...]

La créolisation est donc, en fait, un phénomène exceptionnel dans la mesure où dans des conditions socio-historiques et sociolinguistiques spécifiques (plantations à mains-d'œuvre juvéniles immigrées) ont été mis en œuvre, hors de toute contrainte socio-culturelle et de toute pression normative, des processus d'appropriation linguistique non guidée qui se manifeste

dans bien d'autres circonstances, à d'autres degrés, pour les langues en cause, en l'occurrence le français. »²⁵⁰ (Chaudenson, R., 2003)

Dans une étude de 2005, Daniel Véronique aborde l'acquisition des langues dans le contexte particulier de la colonisation et de l'esclavage en se fondant sur les théories de la *créolisation*.

« L'intérêt de rapprocher le processus diachronique de genèse des créoles français [...] et la courte durée de l'appropriation d'une langue étrangère par l'adulte repose sur la thèse que l'appropriation des langues étrangères par des adultes dans les conditions sociales de l'esclavage est le mécanisme fondamental de l'émergence des vernaculaires créoles, phénomène que l'on peut nommer par commodité de pidginisation et de créolisation. »

« Au cœur des habitations coloniales, la population "blanche", locuteurs de diverses variétés de français, et de la population servile, sans doute polyglottes, partagent les mêmes conditions de vie. Colons et esclaves sont en nombre égal. La population de "grands commençants", d'esclaves, est "exposée" aux dialectes français des colons. Il existe certainement dès le départ une forte variation dialectale au sein des sites coloniaux concernés entre les parlers des maîtres, dans leur diversité, et les "français approchés" de la population servile. »

« La genèse des langues créoles, ainsi comprise, est un processus graduel qui s'étend sur une durée d'une cinquantaine d'années au moins. De multiples facteurs, externes – le passage d'une société d'habitation à une société de plantation, et ses corrélats démographiques, par exemple – et internes – des faits de contacts interlinguistiques, entre autres – y sont à l'œuvre. »

« [...] il serait judicieux de considérer que la pidginisation et l'éventuel pidgin qui en résulte, ne représente, dans une perspective dynamique, qu'une phase de l'acquisition d'une langue étrangère. »

« Tout comme la notion de pidginisation, celle de créolisation a reçu de nombreuses définitions. À toutes fins pratiques, elle sera employée ici pour désigner l'ensemble du processus diachronique linguistique et social qui conduit à l'émergence de nouvelles langues dans le contexte socio-historique de l'expansion coloniale européenne, du XVI^e au XIX^e siècles. Ce processus général recouvre à la fois des phénomènes d'appropriation linguistique, des réanalyses, des conservations et des survivances, des influences translinguistiques (Sharwood-Smith & Kellerman, 1986) et des faits de grammaticalisation. » (Véronique, D., 2005 : p. 36, 29, 30, 28, 31)

Nos résultats interrogent les théories de *pidginisation* et de *créolisation* des langues à La Réunion. En effet, si la langue créole s'est formée en tradition orale à partir du dix-septième siècle, nous pouvons supposer que la construction du système spatial a concordé avec la formation de la langue pendant cette période fondatrice de l'Histoire de l'île. Les travaux théoriques expliquent que la *créolisation* correspond à l'« acquisition du langage ». Dans notre étude, nous considérons la langue créole comme la langue première donc celle de l'acquisition. Pour le créole réunionnais, nous supposons qu'au moment où la langue est bien

²⁵⁰ Robert, Chaudenson, *La créolisation : théorie, applications, implications*, L'Harmattan, 2003, p. 450.

établie, le système spatial illustre un fonds créole commun linguistique. Ce fonds commun étant transmis en tradition orale de génération en génération.

Chapitre 9 : Les applications de notre étude aux problématiques de l'illettrisme

Ce chapitre permet d'expliquer en quoi la recherche fondamentale en linguistique de la spatialité a apporté sa contribution à la problématique de l'illettrisme en milieu créole et créolophone et d'une exploitation pédagogique et didactique. Dans l'ordre, nous évoquons deux méthodes élaborées pour lutter contre l'illettrisme ainsi qu'un test de détection des difficultés d'apprentissage pour les jeunes élèves (cf. chapitre 2 : 2.5., p. 79-83). Nous faisons part de notre contribution au dispositif de prévention de l'illettrisme *Dire, Lire, Calculer en grande section de maternelle créolophone à La Réunion : logiques, spatialité, numération* par la présentation de l'analyse linguistique menée pour notre axe de recherche au sein de l'Institut de l'illettrisme. Notre axe de recherche s'intitulant : « Langues, Langages et Structuration spatiale ». Nous décrivons aussi les formations dispensées aux enseignants du dispositif de prévention et aux stagiaires du Diplôme universitaire *Illettrisme* (D.U.) afin de les sensibiliser à la question de l'illettrisme en milieu créolophone en lien avec l'expression linguistique de la spatialité. Il s'agit ici de donner un exemple d'exercice pédagogique et didactique proposé par les stagiaires du diplôme universitaire *Illettrisme* et les enseignants du dispositif de prévention. Nous indiquons nos préconisations didactiques et pédagogiques concernant l'apprentissage du système spatial français en milieu créolophone, en précisant sur quels points le système spatial créole peut interférer.

9.1. Les méthodes de lutte et de prévention de l'illettrisme

Dans le cadre de notre contribution aux projets de l'Institut de l'illettrisme, nous avons étudié deux méthodes d'apprentissage essentiellement dans le champ de la lutte contre l'illettrisme (cf. 2.5.2., p. 82-83). Il s'agit, dans l'ordre chronologique, de la méthode développée en 1983 par l'A.R.C.A. (l'Association Réunionnaise de Cours pour Adulte) qui était plus centrée sur le terrain réunionnais et de la Méthode *Lettris* (Éditions 2003). Dans le champ de la prévention de l'illettrisme, nous évoquons le test de Boehm que nous avons utilisé pour une phase d'expérimentation.

9.1.1. La méthode de l'A.R.C.A. pour la lutte

La *Méthodologie de l'alphabétisation et de la formation de remise à niveau générale et technique* a été élaborée par le service pédagogique de l'Association Réunionnaise de Cours pour Adultes (A.R.C.A.) dans les années 1980. Dans l'avant-propos de l'ouvrage, Harry Payet (Secrétaire Général de l'A.R.C.A.) souligne déjà le manque de réflexion et de recherche sur la formation des adultes en situation d'analphabétisme ou d'illettrisme. Le cas de La Réunion est particulier en raison de la présence d'une langue première majoritairement parlée par sa population : le créole réunionnais. Il y a alors un fort besoin de formation, d'apprentissage en langue française, qui est la langue officielle de l'île, pour la partie de la population réunionnaise unilingue qui se retrouve en insécurité ou en détresse linguistique. Il s'agit de considérer les deux langues dans la formation ou dans l'apprentissage. À cette époque se posait déjà la réflexion sur la prise en compte de la situation linguistique, géographique, historique, sociale et culturelle de l'île de La Réunion dans le cadre de la formation pour adultes. Cet ouvrage présente donc une « démarche méthodologique avec ses spécificités locales ». ²⁵¹ Il clame la prise en compte du « contexte réunionnais ». ²⁵²

Nous notons trois aspects de la formation pour adultes présentés dans cet ouvrage : l'aspect linguistique, social et scientifique. Le formateur sélectionne les stagiaires par le biais d'un entretien, « de tests de connaissances » et « de tests d'aptitudes ». ²⁵³ L'apprentissage doit s'appuyer sur des gestes de la vie quotidienne des stagiaires ou des spécificités techniques d'un travail quelconque (agricole, mécanique, menuiserie, etc.). Le formateur doit motiver ses stagiaires notamment grâce à un bon choix de supports. À ce propos il est précisé qu'il existe :

« les supports déclencheurs et les supports stimulateurs. Déclencheurs parce que restera toujours une dimension aléatoire de l'expression. Ils alimentent la motivation au sens affectif (capacité de ressentir). Stimuleurs parce que l'expression peut être facilement prévisible. Ils alimentent la motivation au sens cognitif (capacité de connaître) ». ²⁵⁴ (A.R.C.A., 1983)

²⁵¹ *Alphabétisation, formation et développement de la Réunion. 2, Méthodologie de l'alphabétisation et de la formation de remise à niveau générale et technique*, Tome 2, Saint-Denis, Association Réunionnaise de Cours pour Adultes (ARCA), 1983, p. 22.

²⁵² *Id*, p. 32.

²⁵³ *Id*, p. 88.

²⁵⁴ *Id*, p. 117.

Le deuxième chapitre de cette partie traite des « apports techniques en outils contenus et exercices ». ²⁵⁵ Pour les « pré-requis », il s'agit de prendre en compte « l'ouïe et l'élocution, la vision, le geste et la posture » concernant « le corps ». ²⁵⁶ « Pour le psychique : le raisonnement, la disposition, la relation ». ²⁵⁷ Nous notons que la spatialité intervient dans les « jeux de logiques » qui « permettent de développer des qualités variées : la visualisation, le repérage, la comparaison, le classement, la mémorisation ». ²⁵⁸

Pour la partie logique, les auteurs de l'ouvrage proposent le jeu du « Tangram ». ²⁵⁹ Il est également conseillé des exercices en lien avec l'« expression corporelle et théâtrale » ²⁶⁰ sous forme de « mime, dialogue gestuel, déclamation, scénette, jeu de rôle ». ²⁶¹ Une activité « relaxation et massage » ²⁶² est proposée. Celle-ci implique la connaissance de la droite et de la gauche sur le corps permettant de suivre les consignes des exercices à effectuer.

« Exemple : appui forcé du poing droit fermé sur la paume gauche ouverte, puis battement rapide du poignet droit, les doigts claquant les uns sur les autres puis détente de la main ». ²⁶³
Par exemple, concernant le « dessin libre » il est dit que « c'est à partir de sa pratique qu'évoluera au mieux le graphisme. Il est également le point de départ de toutes les acquisitions sur la représentation spatiale et technique ». ²⁶⁴ (A.R.C.A., 1983)

Il existe aussi des exercices de dessin qui demandent une prise de conscience des différentes vues que l'on peut avoir d'un même objet en fonction de sa position dans l'espace (rapprochement, éloignement). C'est le cas, par exemple, si l'on tente de dessiner un cube. Il faut toujours passer par la visualisation (écrit, image, etc.) afin de favoriser l'apprentissage des stagiaires. La musique constitue aussi « un support propre à diversifier les exercices de

²⁵⁵ *Op. cit. Alphabétisation, formation et développement de la Réunion. 2...*, 1983, p. 124.

²⁵⁶ *Id.*, p. 130.

²⁵⁷ *Id.*

²⁵⁸ *Id.*, p. 137.

²⁵⁹ *Id.*, p. 138.

²⁶⁰ *Id.*, p. 140.

²⁶¹ *Id.*, p. 141.

²⁶² *Id.*

²⁶³ *Id.*, p. 142.

²⁶⁴ *Id.*

repérage, mémorisation, latéralisation, coordination etc. ».²⁶⁵ Les formateurs mettent aussi en place des activités sportives pour les stagiaires.

Les fiches d'exercices proposées dans cet ouvrage sont liées au contexte socio-culturel de La Réunion. Le principe est de fonder les exercices sur des documents qui ont un lien avec la vie quotidienne des stagiaires. Nous remarquons que l'utilisation de supports visuels est fondamentale dans ce type de formation. C'est également ce qui est appliqué dans la *Méthode Lettris* élaborée par A. Bentolila et C. Bouthier (cf. 9.1.2., p. 335-336). Les différents types de documents qui servent de supports sont par exemple des constats pour les accidents entre automobiles, des moyens de paiement (chèques, carte bancaire, espèces, etc.), des journaux, des recettes de cuisine. Cette méthode suscite l'intérêt des stagiaires parce que ce sont des gestes et des démarches du quotidien qui les concernent directement et pour lesquels ils éprouvent peut-être des difficultés.

Nous constatons, dans la méthode d'apprentissage de l'A.R.C.A., que certains éléments de la spatialité sont pris en compte dans la mise en place d'activités physiques, manuelles et langagières. En comparant cette méthode à celle de *Lettris*, nous constatons que cette dernière développe plus en profondeur la situation dans l'espace. Nous notons également dans les deux méthodes que l'apprentissage de la spatialité est souvent lié aux logiques.

9.1.2. La méthode *Lettris* pour la lutte

LETTRIS est « une méthode pour comprendre, lire, écrire, calculer ». Elle a été élaborée par différents auteurs sous la direction d'Alain Bentolila et de Claude Bouthier (2003). Cette méthode s'inscrit dans le cadre de la « formation pour adultes et jeunes adultes ». En effet, elle concerne aussi bien les « jeunes en rupture scolaire » que les « adultes en difficulté d'apprentissage ». La méthode *LETTRIS* se décline en quatre axes : cognitif, lecture, écriture, calcul. Le principe est de faire passer un test aux stagiaires dans un premier temps, afin de vérifier leur niveau respectif en lecture, écriture et calcul, avant de commencer l'apprentissage selon les quatre axes avec les fiches d'activité. L'objectif de cette méthode d'apprentissage est d'aider et de combler le manque de pratiques langagières des personnes illettrées. Dans le cadre de notre travail de thèse, nous nous intéressons à l'axe cognitif dont le but est de faire

²⁶⁵ *Op. cit. Alphabétisation, formation et développement de la Réunion. 2....*, 1983, p. 150.

acquérir des actions qui se rapportent au quotidien des stagiaires. Les fiches d'exercices se fondent sur des illustrations de figures, d'images, de photos, de dessins, de plans, de tableaux. Il s'agit également de travailler la logique des stagiaires par le biais de supports visuels. La partie *orientation spatiale* de l'axe cognitif démontre la nécessité d'acquérir le système spatial commun du français pour les personnes en situation d'illettrisme. Elle insiste sur l'aspect fondamental de savoir se situer dans l'espace en général ou dans un espace défini comme une pièce aménagée ou un croisement de rue. Il est nécessaire de savoir prendre des « repères pour situer dans l'espace des objets par rapport à un référent qui n'est pas soi »,²⁶⁶ savoir donner la position d'un objet ou d'une personne dans un espace défini, par exemple la position des objets placés sur un bureau.

L'usage d'illustrations dans les fiches d'exercices prouve l'importance de la visualisation et de la représentation mentale. Ces fiches insistent sur le passage du concret à la représentation abstraite pour les stagiaires en difficultés.

Cette méthode de lutte contre l'illettrisme souligne l'importance de posséder un vocabulaire spatial de base. C'est plus particulièrement l'axe cognitif qui confirme que la situation dans l'espace fait partie des fondamentaux dans l'expression linguistique. Nous notons l'importance de l'acquisition, en français, des prépositions locatives telles que *à droite de / à gauche de*, ainsi que des points cardinaux, pour les personnes en situation d'illettrisme. L'axe cognitif et l'axe écriture de la méthode *LETTRIS* contiennent des exercices intéressants permettant l'apprentissage de certains points du système spatial. En effet, certains points peuvent être appliqués à un public créolophone réunionnais, comme le repérage sur l'espace graphique ou la description d'une pièce de maison aménagée. Toutefois, les contextes des exercices de *LETTRIS* concernent majoritairement la France Métropolitaine et même s'ils sont liés à la vie quotidienne, ils peuvent constituer un obstacle à l'apprentissage des adultes créolophones en situation d'illettrisme. Il est vrai que La Réunion est un département français et que sa population doit posséder des savoirs de base sur l'histoire, la géographie ou encore la situation économique de la France. D'ailleurs, ces savoirs de base entrent dans le cadre de l'apprentissage en milieu scolaire. Pour La Réunion, il faudrait adapter certains exercices à la situation sociale, géographique, historique et culturelle de l'île. Comme par exemple le repérage sur une carte géographique ou un plan des horaires de bus. Cela permettrait un meilleur apprentissage pour ces personnes en difficultés.

²⁶⁶ Méthode LETTRIS, Axe cognitif, fiche 4 « S'orienter dans l'espace », "Se situer dans l'espace".

9.1.3. Le test de Boehm pour la prévention

Le test de Boehm est destiné aux enfants de la maternelle et du cycle 1 (Cours Préparatoire et Cours Élémentaire 1), dans le but de vérifier leurs compétences. Nous avons découvert l'existence de ce test sur le site internet de l'E.C.P.A. Les « Éditions du Centre de Psychologie Appliquée » existent depuis une soixantaine d'années. La troisième édition de 2009 intitulée « Test des Concepts de Base de Boehm Maternelle » explique que :

« ce test a été conçu pour mesurer, chez les jeunes enfants, la compréhension de 26 concepts de base importants pour le développement du langage et de la cognition ainsi que pour la réussite scolaire ». ²⁶⁷ (E.C.P.A., 2009)

Pour les élèves de maternelle, âgés entre trois et cinq ans, il s'agit d'un test passé de manière individuelle pendant 15 à 20 minutes. Les concepts de ce test sont liés à la « qualité, l'espace, le temps, la quantité ». ²⁶⁸ Les objectifs de ce test sont de :

- Identifier les enfants qui ne maîtrisent pas certains concepts de base
- Evaluer les effets d'une remise à niveau ou d'une prise en charge
- Mettre en place une pédagogie et/ou une rééducation adaptée à l'enfant
- Dépister les enfants « à risque » pour les apprentissages (notamment lecture et écriture) et pour lesquels une évaluation plus approfondie est nécessaire.

Ce test en français a fait l'objet d'une adaptation en langue créole à La Réunion par Céline P. Il s'agit d'une enseignante dans une classe bilingue de grande section. Son travail figure sur le site internet www.kreoldannlekol.com dans le lien « matérnèl ». ²⁶⁹ Les travaux en faveur d'un meilleur apprentissage pour les élèves créolophones de La Réunion sont exposés sur ce site « de partage et d'informations ». Nous y avons découvert une traduction en créole réunionnais du test de Boehm de cette enseignante. L'enseignante a même élaboré une grille d'évaluation sur trois trimestres, qui fait figure de bilan annuel. Dans sa grille, elle reprend les « grilles de

²⁶⁷ Plaquette d'informations du site internet de l'ECPA (Éditions du Centre de Psychologie Appliquée).

²⁶⁸ *Id.*

²⁶⁹ Maternelle.

repérage »²⁷⁰ du livret d'« Aide à l'évaluation des acquis des élèves en fin d'école maternelle » d'Éduscol (2010). Elle évalue à la fois la version française et la version créole du test, avec les notations suivantes : « **TB** – Acquis, **B** – À renforcer, **AB** – En cours d'acquisition, **I** – Non-acquis ».²⁷¹

À partir d'un livret de documents iconographiques, 50 concepts sont à tester. La description de l'image, de la part de l'enseignant, passe par le verbe « regardez » suivi d'un nom précis. La consigne à indiquer aux enfants est de leur demander de faire une croix sur l'image correspondant au concept concerné : « Faites une croix... ». L'équivalent en créole réunionnais est : « *Mont amoin...* ».²⁷²

Dans le cadre de notre étude linguistique des relations spatiales, nous nous intéressons à ce test, et en particulier aux concepts spatiaux. Ceci dans le but d'analyser ce qui fonctionne et ce qui peut poser problème pour l'apprentissage. Parmi les 50 concepts à acquérir dans le Test de Boehm, 23 relèvent de la spatialité :

En haut : anlér	Plus haut : plis anlér/pli o
A côté : koté	Sur un côté : si koté/par koté
A travers : dann/anndan	Au-dessus : annsi/pardsi/anlér
Devant : promyé/dovan	Sous : désou/anndsou/pardsou
Loin de : loin	Le plus loin : pli loin
La plus large : lo pli larz	En avant : dovan/pardovan
Au coin : dann koin	Au centre : dann milyé
Derrière : déyèr/par déyèr	A droite : si la droit/adroit
En rang : inn déyèr lot/an ran/droit	Séparées : fané/fane fané/dégréné
Entre : rant	A gauche : agos/si la gos
Dessous : dosou/désou/pardsou/annsou	Le plus étroit : pli séré/pli ti/pli mèg
Au bout : dann bout/dann bor	

En septembre 2011, nous avons tenté une expérimentation de ce test auprès d'une enfant âgée de six ans, scolarisée en cours préparatoire (C.P.) dans le premier cycle, dans une école de la

²⁷⁰ Ressources pour faire la classe à l'école, Évaluation à l'école, « Aide à l'évaluation des acquis des élèves en fin d'école maternelle », Éduscol, Ministère de l'éducation nationale, 2010, pp. 4-5.

²⁷¹ Site www.kreoldannlekol.com, lien « matérnèl », « Evaluasion », « Livret d'évaluation de la grande section », Céline P.

²⁷² Montre-moi.

ville de Saint-Denis. C'est une jeune créolophone d'origine réunionnaise. Le test s'est déroulé en deux phases. La première phase qui s'est déroulée dans la matinée, a consisté à lui faire passer le test en français (non enregistré), de manière orale. Nous lui avons montré les documents iconographiques, les avons décrits selon les consignes propres au test. Puis, nous lui avons posé les questions. Elle désignait les réponses à l'aide du doigt de la main. Au cours du test, les difficultés rencontrées par l'enfant ainsi que ses réponses positives et négatives sont notées. La deuxième phase, qui s'est déroulée dans l'après-midi, a consisté à faire passer le test à l'enfant mais en créole réunionnais, c'est-à-dire la version de l'enseignante Céline P. Les résultats indiquent que sur 50 concepts français, nous pouvons dire qu'elle en maîtrise 29. Pour le créole réunionnais, elle maîtrise 32 concepts sur les 50. Les concepts liés à la spatialité qui lui ont posé problème sont mis en évidence dans le tableau ci-dessous.

Tableau n° 24 : Concepts spatiaux français et créoles non-acquis par l'enfant

Ce tableau propose un inventaire des 9 concepts spatiaux français (première colonne) et des 9 concepts du créole réunionnais (deuxième colonne) qui ne semblent pas acquis par l'enfant interrogée. Ce tableau indique ce que l'enfant ne possède pas encore dans son vocabulaire spatial ou qu'elle a du mal à utiliser de manière logique.

Non-acquis en français	Non-acquis en créole
à travers	dann
une partie	lo pli larz
la plus large	dann bout
en rang	si koté
au bout	pardsi
le plus loin	komans mont
au centre	pli loin
sauter un élément	si la droit
le plus étroit	désot in karé

Les deux phases de cette expérimentation révèlent essentiellement des difficultés liées à la compréhension chez cette enfant. Certains termes français ne font pas partie de ceux qu'elle entend au quotidien. Si ce test de Boehm en français est appliqué à un enfant créolophone unilingue avant l'entrée en maternelle, celui-ci peut rencontrer des difficultés. En effet, dans ce test de Boehm, nous constatons que certains termes pouvaient constituer des problèmes de compréhension pour un enfant de maternelle, et cela dans les deux langues. Nous pouvons dire, cependant, que ce type de test est nécessaire en maternelle et même en primaire, afin de

vérifier les connaissances que possèdent les enfants et celles qui sont acquises au cours de leur scolarisation. Cela permet l'identification des difficultés rencontrées ainsi que des concepts non-acquis et donc de proposer à l'enfant un enseignement adapté.

Il faudrait mener une étude comparative en faisant passer ce test de Boehm à des enfants créolophones, ayant pour langue première le créole réunionnais, et à des enfants non créolophones, ayant pour langue première le français, afin de repérer les difficultés rencontrées. Cela permettrait également de vérifier s'il existe des spécificités pour les enfants créolophones par rapport aux enfants non créolophones. Ce type d'étude peut entrer dans le cadre d'une expérimentation pour la prévention de l'illettrisme.

De ce test de Boehm, il serait nécessaire de réétudier la formulation des consignes en français. En effet, le test semble assez complet mais il mériterait d'être amélioré toujours sur le plan de la compréhension pour les enfants. Pour la traduction en créole réunionnais, il faudrait faciliter la compréhension des concepts (notamment des variantes proposées) et du lexique employé pour ce jeune public. Il serait judicieux d'intégrer le contexte social, historique, géographique et culturel réunionnais dans les tests d'évaluation destinés aux jeunes enfants.

9.2. L'analyse linguistique pour notre axe de recherche dans le dispositif DLC (2011-2014)

Notre axe de recherche pour le dispositif *Dire, Lire, Calculer en grande section de maternelle créolophone à La Réunion : logiques, spatialité, numération* avait pour but d'évaluer la maîtrise, par les élèves, du langage spatial à travers l'usage du vocabulaire adapté. Après la collecte des données sur le terrain, nous avons mené une analyse linguistique de l'expression de la spatialité dans des corpus de séquences filmées d'élèves de grande section. C'est dans ce chapitre que nous évoquons les corpus des 11 élèves non retenus pour l'analyse du créole réunionnais, présentée en deuxième partie. Il s'agit de ceux qui révèlent un corpus oral principalement exprimé en français. Pour mener à bien notre contribution à ce dispositif, nous avons pris connaissance du programme de l'école maternelle. Nous nous sommes beaucoup fondée sur le livret d'« Aide à l'évaluation des acquis des élèves en fin d'école maternelle » de 2010, du Ministère de l'éducation nationale. Il nous a aidée dans l'analyse linguistique. Nous ciblons la présentation de notre contribution essentiellement sur le test diagnostique expérimental de 2012 (cf. chapitre 3 : 3.1.1.2., p. 101-103). Pour procéder à l'analyse linguistique, la première étape a consisté en la retranscription des énoncés des élèves

à partir des séquences filmées. Nous avons inventorié les unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale (verbes, prépositions, adverbes, adjectifs, noms). Pour les verbes véhiculant la spatialité, nous avons distingué entre les emplois en français, en créole réunionnais et ceux où les structures d'énoncés en français sont composées de termes créoles en substitution aux termes français que l'élève ne connaît pas. Nous avons mis en évidence les unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale prédominant dans les corpus des 20 élèves, dans le tableau ci-dessous.

Tableau n° 25 : Les unités linguistiques spatiales les plus utilisées par les élèves

Le tableau présente de gauche à droite les prépositions, les adverbes et les verbes les plus employés par les élèves, d'abord pour le français, ensuite pour le créole réunionnais, dans l'ordre de fréquence.

Prépositions	Adverbes	Verbes
Français		
sur en haut de/en bas de à côté de à droite de/à gauche de dans vers derrière	là ici là-bas	mettre déplacer sortir descendre monter passer
Créole réunionnais		
<i>akoté/koté</i> « près de, à gauche de/à droite de, à côté de » <i>anlèr</i> « en haut de, au-dessus de »	N/A	<i>mét</i> « mettre, enfiler, déplacer » <i>tir</i> « enlever, déchausser, déplacer »

N/A : non attesté

L'analyse des énoncés français composés de termes créoles et des énoncés en créole réunionnais démontre qu'il faut particulièrement travailler sur les verbes créoles *mét* « mettre, enfiler, déplacer » et *tir* « enlever, déchausser, déplacer » en expliquant aux élèves la polysémie de ces verbes. Puisqu'un seul verbe créole véhicule différentes significations en français. Si on se fonde sur l'emploi fréquent des prépositions créoles *koté/akoté* et *anlèr*, nous notons que les équivalents en français ne sont pas maîtrisés par tous les élèves. Il s'agit par exemple de « à gauche de », « à droite de », « au-dessus de ». Ce sont les principaux résultats identifiés pour cette étude.

L'analyse de 20 séquences filmées indique que 17 élèves, donc la majorité, possèdent un vocabulaire spatial où deux langues interviennent : le français et le créole réunionnais. Ils sont capables d'exprimer la spatialité en français mais les termes français qu'ils ne connaissent pas ou ne maîtrisent pas suffisamment, sont remplacés par des termes créoles de manière spontanée. Les résultats obtenus à partir de nos analyses ont fait l'objet d'un travail collaboratif avec les enseignants des classes concernées par ce dispositif de prévention de l'illettrisme (cf. 9.3.1., p. 342-344).

9.3. La sensibilisation à la question de l'illettrisme par la formation

La sensibilisation à la question de l'illettrisme dans le domaine de l'expression de la spatialité s'est déroulée auprès des enseignants du dispositif de prévention et des stagiaires du D.U. Illettrisme (diplôme universitaire) dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme. Nous indiquons un exemple de proposition didactique et pédagogique proposé par les enseignants et les stagiaires.

9.3.1. La formation des enseignants du dispositif de prévention

Le dispositif de prévention de l'illettrisme avait aussi pour objectif la sensibilisation des enseignants aux différents axes de recherche établis par l'Institut de l'illettrisme. Il s'agissait de présenter aux enseignants les travaux de recherche menés par l'équipe de l'Institut de l'illettrisme. Pour notre axe de recherche, nous avons pris connaissance de ce que font les enseignants pour l'apprentissage de la spatialité en français dans leurs pratiques en classe. Ces journées de formation ont favorisé les moments d'échange entre les chercheurs et les enseignants. C'est un travail collectif mené au service de l'apprentissage des élèves de grande section de maternelle dans un milieu créolophone.

Pendant ces journées de formation, les enseignants nous ont fait part des outils et des méthodes utilisés pour l'apprentissage de la spatialité. Nous avons présenté les premiers résultats de l'analyse menée pour notre axe de recherche. Pour la phase de remédiation, les enseignants ont élaboré une fiche de progression de séquences. Cette fiche a porté sur la localisation dans l'espace et s'est fondée sur des outils pédagogiques comme « Topologie 1 de Nathan » qu'il fallait adapter. Le but était de commencer par une situation représentée à faire vivre aux élèves à l'aide d'objets divers, puis de retravailler sur cette même situation en

classe. La présentation finale de nos résultats et celle des constats établis par les enseignants depuis les formations précédentes ont permis la mise en place des priorités à retenir pour la suite du dispositif. Les points linguistiques à travailler portaient sur les prépositions et adverbes créoles *akoté/koté* « devant/derrière, à gauche de/à droite de, près de » et *anlèr* « en haut de, au-dessus de », ainsi que sur les verbes *mèt* « mettre, poser, se chauffer, enfiler, placer » et *tir* « enlever, déchausser, retirer ». Les enseignants ont proposé des idées d'outils et d'ateliers de langage à développer en ce sens. Par exemple, un enseignant a créé un jeu de 7 familles avec pour thème les animaux de La Réunion. Ce jeu comporte 6 familles « dessus/dessous, devant/derrière, à droite de/à gauche de ». L'objectif est langagier puisqu'il s'agit de formuler les questions et les réponses. Les comptines sont utilisées dans le cadre d'activités sportives avec pour but de se placer à l'endroit demandé. La notion travaillée est « à côté de », avec l'apprentissage des autres manières de l'exprimer avec plus de précisions pour le repérage dans l'espace. Des photos sont prises pour être commentées et travaillées en classe. Un des objectifs était aussi d'enrichir le vocabulaire spatial des élèves. Pour les dernières journées de formation, nous avons fait un bilan général et recueilli les impressions des enseignants. Selon eux, la spatialité est à travailler de manière régulière en classe et de manière transversale avec les autres axes de recherche. La finalisation de cet échange a donné jour à un protocole de remédiation élaboré essentiellement par les enseignants du dispositif et pour lequel nous avons rappelé les points problématiques à travailler dans l'apprentissage de la spatialité en français. Ce protocole contenait des informations concernant les supports choisis, une liste de vocabulaire à faire acquérir ainsi qu'un tableau résumant la procédure de la mise en pratique concrète des idées développées pendant les journées de formation (cf. Annexe n° 5, p. 73-74). Nous présentons ci-dessous un exemple d'exercice pour une séance de travail proposé par un enseignant pour favoriser l'apprentissage de l'adverbe locatif « dessous » en français :



Source internet : Académie de La Réunion²⁷³

9.3.2. La formation des stagiaires du D.U. Illettrisme

La formation dispensée aux stagiaires du D.U. Illettrisme abordait les thématiques suivantes : le repérage dans l'espace, la géométrie (figures et dénomination : lexique créole réunionnais et français) ; la situation dans l'espace par le tracé ; la présentation des méthodes de dépistage des situations d'illettrisme et des méthodes d'apprentissage pour la lutte contre l'illettrisme ; la réalisation d'une enquête de terrain ; la situation dans le temps (système temporel) en comparaison créole/français. Les stagiaires ont été sensibilisés à l'aspect fondamental de l'expression de la spatialité au quotidien tant dans le langage corporel (la gestuelle) que dans la communication verbale ou écrite. Les points particuliers que nous avons présentés concernaient l'espace graphique, les différents types d'espace (macro, micro, méso) ainsi que l'analyse de deux exercices liés à la spatialité proposés dans la méthode *Lettris*. Lors de ces cours, les stagiaires ont proposé des exemples d'exercice qu'il est possible de mettre en place pour aider un public en situation d'illettrisme. Nous présentons ci-dessous, la proposition d'un stagiaire à partir de nos cours :

²⁷³<https://www.ac-reunion.fr/academie/les-grands-dossiers/maitrise-langue-francaise/pedagogie-et-didactique.html>

La situation : Une personne raconte son projet d'aller à Marseille pour rendre visite à la famille. Elle habite à Saint-Pierre, prend Air Austral, fait escale à Maurice, pour aller à Marseille (une visite à sa famille). Le parcours est : Saint-Pierre → Maurice → Marseille.

Étape 1 : l'exercice se déroule à l'oral.

But : Donner les verbes d'action liés à la thématique du voyage et les précautions à prévoir.

Exemples de verbes d'actions de base : Acheter/réserver un billet, prendre le métro/le bus/le taxi.

Précautions : Météo (vêtement à prévoir), contact téléphonique (quand/comment/où ?), etc.

Étape 2 : Le passage à l'écriture.

Constituer une liste (sur le thème du voyage) : poster, poser, porter, peser, peser, plier, voyager, rendre visite, se déplacer, téléphoner, réserver, imprimer, payer, etc.

Étape 3 : Mise en scène :

- Situation d'apprentissage concrète : gestes fonctionnels précis (voyager, aller voir un proche / un membre de sa famille à Marseille / rendre visite à un membre de sa famille : *Mi sa oir mon fami Marseille*)
- Raconter à l'oral

9.4. Nos préconisations didactiques et pédagogiques

L'objectif ici est de mettre en évidence les points problématiques dans l'apprentissage en français pour un public d'adultes et de jeunes créolophones (y compris unilingues). Pour remédier à ces difficultés d'apprentissage, nous formulons des préconisations didactiques et pédagogiques applicables pour les adultes et les enfants.

Le système spatial créole est partagé par les adultes et les enfants créolophones. Il s'agit par exemple de l'ordre SVC, SVO, SVOC, des unités lexicales et grammaticales qui font partie du fonds créole commun (cf. chapitre 8). Ce qui est divergent c'est la signification donnée à certaines unités lexicales et grammaticales, comme par exemple l'emploi des verbes de mouvement *tir* et *mèt* pour signifier un déplacement par les élèves de grande section (cf. Annexe n° 1, p. 44-55). Nous notons 19 calques du français dans nos corpus dont 7 dans les corpus de type 1 et 12 dans les corpus de type 2. Dans ceux des quatre informateurs les plus âgés, les calques sont peu attestés contrairement aux corpus des plus jeunes. Il semble que le système spatial des plus jeunes indique quelques recours à la langue française dans leur parler au quotidien. Les plus âgés, surtout ceux qui sont analphabètes, sont bien plus ancrés dans la tradition orale.

9.4.1. Didactique et pédagogie du français en milieu créolophone : lutte et prévention

Par les résultats obtenus, nous comprenons les difficultés que peuvent rencontrer des locuteurs créolophones en situation d'analphabétisme, d'illettrisme ou en difficulté d'apprentissage scolaire, quand il s'agit d'exprimer le système spatial du français. En effet, il s'agit d'appréhender un système spatial différent du sien sur des points de grammaire, de logiques et de sémantique lexicale. Pour les élèves de grande section, nous observons que la pauvreté de leur vocabulaire spatial en français est normale parce qu'ils sont dans les débuts de l'apprentissage scolaire à l'école maternelle. Ils sont encore dans un processus d'apprentissage. Pour les adultes en difficulté avec le français, c'est une compétence qui n'a pas été assimilée pendant la période de scolarisation et un manque pour ceux qui sont analphabètes ou quasi-analphabètes. Notre étude tente ici d'apporter des éléments de réponse expliquant comment l'expression de la spatialité en créole peut poser problème dans l'apprentissage du système spatial français. Ce qui nous mène à proposer des préconisations didactiques et pédagogiques pour cet apprentissage en français dans les champs de la lutte et de la prévention, en milieu créolophone.

9.4.1.1. Le système spatial du créole et l'apprentissage du système spatial français

Il existe un certain nombre d'unités lexicales et grammaticales de la spatialité du français qui semblent complexes à acquérir en milieu créolophone. Beaucoup de ces unités du français ne sont pas réinvesties en créole réunionnais que ce soit par les adultes ou les plus jeunes créolophones. Pour les élèves de grande section de maternelle, nous nous sommes fondée sur le livret d'« Aide à l'évaluation des acquis des élèves en fin d'école maternelle » (2010), afin d'identifier le vocabulaire français que ne garde pas le créole réunionnais. Un exemple de ce vocabulaire français, qui peut concerner les adultes et les enfants, figure dans le tableau ci-dessous.

Tableau n° 26 : Quelques termes du vocabulaire spatial du français

Prépositions	Verbes
au-dessus de / en-dessous de : <i>anlèr, dési / dosou</i> à l'intérieur de / à l'extérieur de : <i>dedan / deor</i> au milieu de / au centre de : <i>dann milié</i> en face de : <i>vizavi, devan</i>	placer quelque chose : <i>mét / poz in zafèr</i> contourner : <i>pass su koté</i> rapprocher : <i>mét akoté / koté</i>

Ce tableau illustre les prépositions et les verbes qui sont utilisés en français et qui sont exprimés différemment en créole réunionnais (signalés en italique). La première colonne est consacrée aux prépositions et la deuxième aux verbes. Il s'agit de ceux qui n'ont pas été employés par les 20 élèves de notre analyse linguistique pour le dispositif de prévention de l'illettrisme. Seules les prépositions complexes « au-dessus de » et « en-dessous de » sont utilisées mais sans la préposition finale « de ».

Les prépositions sont étudiées dans le domaine de l'acquisition linguistique. Une étude de Daniel Véronique souligne une spécificité des langues créoles concernant l'emploi des prépositions :

« Comme le relève Baker 1996, les diverses langues créoles à lexique français ont emprunté les “mêmes” prépositions à la langue donatrice dans le domaine de l'expression des relations spatiales dans leurs modalités topologiques et projectives, soit, entre autres, les étymons *en haut de, avec, proche, à côté, jusqu'à, dans, pour* etc. Si la question des “prépositions” et de leurs extensions se pose dans les créoles, cela tient tout d'abord à ce que les langues SVO – ce qui est le cas des langues créoles, à quelques particularités près – comportent de telles unités. Les créoles les ont soumises à de nouvelles combinaisons, avec des significations partiellement renouvelées, voire avec une “extension” de leurs domaines d'emploi. »²⁷⁴ (Véronique, D., 1997)

Nous notons que le créole réunionnais a gardé certaines prépositions du français avec le même sens telles que « avec, jusqu'à, dans, pour » citées ci-dessus. Il s'agit en créole de : *èk/ansanm, ziska, dan, pou*. Pour le créole réunionnais, certaines prépositions comme *dan / dann* véhiculent d'autres significations : « de, hors de ». La polysémie des prépositions révélée dans notre analyse confirme cette particularité des créoles à base lexicale française

²⁷⁴ Daniel, Véronique, « Le devenir des “petits mots” : *pour* dans quelques créoles français », In : Faits de langues n°9, Mars 1997 pp. 61-70, p. 62.

évoquée par Daniel Véronique (cf. chapitre 5, p. 191). Une autre étude centrée sur l'acquisition des prépositions pour les enfants, explique que :

l'enfant « entend toutes les prépositions, que ce soit dans le langage qui lui est adressé, dans les conversations entre adultes ou entre enfants plus âgés qui l'entourent. Cependant il choisit d'abord de n'en répéter (et de ne s'en approprier) que quelques unes (*pour, à, de, avec, dans*), et ceci dans un ordre particulier. »²⁷⁵ (Sekali et Morgenstern, 1997)

Cette étude illustre les prépositions françaises qui sont prioritairement acquises par les jeunes enfants. En créole réunionnais, celles qui sont attestées sont « pour » *pou*, « avec » *èk*, « dans » *dan/dann*. Les prépositions « à » et « de », retenues en créole, sont figées dans des synthèmes nominaux (ex. : *piédboi*). Elles ne sont donc pas attestées à valeur spatiale mais vide de sens en figement. Nous les considérons comme des unités qui ne font pas partie du processus d'acquisition du système spatial créole. D'après cette étude, l'ordre d'acquisition des prépositions du créole réunionnais pourrait être le même que celui du français : *pou, èk, dan*. Toutefois, une étude de Maya Hickmann sur l'acquisition du langage chez les enfants indique un autre ordre et d'autres prépositions :

« Par exemple, quelle que soit la langue, certaines relations spatiales sont exprimées ou comprises avant d'autres (DANS, puis SUR, puis SOUS, puis DERRIÈRE, puis DEVANT) et certaines propriétés des entités seraient déterminantes, telle leur orientation intrinsèque. »²⁷⁶ (Hickmann, M., 2012)

Ce sont là deux visions différentes de l'acquisition des prépositions chez les jeunes enfants.

Auteurs	Ordre d'acquisition des prépositions du français				
Sekali, Morgenstern (1997)	pour	à	de	avec	dans
M. Hickmann (2012)	dans	sur	sous	derrière	devant

Notre étude linguistique des relations spatiales ne nous permet pas d'indiquer des tendances en ce sens pour le créole réunionnais. Il faudrait mener une étude fondée sur l'acquisition

²⁷⁵ Aliyah, Morgenstern, Martine, Sekali, L'acquisition des premières prépositions chez un enfant francophone, In : Faits de langues n°9, Mars 1997 pp. 201-210, p. 201.

²⁷⁶ Maya, Hickmann, « Diversité des langues et acquisition du langage : espace et temporalité chez l'enfant », *Langages* 2012/4 (n° 188), p. 25-39, p. 27.

linguistique de la spatialité chez les enfants créolophones réunionnais pour obtenir des résultats appropriés.

9.4.1.2. Les points problématiques pour l'acquisition de la spatialité en français

Il existe un découpage particulier de l'espace insulaire créole de La Réunion. La configuration géographique de l'île influe sur l'expression linguistique spatiale. L'orientation peut se faire en fonction des reliefs montagneux, de la zone côtière donc de la mer, de l'opposition les Hauts / les Bas. Nous rappelons ici que le créole réunionnais exprime la spatialité notamment en utilisant les axes d'orientation naturels du corps.

Dans notre échantillon, certains adultes n'utilisent pas la langue française au quotidien et sont créolophones unilingues, comme les plus âgés. Les plus jeunes qui travaillent comme barman, agent de sécurité ou vendeuse de prêt-à-porter semblent employer le français dans le cadre professionnel. Pour les élèves créolophones de grande section de maternelle, ils sont en contact avec le français depuis leur entrée en petite section. C'est pour cette raison que certains élèves possèdent un vocabulaire spatial qui entremêle les deux langues : le français et le créole réunionnais. Lorsqu'ils s'expriment en français comme pour le dispositif, ils ont parfois recours à la langue créole. Notre étude confirme un point souligné dans les travaux de Daniel Véronique concernant « le recours aux autres ressources linguistiques disponibles pour l'apprenant (principalement sa L1) » (Véronique, D., 1992 : p. 4). Ce sont des paramètres à considérer pour favoriser l'apprentissage du système spatial français pour les deux types de public (adultes et enfants). Dans l'exemple n° 404 ci-dessous, l'élève commence sa phrase en français et la termine en créole réunionnais. Nous identifions l'adverbe créole *anlèr* « en haut, au-dessus ».

Ex. (404) : *J'ai poussé anlér.*

Trad. Litt. : « J'ai poussé en l'air. »

Trad. : « J'ai poussé vers le haut. »²⁷⁷

²⁷⁷ h, 2006, N° 16, classe 3, école maternelle l'Eperon.

9.4.1.3. La rédaction d'un livret pédagogique et didactique

Dès notre implication dans le dispositif de prévention de l'illettrisme sur un public d'élèves de grande section de maternelle, notre directrice de thèse nous a proposée d'élaborer un livret pédagogique et didactique pour notre axe de recherche. Il s'agit d'une proposition d'outillage en faveur de l'apprentissage de l'expression linguistique de la spatialité en contexte créolophone. Ce livret s'intitule *L'acquisition du langage spatial : les points fondamentaux pour l'apprentissage des notions spatiales en grande section de maternelle*. Son élaboration s'est notamment inspirée du livret Éduscol, des méthodes d'apprentissage mises en place pour la lutte contre l'illettrisme ainsi que du test de Boehm pour les jeunes enfants (cf. 9.1., p. 332-340). Il contient une introduction à la question de l'apprentissage de la spatialité en français spécifiquement pour des jeunes élèves. Nous indiquons aussi les particularités du créole réunionnais dans ce domaine. Celles-ci étant principalement liées à la tradition orale. Nous proposons des objectifs à atteindre pour cet apprentissage. Nous précisons les différents types d'espace à considérer pour ce livret, en citant les travaux de Jean-Luc Bregeon, mathématicien, qui définit les notions de micro-espace, méso-espace et macro-espace dans une étude centrée sur la « structuration de l'espace et géométrie » pour les élèves de maternelle. Ainsi, nous considérons la cour de l'école et le terrain de sport comme un grand espace, la salle de classe comme un espace intermédiaire, la table et la feuille de papier comme un espace plus restreint. Le but de ce livret est de proposer des fiches d'exercices pour favoriser l'apprentissage de la spatialité et pour enrichir le vocabulaire spatial des jeunes élèves en français. Les 12 fiches d'exercices que nous avons élaborées sont réparties dans les six éléments fondamentaux suivants :

- 1) Prise de conscience des axes d'orientation spatiale naturels de son corps
- 2) Le repérage spatial par rapport à son corps
- 3) La localisation spatiale en fonction d'un repère autre que soi (objet ou personne)
- 4) Les prépositions « à, de, chez, dans »
- 5) Le vocabulaire du mouvement et du déplacement dans l'espace
- 6) La localisation dans l'espace de la feuille.

Nous notons que le quatrième point est fondamental. Par exemple, Pierre Cellier (1985) compare le créole réunionnais au français, d'un point de vue syntaxique sous forme

« d’analyses théoriques » tout en étudiant « des erreurs linguistiques d’enfants créolophones dans le cycle élémentaire tant à l’oral qu’à l’écrit ». ²⁷⁸ La partie consacrée aux prépositions est intéressante dans le cadre de notre recherche doctorale. L’auteur explique que :

« d’un point de vue syntaxique on peut dire qu’elles [prépositions créoles] fonctionnent sensiblement de la même façon que les prépositions du français liées soit à des constructions verbales, soit à un schéma de phrase, selon leur fonction. Elles peuvent être doubles et s’utiliser également comme adverbe en surface. Ce qui les différencie le plus de la préposition en français est donc surtout leur valeur sémantico-lexicale. [...] La préposition vide « de » du français n’existe pas en créole ; il est donc impossible de la faire figurer dans une structure créole. Avec la préposition “à” issue du français, “de” appartient maintenant en créole à des structures lexicales figées. [...] Ne connaissant pas les emplois “français” de “à” et de “de” on verra que les Créolophones font de nombreuses erreurs dans les structures où entrent ces prépositions. » ²⁷⁹ (Cellier, P., 1985)

La difficulté d’acquisition de la classe des prépositions en français pour les locuteurs créolophones entraîne pour eux des « erreurs sur la préposition en français » ²⁸⁰ que Cellier appelle « absences », « hypercorrections » et « confusions » ²⁸¹ dans leurs productions orales ou écrites. D’autres travaux de recherche sont menés concernant l’apprentissage en français en milieu créolophone (Fioux, P., Marimoutou, J., 1999).

Il dit Jean : « on va lécole ». [Absence]
Il y avait de la fête [Hypercorrection]
Quelle belle journée par une promenade en forêt (pour) [Confusion] ²⁸²

Nos fiches d’exercices contiennent les consignes à indiquer aux élèves ainsi que les particularités du créole réunionnais liées à la thématique travaillée. Pour ce livret, nous avons élaboré des exemples en créole issus de la vie quotidienne. Nous plaçons en annexe un exemple de fiche que nous avons élaborée (cf. Annexe n° 4, p. 70-72). La fiche n° 7 du livret pédagogique que nous présentons concerne l’apprentissage des prépositions du français « à, de, chez, dans ». Cette fiche s’intitule *Où vas-tu ? D’où (re)viens-tu ?*

²⁷⁸ Pierre, Cellier, *Comparaison syntaxique du créole réunionnais et du français (Réflexions pré-pédagogiques)*, Université de la Réunion, Unité Associée au CNRS 04 1041, 1985, p. 3.

²⁷⁹ *Id*, p. 106.

²⁸⁰ *Id*, p. 107.

²⁸¹ *Id*, p. 108.

²⁸² Les exemples n° 13, n° 14 et n° 15 sont extraits de l’ouvrage de Pierre Cellier, 1985, *op. cit*, *Comparaison syntaxique...*, p. 108-109.

9.4.2. Les préconisations pour l'apprentissage du système spatial français en lutte et en prévention

Les préconisations concernant l'acquisition de la spatialité en français en contexte créolophone sont la prise en compte de la polysémie de certaines unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale. Cela permettrait la diversification du vocabulaire spatial en français. Il faut considérer l'organisation spatiale spécifique au milieu réunionnais, qui entraîne des particularités dans l'expression orale. Les méthodes que nous avons étudiées (*Lettris*, A.R.C.A.) ainsi que celles qui ont été mises en place par les enseignants du dispositif constituent des moyens efficaces pour l'acquisition de la spatialité. Les idées développées sont à adapter au contexte créolophone pour certaines méthodes. La démarche qui consiste à commencer par une activité manuelle, physique où le vocabulaire spatial est investi et ensuite à le réinvestir pendant un atelier de langage semble efficace. C'est ce que nous avons noté d'intéressant pendant l'échange des pratiques en classe avec les enseignants du dispositif. D'un point de vue linguistique, les logiques spatiales interviennent aussi à ce niveau lorsqu'il faut trouver le vocabulaire adéquat à la situation spatiale à décrire dans le but de l'exprimer oralement. Elles impliquent ainsi la capacité d'une personne à raisonner de manière adéquate et cohérente. Une autre préconisation fondamentale est de favoriser l'expression du système spatial à l'oral notamment à l'aide d'atelier de langage, particulièrement auprès d'un public créolophone d'adultes en situation d'analphabétisme ou d'illettrisme et de jeunes en difficulté.

Nous présentons un tableau, élaboré dans le cadre du dispositif de prévention de l'illettrisme, qui indique les unités lexicales et grammaticales à travailler en remédiation. Nous le modifions en ajoutant les données linguistiques obtenues par l'analyse linguistique de notre recherche doctorale (deuxième partie). Elles concernent les unités lexicales et grammaticales créoles identifiées comme prédominantes dans l'usage.

9.4.2.1. Tableau n° 27 : Les unités lexicales et grammaticales à valeur spatiale pour la remédiation

Prépositions	<p>dans, de, hors de, à l'intérieur de : <i>dan / dann</i> ; à droite de / à gauche de, devant/derrière, près de, à côté de : <i>koté / akoté</i> ; en haut de / au-dessus de / au sommet de : <i>anlèr</i> ; sur / sous : <i>su/desu, dosou</i> ; en bas de / en-dessous de : <i>anba, dannfon</i> ; au milieu de : <i>dann milié</i> ; chez : <i>lakaz</i> ; entre</p>
Adverbes	<p>dedans, à l'intérieur : <i>d'dan / dédan</i> ; en haut, au-dessus : <i>anlèr</i> ; à côté, devant, derrière, à gauche, à droite : <i>akoté</i> ; au-dessus / en-dessous : <i>latsi / latsou</i> ; là-dedans, au-dedans, à l'intérieur de : <i>ladan, anndan</i> ; en bas, en-dessous : <i>anba, dannfon</i> ; à l'extérieur de : <i>déor</i> ; chez nous, chez moi... : <i>lakaz, mon kaz, son kaz, nout kaz</i></p>
Déictiques	<p>juste là : <i>térta / atérta</i> ; là en haut : <i>anlèr là</i> ; là-dedans : <i>andann là</i></p>
Verbes	<p>Déplacement : enlever, déchausser, déplacer, supprimer, retirer : <i>tir</i> déplacer : <i>mét, mont, trap</i> prendre un chemin : <i>pran / arpran</i> ; tomber : <i>shap, bat, vol</i> ; passer dans un chemin : <i>pran + SN</i> ; rentrer chez soi : <i>retourn + son kaz</i> avancer / reculer</p> <p>Mouvement : prendre/attraper : <i>trap</i> ; mettre, poser, enfiler, placer : <i>mét</i> ; pendre : <i>désann</i> ; cogner, heurter : <i>bat</i> ;</p>

9.4.2.2. Commentaires explicatifs au tableau n° 27

Ce tableau fait état des unités lexicales et grammaticales du français à travailler pour l'apprentissage du système spatial français pour les adultes et les enfants, dans l'ordre de priorité. La première ligne de ce tableau rassemble les prépositions, la deuxième ligne indique les adverbes. La troisième ligne regroupe les déictiques et la quatrième ligne, les verbes. Il s'agit aussi de prendre en considération les unités lexicales et grammaticales du créole (signalées en italique).

Le livret didactique et pédagogique présenté précédemment peut s'appliquer à un public d'adultes en situation d'analphabétisme, d'illettrisme ou en difficulté. En prévention et en lutte, nous préconisons de travailler les six fondamentaux du livret (cf. 9.4.1.3., p. 350). Pour la prévention, en apprentissage scolaire et pour la lutte dans le cadre de formation de personnes en difficulté d'apprentissage. Toutefois, l'apprentissage du système spatial du français selon ces fondamentaux doit considérer les contextes sociaux, géographiques, historiques et culturels de La Réunion. Les méthodes et les exercices mis en place devraient être adaptés au milieu créolophone. Pour les adultes, il faudrait investir les gestes et les usages du quotidien, comme le font déjà certaines méthodes d'apprentissage comme *Lettris* et l'A.R.C.A mais aussi La Région Réunion, par exemple, dans le dispositif des *Cases à Lire*.

Bilan et perspectives

1. Le bilan de notre étude

Nos travaux de recherche doctorale ont choisi pour objet d'étude la dynamique linguistique des relations spatiales en créole réunionnais contemporain (1936-2015) et sa contribution à la question de l'illettrisme dans le temps présent. Notre travail a essayé de combler un vide en investiguant un champ de recherche peu exploré pour le créole réunionnais avec l'analyse des relations spatiales sous l'angle de la linguistique descriptive. Le point de vue théorique adopté pour cette étude linguistique est celui de la synchronie dynamique (Martinet, A., 1989 ; Staudacher-Valliamée, 1996, 2011) lorsqu'il examine les relations spatiales. Nous rappelons ici qu'étudier la dynamique linguistique c'est « comprendre le lien entre les structures de la langue et celles de la société dans laquelle elles sont en usage en différents moments de son histoire » (Staudacher-Valliamée, 1999 : p. 306). La dynamique syntaxique est inscrite dans les programmes valenciens eux-mêmes inscrits dans les syntagmes prédicatifs. Il s'agit d'une étude de la dynamique dans le temps présent, le temps actuel en créole réunionnais. Pour y parvenir, des enquêtes de terrain ont été menées auprès de 35 locuteurs créolophones, entre 2010 et 2014. Nous avons examiné trois types de corpus. Les corpus de type 1 regroupent les entretiens oraux libres des 4 informateurs les plus âgés (de 58 à 74 ans). Les corpus de type 2 concernent les entretiens oraux semi-guidés à partir de l'album de la grenouille de 11 informateurs âgés entre 9 et 40 ans. Les corpus de type 3, collectés dans le cadre du dispositif de prévention de l'illettrisme, sont particuliers parce qu'issus du milieu scolaire. Sur les 20 séquences filmées, nous n'en avons retenues que 9 pour l'analyse linguistique des relations spatiales. En effet, il s'agit de celles qui attestent des productions orales en créole liées à la spatialité. Les 11 séquences filmées restantes sont examinées quand nous abordons l'analyse menée pour le dispositif de prévention afin d'expliquer les applications didactiques et pédagogiques de notre étude linguistique à la question de l'illettrisme.

Nous précisons ici, que les sept relations spatiales présentées dans le chapitre 4 de l'analyse linguistique servent à illustrer le fait qu'une phrase complexe peut intégrer et véhiculer plusieurs relations spatiales. Cette analyse se fondait sur 400 phrases dont 187 simples et 213 complexes. Les résultats en linguistique descriptive concernent quatre relations spatiales : la localisation, le déplacement, le mouvement ainsi que celles qui lient le déplacement et le mouvement. Les phrases complexes présentaient un prédicat principal et des prédicatoïdes (appelés prédicat n° 2, n° 3, etc.). Nous les avons découpées en 607 syntagmes prédicatifs. Ces derniers sont regroupés à la fois dans les phrases simples et dans les phrases complexes découpées. Un syntagme prédicatif attestant une structure prédicative.

1.1. La dynamique du système spatial créole et ses contraintes

Il existe un système spatial du créole réunionnais représentatif d'une dynamique. Ce système spatial intègre le fonds créole commun et partagé aux locuteurs créolophones réunionnais. L'expression linguistique des relations spatiales se donne à lire dans l'ensemble d'un syntagme prédicatif. Les éléments porteurs de la relation spatiale interagissent avec les autres (actants, circonstant) pour véhiculer un sens spatial. Le plus souvent il s'agit d'un verbe, d'une préposition, d'un adverbe, d'un adjectif ou d'un déictique à valeur spatiale. Nous constatons que ce sont essentiellement les verbes qui régissent les autres éléments du syntagme prédicatif (Talmy, 2008). En effet, la valence verbale est prédominante dans nos corpus mais il existe d'autres types de valence et de prédicat. Nous identifions principalement des prédicats adverbiaux et à moindre fréquence des prédicats prépositionnelles et des valences adjectivales. Les structures prédicatives non-verbales (prédication non-verbale) identifiées sont le plus souvent introduites par la copule *lé* « être » ou le présentatif *nana / na* « il y a ». Les adpositions (préposition, adverbe, déictique) véhiculent essentiellement la relation spatiale de localisation. Elles marquent aussi la localisation finale d'un déplacement ou d'un mouvement. Les noms, fonctionnant comme circonstants locatifs, jouent un rôle important dans l'expression de la spatialité. Il s'agit de repères concrets et de toponymes, que l'on appelle aussi *point de repère* (cf. 7.4.1., p. 280-287). La description linguistique indique que le syntagme prédicatif qui prévaut, selon l'ordre des mots (Staudacher-Valliamée, 2014), est celui qui regroupe un sujet, un verbe et un circonstant souvent locatif (SVC) mais qui peut être aussi temporel ou de manière (cf. 6.4.1., p. 250-254). Pour le programme valenciens verbal (Tesnière, 1965), les quatre relations spatiales attestent plusieurs types de valence. Sur 82 verbes, 37 s'inscrivent dans plusieurs programmes valenciens. L'étude des verbes à emploi transitif et à emploi intransitif, attestant un circonstant ou à circonstant \emptyset , indique que c'est l'emploi intransitif qui prévaut. Ce qui concorde avec la prédominance de la combinaison SVC dans nos corpus. Le créole réunionnais atteste la construction syntaxique de syntagme prédicatif à objet \emptyset , sujet \emptyset , à préposition et à préposition \emptyset . Ce point est fondamental pour l'observation typologique qui doit, dans une étape ultérieure, préciser quand et lesquelles de ces combinaisons sont devenues ou pas des types. Par exemple, l'ordre SVO en lien avec la classe des prépositions, mais aussi le paradigme des adpositions à valeur spatiale. Notre étude montre le lien pertinent entre syntaxe et prosodie, par exemple dans l'ordre des mots ou dans

l'emploi verbal répété pour marquer la durée d'une action (cf. 6.5., p. 260-264). Nos corpus indiquent des structures attestant une variation morphologique (cf. 6.6., p. 264-269). La description linguistique des relations spatiales met en évidence le lien stable entre prosodie, syntaxe, structures prédicatives et relations actanciennes et circonstancielles.

Dans notre étude, la dynamique indique que le système spatial fait partie du fonds lexical et grammatical créole commun. En effet, parmi les unités lexicales et grammaticales les plus fréquemment attestées dans nos corpus, nous inventorions 17 prépositions, 19 adverbes, 10 déictiques. Nous comptons 32 verbes dont 12 véhiculant la relation spatiale de mouvement, 11 exprimant la relation spatiale de déplacement, 6 pour les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement. La relation spatiale de localisation est véhiculée par 3 verbes.

Les contraintes qui s'exercent sur cette dynamique sont l'impossibilité d'exprimer par exemple des prépositions simples (à, de, vers) et complexes (à l'intérieur de, à l'extérieur de) du français dont l'emploi n'est pas gardé en créole réunionnais. Toutefois, la langue créole a conservé des vestiges de prépositions françaises comme *a*, *d'*, *an* « à, de, en » par le figement (Cellier, 1985 ; Staudacher-Valliamée, 2004). La déixis se pose aussi comme une contrainte parce que son usage est rattaché au contexte d'énonciation (cf. 5.2.2., p. 200-205). Elle est souvent liée à la notion d'éloignement et de rapprochement dans l'espace avec une distance non estimable. Cet usage à valeur anaphorique ou cataphorique, remplace une description spatiale plus précise et plus détaillée. Les unités lexicales et grammaticales pluricatégorielles identifiées dans notre étude sont principalement des prépositions, des adverbes, des déictiques. Il existe également un jeu avec le trait + ou – humain pour l'actant sujet et l'actant objet. Nous vérifions que le créole réunionnais compense ses limites lexicales par la valence, le jeu de l'opposition concret / abstrait, la polysémie, ou la répétition de l'emploi verbal. La complexité du système spatial se lit dans la dynamique et ses contraintes.

1.2. Notre contribution à la comparaison des langues au service de la typologie

Notre étude linguistique des relations spatiales en créole réunionnais apporte une contribution à la typologie (Hagège, 2005) par la comparaison avec les autres langues et avec les langues créoles comme le créole mauricien (cf. 8.2., p. 314-318). Le créole réunionnais fait partie des langues à cadre verbal et à cadre satellitaire. L'existence de verbes entrant dans plusieurs programmes valenciels, l'emploi verbal transitif et intransitif ainsi que le jeu de l'opposition concret / abstrait placent le créole réunionnais parmi les langues attestant un fonctionnement syntaxique ne tenant pas dans la combinaison SVO. Le créole réunionnais partage avec le créole mauricien la description spatiale en fonction des trois axes d'orientation du corps humain ou encore l'expression de l'éloignement et du rapprochement par l'emploi de déictiques. Une étude historique approfondie doublée d'une approche comparée des langues à Bourbon permettrait de faire toute la lumière sur ces faits de langue et de culture créoles. Notre travail attire l'attention sur le rôle de la syntaxe dans les discussions génétiques.

1.3. La conception de l'espace en créole réunionnais

Selon les discussions théoriques interrogées pour la conception de l'espace, le créole réunionnais atteste la possibilité d'exprimer la situation dans l'espace selon plusieurs perspectives. D'abord, selon le point de vue de l'énonciateur qui peut se servir de son propre corps pour exprimer une situation spatiale ou alors utiliser l'interlocuteur comme point de repère. La description d'une situation spatiale peut également s'effectuer entre deux entités animées ou inanimées. L'une étant l'élément à localiser et l'autre le point de repère. L'orientation dans l'espace peut s'appuyer sur les axes naturels du corps humain dont les trois principaux sont le vertical, le frontal et le latéral. Ces trois manières de situer dans l'espace sont vérifiées dans nos corpus (cf. chapitre 8 : 8.1.1., p. 299-303). Nous identifions également des descriptions spatiales qui ne signalent que l'entité à repérer ou celle qui constitue le point de repère. Dans ce cas, c'est la structure prédicative indiquée dans le syntagme prédicatif qui détermine la relation spatiale (verbe, préposition, adverbe, adjectif, nom).

1.4. Tradition orale : transmission, acquisition et théories de pidginisation et de créolisation

Dans le système spatial du créole réunionnais, la tradition orale tient un rôle majeur. En effet, la langue créole, constituée dans l'oralité, intègre le système spatial comme elle intègre le système verbal, lui-même complété par le système aspecto-temporel, par exemple. L'expression de la spatialité dépend des unités lexicales et grammaticales dont la langue dispose et la manière dont elles vont être structurées pour communiquer une information oralement. La transmission, en tradition orale, de la langue créole de génération en génération inclut le système spatial et ses logiques. La tradition orale créole se transmet et se maintient. Notre étude le confirme avec le fonds créole commun (cf. 8.4.2., p. 328-329). La tradition orale se manifeste, par exemple dans l'usage de déictiques spatiaux (*là* « là, ici », *laba* « là-bas », *térla* « juste là », etc.), de toponymes et de repères concrets (*la boutik* « l'épicerie », *somin d'lo* « le chemin de l'eau »). Elle se révèle dans la manière de désigner et de s'exprimer. La tradition orale est aussi liée à la mémoire spatiale collective créole, par exemple quand les locuteurs, les plus âgés, évoquent l'espace-temps d'autrefois.

Concernant les théories de pidginisation et de créolisation (Véronique : 2000, 2005 ; Chaudenson : 2003), même si notre recherche interroge le créole contemporain, les tendances observées dans le temps présent et actuel, nos résultats montrent le maintien d'un fonds lexical et grammatical ancien fait par exemple de verbes, de prépositions, d'adverbes, de déictiques (cf. 8.4.3., p. 329-331).

1.5. Problématique de l'acquisition de la spatialité du français et illettrisme

D'après nos résultats, le système spatial créole semble complet dès le plus jeune âge. Si le système spatial s'acquiert en même temps que la langue créole (langue première) alors il est assimilé au moment où l'enfant maîtrise la langue (cf. 8.4.2., p. 328-329). Pour les élèves de grande section, l'identification du système spatial du créole réunionnais a été freinée par l'usage du français. La consigne du test diagnostique demandant aux élèves de s'exprimer en français. Il s'agissait dans le cadre du dispositif de prévention de l'illettrisme de vérifier leurs compétences en français (cf. 9.2., p. 340-342). Les 24 informateurs étudiés possèdent et maîtrisent le système spatial du créole réunionnais.

La pauvreté lexicale en créole réunionnais est souvent comblée par la polysémie. En effet, l'usage d'une seule unité suffit à exprimer un sens spatial différent comme par exemple la préposition *dan/dann* (dans, à l'intérieur de, de, hors de). L'acquisition du système spatial du français pour des Créolophones peut poser problème parce qu'il s'agit d'appréhender un vocabulaire spatial qui ne fait pas partie de sa langue première. Acquérir le système spatial du français c'est aussi diversifier le vocabulaire spatial du locuteur créolophone. Dans le contexte actuel, acquérir et maîtriser l'expression linguistique de la spatialité du français appartient aux savoirs de base dans le programme de prévention et de lutte contre l'illettrisme. Les difficultés liées à l'expression de la spatialité en français prennent parfois source dans le milieu socio-culturel et socio-économique dans lequel évolue l'individu. Ce milieu ne permettant pas une scolarisation ou une scolarité aboutie. Cette situation laisse place à la tradition orale créole d'où la présence de locuteurs créolophones unilingues. Ces derniers dépendant principalement de l'oralité. Cette situation explique en partie la présence, dans nos corpus, d'informateurs en situation d'analphabétisme, d'illettrisme ou en difficulté d'apprentissage. Par exemple, dans le cadre familial, pour des raisons financières, il faut arrêter l'école pour aller travailler. Cette réalité est celle que nous avons identifiée pour l'informateur du Chaudron et celui de Cilaos. Pour les plus jeunes, le décrochage scolaire ou les difficultés d'apprentissage peuvent s'expliquer par la langue française qui peut être problématique pour des créolophones unilingues (cf. 2.6., p. 83-89). De plus, les réalités de la France Métropolitaine, étudiées dans le milieu scolaire par exemple, ne correspondent pas avec celles de La Réunion, que ce soit d'un point de vue historique, géographique ou culturel. Les préconisations didactiques et pédagogiques proposées dans notre étude sont applicables aux adultes et aux jeunes élèves. Elles recommandent par exemple de partir des méthodes existantes dans le domaine de la lutte et dans le milieu éducatif avec une adaptation au contexte réunionnais et en prenant en compte la langue première (cf. 9.4., p. 345-354).

2. Les perspectives de notre travail de recherche : projet post-doctoral

Nous pouvons poursuivre nos travaux sur la linguistique descriptive des relations spatiales du créole réunionnais en approfondissant certains points que nous n'avons pas pu traiter ici en profondeur, comme par exemple l'étude du lien entre syntaxe et prosodie.

En typologie linguistique, nous pouvons constituer une base de données avec nos corpus oraux à l'aide d'un logiciel adapté à l'exemple de la base de données du L.A.C.I.T.O. (Laboratoire des langues et civilisations à tradition orale). Le laboratoire de recherche donne

accès, sur son site internet, aux corpus et enregistrements collectés par les chercheurs dans différentes langues du monde.

En didactiques et pédagogie, les fiches élaborées pour les élèves de grande section peuvent être améliorées dans le but de proposer un livret pédagogique applicable aux adultes et aux jeunes élèves.

Notre objet de recherche peut continuer à apporter une contribution à la question de l'illettrisme et au domaine de l'apprentissage scolaire en milieu créolophone.

Bibliographie

- ARMAND, Alain, *Dictionnaire créol réunioné français*, Océan, 1987.
- ARNAULD, Antoine; NICOLE, Pierre, *La logique ou l'art de penser*, Paris, Gallimard, 1992.
- Association réunionnaise de cours pour adulte, *Alphabétisation, formation et développement à la Réunion. 2, Méthodologie de l'alphabétisation et de la formation de remise à niveau générale et technique*, vol. 2, ARCA, 1983.
- AURNAGUE, Michel; VIEU, Laure; BORILLO, Andrée, « La représentation formelle des concepts spatiaux dans la langue », *Langage et cognition spatiale*, Michel Denis (éd.), Paris, Masson, 1997.
- AURNAGUE, Michel, « Places-repère, localisation et routines : lorsque l'analyse du nom place rejoint celle de la préposition à », *Corela. Cognition, représentation, langage*, HS-7, 2010.
- AUROUX, Sylvain, « Les enjeux de la linguistique de terrain », *Langages*, vol. 32, n° 129, 1998.
- BAUDE, Olivier et alii, « Corpus Oraux, guide des bonnes pratiques », 2006.
- BAYLON, Christian; FABRE Paul, *Initiation à la linguistique : cours et applications corrigés*, 2^{ème} édition, AColin, 2005.
- BENIAMINO, Michel, *Le français de La Réunion : inventaire des particularités lexicales*, EDICEF, 1996.
- BENTOLILA, Alain; BOUTHIER, Claude, *Le nouveau lettrés : une méthode pour comprendre, lire, écrire, calculer : formation pour adultes et jeunes adultes*, Paris, Nathan, 2003.

- BENVENISTE, Émile, *Problèmes de linguistique générale, 1*, 3^{ème} édition, Paris, Gallimard, 1976.
- BERTILE, Wilfrid, *La Réunion: atlas thématique et régional*, Arts graphiques modernes, 1987.
- BLANCHÉ, Robert; DUBUCS, Jacques-Paul, *La logique et son histoire*, Paris, Colin, 1996.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire, « Trois remarques sur l'ordre des mots dans la langue parlée », *Langue française*, vol. 111, n° 1, 1996.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire, « La notion de variation syntaxique dans la langue parlée », *Langue française*, vol. 115, n° 1, 1997.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire, *Approches de la langue parlée en français*, Gap, Ophrys, 2000.
- BORILLO, Andrée, « L'analyse prédictive », *La Linguistique*, vol. 5, n° 1, 1969.
- BORILLO, Andrée, « Aide à l'identification des prépositions composées de temps et de lieu », *Faits de langues*, vol.5, n° 9, 1997.
- BORILLO, Andrée, *L'espace et son expression en français*, Gap, Ophrys, 1998.
- BORILLO, Andrée, « Quand la préposition dans contribue à l'expression d'une relation logico-temporelle de consécuitivité », *Corela. Cognition, représentation, langage*, HS-7, 2010.
- BOUCHERIT, Aziza; Université Paris Descartes (éd.), *L'expression des relations spatiales dans les langues: Travaux des étudiants de DEA (diplôme d'étude approfondie) 1997-1998*, Paris, Université René Descartes-Paris-5, Faculté des sciences humaines et sociales, Département de linguistique générale et appliquée, 1998.
- BOUQUIAUX, Luc; THOMAS, Jacqueline M.C. (éd.), *Enquête et description des langues à tradition orale*, vol. 1, Paris, Selaf, 1971.

- BOUTIN, Akissi Béatrice, « Adpositions locatives en français de Côte d'Ivoire, en dioula et en baoulé », *Corela. Cognition, représentation, langage*, 4-1, 2006.
- BRUNETTI, Lisa; AVANZI, Mathieu; GENDROT, Cédric, « Entre syntaxe, prosodie et discours : les topiques sujets en français parlé », 2012.
- CALVET, Louis-Jean, *La Tradition orale*, Presses universitaires de France, 1984, Que sais-je ? 2122.
- CARAYOL, Michel, « Le français parlé à La Réunion : phonétique et phonologie », HChampion, 1977.
- CARAYOL Michel; CHAUDENSON, Robert, *Atlas linguistique et ethnographique de la Réunion. Volume I Géographie, l'homme, le costume, les vêtements, la maison*, Éditions du Centre national de la recherche scientifique, 1984.
- CASSIRER, Ernst, *La philosophie des formes symboliques. 1. Le langage*, Éditions de Minuit, 1972, 1^{ère} parution : 1923.
- CASSIRER, Ernst, *La Philosophie des formes symboliques.... 2. La Pensée mythique*, Éditions de Minuit, 1972, 1^{ère} parution : 1925.
- CASSIRER, Ernst, *La Philosophie des formes symboliques.... 3. La Phénoménologie de la connaissance*, Éditions de Minuit, 1972, 1^{ère} parution : 1929.
- CELLIER, Pierre, *Comparaison syntaxique du créole réunionnais et du français : (réflexions pré-pédagogiques)*, Université de La Réunion, 1985.
- CHAUDENSON, Robert, « Le lexique du parler créole de La Réunion », HChampion, 1974.
- CHAUDENSON, Robert, *Des îles, des hommes, des langues : essai sur la créolisation linguistique et culturelle*, Éditions l'Harmattan, 1992.
- CHAUDENSON, Robert, *La créolisation: théorie, applications, implications*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- COMBEAU Yvan; ÈVE, Prosper; FUMA Sudel, *Histoire de La Réunion : de la colonie à la région*, CRESOI SEDES, 2001.

- COMBEAU, Yvan; MAESTRI, Edmond (éd.), *Histoire de La Réunion: de la colonie à la région*, Paris, Nathan, 2002.
- COMBEAU, Yvan; JAUZE, Jean-Michel, *Eléments pour la connaissance de l'histoire et de la géographie de la Réunion. Vol. 2. géographie*, Université de la Réunion, Faculté des lettres et des sciences humaines, 2004.
- COMBEAU, Yvan (dir.), Université de la Réunion, Centre de recherches sur les sociétés de l'océan Indien (éds.), *Iles de l'océan indien: histoire et mémoires: les Comores, la Réunion, Madagascar, Maurice, Seychelles, Sri Lanka, Mayotte, Zanzibar*, Saint-Denis, Centre de recherches sur les sociétés de l'océan Indien, 2011.
- CREISSELS, Denis, « Prépositions issues de déictiques locatifs: l'exemple du tswana », *Faits de langues*, vol. 5, n° 9, 1997.
- CREISSELS, Denis, « Spatial Cases », *The Oxford Handbook of Case*, Andrej Malchukov et Andrew Spencer (éds.), 2008.
- CREISSELS, Denis, « La notion de marque dans l'organisation des systèmes casuels », *Typologie et comparatisme, mélanges offerts à Alain Lemaréchal*, Peeters, vol. 28, Leuven / Paris, Choi-Jonin, I., M. Duval & O. Soutet, 2010.
- DUBOIS, Jean, (éd.), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 1994.
- DUBOIS, Jean, (éd.), *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 2002.
- DUCROT, Olivier, « Logique et linguistique », *Langages*, vol. 1, n° 2, 1966.
- DUCROT, Oswald; SCHAEFFER, Jean-Marie, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Éditions du Seuil, 1995.
- DUNHAM, Margaret, « La localisation en langi, langue bantu (F.33) de Tanzanie », *Journée Trajectoire, DDL (Laboratoire Dynamique du Langage)*, juin 2005.

- « École pratique des hautes études. 4e section, Sciences historiques et philologiques. Annuaire 1977-1978 ». *Annales de l'École pratique des hautes études*, vol. 110, n° 1, 1978.
- FATTIER, Dominique, « Genèse de la détermination postnominale en haïtien : l’empreinte africaine », *L'Information Grammaticale*, vol. 85, n° 1, 2000.
- FIOUX, Paule; MARIMOUTOU, Joëlle (dir.), France Académie (éd.), *Apprendre à communiquer en maternelle: une observation des pratiques en petite section à La Réunion travaux du dispositif de recherche-action de l'Académie de La Réunion*, Académie de La Réunion, 1999.
- FIOUX, Paule (dir.), *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue: l'expérience de La Réunion*, Ed. Karthala, Université de La Réunion, 2001.
- FOLGOAT, Adriana, *Etude linguistique de la spatialité dans le corpus chantés et créoles réunionnais : Maxime Laope, Loulou Pitou, Henri Madoré, 1922-2005*, Mémoire de Master 2, Université de La Réunion, 2010, non publié.
- FUCHS, Catherine; LE GOFFIC, Pierre, *Les linguistiques contemporaines: repères théoriques*, (Nouv. éd. entièrement remise à jour), Paris, Hachette, 1996.
- FUCHS, Catherine, « Pour introduire à la linguistique cognitive », *La linguistique cognitive*, 2004.
- GIROD, Roger, *L'illettrisme*, 1^{ère} édition, Paris, Presses universitaires de France, 1997, Que sais-je ? 3193.
- GIRODET, Marie-Alix; FRAENKEL Béatrice, « Les illettrés et l’espace graphique », CEPI, 1989.
- GRINEVALD, Colette, « Vers une typologie de l’expression de la localisation statique : le cas des prédicats locatifs », *Linguistique typologique*, Gilbert Lazard et Claire Moysse-Faurie (éds.), 2005.
- GRIZE, Jean-Blaise, *Logique et langage*, Gap, Ophrys, 1990.

- GROUSSIÈRE, Marie-Line, « Prépositions et primante du spatial : de l'expression de relations dans l'espace à l'expression de relations non-spatiales », *Faits de langues*, vol. 5, n° 9, 1997.
- HAGÈGE, Claude, « Les relateurs comme catégorie accessoire et la grammaire comme composante nécessaire », *Faits de langues*, vol. 5, n° 9, 1997.
- HAGÈGE, Claude, « La vie secrète du langage », *La Linguistique*, vol. 36, n° 1/2, 2000.
- HAGÈGE, Claude, « De la place réelle de la transitivité, ou la typologie linguistique entre passé et avenir », *Linguistique typologique*, Gilbert Lazard et Claire Moyse-Faurie (éds.), 2005.
- HAGÈGE, Claude, « Compte-rendu de *Space in Languages Linguistic Systems and Cognitive Categories* », Peeters, 2008.
- HAGÈGE, Claude, *Adpositions*, Oxford Studies in Typology and Linguistic Theory, 2010.
- HICKMANN, Maya; ROBERT, Stéphane (éds.), *Space in Languages : Linguistic Systems and Cognitive Categories [Conference, Paris, Ecole Normale Supérieure, 7-8 February 2003]*, JBenjamins, 2006.
- HICKMANN, Maya, « Diversité des langues et acquisition du langage : espace et temporalité chez l'enfant », *Langages*, vol. 188, n° 4, 2012.
- HONESTE, Marie-Luce; PICOCHÉ, Jacqueline, « L'expérience de l'espace et sa symbolisation vue à travers la polysémie des mots *~bord~* et *~côté~* », *Faits de langues*, vol. 1, n° 1, 1993.
- HOUIS, Maurice, « Oralité et scripturalité », *Eléments de recherche sur les langues africaines*, 1980.
- HUNG, Pi-Hsia, *L'acquisition de l'expression de la spatialité en mandarin langue étrangère par des apprenants francophones*, Thèse, Université Aix-Marseille, 2012.

- JAUZE, Jean-Michel, « Les Hauts de La Réunion, un désir de reconnaissance identitaire qui passe par la patrimonialisation », *Les Hauts de La Réunion, terres de tradition et d'avenir*, Université de La Réunion, Océan Editions, 2011.
- JAUZE, Jean-Michel (dir.), Université de la Réunion, Centre de recherches et d'études en géographie (éds.), *Les Hauts de La Réunion, terres de tradition et d'avenir*, Océan éditions, 2011.
- KLEIBER, Georges, « Contexte, interprétation et mémoire : approche standard vs approche cognitive », *Langue française*, vol. 103, n° 1, 1994.
- KLEIN, Wolfgang; NÜSE, Ralf, « L'expression de la Spatialité dans le Langage Humain », *Images et Langages*, Paris: CNRS, M. Denis, 1993.
- KOENIG, Ekkehard, « Le rôle des déictiques de manière dans le cadre d'une typologie de la déixis », *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, n° 1, 2012.
- LACHERET-DUJOUR, Anne et *al.*, « Oui mais elle est où la coupure, là ? Quand syntaxe et prosodie s'entraident ou se complètent », *Langue française*, vol. 170, n° 2, 2011.
- LAZARD, Gilbert, « Fonction de l'accord Verbe-Actant », *Faits de langues*, vol. 4, n° 8, 1996.
- LAZARD, Gilbert, « L'approche typologique », *La Linguistique*, vol. 34, n° 1, 1998.
- LEHMANN, Alise; MARTIN-BERTHET, Françoise, *Introduction à la lexicologie : sémantique et morphologie*, 2^{ème} édition, AColin, 2005.
- LEMARECHAL, Alain, « Pour une révision de la notion de transitivité », *La Linguistique*, vol. 19, n° 1, 1983.
- LEMARECHAL, Alain, « Séries verbales et prépositions : incorporation et décumul des relations », *Faits de langues*, vol. 5, n° 9, 1997.
- MACHART, Laura, « Les compétences linguistiques de l'enfant sourd. Évaluation de la pragmatique et de la morphosyntaxe à partir de la batterie EVALO 2-6 », 2013.

- MANENTE, Amélie, *Types de prédication en vietnamien : dynamique et variété des structures*, Thèse, Université Paris 5, 2013.
- MARCHELLO-NIZIA, Christiane, « From Personal to Spatial Deixis: The semantic evolution of demonstratives from Latin to French », *Space in Languages, Linguistic Systems and Cognitive Categories*, Maya Hickman et Stéphane Robert (éds.), 2006.
- MARCQ, Philippe, *Prépositions spatiales et particules mixtes en allemand*, Librairie Vuibert, 1972.
- MARTINET, André, « La double articulation du langage », *La linguistique synchronique*. Paris, P.U.F., 1965.
- MARTINET, André, *La Linguistique synchronique : études et recherches*, 2^{ème} édition, PUF, 1968.
- MARTINET, André, *Langue et fonction*, Gonthier Denoël, 1970.
- MARTINET, André, « Pour une description dynamique des langues », tome 2, n°8 1982.
- MARTINET, André, *Syntaxe générale*, Paris, A. Colin, 1985.
- MARTINET, André, *Fonction et dynamique des langues*, AColin, 1989.
- MARTINET, André, « La synchronie dynamique », *La Linguistique*, vol. 26, n° 2, 1990.
- MARTINET, André, *Eléments de linguistique générale*, 4^{ème} édition, Armand Colin, 1996.
- MATTHEY, Marinette; VERONIQUE, Daniel, « Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°21, 2004.
- MAYER, Mercer, *Frog, where are you?*, New York, Dial Books for Young Readers, 1969.
- MERTENS, Piet, « Syntaxe, prosodie et structure informationnelle : une approche prédictive pour l'analyse de l'intonation dans le discours », *Travaux de linguistique*, vol. 56, n° 1, 2008.
- Meyer, Michel, *Logique, langage et argumentation*, 2^{ème} édition, Paris, Hachette, 1985.

- MOUNIN, Georges, *Dictionnaire de la linguistique*, 4^{ème} édition, Presses universitaires de France, 2004.
- MOYSE-FAURIE, Claire, « Classes de verbes et variations d'actance en futunien », *Actances* 6, 1991.
- MOYSE-FAURIE, Claire, *Recherches en Linguistique océanienne*, Université Paris-Sorbonne - Paris IV, 2004.
- MOYSE-FAURIE, Claire, « L'expression de la Trajectoire en futunien (LACITO - CNRS) », Journée Trajectoire, 2007.
- NDIAYE, Raphaël, « La Tradition Orale : de la collecte à la numérisation », 65th IFLA Council and General Conference, Thaïlande, Bangkok, Conférence, 1999.
- OZANNE-RIVIERRE, Françoise, « Spatial references in New Caledonian languages », *Referring to space : Studies in Austronesian and Papuan Languages*, Oxford, Clarendon Press, G. Senft, 1997.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel, *La Représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 1972.
- POLICE-MICHEL, Daniella, *Gramer kreol morisien*, Akademi kreol morisien, 2011.
- PORTIER, Bernard, « Le cognitif et le linguistique dans l'expression des relations », *Faits de langues*, vol. 5, n° 9, 1997.
- POTTIER, Bernard, *Linguistique générale: théorie et description*, 2^{ème} tirage, Paris, Klincksieck, 1985.
- POTTIER, Bernard, *Sémantique générale*, 2^e édition, Presses Universitaires de France, 2011.
- PY, Bernard. « Place des approches interactionnistes dans l'étude des situations de contacts et d'acquisition », *Créolisation et acquisition des langues*, Daniel Véronique (éd.), Aix-en-Provence, Publications Université de Provence.

- RAMASSAMY, Ginette, « Syntaxe du créole réunionnais : analyse de corpus d'unilingues créolophones », Thèse, Université Paris 5, 1985, non publiée.
- RIVIERE, Jean-Philippe, *Illettrisme, la France cachée*, Gallimard, 2001.
- ROUSSEAU, André, « Espace, référence, représentation. Réflexions sur quelques conceptualisations de l'espace », *Faits de langues*, vol. 1, n° 1, 1993.
- SAUSSURE, Ferdinand de, *Cours de linguistique générale*, Édition critique préparée par Tullio De Mauro, Payot, 1985.
- SEKALI, Martine; MORGENSTERN, Aliyah, « L'acquisition des premières prépositions chez un enfant francophone », *Faits de langues*, vol. 5, n° 9, 1997.
- SENECHAL, Morgane, *La polysémie des verbes à constructions locatives en français contemporain : le cas des verbes à construction transitive directe locative*, Thèse, Université de Caen, 2012.
- STAUDACHER-VALLIAMEE, Gillette, *Phonologie du créole réunionnais: unité et diversité*, Paris, Peeters, 1992.
- STAUDACHER-VALLIAMEE, Gillette, « Quelles valeurs pour ssa en créole réunionnais ? », *Actes du XXe Colloque international de Linguistique fonctionnelle*, Portugal, 1993.
- STAUDACHER-VALLIAMEE, Gillette, « Approche cognitive et activités langagières », 1994, Émission sur Radio-Sorbonne, avec Jean-Michel Builles, Professeur de linguistique générale à l'I.N.A.L.C.O, Paris.
- STAUDACHER-VALLIAMEE, Gillette, « Une classe de fonctionnels en créole réunionnais : forme et sens », *Matériaux pour l'étude des classes grammaticales dans les langues créoles*, Daniel Véronique (éd.), 1996.
- STAUDACHER-VALLIAMEE, Gillette, « La dynamique linguistique à La Réunion depuis 1946 », *1946 : La Réunion, Département. Regards sur La Réunion contemporaine*, L'Harmattan - Université de La Réunion, 1999.

- STAUDACHER-VALLIAMEE, Gillette, « Comment écrire une grammaire du créole réunionnais en milieu créolophone », *Actes du XXIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes. Bruxelles, 23-29 juillet 1998*, 2000.
- STAUDACHER-VALLIAMEE, Gillette, *La description linguistique des langues créoles : la problématique du créole de La Réunion et de Bourbon*, Mémoire H.D.R. sous la direction de Daniel Véronique, 2001, publication sur HAL en 2016.
- STAUDACHER-VALLIAMEE, Gillette, *Grammaire du créole réunionnais*, Sedes, 2004.
- STAUDACHER-VALLIAMEE, Gillette, « Mémoire orale : du créole réunionnais au créole mascarin tourné dans le style des Esclaves Nègres (Caulier, 1764, 1772) », *Mémoire orale, Histoire et esclavage dans les îles du sud-ouest de l'océan indien : silences, oublis, reconnaissances*, Sudel Fuma (éd.), CRESOI Université de La Réunion, 2004.
- STAUDACHER-VALLIAMEE, Gillette (dir.), *Méthodes et problèmes de la collecte des données : tradition orale créole*, Travaux et documents, Université de la Réunion, Faculté des lettres et des sciences humaines, 2006.
- STAUDACHER-VALLIAMEE, Gillette, « La prédication en créole de La Réunion : perspectives typologiques », *Prédicats, prédication et structures prédictives*, Amr Helmy Ibrahim (éd.), Paris, Cellule de Recherche en Linguistique, 2009.
- STAUDACHER-VALLIAMEE, Gillette, « Langue et mémoire collective dans les devinettes et proverbes créoles de La Réunion », *Iles de l'océan indien: histoire et mémoires : les Comores, la Réunion, Madagascar, Maurice, Seychelles, Sri Lanka, Mayotte, Zanzibar*, CRESOI diff. Océan éditions, 2011.
- STAUDACHER-VALLIAMEE, Gillette, « Tradition orale, dynamique du langage humain et théorie de la créolisation », Communication Journée d'études *Corpus, Terrain Théories*, Université de La Réunion, 2012.

- STAUDACHER-VALLIAMEE, Gillette, « Grammaire et typologie des langues : L'ordre des mots en créole réunionnais », Communication au colloque CIEC d'Aix-en-Provence, 2014.
- SUEUR, Bastien, « Ce que le décrochage scolaire nous apprend de l'école », *Études*, Tome 419, n°12, 2013.
- TALMY, Leonard, « The Representation of Spatial Structure in Spoken and Signed Language », *Typological Studies in Language*, Maya Hickmann et Stéphane Robert (éds.), John Benjamins Publishing Company, 2006.
- TAN, Jia, *L'acquisition de la spatialité en français chez les étudiants chinois : étude longitudinale*, Thèse, Université Paris 10, 2011.
- TESNIERE, Lucien, *Eléments de syntaxe structurale*, 2^{ème} édition, Klincksieck, 1965.
- VALDMAN, Albert (éd.), *La créolisation: à chacun sa vérité*, Paris, L'Harmattan, 2002.
- VANDELOISE, Claude, *L'Espace en français: sémantique des prépositions spatiales*, Éditions du Seuil, 1986.
- VANDELOISE, Claude, « Espace et motivation », *Faits de langues*, vol. 1, n° 1, 1993.
- VANDELOISE, Claude, « Quatre relations fondamentales pour la description de l'espace », *Histoire Épistémologie Langage*, vol. 26, n° 1, 2004.
- VANDEYCK, Rika (éd.), *Diachronie et variation linguistique: la deixis temporelle, spatiale et personnelle*, Gent, Communication & Cognition, 1995.
- VERONIQUE, Daniel; PORQUIER, Rémy, « Acquisition de la référence spatiale en français par des adultes arabophones et hispanophones », *Langages*, vol. 21, n° 84, 1986.
- VERONIQUE, Daniel, « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 1, 1992.
- VERONIQUE, Daniel, Université de Provence (éds.), *Créolisation et acquisition des langues*, Aix-en-Provence, 1994.

- VERONIQUE, Daniel, « Le devenir des “petits mots” : pour dans quelques créoles français », *Faits de langues*, vol. 5, n° 9, 1997.
- VERONIQUE, Daniel, « Créole, créoles français et théories de la créolisation », *L'Information Grammaticale*, vol. 85, n° 1, 2000.
- VERONIQUE, Daniel, « Interlangues françaises et créoles français », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. X, n° 1, 2005.
- VOGLER, Jean, *L'illettrisme et l'école : échec de Condorcet ?*, SEDRAP Université, 2000.
- WATOREK, Marzena, « Domaine de la spatialité : construire une description spatiale en langue étrangère. », *Aquisição de Linguas Estrangeiras*, 2005.

Index des notions

- acquisition, 1, 3, 4, 8, 15, 16, 17, 18, 20, 46, 51, 65, 82, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 104, 296, 298, 324, 328, 329, 330, 336, 338, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 360, 361, 368, 370, 371, 372, 374, 386, 392, 393
- actant, 16, 38, 55, 56, 60, 121, 124, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 194, 195, 198, 199, 202, 204, 206, 207, 210, 223, 227, 228, 229, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 255, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 266, 267, 268, 280, 283, 284, 287, 299, 358
- adposition, 50, 54, 191, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 229, 234, 244, 293, 304
- application, 11, 95
- apprentissage, 15, 16, 18, 21, 65, 75, 76, 84, 85, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 103, 122, 296, 297, 328, 329, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 342, 344, 345, 346, 349, 350, 351, 352, 354, 361, 362, 393, 394
- circonstant, 6, 16, 50, 51, 56, 60, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 193, 194, 195, 199, 204, 206, 225, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 239, 240, 241, 244, 245, 246, 247, 248, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 266, 267, 268, 280, 283, 284, 287, 299, 358
- corpus, 2, 3, 8, 15, 17, 18, 20, 21, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 40, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 57, 58, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 76, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 98, 99, 103, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 124, 125, 126, 128, 139, 142, 154, 164, 169, 179, 186, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 214, 217, 219, 225, 236, 247, 249, 250, 253, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 262, 263, 270, 272, 275, 278, 280, 283, 284, 286, 287, 289, 290, 292, 293, 294, 296, 298, 299, 300, 302, 303, 304, 307, 308, 309, 310, 311, 314, 316, 318, 319, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 340, 345, 356, 357, 358, 359, 361, 367, 372, 382, 385, 386, 387, 390, 392, 394
- corpus complexe, 32, 33, 394
- créole, 1, 2, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 40, 41, 42, 45, 48, 49, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 82, 83, 84, 89, 90, 95, 98, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 111, 115, 116, 117, 119, 121, 122, 124, 125, 126, 130, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 153, 155, 159, 163, 164, 169, 172, 178, 179, 180, 191, 192, 196, 200, 205, 209, 214, 219, 221, 238, 242, 246, 249, 270, 272, 280, 287, 289, 290, 292, 294, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 306, 308, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 330, 332, 333, 337, 338, 339, 340, 376

341, 342, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 354, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 365, 372, 373, 374, 382, 385, 386, 391, 392, 393, 394

créole réunionnais, 1, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 34, 36, 39, 40, 41, 42, 45, 48, 49, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 73, 76, 84, 89, 90, 95, 98, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 111, 115, 116, 117, 121, 122, 124, 125, 126, 138, 139, 140, 141, 142, 153, 159, 180, 191, 192, 196, 200, 205, 209, 214, 242, 246, 249, 270, 280, 287, 291, 294, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 306, 308, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 333, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 344, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 365, 372, 373, 374, 382, 391, 393, 394

créolisation, 1, 18, 27, 29, 33, 296, 298, 324, 329, 330, 360, 365, 373, 374, 375, 392, 393

créolophone, 2, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 31, 64, 65, 69, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 96, 99, 100, 296, 297, 321, 322, 328, 332, 336, 339, 340, 342, 346, 350, 351, 352, 354, 361, 362, 373, 386, 393, 394

culture, 29, 61, 65, 69, 74, 83, 84, 94, 103, 359

didactique, 332, 342, 344, 350, 354, 393

dynamique, 1, 2, 4, 13, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 28, 30, 33, 36, 53, 65, 70, 75, 264, 270, 278, 287, 296, 298, 319, 322, 330, 356, 357, 358, 370, 372, 373, 386, 392, 393, 394

espace, 3, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 30, 31, 36, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 58, 63, 65, 68, 69, 72, 74, 79, 80, 81, 82, 93, 94, 96, 97, 98, 102, 121, 122, 143, 158, 160, 161, 173, 175, 202, 203, 204, 205, 217, 220, 259, 280, 288, 289, 290, 292, 296, 297, 298, 299, 302, 318, 319, 327, 328, 334, 335, 336, 337, 342, 344, 348, 349, 350, 358, 359, 360, 364, 367, 368, 371, 372, 374, 385, 386, 391, 392, 393

espace insulaire, 20, 122, 290, 292, 302, 349, 392

français, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 21, 22, 25, 27, 29, 35, 36, 48, 49, 51, 58, 59, 65, 69, 73, 74, 75, 76, 79, 82, 84, 88, 89, 90, 91, 96, 97, 98, 102, 105, 109, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 122, 137, 138, 139, 141, 142, 150, 155, 164, 165, 169, 178, 179, 180, 190, 192, 195, 199, 216, 219, 221, 222, 238, 241, 242, 284, 287, 296, 297, 301, 303, 314, 318, 319, 321, 326, 328, 329, 330, 332, 336, 337, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 354, 358, 360, 361, 363, 364, 365, 372, 374, 375, 382, 393, 394

géographie, 8, 16, 44, 65, 122, 292, 308, 336, 366, 369

grammaire, 24, 25, 27, 41, 47, 52, 64, 76, 114, 190, 317, 318, 346, 368, 373

histoire, 13, 16, 24, 27, 28, 33, 40, 61, 65, 68, 70, 74, 75, 94, 104, 105, 106, 131, 202, 204, 205, 280, 290, 292, 319, 336, 356, 364, 366, 373

illettrisme, 1, 2, 3, 4, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 31, 65, 70, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 93, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 105, 109, 110, 112, 122, 296, 297, 319, 328, 332, 333, 336, 340, 342, 344, 346, 347, 350, 352, 354, 356, 360, 361, 362, 367, 375, 386, 392, 393, 394

intransitif, 3, 18, 55, 56, 121, 124, 236, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 266, 293, 307, 312, 313, 314, 315, 357, 359, 390

langage, 2, 8, 13, 21, 22, 23, 24, 31, 33, 34, 35, 36, 43, 44, 45, 75, 81, 82, 92, 93, 97, 114, 210, 288, 322, 329, 330, 337, 340, 343, 344, 348, 350, 352, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 370, 373, 385

langue, 2, 8, 12, 16, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 43, 44, 46, 48, 49, 54, 55, 56, 58, 61, 63, 64, 65, 69, 73, 74, 75, 76, 79, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 97, 98, 99, 102, 103, 106, 114, 117, 121, 122, 215, 237, 278, 298, 304, 316, 319, 322, 324, 328, 330, 333, 337, 340, 344, 345, 347, 348, 349, 356, 358,

359, 360, 361, 363, 364, 366, 368, 370, 374, 375, 385, 392, 394

langues créoles, 8, 27, 48, 64, 72, 115, 296, 317, 318, 329, 330, 347, 359, 372, 373

les Bas, 67, 68, 69, 71, 72, 122, 289, 302, 318, 349, 392

les Hauts, 40, 65, 67, 69, 72, 100, 107, 108, 122, 289, 302, 318, 349, 392

linguistique, 1, 2, 3, 4, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 54, 56, 59, 62, 63, 64, 65, 67, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 81, 82, 85, 91, 97, 99, 100, 102, 105, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 193, 210, 214, 260, 264, 278, 288, 292, 293, 294, 296, 297, 298, 299, 301, 302, 303, 307, 310, 314, 317, 319, 322, 324, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 336, 338, 340, 347, 348, 349, 350, 352, 356, 357, 359, 361, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 382, 385, 386, 387, 391, 392, 394

linguistique de terrain, 2, 30, 31, 363, 385

linguistique descriptive, 4, 13, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 121, 296, 298, 356, 361, 391, 394

linguistique fonctionnelle, 24, 394

logique, 34, 91, 92, 102, 137, 318, 334, 336, 339, 363, 364

morphologie, 22, 24, 25, 26, 27, 57, 220, 264, 369

ordre des mots, 3, 16, 17, 47, 55, 56, 57, 59, 115, 116, 121, 124, 155, 184, 204, 205, 206, 209, 214, 249, 250, 260, 261, 263, 293, 296, 303, 307, 311, 312, 313, 314, 316, 328, 357, 364, 374, 390, 394

pédagogie, 83, 337, 346, 362, 393

pédagogique, 17, 82, 332, 333, 342, 350, 351, 354, 362, 393

phrase, 14, 25, 33, 47, 48, 49, 50, 54, 55, 59, 61, 82, 92, 114, 115, 116, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 172, 173, 174, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 187, 190, 218, 230, 238, 243, 261, 262, 278, 279, 287, 299, 349, 351, 356

phrase complexe, 14, 47, 115, 145, 155, 179, 243, 261, 299, 356

phrase simple, 115, 136, 139, 140, 141, 142, 152, 165

pidginisation, 18, 296, 298, 324, 329, 330, 360, 392, 393

prédicat, 6, 48, 49, 56, 62, 115, 130, 132, 134, 136, 143, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 163, 164, 168, 172, 173, 174, 176, 177, 179, 181, 183, 184, 186, 187, 188, 190, 198, 210, 211, 223, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 254, 255, 256, 258, 259, 263, 272, 276, 277, 278, 283, 287, 356

programme valenciel, 14, 16, 17, 38, 47, 59, 115, 116, 121, 124, 225, 296, 306, 328, 357, 394

prosodie, 3, 16, 18, 51, 59, 60, 114, 115, 117, 124, 153, 155, 182, 186, 190, 205, 214, 254, 260, 261, 263, 279, 294, 296, 307, 358, 361, 365, 369, 370, 391

relation spatiale, 3, 16, 36, 38, 45, 47, 54, 57, 98, 128, 136, 139, 142, 147, 150, 156, 164, 166, 168, 169, 171, 172, 179, 184, 193, 194, 195, 197, 202, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 225, 226, 229, 230, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 244, 245, 247, 248, 250, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 263, 264, 265, 266, 267, 277, 278, 290, 293, 294, 299, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 311, 312, 313, 316, 320, 325, 357, 358, 359, 382, 387, 388, 390, 392

relief, 66, 67, 284, 383, 386

sémantique, 2, 14, 20, 21, 23, 24, 26, 36, 41, 42, 46, 49, 59, 60, 115, 116, 121, 193, 205, 215, 270, 325, 327, 346, 369, 374, 385, 394

sémantique référentielle, 26

spatialité, 2, 3, 4, 8, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 30, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 51, 53, 65, 79, 81, 82, 90, 92, 96, 97, 98, 101, 102, 104, 111, 113, 116, 122, 204, 205, 206, 214, 215, 297, 298, 299, 303, 305, 308, 314, 317, 320, 322, 324, 328, 332, 334, 335, 338, 339, 340, 342, 344, 346, 349, 350, 352, 356, 357, 360, 361, 367, 368, 374, 375, 385, 386, 392, 393, 394

structure prédicative, 28, 47, 48, 62, 132, 133, 135, 137, 139, 141, 161, 164, 173, 181, 188, 231, 232, 239, 257, 262, 266, 268, 271, 293, 304, 356, 359, 386

synchronie dynamique, 2, 18, 21, 24, 27, 28, 121, 356, 370, 385, 394

syntagme prédicatif, 14, 47, 50, 194, 196, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 232, 233, 255, 256, 257, 262, 263, 276, 283, 293, 299, 303, 304, 306, 307, 308, 356, 357, 359

syntaxe, 3, 14, 16, 18, 22, 24, 25, 46, 54, 55, 59, 60, 124, 214, 215, 254, 260, 263, 270, 294, 296, 307, 328, 358, 359, 361, 365, 369, 374, 385, 391

système spatial, 3, 14, 16, 18, 30, 43, 63, 82, 90, 91, 92, 97, 98, 191, 214, 264, 297, 298, 303, 319, 324, 328, 330, 332, 336, 345, 346, 348, 349, 352, 354, 357, 358, 360, 361, 391, 392, 393, 394

tradition orale, 1, 2, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 44, 45, 52, 61, 62, 63, 65, 75, 79, 84, 121, 122, 125, 270, 278, 280, 290, 294, 296, 298, 319, 324, 328, 329, 330, 345, 350, 360, 361, 362, 373, 385, 394

transitif, 3, 17, 55, 56, 121, 124, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 247, 248, 249, 293, 307, 312, 313, 314, 315, 357, 359, 390

transmission, 4, 11, 18, 29, 30, 296, 298, 324, 328, 360, 392, 393

typologie, 4, 13, 14, 28, 41, 43, 49, 57, 63, 64, 296, 298, 314, 317, 359, 361, 367, 368, 369, 374, 386, 392, 393

unilingue, 328, 333, 339

valence verbale, 38, 47, 54, 55, 56, 60, 134, 165, 225, 226, 230, 233, 303, 314, 357, 382, 390

variantes, 27, 42, 63, 126, 340

Liste des tableaux

- Tableau n° 1 : Les informateurs de notre étude linguistique
- Tableau n° 2 : Sélection des phrases dans les corpus
- Tableau n° 3 : Liste des aménagements particuliers pour la notation du corpus
- Tableau n° 4 : La classe des prépositions
- Tableau n° 5 : La classe des adverbes
- Tableau n° 6 : La classe des déictiques
- Tableau n° 7 : La relation spatiale de mouvement
- Tableau n° 8 : La relation spatiale de déplacement
- Tableau n° 9 : La relation spatiale de localisation
- Tableau n° 10 : Les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement
- Tableau n° 11 : La valence verbale dans la relation spatiale de mouvement
- Tableau n° 12 : La valence verbale dans la relation spatiale de déplacement
- Tableau n° 13 : La valence verbale dans les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement
- Tableau n° 14 : L'opposition concret/abstrait des unités lexicales et grammaticales
- Tableau n° 15 : Les repères concrets et les toponymes
- Tableau n° 16 : Les repères concrets pour les élèves de grande section
- Tableau n° 17 : L'expression des axes d'orientation corporels naturels en créole réunionnais
- Tableau n° 18 : Analyse chiffrée des données quantitatives de la prédication non-verbale
- Tableau n° 19 : Les relations spatiales dans les corpus
- Tableau n° 20 : Synthèse de l'analyse syntaxique pour la relation spatiale de mouvement
- Tableau n° 21 : Synthèse de l'analyse syntaxique pour la relation spatiale de déplacement
- Tableau n° 22 : Synthèse de l'analyse syntaxique pour les relations spatiales combinées de déplacement + mouvement
- Tableau n° 23 : Synthèse de l'analyse syntaxique pour la relation spatiale de localisation
- Tableau n° 24 : Concepts spatiaux français et créoles non-acquis par l'enfant
- Tableau n° 25 : Les unités linguistiques spatiales les plus utilisées par les élèves
- Tableau n° 26 : Quelques termes du vocabulaire spatial du français
- Tableau n° 27 : Les structures prédicatives spatiales pour la remédiation

Liste des cartes géographiques

Carte n° 1 : L'île de La Réunion dans l'océan indien (p. 10)

Carte n° 2 : Carte en relief des 24 communes et des toponymes de La Réunion (p. 66)

Carte n° 3 : Localisation des points d'enquêtes de terrain (p. 107)

Liste des schémas

Schéma n° 1 : Les sept relations spatiales de notre étude (p. 38)

Schéma n° 2 : Les trois axes d'orientation naturels du corps humain (p. 301)

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	1
SOMMAIRE	2
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	6
INTRODUCTION.....	7
0.1. Introduction à la linguistique de la spatialité.....	8
0.2. Introduction à la situation géographique et historique de La Réunion	9
0.2.1. Carte n° 1 : L'île de La Réunion dans l'océan indien	10
0.2.2. Commentaires explicatifs à la carte n° 1.....	10
0.3. Introduction à la situation linguistique de La Réunion.....	11
0.4. Introduction à notre objet d'étude	13
0.5. L'architecture de la thèse et les résultats de notre étude	16
PARTIE 1 : LA CONSTRUCTION D'UN APPAREIL CONCEPTUEL	
CONTEXTUALISE	19
Chapitre 1 : Notre objet d'étude et les choix théoriques	21
1.1. Définitions du langage humain et langue	21
1.2. Le point de vue de la linguistique fonctionnaliste adaptée à la sémantique	23
1.3. Une étude en synchronie dynamique.....	27
1.4. La tradition orale créole	29
1.5. Le choix de la linguistique de terrain	30
1.6. Les corpus oraux complexes	32
1.7. Les définitions linguistiques de la spatialité.....	35
1.7.1. Une étude des relations spatiales	36
1.7.2. Actants et points de repère	38
1.7.3. Une étude des unités lexicales et grammaticales au service de la spatialité	40
1.7.4. Conception de l'espace et centre d'orientation	44
1.7.5. Identification de l'opposition concret / abstrait dans la syntaxe	46
1.8. Les modèles théoriques et les principes méthodologiques structurant l'analyse.....	47
1.8.1. Description syntaxique des sept relations spatiales	47
	383

1.8.2. Définitions de syntagme et structure prédicative	47
1.8.3. Description des adpositions et pluricatégorialité	50
1.8.4. Étude syntaxique détaillée pour quatre relations spatiales	53
1.8.5. Les caractéristiques de l'opposition concret / abstrait	61
1.8.6. Une contribution à la comparaison des langues et à la typologie linguistique	63

Chapitre 2 : Une étude linguistique en contexte insulaire créole et créolophone..... 65

2.1. L'ancrage de nos points d'enquête dans le contexte géographique.....	65
2.1.1. Carte n° 2 : Carte en relief des 24 communes et des toponymes de La Réunion	66
2.1.2. Commentaires explicatifs à la carte n°2.....	67
2.2. L'ancrage de nos points d'enquêtes dans la dynamique historique d'une société créole	70
2.2.1. La mise en place de l'école obligatoire.....	70
2.2.2. Témoignages liés à la situation socio-historique et socio-économique dans nos corpus ...	71
2.3. La situation linguistique réunionnaise et la question de l'illettrisme	72
2.4. Les définitions générales de l'illettrisme et de l'analphabétisme	76
2.5. Les études et méthodes menées dans le domaine de l'illettrisme.....	79
2.5.1. Les travaux de l'université de La Réunion dans le champ de l'illettrisme	80
2.5.2. Les méthodes de lutte contre l'illettrisme et notre contribution.....	82
2.6. Notre analyse des hypothèses formulées sur les situations d'illettrisme et d'analphabétisme	83
2.6.1. La situation d'analphabétisme dans les corpus de type 1	86
2.6.2. La situation d'illettrisme dans les corpus de type 1	88
2.6.3. La situation d'illettrisme et les décrocheurs dans les corpus de type 2	88
2.6.4. La prévention de l'illettrisme chez des élèves en difficulté	89
2.7. L'acquisition de la spatialité et les logiques spatiales	90
2.8. La situation dans l'espace : une compétence fondamentale en prévention et en lutte	93

Chapitre 3 : La collecte des données..... 99

3.1. Une enquête constituée de 35 informateurs.....	99
3.1.1. Les enquêtes linguistiques de terrain	100
3.1.1.1. L'enquête de Cilaos	100
3.1.1.2. Les enquêtes pour le dispositif de prévention de l'illettrisme	101
3.1.1.3. L'enquête de Saint-Denis (au Chaudron)	103
3.1.1.4. Les enquêtes menées avec l' <i>Album de la grenouille</i>	104
3.1.1.5. Les conditions d'enregistrement particulières	105
3.1.1.6. Carte n° 3 : Localisation des points d'enquêtes de terrain	107
3.1.1.7. Commentaires explicatifs à la carte n° 3	107
3.1.2. Caractéristiques du corpus global de la thèse	108
3.1.2.1. Tableau n° 1 : Les informateurs de notre étude linguistique	109
3.1.2.2. Commentaires explicatifs au tableau n° 1	110
3.1.2.3. Exemple de fiche biographique	110
3.1.3. La durée des enregistrements, sélection et comptage des phrases.....	111

3.1.3.1. Tableau n° 2 : Sélection des phrases dans les corpus	112
3.1.3.2. Evaluation quantitative chiffrée.....	112
3.2. La méthodologie de traitement linguistique du corpus	113
3.2.1. Méthode de notation des corpus oraux : logiciels <i>Audacity 2.0.4.</i> , <i>VLC media player</i>	113
3.2.2. Les principes de segmentation du corpus	114
3.2.3. La notation du corpus : notre aménagement de l'écriture Oktob 77	117
3.2.3.1. Tableau n° 3 : Liste des aménagements particuliers pour la notation du corpus	118
3.2.4. Présentation concrète des corpus dans la thèse	119
3.3. Bilan partiel de la première partie	121

PARTIE 2 : L'EXPRESSION LINGUISTIQUE DES RELATIONS SPATIALES 123

Chapitre 4 : L'analyse syntaxique en structures prédicatives..... 128

4.1. La relation spatiale de déplacement	128
4.1.1. Informatrice 1 : f, 1936, S.M, Cilaos	128
4.1.2. Informatrice 2 : f, 1939, P.B, Saint-Denis.....	129
4.1.3. Informateur 3 : h, 1952, V.P, Cilaos	130
4.1.4. Informateur 4: h, 1953, M.R, Saint-Denis	130
4.1.5. Informatrice 5 : f, 1974, S.F, Saint-Denis	131
4.1.6. Informateur 6 : h, 1988, J.L, Le Tampon	132
4.1.7. Informatrice 7 : f, 1990, P.R, Le Tampon.....	133
4.1.8. Informateur 8 : h, 1991, F.B, Saint-Pierre.....	133
4.1.9. Informateur 9 : h, 1992, M.M, Saint-Leu.....	134
4.1.10. Informateur 10 : h, 1993, G.M, Saint-Rose	135
4.1.11. Informateur 11 : h, 1994, M.G, Saint-Leu	135
4.1.12. Informatrice 12 : f, 1994, A.R, Saint-Louis	136
4.1.13. Informatrice 13 : f, 1996, C.G, Sainte-Rose.....	136
4.1.14. Informatrice 14 : f, 1999, R.F, Saint-Denis	137
4.1.15. Informatrice 15 : f, 2005, G.B, Saint-Denis	137
4.1.16. Informateur 16 : h, 2006, classe 3, école maternelle l'Eperon.....	138
4.1.17. Informateur 17 : h, 2006, classe 3, école maternelle l'Eperon.....	139
4.1.18. Informatrice 19 : f, 2006, classe 4, école maternelle l'Eperon.....	139
4.1.19. Informatrice 22 : f, 2006, classe 4, école maternelle l'Eperon.....	140
4.1.20. Informateur 28 : h, 2006, classe 10, école maternelle Les Tamarins	140
4.1.21. Informateur 30 : h, 2006, classe 13, école maternelle Françoise Dolto	141
4.1.22. Informateur 31 : h, 2006, classe 13, école maternelle Françoise Dolto	141
4.1.23. Informateur 32 : h, 2006, classe 13, école maternelle Françoise Dolto	142
4.2. La relation spatiale de mouvement.....	142
4.2.1. Informatrice 1 : f, 1936, S.M, Cilaos	143
4.2.2. Informatrice 2 : f, 1939, P.B, Saint-Denis.....	144

4.2.3. Informateur 3 : h, 1952, V.P, Cilaos	145
4.2.4. Informateur 4: h, 1953, M.R, Saint-Denis	146
4.2.5. Informatrice 5: f, 1974, S.F, Saint-Denis	147
4.2.6. Informateur 6 : h, 1988, J.L, Le Tampon	147
4.2.7. Informatrice 7 : f, 1990, P.R, Le Tampon.....	148
4.2.8. Informateur 8 : h, 1991, F.B, Saint-Pierre.....	148
4.2.9. Informateur 9 : h, 1992, M.M, Saint-Leu.....	149
4.2.10. Informateur 10 : h, 1993, G.M, Saint-Rose	150
4.2.11. Informateur 11 : h, 1994, M.G, Saint-Leu	151
4.2.12. Informatrice 12 : f, 1994, A.R, Saint-Louis	152
4.2.13. Informatrice 13: f, 1996, C.G, Sainte-Rose	152
4.2.14. Informatrice 14: f, 1999, R.F, Saint-Denis.....	153
4.2.15. Informatrice 15: f, 2005, G.B, Saint-Denis	154
4.3. Les relations spatiales combinées de Déplacement et de Mouvement	154
4.3.1. Informatrice 1 : f, 1936, S.M, Cilaos	154
4.3.2. Informatrice 2 : f, 1939, P.B, Saint-Denis.....	155
4.3.3. Informateur 4: h, 1953, M.R, Saint-Denis	156
4.3.4. Informatrice 5 : f, 1974, S.F, Saint-Denis	157
4.3.5. Informateur 6 : h, 1988, J.L, Le Tampon	157
4.3.6. Informatrice 7 : f, 1990, P.R, Le Tampon.....	158
4.3.7. Informateur 8 : h, 1991, F.B, Saint-Pierre.....	159
4.3.8. Informateur 9 : h, 1992, M.M, Saint-Leu.....	159
4.3.9. Informateur 10 : h, 1993, G.M, Saint-Rose	160
4.3.10. Informateur 11 : h, 1994, M.G, Saint-Leu	161
4.3.11. Informatrice 12 : f, 1994, A.R, Saint-Louis	161
4.3.12. Informatrice 13: f, 1996, C.G, Sainte-Rose	162
4.3.13. Informatrice 14 : f, 1999, R.F, Saint-Denis.....	163
4.3.14. Informatrice 15 : f, 2005, G.B, Saint-Denis	163
4.3.15. Informateur 31 : h, 2006, classe 13, école maternelle Françoise Dolto	164
4.4. La relation spatiale de localisation	164
4.4.1. Informatrice 1 : f, 1936, S.M, Cilaos	165
4.4.2. Informatrice 2 : f, 1939, P.B, Saint-Denis.....	165
4.4.3. Informateur 3 : h, 1952, V.P, Cilaos	166
4.4.4. Informateur 4 : h, 1953, M.R, Saint-Denis	166
4.4.5. Informatrice 5 : f, 1974, S.F, Saint-Denis	167
4.4.6. Informateur 9 : h, 1992, M.M, Saint-Leu.....	167
4.4.7. Informateur 11 : h, 1994, M.G, Saint-Leu.....	168
4.4.8. Informatrice 15 : f, 2005, G.B, Saint-Denis	168
4.4.9. Informateur 21 : h, 2006, classe 4, école maternelle l'Eperon.....	169
4.4.10. Informatrice 22 : f, 2006, classe 4, école maternelle l'Eperon.....	169

4.4.11. Informateur 28 : h, 2006, classe 10, école maternelle Les Tamarins.....	170
4.4.12. Informateur 30 : h, 2006, classe 13, école maternelle Françoise Dolto	170
4.4.13. Informateur 31 : h, 2006, classe 13, école maternelle Françoise Dolto	171
4.4.14. Informateur 32 : h, 2006, classe 13, école maternelle Françoise Dolto	171
4.5. Les relations spatiales combinées de Localisation et de Mouvement	172
4.5.1. Informatrice 2 : f, 1939, P.B, Saint-Denis.....	172
4.5.2. Informateur 4 : h, 1953, M.R, Saint-Denis	172
4.5.3. Informatrice 5: f, 1974, S.F, Saint-Denis	173
4.5.4. Informateur 8 : h, 1991, F.B, Saint-Pierre.....	174
4.5.5. Informateur 9 : h, 1992, M.M, Saint-Leu.....	174
4.5.6. Informateur 10 : h, 1993, G.M, Saint-Rose	176
4.5.7. Informateur 11 : h, 1994, M.G, Saint-Leu	176
4.5.8. Informatrice 14 : f, 1999, R.F, Saint-Denis.....	177
4.5.9. Informatrice 15: f, 2005, G.B, Saint-Denis	178
4.6. Les relations spatiales combinées de Localisation et de Déplacement.....	179
4.6.1. Informatrice 1 : f, 1936, S.M, Cilaos	179
4.6.2. Informatrice 2 : f, 1939, P.B, Saint-Denis.....	180
4.6.3. Informateur 3 : h, 1952, V.P, Cilaos	181
4.6.4. Informateur 4 : h, 1953, M.R, Saint-Denis	182
4.6.5. Informateur 5 : f, 1974, S.F, Saint-Denis	183
4.6.6. Informateur 6 : h, 1988, J.L, Le Tampon	183
4.6.7. Informateur 10 : h, 1993, G.M, Saint-Rose.....	184
4.6.8. Informatrice 12 : f, 1994, A.R, Saint-Louis	185
4.6.9. Informatrice 13: f, 1996, C.G, Sainte-Rose.....	186
4.7. Les relations spatiales de Localisation, de Déplacement et de Mouvement.....	186
4.7.1. Informatrice 5 : f, 1974, S.F, Saint-Denis	187
4.7.2. Informatrice 7 : f, 1990, P.R, Le Tampon.....	187
4.7.3. Informateur 8 : h, 1991, F.B, Saint-Pierre.....	188
4.7.4. Informatrice 15 : f, 2005, G.B, Saint-Denis	190

Chapitre 5 : Les adpositions spatiales 191

5.1. Les prépositions	193
5.1.1. Tableau n° 4 : La classe des prépositions.....	193
5.1.2. Commentaires explicatifs au tableau n° 4.....	193
5.2. Les postpositions	196
5.2.1. Les adverbes	196
5.2.1.1. Tableau n° 5 : La classe des adverbes	197
5.2.1.2. Commentaires explicatifs au tableau n° 5	197
5.2.2. Le rôle des déictiques spatiaux	200
5.2.2.1. Tableau n° 6 : La classe des déictiques	201
5.2.2.2. Commentaires explicatifs au tableau n° 6	201

5.2.2.3. Le bilan de l'analyse des déictiques spatiaux.....	204
5.3. Les adpositions et la pluricatégorialité.....	205
5.3.1. Unités pluricatégorielles : prépositions, adverbes, déictiques.....	206
5.3.2. Unités stables : prépositions, adverbes, déictiques	207
5.3.3. Les emplois des unités <i>sa</i> et <i>la</i> (là/lâ) dans nos corpus.....	209
5.3.3.1. Les emplois de l'unité <i>la</i> (là/lâ).....	210
5.3.3.2. Les emplois de l'unité <i>sa</i>	212

Chapitre 6 : Verbes à plusieurs programmes valenciels, transitivité verbale et ordre des

mots 214

6.1. Les structures prédicatives verbales	214
6.1.1. Tableau n° 7 : La relation spatiale de mouvement	216
6.1.2. Commentaires explicatifs au tableau n° 7.....	216
6.1.3. Tableau n° 8 : La relation spatiale de déplacement.....	219
6.1.4. Commentaires explicatifs au tableau n° 8.....	219
6.1.5. Tableau n° 9 : La relation spatiale de localisation.....	221
6.1.6. Commentaires explicatifs au tableau n° 9.....	222
6.1.7. Tableau n° 10 : Les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement	223
6.1.8. Commentaires explicatifs au tableau n° 10.....	223
6.2. Les verbes à plusieurs programmes valenciels.....	225
6.2.1. Tableau n° 11 : La valence verbale dans la relation spatiale de mouvement	226
6.2.2. Tableau n° 12 : La valence verbale dans la relation spatiale de déplacement	230
6.2.3. Tableau n° 13 : La valence verbale dans les relations spatiales combinées de déplacement et de mouvement.....	233
6.2.4. Programmes valenciels attestés pour la relation spatiale de localisation	235
6.3. L'emploi transitif et l'emploi intransitif des verbes du corpus.....	236
6.3.1. Les verbes à emploi transitif	237
6.3.2. Les verbes à emploi transitif avec circonstant	239
6.3.3. Les verbes à emploi intransitif.....	242
6.3.4. Les verbes à emploi intransitif avec circonstant	244
6.3.5. Les verbes attestant un emploi transitif et un emploi intransitif	247
6.4. Les combinaisons pour les quatre relations spatiales	249
6.4.1. Les combinaisons les plus fréquentes	250
6.4.1.1. Les combinaisons attestées pour le mouvement.....	250
6.4.1.2. Les combinaisons attestées pour le déplacement	252
6.4.1.3. Les combinaisons attestées pour la localisation	253
6.4.1.4. Les combinaisons attestées pour les relations combinées déplacement et mouvement	253
6.4.1.5. Le double emploi de la fonction Sujet et Circonstancielle.....	254
6.4.2. Les syntagmes prédicatifs à objet Ø	255
6.4.3. Les syntagmes prédicatifs à sujet Ø.....	256

6.4.4. Les syntagmes prédicatifs à préposition	257
6.4.5. Les prédicats non-verbaux	258
6.5. Le lien pertinent entre syntaxe et prosodie	260
6.6. Étude de la variation morphologique du système spatial	264
Chapitre 7 : L'opposition concret/abstrait.....	270
7.1. Dynamique de l'opposition concret / abstrait.....	270
7.1.1. Tableau n° 14 : L'opposition concret/abstrait des unités lexicales et grammaticales	271
7.1.2. Commentaires explicatifs au tableau n° 14.....	271
7.2. Les structures prédicatives à sens abstrait dans trois idiolectes	272
7.2.1. Informatrice n° 2 : f, 1939, P.B, Saint-Denis	272
7.2.2. Informateur n° 4 : h, 1953, M.R, Saint-Denis.....	275
7.2.3. Informateur n° 3 : h, 1952, V.P, Cilaos	276
7.2.4. Le verbe à sens abstrait commun à trois informateurs	276
7.3. L'expression des relations spatiales dans les devinettes créoles	278
7.4. Repères concrets et toponymes en mémoire spatiale collective	280
7.4.1. L'emploi des repères spatiaux concrets et des toponymes	280
7.4.1.1. Tableau n° 15 : Les repères concrets et les toponymes	282
7.4.1.2. Commentaires explicatifs au tableau n° 15	283
7.4.1.3. La traduction : le traitement des repères concrets et des toponymes	284
7.4.1.4. Tableau n° 16 : Les repères concrets pour les élèves de grande section.....	286
7.4.1.5. Commentaires explicatifs au tableau n° 16	286
7.4.2. L'existence d'une mémoire spatiale collective sur le terrain (1974/2013).....	287
7.4.2.1. Espace insulaire, espace de vie.....	288
7.4.2.2. La mémoire spatiale collective créole	290
7.5. Bilan partiel de la deuxième partie.....	293

PARTIE 3 : RESULTATS DE NOTRE RECHERCHE ET APPLICATIONS

DIDACTIQUES..... 295

Chapitre 8 : Les résultats en linguistique descriptive 298

8.1. Interprétation des résultats et discussions théoriques	298
8.1.1. La conception de l'espace en créole réunionnais	299
8.1.1.1. Le corps comme centre d'orientation.....	299
8.1.1.2. Tableau n° 17 : L'expression des axes d'orientation corporels naturels en créole réunionnais.....	300
8.1.1.3. Commentaires explicatifs au tableau n° 17	300
8.1.1.4. Schéma n° 2 : Les trois axes d'orientation naturels du corps humain.....	301
8.1.1.5. Commentaires explicatifs au schéma n° 2.....	301
8.1.1.6. Le rôle de la gestuelle et de la perception visuelle.....	302

8.1.1.7. L'orientation spatiale en espace insulaire (les Hauts / les Bas).....	302
8.1.2. Résultats de l'analyse syntaxique et identification d'un système spatial	303
8.1.2.1. Tableau n° 18 : Analyse chiffrée des données quantitatives de la prédication non-verbale.....	305
8.1.2.2. Commentaires explicatifs au tableau n° 18	306
8.1.3. Résultats par relation spatiale	308
8.1.3.1. Les relations spatiales attestées dans les corpus.....	309
8.1.3.2. Tableau n° 19 : Les relations spatiales dans les corpus	310
8.1.3.3. Commentaires explicatifs au tableau n° 19	310
8.1.3.4. Les paramètres syntaxiques par relation spatiale	311
8.1.3.5. Tableau n° 20 : Synthèse de l'analyse syntaxique pour la relation spatiale de mouvement.....	312
8.1.3.6. Tableau n° 21 : Synthèse de l'analyse syntaxique pour la relation spatiale de déplacement	312
8.1.3.7. Tableau n° 22 : Synthèse de l'analyse syntaxique pour les relations spatiales combinées de déplacement + mouvement	313
8.1.3.8. Tableau n° 23 : Synthèse de l'analyse syntaxique pour la relation spatiale de localisation.....	313
8.2. L'étude de la spatialité au service de la comparaison des langues et de la typologie.....	314
8.2.1. L'apport de l'étude de l'expression des relations spatiales à la typologie.....	314
8.2.2. Contribution à la comparaison des créoles au service de la typologie	317
8.3. Lecture de la dynamique linguistique	319
8.3.1. Le critère de l'âge et les situations d'analphabétisme et d'illettrisme	319
8.3.2. La localisation géographique	321
8.3.3. Les registres de langue.....	322
8.4. Tradition orale : transmission linguistique et acquisition de la spatialité.....	324
8.4.1. Les logiques et la spatialité	324
8.4.2. Transmission et acquisition de la spatialité véhiculée dans le fonds créole commun	328
8.4.3. Nos résultats en lien avec les théories de pidginisation et créolisation des langues à La Réunion.....	329

Chapitre 9 : Les applications de notre étude aux problématiques de l'illettrisme..... 332

9.1. Les méthodes de lutte et de prévention de l'illettrisme	332
9.1.1. La méthode de l'A.R.C.A. pour la lutte	333
9.1.2. La méthode <i>Lettris</i> pour la lutte.....	335
9.1.3. Le test de Boehm pour la prévention	337
9.2. L'analyse linguistique pour notre axe de recherche dans le dispositif DLC (2011-2014)	340
9.3. La sensibilisation à la question de l'illettrisme par la formation	342
9.3.1. La formation des enseignants du dispositif de prévention	342
9.3.2. La formation des stagiaires du D.U. Illettrisme	344
9.4. Nos préconisations didactiques et pédagogiques	345

9.4.1. Didactique et pédagogie du français en milieu créolophone : lutte et prévention.....	346
9.4.1.1. Le système spatial du créole et l'apprentissage du système spatial français	346
9.4.1.2. Les points problématiques pour l'acquisition de la spatialité en français	349
9.4.1.3. La rédaction d'un livret pédagogique et didactique	350
9.4.2. Les préconisations pour l'apprentissage du système spatial français en lutte et en prévention	352
9.4.2.1. Tableau n° 27 : Les structures prédicatives spatiales pour la remédiation	353
9.4.2.2. Commentaires explicatifs au tableau n° 27	354
BILAN ET PERSPECTIVES.....	355
1. Le bilan de notre étude	356
1.1. La dynamique du système spatial créole et ses contraintes	357
1.2. Notre contribution à la comparaison des langues au service de la typologie	359
1.3. La conception de l'espace en créole réunionnais.....	359
1.4. Tradition orale : transmission, acquisition et théories de pidginisation et de créolisation	360
1.5. Problématique de l'acquisition de la spatialité du français et illettrisme	360
2. Les perspectives de notre travail de recherche : projet post-doctoral.....	361
BIBLIOGRAPHIE	363
INDEX DES NOTIONS.....	376
LISTE DES TABLEAUX	380
LISTE DES CARTES GEOGRAPHIQUES	381
LISTE DES SCHEMAS.....	382
TABLE DES MATIERES	383

Résumé

Notre thèse, intitulée *La dynamique linguistique des relations spatiales en créole réunionnais et sa contribution à la question de l'illettrisme*, s'inscrit en linguistique descriptive en choisissant d'interroger la problématique de la spatialité avec les outils et les méthodes de la linguistique fonctionnelle en synchronie dynamique pour le créole réunionnais (Martinet : 1989, Staudacher-Valliamée : 1999). Les enquêtes réalisées sur le terrain créolophone réunionnais rassemblent un corpus de 24 idiolectes dans un échantillonnage représentatif de plusieurs classes d'âge, de lieux géographiques et de difficulté de pratique du français (langue officielle du département). L'analyse syntaxique et prosodique des relations spatiales repose sur un échantillonnage de 607 syntagmes prédicatifs. Cette thèse établit le lien entre les relations spatiales, le programme valenciel (Tesnière : 1965), l'ordre des mots en structures prédicatives. Le modèle fonctionnaliste est complété par les paramètres de la sémantique générale de Pottier (1992). Cette thèse apporte un éclairage nouveau avec l'identification du système spatial créole réunionnais, ce qui permet de le classer parmi les langues à cadre verbal et satellitaire (Talmy : 2008). Par les toponymes, le système spatial est ancré dans la mémoire collective créole et l'Histoire insulaire créolophone. La tradition orale créole implique des situations d'illettrisme spécifiques. Nos informateurs témoignent des situations d'analphabétisme, d'illettrisme et de leur difficulté d'apprentissage. Les retombées didactiques et pédagogiques de notre recherche contribuent à la remédiation ainsi qu'à l'outillage pour l'apprentissage du système spatial français.

Mots clés : linguistique descriptive, synchronie dynamique, tradition orale créole, système spatial, corpus complexes, programme valenciel, illettrisme.

Abstract

Our thesis, entitled *Linguistic dynamic of spatial relationships in Reunion Creole and its contribution to the illiteracy issue*, fits in descriptive linguistic questioning the problematic of spatiality with tools and methods of functional linguistic in dynamic synchrony for Reunion Creole (Martinet : 1989, Staudacher-Valliamée : 1999). Surveys conducted in the field of Reunion Creole speakers gather a corpus of 24 idiolects in a representative sampling including several age groups, geographical locations and difficulty to practice French (official language of the department). Syntactic and prosodic analysis of spatial relationships relies on a sampling of 607 predicative phrases. This thesis establishes the link between spatial relationships, valence program (Tesnière : 1965), word order in predicative structures. The functionalist model is completed by Pottier's general semantic parameters (1992). This thesis brings a new perspective with the identification of the Reunion Creole spatial system, which allows its classification among the framework of verbal and satellite languages (Talmy : 2008). By the place of names, spatial system is rooted in Creole collective memory and Reunion Creole speaker insular History. Oral creole tradition involves specific situations of illiteracy. Our informants demonstrate their illiteracy, illiteracy and their learning difficulties. The didactic and educational fallout from our research contribute to the remediation and tooling for the learning of French spatial system.

Key words: descriptive linguistic, dynamic synchrony, oral Creole tradition, spatial system, complex corpus, valence program, illiteracy.

Intitulé et adresse du laboratoire de recherche :
Laboratoire de recherche sur les espaces Créolophones et Francophones (L.C.F. EA 4549)
Université de La Réunion
15, avenue René Cassin
BP 7151 97715 Saint-Denis Messag Cedex 9
La Réunion – France

Université de La Réunion
Faculté de Lettres et Sciences Humaines

Ecole Doctorale Lettres et Sciences Humaines
(L.C.F. – Equipe d'accueil EA 4549)

Thèse de Sciences du Langage

Présentée par Adriana Folgoat

**La dynamique linguistique des relations
spatiales en créole réunionnais et sa
contribution à la question de l'illettrisme**

Soutenue le 21/09/2016

Directrice de thèse : Pr. Gillette Staudacher-Valliamée

Tome 2 : Annexes

Composition du Jury

M. Dominique Tournès	Professeur à l'Université de La Réunion	Président
M. Georges Daniel Véronique	Professeur à l'Université d'Aix-en-Provence	Rapporteur
Mme Claire Moyse-Faurie	Directrice de recherche émérite, L.A.C.I.T.O., C.N.R.S., Paris	Rapporteur
Mme Gillette Staudacher- Valliamée	Professeur à l'Université de La Réunion	Directrice de thèse



Liste des annexes

Annexe n°1. Les corpus de l'analyse linguistique.....	3
Annexe n°2. Les questionnaires d'enquêtes de terrain.....	56
Annexe n°3. Les fiches biographiques	58
Annexe n°4. Exemple de fiche pédagogique d'exercices pour la prévention.....	70
Annexe n°5. Exemple de fiche de remédiation pour la prévention	73
Annexe n°6. Les images de l'album Frog, where are you ? (Mercer Mayer, 1969).....	75

Annexe n°1. Les corpus de l'analyse linguistique

Corpus de type 1 : Entretiens oraux libres

Informatrice n° 1 / f, 1936, S.M, Cilaos (exemple n° 1 à n° 12) :

(1) Anfin nadéfoi, pa toultan mi gingn nir si le tan lé mové tousa é na de moi maa pa ni, maa parti oir ma fi an Frans.

Trad. Litt. : « Enfin a des fois, pas tout le temps je gagne venir si le temps est mauvais tout ça et a deux mois je MP pas venir je MP parti voir ma fille en France. »

Trad. : « Enfin parfois, quand il y a mauvais temps je ne peux pas y aller tout le temps, et ça fait deux mois que je ne suis pas venue, je suis allée voir ma fille en France. »

(2) Maa rés de moi!

Trad. Litt. : « Je MP reste deux mois ! »

Trad. : « J'y suis restée deux mois ! »

(3) I sava ou ?

Trad. Litt. : « MP aller où ? »

Trad. : « Vous allez où ? »

(4) An plus i fo atan inn i anmène aou, fo lév granmatin tousa!

Trad. Litt. : « En plus MP faut attendre un MP emmène à toi, faut lève grand matin tout ça ! »

Trad. : « En plus il faut attendre que quelqu'un t'y emmènes, il faut se lever et tout ! »

(5) Lé plinn Mayo isi !

Trad. Litt. : « est plein Maillot ici ! »

Trad. : « Il y a beaucoup de Maillots ici ! »

(6) Zot la parti Ilèt-a-Kord kan ?

Trad. Litt. : « Vous MP a parti Ilet à Cordes quand ? »

Trad. : « Vous êtes allé(e)s à Ilet à Cordes, quand ? »

(7) Mi arèt ba d'vilazh moin, pré d'simetièr laba!

Trad. Litt. : « Je arrête bas d'village moin près d'cimetière là-bas ! »

Trad. : « Moi, j'habite en bas du village, près du cimetière là-bas ! »

(8) Zot koné l'simetièr ou i lé ?

Trad. Litt. : « Vous connaissez l'cimetière où MP est ? »

Trad. : « Vous savez où se trouve le cimetière ? »

(9) I voi kan i désan le simetièr !

Trad. Litt. : « MP voit quand descend le cimetièr ! »

Trad. : « On le voit le cimetièr quand on descend ! »

(10) Zot na pa labitud regardé a droit a gosh !

Trad. Litt. : « Vous n'a pas habitude regarder à droite à gauche ! »

Trad. : « Vous n'avez pas l'habitude de regarder autour de vous ! »

[(11) Oui dan l'fon, avan l'tunél!

Trad. Litt. : « Oui dans le fond, avant le tunnel ! »

Trad. : « Oui tout en bas, avant d'arriver au tunnel ! »]

(12) Kan i pass le tunél lâ, bin i fo fé atansion nadfoi, la dézha u pluzieur zaksidan dan l'fon là !

Trad. Litt. : « Quand MP passe le tunnel là, MP faut fait attention a des fois, a déjà eu plusieurs accidents dans l'fond là ! »

Trad. : « Quand on passe dans le tunnel, il faut faire attention parfois, il y a déjà eu plusieurs accidents en contrebas, là ! »

Informatrice n° 2 / f, 1939, P.B, Saint-Denis (exemple n° 13 à n° 89) :

(13) : Lâ mi asiz là komsa an zhourné !

Trad. Litt. : « Lâ je assise là comme ça en journée ! »

Trad. : « Je reste là comme ça toute la journée ! »

(14) : Na in ronm laba, dérièr laba.

Trad. Litt. : « a un soulard là-bas, derrière là-bas. »

Trad. : « Il y a un soulard là-bas, derrière là-bas. »

(15) : Mi sar pa ni shé inn ni shé lot', mi asiz là é mi travay.

Trad. Litt. : « Je vais pas ni chez un ni chez l'autre, je assise là et je travaille. »

Trad. : « Je ne vais ni chez l'un ni chez l'autre, je reste ici et je fais mon travail. »

(16): Kome i sava Silaos, kome i sava Moris...

Trad. Litt. : « Comme MP part Cilaos, comme MP part Maurice. »

Trad. : « Que l'on aille à Cilaos, ou que l'on aille à Maurice... »

(17) : Olièrk ou lé asiz toultan bin ou na lokazion bin ou sort !

Trad. Litt. : « Au lieu de rester assise tout le temps ben tu as l'occasion ben tu sors ! »

Trad. : « Au lieu de rester chez soi tout le temps ben on a l'occasion ben on sort ! »

(18) : Samedi pasé nou té l'Antre-De, la fèt Safran.

Trad. Litt. : « Samedi passé nous étions l'Entre-Deux, la fête Safran. »

Trad. : « Samedi dernier nous étions à l'Entre-Deux, pour la fête du Safran. »

(19) : Le brinzèl, le pié lé ba é le brinzèl i désann.

Trad. Litt. : « L'aubergine, le pied est bas et l'aubergine MP descend. »

Trad. : « L'aubergine, l'arbuste est bas et les aubergines pendent. »

(20) : É moin lé sir si out kaz i fé noir ou rant pa dédan !

Trad. Litt. : « Et je suis sûre si ta maison MP fait noir tu entres pas dedans ! »

Trad. : « Et je suis sûre que si chez toi il fait noir tu n'entres pas dedans ! »

(21) : In zhour nou la parti la mèss Sakré Keur.

Trad. Litt. : « Un jour nous MP a parti la messe sacré cœur. »

Trad. : « Un jour nous sommes allé(e)s à la messe en l'honneur du Sacré cœur. »

(22) : Moin mi di in meusieu i doi pa èt anparmi madame, i doi èt in koté.

Trad. Litt. : « Moi je dis un monsieur MP doit pas être en parmi madame, MP doit être un côté. »

Trad. : « Moi je pense qu'un monsieur ne doit pas être parmi les dames, il doit être de son côté. »

(23) : “Madame nou lé dévan légliz kosa ou lé antrinn di ?”

Trad. Litt. : « Madame nous sommes devant l'église quoi vous être en train dire ? »

Trad. : « Madame nous sommes devant l'église qu'est-ce que vous êtes en train de dire ? »

(24) : Moin lé né Moka, la Rivièr dé Pli !

Trad. Litt. : « Je suis né Moka, la Rivière des Pluies ! »

Trad. : « Je suis née au Moka, à La Rivière des Pluies ! »

(25) : Maa dsann Sin-Dni.

Trad. Litt. : « Je MP descend Saint-Denis. »

Trad. : « Je suis descendue à Saint-Denis. »

(26) : Moin té rès èk mon marène an vil, Sin-Dni, Lantanié.

Trad. Litt. : « Je MP reste avec mon marraine en ville, Saint-Denis, Lataniers. »

Trad. : « J'habitais chez ma marraine en ville, à Saint-Denis, aux Lataniers. »

(27) : Avan, moin té sa Moufia lao.

Trad. Litt. : « Avant, je MP allait Moufia là-haut. »

Trad. : « Avant, j'allais au Moufia là-haut. »

(28) : Mon fi i vien shèrsh amoin.

Trad. Litt. : « Mon fille MP vient cherche à moi. »

Trad. : « Ma fille vient me chercher. »

(29) : Mèm moin lé invité mi sar pa lakaz mon zanfán, mi sar pa.

Trad. Litt. : « Même je suis invité je vais pas la maison mon enfant, je vais pas. »

Trad. : « Même si je suis invitée je ne vais pas chez mes enfants, je n'y vais pas. »

(30) : Dan la zhourné tanzantan inn i pass !

Trad. Litt. : « Dans la journée temps en temps un MP passe ! »

Trad. : « Dans la journée de temps en temps quelqu'un passe ! »

(31) : Sét li la bézoin amoin li vien térla, li louk karant kat térla !

Trad. Litt. : « Celui il a besoin à moi il vient juste là, il regarde quarante quatre juste là ! »

Trad. : « Celui qui a besoin de moi il vient juste là, il regarde le numéro quarante quatre juste là ! »

(32) : In zhour ma la parti èk mon fi-là Kontinan.

Trad. Litt. : « Un jour je MP a parti avec mon fille Continent. »

Trad. : « Un jour je suis allée avec ma fille à Continent. »

(33) : Mi rét pa si l'li an zhourné !

Trad. Litt. : « Je reste pas sur l'lit en journée ! »

Trad. : « Je ne reste pas sur le lit toute la journée ! »

(34) : Blansisèz kan ou mét in balo linz si out tèt ou sar lavé la rivièr.

Trad. Litt. : « Blanchisseuse quand tu mets un paquet linge sur ta tête tu vas laver la rivière. »

Trad. : « Être lavandière c'est quand tu portes un paquet de linge sur ta tête que tu vas laver à la rivière. »

(35) : Nadfoi, parfoi, la pli ou solèy, lo van, ou lé dannfon la rivièr, ou lé antrinn lavé.

Trad. Litt. : « a des fois, parfois, la pluie ou soleil, le vent, tu es dans le fond la rivière, tu es en train laver. »

Trad. : « Des fois, parfois, sous la pluie ou le soleil, au vent, tu es à la rivière, à laver le linge. »

(36) : É kan ou la fini, ou amène out kaz pou pran out fér ou ropas.

Trad. Litt. : « Et quand tu as fini, tu amènes ta maison pour prend ton fer tu repasses. »

Trad. : « Et quand tu as fini, tu amènes chez toi pour repasser. »

(37) : Koméla domoune i rant atérta dann kar, i sort atérta, la pér marsé !

Trad. Litt. : « Aujourd'hui gens MP rentre ici dans car, MP sort là-bas, MP a peur marcher ! »

Trad. : « De nos jours les gens entrent le bus ici, pour en sortir tout de suite, ils ont peur de marcher ! »

(38) : Lontan moin mi té sort isi granmatin sét ér, mi ariv là koté Bitor, mi gingn in plas travay.

Trad. Litt. : « Longtemps moi je MP sortais ici grand matin sept heure, je arrive là côté Butor, je gagne une place travail. »

Trad. : « Auparavant je partais d'ici tôt le matin à 7 heures, j'arrive là près du Butor, je trouve du travail. »

(39) : Ou té travérs dann in somin, ou té trouv in pié tomat, ou té lév le bransh, ou té kas dé tomat dési pou fé rogay !

Trad. Litt. : « Tu MP traversais dans un chemin, tu MP trouvais un pied tomate, tu MP levais le branche, tu MP cassais deux tomates dessus pour faire rougail ! »

Trad. : « En marchant dans le chemin en terre, tu trouvais un arbuste à tomates, tu soulevais une branche, tu y cueillais quelques tomates pour faire une sauce pimentée ! »

(40) : Ou té trouv in pié piman su le bor somin, ou kas dé piman !

Trad. Litt. : « Tu MP trouvais un pied piment sur le bord chemin, tu casses deux piments ! »

Trad. : « Tu trouvais un arbuste à piments sur le bord de la route, tu en cueillais quelques uns ! »

(41) : Ou té pass dann somin, ou té trouv in poigné bréd lastron, ou té i amas in poigné bréd morél, ou té i amas !

Trad. Litt. : « Tu MP passais dans chemin, tu MP trouvais un poignée brèdes lastron, tu MP ramassais un poignée brèdes morelles, tu MP ramassais ! »

Trad. : « Tu passais dans un chemin, tu trouvais une poignée de laitèron, tu cueillais une poignée de “brèdes morelles”, tu cueillais ! »

(42) : Domoune i pass koté ou, bonzour i di pi !

Trad. Litt. : « gens MP passe côté toi, bonjour MP dit plus ! »

Trad. : « Les gens passent à côté de toi, sans même un bonjour ! »

(43) : Pourtan lontan in mésié i pass koté in madame, i lév son sapo pou di bonzour.

Trad. Litt. : « Pourtant longtemps un monsieur MP passe côté un madame, MP lève son chapeau pour dit bonjour. »

Trad. : « Pourtant auparavant un monsieur qui passait à côté d'une dame, levait son chapeau pour dire bonjour. »

(44) : Ou pran in banbou, ou koup ali an dé, ou fé in gran kanal, ou mét dosou laba.

Trad. Litt. : « Tu prends un bambou, tu coupes lui en deux, tu fais un grand canal, tu mets là-bas dessous. »

Trad. : « Tu prends un morceau de bambou, tu le coupes en deux, tu en fais un grand canal, tu le mets dessous là-bas. »

(45) : Dolo i ariv dovan out port !

Trad. Litt. : « De l'eau MP arrive devant ta porte ! »

Trad. : « L'eau arrive jusque ta porte ! »

(46) : Ou na in gazon mayi komsa antortiyé dann in féy fig é lo kat grin piman si lo pié pou manz avèk sa !

Trad. Litt. : « Tu as un gazon mais comme ça entortillé dans une feuille figue et le quatre grains piments sur le pied pour manger avec ça ! »

Trad. : « Tu as une boule de maïs comme ça entortillée dans une feuille de bananier et les quatre grains de piment de l'arbuste pour accompagner ça ! »

(47) : Katr ér ou ardésann soi in paké d'boi, soi in paké la pay si out tét !

Trad. Litt. : « Quatre heures tu redescends soit un paquet d'bois, soit un paquet la paille sur la tête ! »

Trad. : « À quatre heures tu redescends avec un fagot de bois, ou un fagot de brindilles sur la tête ! »

(48) : Maa parti lavé, la rivièr té koul !

Trad. Litt. : « Je parti laver, la rivière MP coulait ! »

Trad. : « Je suis allée laver le linge, la rivière était en crue ! »

(49) : Le savon la parti dann kouran d'lo.

Trad. Litt. : « Le savon MP a parti dans courant de l'eau. »

Trad. : « Le savon a glissé dans le courant de la rivière. »

(50) : Mi té azhnou, la mét amoin azhnou midi, komsa, kom mi lé là, dann milié soléy-là, in galé si mon tét, dé saplé otour mon min, si désèl oubien shoz-là, po zak.

Trad. Litt. : « Je étais à genoux, MP a mettre à moi à genoux midi, comme ça, comme je suis là, dans milieu soleil là, un galet sur mon tête, deux chapelets autour mon main, sur du sel ou bien chose là, peau jacque. »

Trad. : « J'étais à genoux, on m'a mise à genoux à midi, comme ça, comme je suis là, en plein soleil, une pierre sur la tête, deux chapelets autour de mes mains, sur du sel ou ce truc-là, de la peau de jaque.¹ »

(51) : Kome de fèt la boul la tonb par là.

Trad. Litt. : « Comme de fait la boule MP a tombe par là. »

Trad. : « Comme par hasard le ballon est tombé par là. »

(52) : É lindi nou va artrouvé laba !

¹ Fruit du jaquier.

Trad. Litt. : « Et lundi nous MP va retrouver là-bas ! »

Trad. : « Et lundi nous nous retrouverons là-bas ! »

(53) : Mi sar marsé mon tousèl !

Trad. Litt. : « Je MP vais marcher mon tout seul ! »

Trad. : « Je vais marcher toute seule ! »

(54) : Inn sé zhour maa ariv zhiska koté simétièr lao !

Trad. Litt. : « Un ses jours je arrive jusqu'à côté cimetièr là-haut ! »

Trad. : « Un jour je suis arrivée jusqu'au cimetièr là-haut ! »

(55) : Mi sort marsé, maa fatigé, mi di mi sort anlèr anlèr laba !

Trad. Litt. : « Je MP sort marcher, je fatiguée, je dis je sors en l'air en l'air là-bas ! »

Trad. : « Je reviens de la marche, je suis fatiguée, je lui dis que je reviens de tellement loin ! »

(56) : Moin mi asiz dann kar.

Trad. Litt. : « Moi je assise dans car. »

Trad. : « Moi je m'assieds dans l'autocar. »

(57) : Li sé d'rantré dan loto san di amoin rien, ariv son kaz !

Trad. Litt. : « Elle MP rentrer dans l'auto sans dit à moi rien, arrive son maison ! »

Trad. : « Elle est entra dans la voiture sans rien me dire, et la voilà chez elle ! »

(58) : Dé bonome dérièr la lèv amoin, in madame pardovan pou lèv amoin !

Trad. Litt. : « Deux bonhommes derrière MP a lève à moi, une madame par devant pour lève à moi ! »

Trad. : « Deux hommes qui se trouvaient derrière m'ont relevée, une dame qui se trouvait devant m'a relevée ! »

(59) : Lâ in pé i asiz si la séz là, laba nana dé moune, par là na domoune, par là na domoune, moin lé si in koin.

Trad. Litt. : « Lâ un peu MP assise sur la chaise là, là-bas a deux gens, par là a des gens, par là a des gens, Je suis sur un coin. »

Trad. : « Là certains s'asseyent sur une chaise là, là-bas il y a deux personnes, par là il y a des gens, par là il y a des gens, je suis sur un coin. »

(60) : Par égzanp ni sort isi, ni sa Moris, sé li i rant dan lavion promié é lé zot lé ankor dérièr !

Trad. Litt. : « Par exemple nous MP sort ici, nous MP allons Maurice, c'est lui MP rentre dans l'avion premier et les autres sont encore derrière ! »

Trad. : « Par exemple nous partons d'ici, nous allons à Maurice, c'est elle qui entre dans l'avion en premier et les autres sont encore derrière ! »

(61) : Mon mari lé mor an moi d'séptanb é moin té Moris an moi d'novanb !

Trad. Litt. : « Mon mari est mort en mois d'septembre et je étais Maurice en mois d'novembre ! »

Trad. : « Mon mari est mort au mois de septembre et j'étais à Maurice au mois de novembre ! »

(62) : Mét ali, mét ali, mét ali an fran lontan pou oir combien sa i ariv.

Trad. Litt. : « mets le, mets le, mets le en franc longtemps pour voir combien ça MP arrive. »

Trad. : « Convertis ça, convertis ça, convertis ça en franc CFA² pour en trouver le montant. »

(63) : Mié vo moin l'ariv là !

Trad. Litt. : « Mieux vaut je arrive là ! »

Trad. : « Je suis contente d'en être arrivée là ! »

(64) : Si ozourdui mi ariv komsa kome mi lé, bin si mi arvien lontan dérièr mi arpèrd mon mémoir, kome i di le patoi !

Trad. Litt. : « Si aujourd'hui je arrive comme ça comme je suis, ben si je reviens longtemps derrière je reperds mon mémoire, comme MP dit le patois ! »

Trad. : « Si aujourd'hui j'en suis arrivée à là comme je suis, ben si je repense à ma vie d'autrefois je n'ai pas envie d'y repenser, comme on dit ! »

(65) : Moin mi mars plito dann koméraz la mès, dann koméraz tout moune i sava.

Trad. Litt. : « Moi je marche plutôt dans commérage la messe, dans commérage tout monde MP va. »

Trad. : « Moi je m'intéresse plutôt aux événements de la paroisse, ce que tout le monde aime. »

(66) : É moin mi sava pa dan zot manière, zot zanfan !

Trad. Litt. : « Et moi je vais pas dans leur manière, leurs enfants ! »

Trad. : « Et moi je n'adhère pas à leur manière de faire, avec leurs enfants ! »

(67) : Kosa ou sa fé kan ou lé odisi plafon ou péy tout !

Trad. Litt. : « Quoi tu MP vas fait quand tu es au-dessus plafond tu payes tout ! »

Trad. : « Qu'est-ce que tu peux faire quand tu dépasses le plafond tu payes tout ! »

(68) : Mé lér i pas, i tourn, la vi i tourn !

Trad. Litt. : « Mais l'heure MP passe, MP tourne, la vie ça tourne ! »

Trad. : « Mais l'heure passe, tourne, la vie tourne ! »

² Franc des colonies françaises d'Afrique.

(69) : Apré lé fini, i arpran lané prosène.

Trad. Litt. : « Après c'est fini, MP reprend l'année prochaine. »

Trad. : « Après c'est fini, on recommence l'année prochaine. »

(70) : La tét la pankor déménazé lâ !

Trad. Litt. : « La tête MP a pas encore déménagée lâ ! »

Trad. : « Ma tête est encore en place ! »

(71) : Amoin mi bord aou dan in koin !

Trad. Litt. : « Moi je borde à toi dans un coin ! »

Trad. : « Moi je t'ignore ! »

(72) : Mé si li la ral amoin inn ti pé osi !

Trad. Litt. : « Mais si il MP a râlè à moi un petit peu aussi ! »

Trad. : « Mais s'il est un peu réticent à payer ! »

(73) : Épi si ou té drés out zanfan bien, lété bon !

Trad. Litt. : « Et puis si tu MP dressais ton enfant bien, c'était bon ! »

Trad. : « Et puis, si tu éduquais bien tes enfants, ce serait bon ! »

(74) : Ou té dosou lord domoune !

Trad. Litt. : « Tu étais dessous l'ordre des gens ! »

Trad. : « Nous étions sous l'autorité de gens ! »

(75) : É lo promié bébé i éné sans, i mont lo poin son momon ?

Trad. Litt. : « Et le premier bébé MP naît MP montre le poing son maman ? »

Trad. : « Et le premier bébé qui naît montre son poing à sa maman ? »

(76) : Si in zanfan i dézabi ali dovan son momon é lo momon i plèr ?

Trad. Litt. : « Si un enfant MP déshabille à lui devant son maman et le maman MP pleure ? »

Trad. : « Si un enfant se déshabille, se déshabille devant sa maman et que la maman pleure ? »

(77) : Apré néna kat pat sir kat pat, dé lé sék inn fol.

Trad. Litt. : « Après a quatre pattes sur quatre pattes, deux sont sèches une folle. »

Trad. : « Après il y a quatre pattes sur quatre pattes, deux sont sèches et une folle. »

(78) : Kat pat sir kat pat, na dé lé sèk inn lé fol.

Trad. Litt. : « Quatre pattes sur quatre pattes, a deux sont secs une est folle. »

Trad. : « Quatre pattes sur quatre pattes, deux sont sèches et une folle. »

(79) : Bèz mon zanbèz atèr, ou koné ou ?

Trad. Litt. : « Bèz mon zanbèz à terre, tu connais toi ? »

(80) : Bèz ma zanbèz, ma kokot atèr.

Trad. Litt. : « Bèz ma zanbèz, ma cocotte à terre. »

(81) : Parske le pié lé ba é le brinzèl i désann.

Trad. Litt. : « Parce que le pied est bas et l'aubergine MP descend. »

Trad. : « Parce que l'arbuste est bas et les aubergines descendent. »

(82) : Sé parèy le bèf, na kat pat é lo dé korne lé sék é lo ké i sas lo moush, lé komsa !

Trad. Litt. : « C'est pareil le bœuf, a quatre pattes et les deux cornes sont sèches et la queue MP chasse les mouches, c'est comme ça ! »

Trad. : « C'est comme le bœuf, il a quatre pattes et les deux cornes sont sèches et la queue chasse les mouches, c'est comme ça ! »

(83) : In grin mayi i ranpli in kaz é pourtan lé sinp kom rien ditou.

Trad. Litt. : « Un grain maïs MP remplit un maison et pourtant est simple comme rien du tout. »

Trad. : Un grain de maïs remplit une maison et pourtant c'est simple comme bonjour. »

(84) : Vant kontro vant, lo ti bout dan la fant, é sat mi di lé pa insolan.

Trad. Litt. : Ventre contre ventre, le petit bout dans la fente, et ce que je dis n'est pas insolent. »

Trad. : « Ventre contre ventre, le petit bout dans la fente, et ce que je dis n'est pas grossier. »

(85) : Mi di vant kontro vant, le ti bou dan la fant.

Trad. Litt. : « Je dis ventre contre ventre, le petit bout dans la fente. »

Trad. : « Je dis ventre contre ventre, le petit bout dans la fente. »

(86) : Vant kontro vant !

Trad. Litt. : « Ventre contre ventre ! »

Trad. : « Ventre contre ventre ! »

(87) : Mét réd, tir mou, dégou blan.

Trad. Litt. : « met raide, tire mou, dégout blanc. »

Trad. : « Entrer raide, sortir mou, gouttes blanches. »

(88) : Sé dopin kan ti mét dann lé.

Trad. Litt. : « C'est de pain quand tu mets dans lait. »

Trad. : « C'est le pain quand tu trempe dans le lait. »

(89) : Moin na in gran basin, na in pay i tonb dodan i débord.

Trad. Litt. : « Moi a un grand bassin, a une paille MP tombe dedans MP déborde. »

Trad. : « J'ai un grand bassin, quand une brindille tombe dedans il déborde. »]

Informateur n° 3 / h, 1952, V.P, Cilaos (exemple n° 90 à n° 99) :

(90) : Mon garçon lé anba là !

Trad. Litt. : « Mon garçon est en bas là ! »

Trad. : « Mon fils se trouve sur le littoral en ce moment ! »

(91) : Tou lé samedi vi dsann!

Trad. Litt. : « Tous les samedis vous MP descends ! »

Trad. : « Tous les samedis vous descendez / tu descends ! »

(92) : É défoi papa i travayé, lavé poin d'Iarzhann kome koméla, i falé travay l'O.N.F., falé sort isi granmatin, katr eur d'matin pou alé su Silaos, pou alé travay la Rosh Mervéyeuz, Bra Sèk partou!

Trad. Litt. : « Et des fois papa MP travaillait, avait point de l'argent comme aujourd'hui, MP fallait travailler l'O.N.F., fallait sort ici grand matin, quatre heures d'matin pour aller sur Cilaos, pour aller travailler la Roche Merveilleuse, Bras Sec partout ! »

Trad. : « Et parfois papa travaillait, il n'y avait pas d'argent comme aujourd'hui, il fallait travailler à l'O.N.F. (Office Nationale des Forêts), il fallait partir d'ici tôt le matin, à quatre heures du matin pour aller sur Cilaos, pour aller travailler à La Roche merveilleuse, à Bras Sec, un peu partout ! »

(93) : I fo sort isi katr eur, i fo sét eur ou lé pil devan l'post!

Trad. Litt. : « MP faut sort ici quatre heures, MP faut à sept heures tu es pile devant l'poste ! »

Trad. : « Il faut partir d'ici à quatre heures, il faut qu'à sept heures pile tu sois à ton poste de travail ! »

(94) : Kan i kri vot non si ou lé pa là, arvien demin.

Trad. Litt. : « Quand MP crie votre nom si tu es pas là, reviens demain. »

Trad. : « Quand on t'appelle si tu n'es pas présent, reviens demain. »

(95) : Oila, bin si ou té ariv sin minut an retar, alé aou, arvien demin!

Trad. Litt. : « Voilà, ben si tu MP arrivait cinq minutes en retard, aller à toi, reviens demain ! »

Trad. : « Voilà, ben si tu arrivais cinq minutes en retard, vas-t'en, reviens demain ! »

(96) : Johan i sème é moin mi tras ou Wilfried i tras é Johan i sème, inn ant lé de !

Trad. Litt. : « Johan MP sème et moi je trace ou Wilfried MP trace et Johan sème, un entre les deux ! »

Trad. : « Pendant que Johan sème, moi je trace ou pendant que Wilfried trace, Johan sème, c'est soit l'un soit l'autre ! »

(97) : Mi pans si mi pran ma retrét, zot va prann ma plas !

Trad. Litt. : « Je pense si je prends ma retraite, ils MP vont prendre ma place ! »

Trad. : « Je pense que si je prends ma retraite, ils vont prendre ma place ! »

(98) : Si na pou reprann sé mé zanfan va reprann ma relèv mé sra pa zot !

Trad. Litt. : « Si a pour reprendre c'est mes enfants vont reprendre ma relève mais sera pas eux ! »

Trad. : « Si quelqu'un doit reprendre ce seront mes enfants qui prendront ma relève mais ce ne sera pas eux ! »

(99) : Zot lé déklaré sou ma koupe éd familial, l'AMEXA³!

Trad. Litt. : « Ils sont déclarés sous ma coupe aide familial, l'AMEXA ! »

Trad. : « Ils sont déclarés sous ma coupe avec l'aide familiale de l'AMEXA ! »]

Informateur n° 4 / h, 1953, M.R, Saint-Denis (exemple n° 100 à n° 131) :

(100) : Amoin la viv Sint-Sizane!

Trad. Litt. : « À moi MP a vivre Sainte-Suzanne ! »

Trad. : « Moi, j'ai vécu à Sainte-Suzanne ! »

[(101) Non, navé poin robiné, navé poin d'lo dan la kour.

Trad. Litt. : « Non, avait point robinet, avait point de l'eau dans la cour. »

Trad. : « Non, il n'y avait pas de robinet, il n'y avait pas d'eau dans le jardin. »

(102) Fo alé sérsé.

Trad. Litt. : « faut aller chercher. »

Trad. : « Il fallait aller chercher. »]

(103) : In robiné i tourn komsa !

Trad. Litt. : « Un robinet MP tourne comme ça ! »

Trad. : « Une fontaine publique qu'il fallait tourner dans ce sens ! »

[(104) Omoin, sort là ziska somin d'lo.

Trad. Litt. : « Au moins, sort là jusqu'à chemin de l'eau. »

Trad. : « Au moins, partir d'ici jusqu'au chemin où se trouvait l'eau. »]

(105) : Kan ou la fine ranpli out lo, ou koné kosa i sa ariv aou !

Trad. Litt. : « Quand tu MP as fini rempli ton l'eau, tu connais quoi MP va arrive à toi ! »

Trad. : « Quand tu as fini de puiser de l'eau, tu sais ce qu'il va t'arriver ! »

³ Assurance maladie des exploitants agricoles.

(106) : Marmay i sar pous aou !

Trad. Litt. : « marmailles MP vont pousse à toi ! »

Trad. : « Les enfants vont te bousculer ! »

(107) : Lontan navé le diab dann karo d'boi !

Trad. Litt. : « Longtemps avait le diable dans carreaux d'bois ! »

Trad. : « Autrefois il y avait le diable dans les champs ! »

(108) : Lontan nout somin té pa là nou !

Trad. Litt. : « Longtemps notre chemin était pas là nous ! »

Trad. : « Autrefois notre ruelle ne se trouvait pas ici ! »

(109) : Si na in zinvité i ariv, le zinvité i manz avan !

Trad. Litt. : « Si a un invité MP arrive, le invité MP mange avant ! »

Trad. : « Si un invité arrive, l'invité mange en premier ! »

(110) : Nou té abit Sint-Sizane, nou navé in lér pou rant nout kaz !

Trad. Litt. : « Nous MP habitait Sainte-Suzanne, nous avons un heure pour rentre notre maison ! »

Trad. : « Nous habitons à Sainte-Suzanne, nous avons un couvre-feu pour rentrer chez nous ! »

(111) : Ousa nou té abit fo nou té tsann la boutik apié ziska an vil Sint-Sizane, légliz !

Trad. Litt. : « Où nous MP habitons faut nous MP descendait la boutique à pied jusqu'à en ville Sainte-Suzanne, l'église ! »

Trad. : « Là où nous habitons nous devons aller à l'épicerie à pied jusqu'à la ville de Sainte-Suzanne, l'église ! »

(112) : Nou tsann an vil, nou sava !

Trad. Litt. : « Nous descend en ville, nous partons ! »

Trad. : « Nous descendons en ville, nous partons ! »

(113) : Apartir si zér si ou lé pa out kaz, domoune i tap aou !

Trad. Litt. : « À partir six heures si tu es pas ta maison, gens MP tape à toi ! »

Trad. : « À partir de six heures si tu n'es pas chez toi, les gens t'agressent ! »

(114) : Kome lékol, nou té sar lékol an vil nou, koté légliz !

Trad. Litt. : « Comme l'école, nous MP allions l'école en ville nous, côté l'église ! »

Trad. : « Pareil pour l'école, nous allions à l'école en ville, près de l'église ! »

(115) : Kan nou sort lékol lâ, nou pran somin kane : mont !, kour !, marmay i antour aou i tap aou !

Trad. Litt. : « Quand nous sort l'école là, nous prend chemin canne, monte, cours, marmailles MP entourent à toi MP tape à toi ! »

Trad. : « Quand nous revenons de l'école, nous prenons le chemin des champs de canne à sucre : tu as intérêt à monter, à courir, sinon les enfants se mettent à plusieurs pour t'agresser ! »

(116) : Ou la fine vi la boutik Oké koté légliz Sint-Sizane !

Trad. Litt. : « Tu MP as fini vu la boutique Oké côté l'église Sainte-Suzanne ! »

Trad. : « Tu as déjà vu l'épicerie O.K près de l'église de Sainte-Suzanne ! »

(117) : Somin i mont térla là, là nou té mont là nou là !

Trad. Litt. : « chemin MP monte ici là, là nous MP montions là nous là ! »

Trad. : « Le chemin qui monte par là, nous montions par là nous ! »

(118) : Lâ kondané i dor latsi li lâ !

Trad. Litt. : « Lâ condamné MP dort la-dessus lui là ! »

Trad. : « Le condamné dort là-dessus lui ! »

(119) : Nou ardsann, nou sava, nou lé oblizhé !

Trad. Litt. : « Nous redescend, nous partons, nous sommes obligé ! »

Trad. : « Nous redescendons, nous partons, il le faut bien ! »

(120) : Nou arpran laba, nou sava !

Trad. Litt. : « Nous reprend là-bas, nous partons ! »

Trad. : « Nous prenons un autre chemin plus loin, nous partons ! »

(121) : Si ou la fé in zafér, boug i sa trap fizi i vien !

Trad. Litt. : « Si tu MP as fait un affaire, homme MP va attrape fusil MP vient ! »

Trad. : « Si tu as fait quelque chose de mal, le monsieur va chercher un fusil et revient à la charge ! »

(122) : Apartir si zèr ou na pi le droi marshé dann Sodron !

Trad. Litt. : « À partir six heures tu n'a plus le droit marcher dans Chaudron ! »

Trad. : « À partir de dix-huit heures tu n'as plus le droit de circuler dans le Chaudron ! »

(123) : Dan mon kour térla, marmay la tap amoin térla !

Trad. Litt. : « Dans mon cour ici, marmailles MP a tape à moi ici ! »

Trad. : « Dans mon jardin ici, des jeunes m'ont frappé ici ! »

(124) : Zhamé li rant pa dan out sheveu li !

Trad. Litt. : « Jamais il rentre pas dans tes cheveux lui ! »

Trad. : « Jamais elles (les puces) n'entrent pas dans tes cheveux elles ! »

(125) : Li rant dosou lo zong !

Trad. Litt. : « Il rentre dessous les ongles ! »

Trad. : « Elles entrent sous les ongles ! »

(126) : Lâ li rant anndan là, sépa li manz aou latsou !

Trad. Litt. : « Lâ il rentre en dedans là, sais pas il mange à toi la-dessous ! »

Trad. : « Elles entrent à l'intérieur ici, on dirait qu'elles te mangent là-dessous ! »

(127) : Oui, koté Sint-Sizane la ni trankil koté Sint-Sizane, isi la ropran tout !

Trad. Litt. : « Oui, côté Sainte-Suzanne MP a devenir tranquille côté Sainte-Suzanne, ici a repris tout ! »

Trad. : « Oui, du côté de Sainte-Suzanne c'est devenu tranquille, c'est ici que tout a recommencé ! »

(128) : Maa travay dann kane lontan !

Trad. Litt. : « J'ai travaillé dans canne longtemps ! »

Trad. : « J'ai été coupeur de canne à sucre autrefois ! »

(129) : Avan dann kane in somène a troi nou té fé mil sin san fran!

Trad. Litt. : « Avant dans canne une semaine à trois nous MP faisons mille cinq cents francs ! »

Trad. : « Avant en tant que coupeur de canne à sucre en une semaine à trois nous touchions mille cinq cents francs ! »

(130) : Ou travay si santié ou koné out moi, ou lé péyé !

Trad. Litt. : « Tu travailles sur chantier tu connais ton mois, tu es payé ! »

Trad. : « En tant qu'ouvrier de chantier tu sais que le mois, tu es payé ! »

(131) : Ou travay dési propriété tabisman.

Trad. Litt. : « Tu travailles dessus propriété établissement. »

Trad. : « Tu travaillais sur les propriétés de l'exploitation sucrière. »

Corpus de type 2 : Entretiens ourax semi-guidés (Album sans texte *Frog, where are you ?*)

Informatrice n° 5 / f, 1974, S.F, Saint-Denis (exemple n° 132 à n° 172) :

(132) : Le shien trann man le ti souri dann bokal.

Trad. Litt. : « Le chien MP train mange le petit souris dans bocal. »

Trad. : « Le chien est en train de manger la petite souris dans le bocal. »

(133) : Le krokodil i sort dan le bokal.

Trad. Litt. : « Le crocodile MP sort dans le bocal. »

Trad. : « Le crocodile sort du bocal. »

(134) : Li voi pa le krokodil trann sort dann ti bokal-là !

Trad. Litt. : « Il voit pas le crocodile MP train sorti dans petit bocal-là ! »

Trad. : « Il ne voit pas que le crocodile est en train de sortir de ce petit bocal ! »

(135) : Kan li lèv, li rod le krapo partou, li trouv pa !

Trad. Litt. : « Quand il lève, il cherche le crapaud partout, il trouve pas ! »

Trad. : « Quand il se réveille, il cherche le crapaud partout, il ne le trouve pas ! »

(136) : Li dévid le shapo pou voir si na poin krapo !

Trad. Litt. : « Il dévide le chapeau pour voir si a point crapaud ! »

Trad. : « Il vide le chapeau pour voir si le crapaud n'y est pas ! »

(137) : Le shien i santi le bokal pou oir si na poin le krapo d'dan !

Trad. Litt. : « Le chien MP sentit le bokal pour voir si a point le crapaud dedans ! »

Trad. : « Le chien sent le bokal pour voir s'il n'y a pas de crapaud dedans ! »

(138) : Li la shavir tout atèr, le shien !

Trad. Litt. : « Il MP a chavire tout à terre, le chien ! »

Trad. : « Il a tout renversé par terre, le chien ! »

(139) : Li trann santi le bokal li lâ !

Trad. Litt. : « Il MP train senti le bokal lui lâ ! »

Trad. : « Il est en train de renifler le bokal lui ! »

(140) : Laba i rouv la fenèt !

Trad. Litt. : « Là-bas MP ouvre la fenêtre ! »

Trad. : « L'autre ouvre la fenêtre ! »

(141) : Le ti garson lâ i trann rouv la fenèt !

Trad. Litt. : « Le petit garçon lâ MP train ouvre la fenêtre ! »

Trad. : « Le petit garçon est en train d'ouvrir la fenêtre ! »

(142) : Taleur la fenèt i shap su li !

Trad. Litt. : « Bientôt la fenêtre MP tombe sur lui ! »

Trad. : « Un peu plus la fenêtre lui tombe dessus ! »

(143) : Le ti garson té oblizhé rouv la fenèt !

Trad. Litt. : « Le petit garçon MP était obligé ouvrir la fenêtre ! »

Trad. : « Le petit garçon était obligé d'ouvrir la fenêtre ! »

(144) : Le shien la tsann èk le bokal.

Trad. Litt. : « Le chien MP a descend avec le bocal. »

Trad. : « Le chien est descendu avec le bocal. »

(145) : Li la tsann èk le bokal pou oir si le krapo pa d'dan.

Trad. Litt. : « Il MP a descend avec le bocal pour voir si le crapaud pas dedans. »

Trad. : « Il est descendu avec le bocal pour voir si le crapaud ne s'y trouvait pas. »

(146) : Apré li té oblizhé soté pou trap le shien, sinon son tèt va rèt pri dan le bokal.

Trad. Litt. : « Après il MP était obligé sauter pour attraper le chien, sinon son tête MP va reste pris dans le bocal. »

Trad. : « Après il était obligé de sauter pour attraper le chien, sinon sa tête va rester coincée dans le bocal. »

(147) : Le ti krapo pa là !

Trad. Litt. : « Le petit crapaud pas là ! »

Trad. : « Le petit crapaud n'est pas là ! »

(148) : Li santi le trou !

Trad. Litt. : « Il sentit le trou ! »

Trad. : « Il renifle le trou ! »

(149) : Le ti garson trann santi dann trou !

Trad. Litt. : « Le petit garçon MP train senti dans trou ! »

Trad. : « Le petit garçon est en train de renifler le trou ! »

(150) : Le ti krapo lé pa d'dan !

Trad. Litt. : « Le petit crapaud est pas dedans ! »

Trad. : « Le petit crapaud n'est pas dedans ! »

(151) : Le ti garson la trouv dan le trou.

Trad. Litt. : « Le petit garçon MP a trouve dans le trou. »

Trad. : « Le petit garçon l'a retrouvée dans le trou. »

(152) : Le ti shien i armont su piédboi, li la fé tsann le ni !

Trad. Litt. : « Le petit chien MP remonte sur pied de bois, il MP a fait descendre le nid ! »

Trad. : « Le petit chien remonte sur l'arbre, il a fait descendre le nid ! »

(153) : Le ti krapo té dann trou.

Trad. Litt. : « Le petit crapaud était dans trou. »

Trad. : « Le petit crapaud était dans le trou. »

(154) : Le shien i refus mont su piédboi parske li la peur !

Trad. Litt. : « Le chien MP refuse monter sur pied de bois parce que il MP a peur ! »

Trad. : « Le chien refuse de monter sur l'arbre parce qu'il a peur ! »

(155) : Kan li la rant dan le piédboi, li la trouv in ibou.

Trad. Litt. : « Quand il MP a rentre dans le pied de bois, il MP a trouve un hibou. »

Trad. : « Quand il est entré dans l'arbre, il a trouvé un hibou. »

(156) : Kan li la trouv le ibou lâ, la fé peur ali sa, li la tsann.

Trad. Litt. : « Quand il MP a trouve le hibou lâ, MP a fait peur à lui ça, il MP a descend. »

Trad. : « Quand il a trouvé le hibou, il lui a fait peur, il est descendu. »

(157) : Le ibou la kouri, ali osi la kouri.

Trad. Litt. : « Le hibou MP a couru, à lui aussi MP a couru. »

Trad. : « Le hibou a couru, lui aussi a couru. »

(158) : Li té oblizhé mont su galé-là, li la tonbé.

Trad. Litt. : « Il était obligé monter sur galet-là, il MP a tombé. »

Trad. : « Il était obligé de monter sur ce rocher, il est tombé. »

(159) : Li eséy mont su galé-là, i gingn pa.

Trad. Litt. : « Il essaye monte sur galet-là, MP gagne pas. »

Trad. : « Il essaye de monter sur ce rocher, n'y arrive pas. »

(160) : Li mont desu le galé, li trouv in shien lou.

Trad. Litt. : « Il monte dessus le galet, il trouve un chien loup. »

Trad. : « Il monte sur le rocher, il trouve un chien-loup. »

(161) : Li té oblizhé kouri avèk le shien !

Trad. Litt. : « Il était obligé courir avec le chien ! »

Trad. : « Il était obligé de courir en compagnie du chien ! »

(162) : Le shien la tonbé.

Trad. Litt. : « Le chien MP a tombé. »

Trad. : « Le chien est tombé. »

(163) : Li la mont su le gran lou.

Trad. Litt. : « Il MP a monte sur le grand loup. »

Trad. : « Il est monté sur le grand loup. »

(164) : Ali osi la tonb ansanm.

Trad. Litt. : « À lui aussi MP a tombe ensemble. »

Trad. : « Lui aussi est tombé avec. »

(165) : Le ti garson la tonbé, regard kosa li resanm atér-la !

Trad. Litt. : Le petit garçon a tombé, regarde quoi il ressemble ici ! »

Trad. : « Le petit garçon est tombé, regarde de quoi il a l'air ici ! »

(166) : Ay ay ay, la tonb da bou !

Trad. Litt. : « Aïe aïe aïe, MP a tombe dans boue ! »

Trad. : « Aïe aïe aïe, il est tombé dans la boue ! »

(167) : Le shien tout la tonb dan la bou.

Trad. Litt. : « Le chien tout MP a tombe dans la boue. »

Trad. : « Le chien aussi est tombé dans la boue. »

(168) : Lâ li lé bézé dann lo li lâ !

Trad. Litt. : « Lâ il est pris dans l'eau lui là ! »

Trad. : « Il est vraiment pris au piège dans l'eau maintenant ! »

(169) : Li gingn pu sorti, le shien lé su son tèt.

Trad. Litt. : « Il gagne plus sorti, le chien est sur son tête. »

Trad. : « Il ne peut plus sortir, le chien est sur sa tête. »

(170) : Le ti garson i di « shut » èk le shien parske li la peur si le lou lé ladan, dann trou !

Trad. Litt. : « Le garçon MP dit : “shut” avec le chien parce que il MP a peur si le loup est la-dedans, dans trou ! »

Trad. : « Le garçon dit “Chut” au chien parce qu'il craint que le loup soit à l'intérieur, dans le trou ! »

(171) : Banna lé dann zérb !

Trad. Litt. : « Ils sont dans herbes ! »

Trad. : « Ils sont sur l'herbe ! »

(172) : Le ti shien i promène é na inn ti bébé krapo !

Trad. Litt. : « Le petit chien MP promène et a un petit bébé crapaud ! »

Trad. : « Le petit chien se promène et il y a un petit bébé crapaud ! »

Informateur n° 6 / h, 1988, J.L, Le Tampon (exemple n° 173 à n° 193) :

(173) : Kan le garson i révèy, li gard son bol é là pu d'krapo !

Trad. Litt. : « Quand le garçon MP réveille, il regarde son bol et là plus d'crapaud ! »

Trad. : « Quand le garçon se réveille, il regarde son bol et là plus de crapaud ! »

(174) : Le ti shien son tèt la bloké dann po !

Trad. Litt. : « Le petit chien son tête MP a bloqué dans pot ! »

Trad. : « Le petit chien sa tête est bloquée dans le pot ! »

(175) : Banna i rod sort par la fenèt é le shien i tonb.

Trad. Litt. : « Ils MP cherche sortir par la fenêtre et le chien MP tombe. »

Trad. : « Ils tentent de sortir par la fenêtre et le chien tombe. »

(176) : Son tèt i bat atèr é le po i kas !

Trad. Litt. : « Son tête MP bat à terre et le pot MP casse ! »

Trad. : « Sa tête heurte le sol et le pot se casse ! »

(177) : Le ti garson pa kontan, li trap son shien !

Trad. Litt. : « Le petit garçon pas content, il attrape son chien ! »

Trad. : « Le petit garçon n'est pas content, il attrape son chien ! »

(178) : Banna i sa rod ousa le krapo la parti !

Trad. Litt. : « Ils MP vont cherche où le crapaud MP a parti ! »

Trad. : « Ils vont chercher où le crapaud est parti ! »

(179) : Banna la pa vu le ni zabèy anlèr là !

Trad. Litt. : « Ils MP a pas vu le nid abeilles en l'air là ! »

Trad. : « Ils n'ont pas vu le nid d'abeilles juste au-dessus ! »

(180) : Le shien i bat dann larb.

Trad. Litt. : « Le chien MP bat dans l'arbre. »

Trad. : « Le chien se cogne à l'arbre. »

(181) : Le ni zabèy i tonb !

Trad. Litt. : « Le nid abeilles MP tombe ! »

Trad. : « Le nid d'abeilles tombe ! »

(182) : Le ti marmay li, li sa rod dann piédboi !

Trad. Litt. : « Le petit marmaille lui, il MP va cherche dans pied de bois ! »

Trad. : « Le petit garçon lui, il va chercher dans l'arbre ! »

(183) : Zabèy po kok dérièr li, pou pik ali partou!

Trad. Litt. : « Abeille pour court derrière lui, pour pique à lui partout ! »

Trad. : « Les abeilles le poursuivent, pour le piquer partout ! »

(184) : Le marmay pa kontan, li lèv le bann feuy zarb, li gard partou !

Trad. Litt. : « Le marmaille pas content, il lève le PLURIEL feuille arbre, il regarde partout ! »

Trad. : « Le garçon n'est pas content, il soulève les feuilles de l'arbre, il regarde partout ! »

(185) : Li mont su roshé, li regard !

Trad. Litt. : « Il monte sur rocher, il regarde ! »

Trad. : « Il monte sur un rocher, il regarde ! »

(186) : In sèrf i sort, marmay dési !

Trad. Litt. : « Un cerf MP sort, marmaille dessus ! »

Trad. : « Un cerf débarque, le garçon dessus ! »

(187) : Le sèrf i sava, li kour, li kour, le shien tout avèk !

Trad. Litt. : « Le cerf MP part, il court, il court, le chien tout avec ! »

Trad. : « Le cerf s'en va, il court longtemps, le chien aussi ! »

(188) : Li bat dannfon !

Trad. Litt. : « Il bat dans le fond ! »

Trad. : « Il tombe vers le bas ! »

(189) : Le shien tout avèk i vol !

Trad. Litt. : « Le chien tout avec MP vole ! »

Trad. : « Le chien et tout le reste s'envolent ! »

(190) : Kan li atéri, le shien é le marmay i tonb dann lo !

Trad. Litt. : « Quand il atéri, le chien et le marmaille MP tombent dans l'eau ! »

Trad. : « Quand il atterri, le chien et le garçon tombent à l'eau ! »

(191) : Le shien i mont su son tèt parce li na poin lapui pou sorti !

Trad. Litt. : « Le chien MP monte sur son tête parce que il n'a point l'appui pour sortir ! »

Trad. : « Le chien monte sur sa tête parce qu'il n'a pas d'appui pour sortir ! »

(192) : Li nazh, li trouv in bout d'boi, li akrosh desu é li sort.

Trad. Litt. : « Il nage, il trouve un bout d'bois, il accroche dessus et il sort. »

Trad. : « Il nage, il trouve un bout de bois, il s'y accroche et il sort. »

(193) : Le ti marmay lé kontan, li sava é li di banna « Orvoir ! Bon kourazh ! »

Trad. Litt. : « Le petit marmaille est content, il part et il di eux "Au revoir ! Bon courage !" »

Trad. : « Le petit garçon est content, il s'en va et il leur dit : "Au revoir ! Bon courage !" »

Informatrice n° 7 / f, 1990, P.R, Le Tampon (exemple n° 194 à n° 210) :

(194) : Le soir li la parti dormi é le krapo la sort dan son bokal !

Trad. Litt. : « Le soir il MP a parti dormi et le crapaud MP a sort dans son bocal ! »

Trad. : « Le soir il est allé dormir et le crapaud est sorti de son bocal ! »

(195) : Li la mèt son linzh avèk son bann bot !

Trad. Litt. : « Il MP a mettre son linge avec son PLURIEL botte ! »

Trad. : « Il a mis ses vêtements et ses bottes ! »

(196) : Li la rod le krapo !

Trad. Litt. : Il MP a cherche le crapaud ! »

Trad. : « Il a cherché le crapaud ! »

(197) : Li la pa trouvé alor li la rouv la fenèt !

Trad. Litt. : « Il MP a pas trouvé alors il MP a ouvre la fenêtre ! »

Trad. : « Il ne l'a pas trouvé alors il a ouvert la fenêtre ! »

(198) : Li la regard par la fenèt avèk son ami le shien !

Trad. Litt. : « Il MP a regarde par la fenêtre avec son ami le chien ! »

Trad. : « Il a regardé par la fenêtre avec son ami le chien ! »

(199) : Son kamarad le shien la tonb par la fenèt !

Trad. Litt. : « Son camarade le chien MP a tombe par la fenêtre ! »

Trad. : « Son camarade le chien est tombé de la fenêtre ! »

(200) : Zot la parti dan la foré !

Trad. Litt. : « Ils MP a parti dans la forêt ! »

Trad. : « Ils sont partis dans la forêt ! »

(201) : Zot la kri zot kamarad le pti krapo partou !

Trad. Litt. : « Ils MP a crie leur camarade le petit crapaud partout ! »

Trad. : « Ils ont appelé leur camarade le petit crapaud partout ! »

(202) : Le pti garson la rod dan in trou dan la kour é in tang la sorti, la fé peur ali !

Trad. Litt. : « Le petit garçon MP a cherche dans un trou dans la cour et un tanrec MP a sorti, MP a fait peur à lui ! »

Trad. : « Le petit garçon a cherché dans un trou du jardin et un tanrec est sorti, lui a fait peur ! »

(203) : Le shien li la tonb su in ni dabèy é li la ésèy rod si le krapo té pa d'dan !

Trad. Litt. : « Le chien il MP a tombe sur un nid d'abeilles et il MP a essaye cherche si le crapaud était pas dedans ! »

Trad. : « Le chien il est tombé sur un nid d'abeilles et il a essayé de chercher si le crapaud n'y était pas ! »

(204) : Le ni dabèy la tonb atèr é la fé peur le ti garson parske zot la vol partou !

Trad. Litt. : « Le nid d'abeilles a tombé à terre et a fait peur le petit garçon parce que elles a volé partout ! »

Trad. : « Le nid d'abeilles est tombé par terre et a fait peur au petit garçon parce qu'elles se sont envolées dans tous les sens ! »

(205) : Le pti garson la regard dan inn arb é li la vu in shouèt !

Trad. Litt. : « Le petit garçon MP a regarde dans un arbre et il MP a vu un chouette ! »

Trad. : « Le petit garçon a regardé dans un arbre et il a vu une chouette ! »

(206) : Li la trouv in galé, la mont desu é li la kri son kamarad le krapo pou ésèy de voir ousa li lé !

Trad. Litt. : « Il MP a trouve un galet, MP a monte dessus et il MP a crie son camarade le crapaud pour essaye de voir où il est ! »

Trad. : « Il a trouvé un rocher, il est monté dessus et il a appelé son camarade le crapaud pour essayer de voir où il est ! »

(207) : Li la mont su la tèt le sèrf !

Trad. Litt. : « Il MP a monte sur la tête le cerf ! »

Trad. : « Il est monté sur la tête du cerf ! »

(208) : Li la tonbé dan la rivièr !

Trad. Litt. : « Il MP a tombé dans la rivière ! »

Trad. : « Il est tombé dans la rivière ! »

(209) : Dérièr le morso d'boi li la retrouv son kamarad le krapo avèk son amourez!

Trad. Litt. : « Derrière le morceau d'bois il MP a retrouve son camarade le crapaud avec son amoureuse ! »

Trad. : « Derrière le morceau de bois il a retrouvé son camarade le crapaud avec son amoureuse ! »

(210) : Le pti garson avèk le shien zot la rebran zot kamarad le pti krapo é zot la fé salu tout la fami krapo é zot la rant shé zot !

Trad. Litt. : « Le petit garçon avec le chien ils MP a reprend leur camarade le petit crapaud et ils MP a fait salut toute la famille crapaud et ils MP a rentre chez eux ! »

Trad. : « Le petit garçon et le chien ils ont repris leur camarade le petit crapaud et ils ont fait un salut à toute la famille crapaud et ils sont rentrés chez eux ! »

Informateur n° 8 / h, 1991, F.B, Saint-Pierre (exemple n° 211 à n° 222) :

(211) : Inn ti garson i pran inn ti krapo dan la rivièr é i mét dan in bokal.

Trad. Litt. : « Un petit garçon MP prendre un petit crapaud dans la rivière et met dans un bocal. »

Trad. : « Un petit garçon prend un petit crapaud dans la rivière et le met dans un bocal. »

(212) : Le soir dan son somèy le krapo i gingn shapé !

Trad. Litt. : « Le soir dans son sommeil le crapaud MP gagne échapper ! »

Trad. : « Le soir pendant son sommeil le crapaud arrive à s'échapper ! »

(213) : Li shèrsh le ti krapo partou, li voi pa.

Trad. Litt. : « Il cherche le petit crapaud partout, il voit pas. »

Trad. : « Il cherche le petit crapaud partout, il ne le voit pas. »

(214) : Li sot la fenèt !

Trad. Litt. : « Il saute la fenêtre ! »

Trad. : « Il saute par la fenêtre ! »

(215) : Li regard dan in trou.

Trad. Litt. : « Il regarde dans un trou. »

Trad. : « Il regarde dans un trou. »

(216) : Li mont su in narb é li regard dan le trou pou voir si le krapo lé pa d'dan !

Trad. Litt. : « Il monte sur un arbre et il regarde dans le trou pour voir si le crapaud est pas dedans ! »

Trad. : « Il monte sur un arbre et il regarde dans le trou pour voir si le crapaud n'y est pas ! »

(217) : Li tonb atèr é le shien i kour parske zabèy i kok ali !

Trad. Litt. : « Il tombe à terre et le chien MP court parce que abeilles MP piquent à lui ! »

Trad. : « Il tombe par terre et le chien court parce que des abeilles l'attaquent ! »

(218) : Li regard si le krapo lé pa dérièr in rosh !

Trad. Litt. : « Il regarde si le crapaud est pas derrière un roche ! »

Trad. : « Il regarde si le crapaud n'est pas derrière un rocher ! »

(219) : Li mont su le rosh é li kri le krapo !

Trad. Litt. : « Il monte sur le roche et il crie le crapaud ! »

Trad. : « Il monte sur le rocher et il appelle le crapaud ! »

(220) : Li fé zhèt ali dannfon.

Trad. Litt. : « Il fait jette à lui dans le fond. »

Trad. : « Il se fait projeter dans le fond. »

(221) : Li tonb dan in lak, ali èk le ti shien!

Trad. Litt. : « Il tombe dans un lac, à lui avec le petit chien ! »

Trad. : « Il tombe dans un lac, lui et le petit chien ! »

(222) : Li di le ti shien pa d'fé dézord pou voir si le krapo lé pa dan le lak.

Trad. Litt. : « Il dit le petit chien pas d'fait désordre pour voir si le crapaud est pas dans le lac. »

Trad. : « Il dit au petit chien de ne pas faire de bruit pour voir si le crapaud n'est pas dans le lac. »

Informateur n° 9 / h, 1992, M.M, Saint-Leu (exemple n° 223 à n° 257) :

(223) : Mi apèl Rémi, zordi maa trouv in grenouy, maa mèt ali dan in bokal lakaz, zhus koté mon li !

Trad. Litt. : « Je appelle Rémi, aujourd'hui j'ai trouvé un grenouille, j'ai mettre à lui dans un bocal la maison, juste côté mon lit ! »

Trad. : « Je m'appelle Rémi, aujourd'hui j'ai trouvé une grenouille, je l'ai mise dans un bocal chez moi, tout près de mon lit ! »

(224) : Kan ma fine dormi, le grenouy i ésèy shapé, i sot dan le bokal !

Trad. Litt. : « Quand je MP a fini dormi, le grenouille MP essaye echapper, MP saute dans le bocal ! »

Trad. : « Quand je suis déjà couché, la grenouille essaie de s'enfuir, de sauter hors du bocal ! »

(225) : Mi antan toudinkou in brui, mi regard, le grenouy lé pu là !

Trad. Litt. : « Je entends tout d'un coup un bruit, je regarde, le grenouille est plus là ! »

Trad. : « J'entends tout à coup un bruit, je regarde, la grenouille n'est plus là ! »

(226) : Le grenouy pu là !

Trad. Litt. : « Le grenouille plus là ! »

Trad. : « La grenouille n'est plus là ! »

(227) : Mi sa rod ali partou !

Trad. Litt. : « Je MP vais cherche à lui partout ! »

Trad. : « Je vais la chercher partout ! »

(228) : Mi lèv mon bot, mon shien i bour le tèt dann bokal !

Trad. Litt. : « Je lève mon botte, mon chien MP bourre le tête dans bocal ! »

Trad. : « Je soulève ma botte, mon chien met sa tête dans le bocal ! »

(229) : Son tèt rèt koinsé !

Trad. Litt. : « Son tête reste coincé ! »

Trad. : « Sa tête reste coincée ! »

(230) : Mi gard par la fenèt, mi ouv !

Trad. Litt. : « Je regarde par la fenêtre, je ouvre ! »

Trad. : « Je regarde par la fenêtre, j'ouvre ! »

(231) : Mon shien i tonb par la fenèt, fé pèt le bokal, blès ali !

Trad. Litt. : « Mon chien MP tombe par la fenêtre, fait péte le bocal, blesse à lui ! »

Trad. : « Mon chien tombe de la fenêtre, fait exploser le bocal, se blesse ! »

(232) : Mi trap mon shien, mi rékonfort ali tout !

Trad. Litt. : « Je attrape mon chien je réconforte à lui tout ! »

Trad. : « Je prends mon chien je le réconforte, comme il le faut ! »

(233) : Mi sort deor !

Trad. Litt. : « Je sors dehors ! »

Trad. : « Je vais dehors ! »

(234) : Mi sa da [dan + la] kour !

Trad. Litt. : « Je vais dans cour ! »

Trad. : « Je vais dans le jardin ! »

(235) : Mi sa rod partou, mi kri mon grenouy !

Trad. Litt. : « Je MP vais cherche partout, je crie mon grenouille ! »

Trad. : « Je vais chercher partout, j'appelle ma grenouille ! »

(236) : Mon shien i sa akoté !

Trad. Litt. : « Mon chien MP va à côté ! »

Trad. : « Mon chien s'en rapproche ! »

(237) : Kan mon shien i ariv akoté, i sa ravaz zabèy !

Trad. Litt. : « Quand mon chien MP arrive à côté, MP va ravage abeilles ! »

Trad. : « Quand mon chien arrive tout près, il va taquiner les abeilles ! »

(238) : Mi oi in trou, na in tang dédan !

Trad. Litt. : « Je vois un trou, a un tanrec dedans ! »

Trad. : « Je vois un trou, il y a un tanrec dedans ! »

(239) : Kan mi mèt mon tèt dédan, le tang i sort, i rod mord amoin !

Trad. Litt. : « Quand je mets mon tête dedans, le tanrec MP sort, MP cherche mordre à moi ! »

Trad. : « Quand je mets la tête à l'intérieur, le tanrec sort, cherche à me mordre ! »

(240) : Mi kour, mi sava !

Trad. Litt. : « Je cours, je pars ! »

Trad. : « Je cours, je m'éloigne ! »

(241) : Mi oi in piédboi, mi sa gardé, mi oi in trou d'dan !

Trad. Litt. : « Je vois un pied de bois, je vais regardé, je vois un trou dedans ! »

Trad. : « Je vois un arbre, je vais regarder, je vois un trou dedans ! »

(242) : Kan mi mèt mon tèt dan le trou, na in papang !

Trad. Litt. : « Quand je mets mon tête dans le trou, a un busard ! »

Trad. : « Quand je mets la tête dans le trou, il y a un busard ! »

(243) : Mon shien an mèm tan, zabèy pou tofos ali dérièr laba !

Trad. Litt. : « Mon chien en même temps, abeilles MP pour pique à lui derrière là-bas ! »

Trad. : « En même temps mon chien, les abeilles sont en train de l'attaquer derrière là-bas ! »

(244) : Li kour, li sava !

Trad. Litt. : « Il court, il part ! »

Trad. : « Il court, il s'éloigne ! »

(245) : Mi mont su le ros, le papang i suiv amoin mèm !

Trad. Litt. : « Je monte sur le roche, le busard MP suivre à moi-même ! »

Trad. : « Je monte sur le rocher, le busard me suit toujours ! »

(246) : Mi trouv in gro ros, mi mont anlèr, mi d'bout !

Trad. Litt. : « Je trouve un gros roche, je monte en l'air, je debout ! »

Trad. : « Je trouve un gros rocher, je monte dessus, je me tiens debout ! »

(247) : Mi san le boi i bouz !

Trad. Litt. : « Je sens le bois MP bouge ! »

Trad. : « Je sens que le bois bouge ! »

(248) : Li ariv, li lèv, li pran amoin, li sava avèk !

Trad. Litt. : « Il arrive, il lève, il prend à moi, il part avec ! »

Trad. : « Il arrive, il se lève, il me prend, il m'emmène avec lui ! »

(249) : Mon shien i kour dérièr tout !

Trad. Litt. : « Mon chien MP court derrière tout ! »

Trad. : « Mon chien lui court après ! »

(250) : Li ariv si in piton !

Trad. Litt. : « Il arrive sur un piton ! »

Trad. : « Il arrive sur une butte ! »

(251) : Mi tonb dann lo!

Trad. Litt. : « Je tombe dans l'eau ! »

Trad. : « Je tombe à l'eau ! »

(252) : Mon shien osi i tonb avèk !

Trad. Litt. : « Mon chien aussi MP tombe avec ! »

Trad. : « Mon chien tombe aussi ! »

(253) : Mi sava dousman, mi gard ayi [ali] inn ti kou !

Trad. Litt. : « Je vais doucement, je regarde à lui un petit coup ! »

Trad. : « Je marche lentement, je le regarde un instant ! »

(254) : Mi oi le grenouy dérièr an fami !

Trad. Litt. : « Je vois le grenouille derrière en famille ! »

Trad. : « Je vois la grenouille derrière en famille ! »

(255) : Li la parti fé in tour oir banna !

Trad. Litt. : « Il MP a parti faire un tour voir eux ! »

Trad. : « Elle est allée faire un tour les voir ! »

(256) : Mi artrap ali, mi amène ali lakaz !

Trad. Litt. : « Je re-attrape à lui, je amène à lui la maison ! »

Trad. : « Je la reprends, je l'emmène chez moi ! »

(257) : Kan ou oi le ti fami grenouy, i rant lakaz !

Trad. Litt. : « Quand tu vois le petit famille grenouille, MP rentre la maison ! »

Trad. : « Quand tu vois la petite famille de grenouille, tu rentres chez toi ! »

Informateur n° 10 / h, 1993, G.M, Saint-Rose (exemple n° 258 à n° 275) :

(258) : In marmay, dan sa shanb, regard son krapo èk son shien.

Trad. Litt. : « Un marmaille, dans sa chambre, regarde son crapaud avec son chien. »

Trad. : « Un garçon, dans sa chambre, regarde son crapaud en compagnie de son chien. »

(259) : In marmay i dor èk son shien su le li é le krapo i sava !

Trad. Litt. : « Un marmaille MP dort avec son chien sur le lit et le crapaud MP part ! »

Trad. : « Un garçon dort avec son chien sur le lit et le crapaud s'en va ! »

(260) : Le marmay èk son shien i regard le krapo, lé pu là !

Trad. Litt. : « Le marmaille avec son chien MP regarde le crapaud, est plus là ! »

Trad. : « Le garçon et son chien regardent le crapaud, tiens, ce dernier n'est plus là ! »

(261) : Le ti marmay i rod partou ousa i lé son krapo !

Trad. Litt. : « Le petit marmaille MP cherche partout où MP est son crapaud ! »

Trad. : « Le petit garçon cherche partout où est son crapaud ! »

(262) : Le shien i shap atèr é le ti marmay la parti trap son shien.

Trad. Litt. : « Le chien MP tombe à terre et le petit marmaille MP a parti attrape son chien. »

Trad. : « Le chien tombe par terre et le petit garçon est allé attraper son chien. »
 (263) : Le ti marmay i kri son krapo partou dan la foré !
 Trad. Litt. : « Le petit marmaille MP crie son crapaud partout dans la forêt ! »
 Trad. : « Le petit garçon appelle son crapaud partout dans la forêt ! »
 (264) : Le ni dabèy i shap atèr !
 Trad. Litt. : « Le nid d'abeilles MP tombe à terre ! »
 Trad. : « Le nid d'abeilles tombe par terre ! »
 (265) : Le ti marmay i rod son krapo dann piédboi !
 Trad. Litt. : « Le petit marmaille MP cherche son crapaud dans pied de bois ! »
 Trad. : « Le petit garçon cherche son crapaud dans l'arbre ! »
 (266) : Le ti marmay la shap atèr !
 Trad. Litt. : « Le petit marmaille MP a tombe à terre ! »
 Trad. : « Le petit garçon est tombé par terre ! »
 (267) : Le zabèy i veu pik le shien !
 Trad. Litt. : « Le abeilles MP veut pique le chien ! »
 Trad. : « Les abeilles veulent attaquer le chien ! »
 (268) : In ibou i rod atak le ti marmay !
 Trad. Litt. : « un hibou MP cherche attaque le petit marmaille ! »
 Trad. : « Un hibou cherche à attaquer le petit garçon ! »
 (269) : Le ti marmay i mont anlèr le rosh pou kri son ti krapo partou.
 Trad. Litt. : « Le petit marmaille MP monte en l'air le roche pour crie son petit crapaud partou. »
 Trad. : « Le petit garçon monte sur le rocher pour appeler son petit crapaud partout. »
 (270) : In sèrf la lèv ali anlèr !
 Trad. Litt. : « Un cerf MP a lève à lui en l'air ! »
 Trad. : « Un cerf l'a soulevé ! »
 (271) : Le sèrf i amène le ti marmay an kouran !
 Trad. Litt. : « Le cerf MP amene le petit marmaille en courant ! »
 Trad. : « Le cerf emmène le petit garçon en courant ! »
 (272) : Le sèrf i frène, i zhèt le ti marmay èk le shien dannfon !
 Trad. Litt. : « Le cerf MP freine, jette le petit marmaille avec le chien dans le fond ! »
 Trad. : « Le cerf freine, jette le petit garçon et le chien en bas ! »
 (273) : Le ti marmay la shap dann lo èk son shien !
 Trad. Litt. : « Le petit marmaille MP a tombe dans l'eau avec son chien ! »

Trad. : « Le petit garçon est tombé à l'eau avec son chien ! »

(274) : Le ti marmay avèk le shien i regard dérièr le piédboi, le tron d'boi !

Trad. Litt. : « Le petit marmaille avec le chien MP regardent derrière le pied de bois, le tronc d'bois ! »

Trad. : « Le petit garçon et le chien regardent derrière l'arbre, le tronc ! »

(275) : Li arpran son krapo é li sava èk son shien !

Trad. Litt. : « Il reprend son crapaud et il part avec son chien ! »

Trad. : « Il reprend son crapaud et il part avec son chien ! »

Informateur n° 11 / h, 1994, M.G, Saint-Leu (exemple n° 276 à n° 297) :

(276) : Fine ariv prèske vinn dé zèr, vinn dé zèr trant, ke la fatig komans arivé, le ti ga la parti alonzhé, ayi (ali) èk son ti shien !

Trad. Litt. : « Fini arrive presque vingt-deux heures trente, que la fatigue commence arriver, le petit gars MP a parti allongé, à lui avec son petit chien ! »

Trad. : « Il est déjà presque vingt-deux heures, vingt-deux heures trente, que la fatigue commence à se faire sentir, le petit gars est allé s'allonger, lui et son petit chien ! »

(277) : An dous le ti krapo komans lèv la pat, sorti !

Trad. Litt. : « En douce le petit crapaud commence lève la patte, sorti ! »

Trad. : « Discrètement le petit crapaud commence à lever les pattes, le voilà dehors ! »

(278) : Ti marmay lèv inkou èk son ti shien tout !

Trad. Litt. : « Petit marmaille lève un coup avec son petit chien tout ! »

Trad. : « Le petit garçon se redresse brutalement et son petit chien aussi ! »

(279) : Ti krapo pu dann bokal !

Trad. Litt. : « petit crapaud plus dans bocal ! »

Trad. : « Le petit crapaud n'est plus dans le bocal ! »

(280) : Le ti ga i sort dann li, i sa gard inkou koué i spas, ousa i lé, ousa fine pasé !

Trad. Litt. : « Le petit gars sort dans lit, MP va regarde un coup quoi MP se passe, où MP est, où fini passer ! »

Trad. : « Le petit gars sort du lit, il va voir ce qu'il se passe, où il est, où est ! »

(281) : Li rouv inkou la fenèt, gardé si la pa sap déor, li oi pa !

Trad. Litt. : « Il ouvre un coup la fenêtre, regarder si MP a pas tombe dehors, il voit pas ! »

Trad. : « Il ouvre un instant la fenêtre, le voilà qui regarde s'il n'est pas tombé dehors, il ne voit pas ! »

(282) : Li oi pa ousa la parti !

Trad. Litt. : « Il voit pas où MP a parti ! »

Trad. : « Il ne voit pas où il est parti ! »

(283) : Le ti shien laba, la tèt fine rèt dann bokal, pri !

Trad. Litt. : « Le petit chien là-bas, la tête fini reste dans bocal, pris ! »

Trad. : « Le petit chien là-bas, sa tête est déjà bloquée dans le bocal, bloquée ! »

(284) : La pat komans sapé, glisé !

Trad. Litt. : « La patte commence échapper, glisser ! »

Trad. : « Ses pattes commencent à déraper, à glisser ! »

(285) : Li tsann, nérvé, trap le shien, la pa ariv tro granshoz !

Trad. Litt. : « Il descend, énervé, attrape le chien, MP a pas arrive trop grand-chose ! »

Trad. : « Il descend, énervé, attrape le chien, rien de trop grave ! »

(286) : Dé troi ti zabèy tati in pé son trou d'né !

Trad. Litt. : « Deux trois petit abeilles chatouillent un peu son trou d'nez ! »

Trad. : « Quelques petites abeilles lui chatouillent le museau ! »

(287) : Li komans suiv in pé le bann zabèy !

Trad. Litt. : « Il commence suivre un peu le PLURIEL abeilles ! »

Trad. : « Il commence à courir un peu après les abeilles ! »

(288) : Inn ti tang la sort dan la tèr, la bèk son né !

Trad. Litt. : « Un petit tanrec MP a sorti dans la terre, MP a mord son nez ! »

Trad. : « Un petit tanrec est sorti de terre, lui a mordu le nez ! »

(289) : Li oi le bann zabèy komans grat grat ayi (ali), komans arivé !

Trad. Litt. : « Il voit le PLURIEL abeilles commencent grattent grattent à lui, commencent arriver ! »

Trad. : « Il voit que les abeilles commencent à tourner autour de lui, commencent à s'approcher ! »

(290) : In gro libou i sort dedan, bat ayi (ali) dannfon !

Trad. Litt. : « Un gros l'hibou MP sort dedans, bat à lui dans le fond ! »

Trad. : « Un gros hibou sort de l'intérieur, le fait tomber vers le bas ! »

(291) : Lot dérièr, le shien laba, le bann zabèy pou bèk dan son do !

Trad. Litt. : « L'autre derrière, le chien là-bas, le PLURIEL abeilles pour court dans son dos ! »

Trad. : « Quant à l'autre derrière, le chien là-bas, les abeilles sont en train de lui piquer le dos ! »

(292) : Le ibou i oi pu li, i poz inkou su piédboi !

Trad. Litt. : « Le hibou MP voit plus lui, MP pose un coup sur pied de bois ! »

Trad. : « Le hibou ne le voyant plus, se pose un moment sur l'arbre ! »

(293) : Ali i mont inkou su le rosh !

Trad. Litt. : « À lui MP monte un coup sur le roche ! »

Trad. : « Lui monte alors sur le rocher ! »

(294) : Le sèrf lèv la tèt, trap ayi (ali), kour dérièr le shien !

Trad. Litt. : « Le cerf lève la tête, attrape à lui, court derrière le chien ! »

Trad. : « Le cerf lève la tête, l'attrape, court après le chien ! »

(295) : Le ga i arlèv trankil dann lo !

Trad. Litt. : « Le gars MP relève tranquille dans l'eau ! »

Trad. : « Le gars se relève tranquillement dans l'eau ! »

(296) : Le ti krapo la fine trouv inn ti fémèl par si par là !

Trad. Litt. : « Le petit crapaud MP a fini trouve un petit femelle par ici par là ! »

Trad. : « Le petit crapaud a déjà trouvé une petite grenouille quelque part ! »

(297) : Li lé kontan, li arpran son ti krapo, li la lès le ti fami su koté !

Trad. Litt. : « Il est content, il reprend son petit crapaud, il MP a laisse le petit famille sur côté ! »

Trad. : « Il est content, il reprend son petit crapaud, il a laissé de côté la petite famille ! »

Informatrice n° 12 / f, 1994, A.R, Saint-Louis (exemple n° 298 à n° 327) :

(298) : Dan son shanb li gard le ti grenouy !

Trad. Litt. : « Dans son chambre il regarde le petit grenouille ! »

Trad. : « Dans sa chambre il regarde la petite grenouille ! »

(299) : Le ti garson, fatigé, parti dormi èk son ti shien si son vant.

Trad. Litt. : « Le petit garçon, fatigué, parti dormir avec son petit chien sur son ventre. »

Trad. : « Le petit garçon, fatigué, est allé se coucher avec son petit chien sur le ventre. »

(300) : Le grénoui la sort dan son bokal, la parti !

Trad. Litt. : « Le grenouille MP a sort dans son bocal, MP a parti ! »

Trad. : « La grenouille est sorti de son bocal, partie ! »

(301) : Filip i rod son ti grénoui partou, dan son bot.

Trad. Litt. : « Philippe MP cherche son petit grenouille partout, dans son botte. »

Trad. : « Philippe cherche sa petite grenouille partout, dans sa botte. »

(302) : Le ti shien rod dan le bokal, sou le li.

Trad. Litt. : « Le petit chien cherche dans le bocal, sous le lit. »

Trad. : « Le petit chien cherche dans le bocal, sous le lit. »

(303) : Filip i gard par la fenèt, le ti shien séd glisé é tonb su son né, dan son bokal !

Trad. Litt. : « Philippe MP regarde par la fenêtre, le petit chien MP glisser et tombe sur son nez, dans son bocal ! »

Trad. : « Philippe regarde par la fenêtre, le petit chien glisse et tombe sur le nez, dans son bocal ! »

(304) : Son tèt lé pli koinsé k'zhamé !

Trad. Litt. : « Son tête est plus coincé que jamais ! »

Trad. : « Sa tête est plus que coincée ! »

(305) : Li la kas le ti vaz le grénoui !

Trad. Litt. : « Il MP a casse le petit vase le grenouille ! »

Trad. : « Il a cassé le petit vase de la grenouille ! »

(306) : Li lèsh Filip su la boush !

Trad. Litt. : « Il lèche Philippe sur la bouche ! »

Trad. : « Il lèche Philippe sur la bouche ! »

(307) : Filip i sort, i sava dan la foré pou rod son ti grénoui ki mank ali !

Trad. Litt. : « Philippe MP sort, MP va dans la forêt pour cherche son petit grenouille qui manque à lui ! »

Trad. : « Philippe sort, va dans la forêt pour chercher sa petite grenouille qui lui manque ! »

(308) : Na in ta le gèp dedan é sa i intrig ali, li ve alé oir !

Trad. Litt. : « a un tas le guêpe dedans et ça MP intriguer à lui, il veut aller voir ! »

Trad. : « Il y a beaucoup de guêpes dedans et ça l'intrigue, il veut aller voir ! »

(309) : Arivé koté le rush, le shien i sot é là Filip i trouv in trou.

Trad. Litt. : arrivé côté le ruche, le chien MP saute et là Philippe MP trouve un trou. »

Trad. : « Arrivé près de la ruche, le chien saute et là Philippe trouve un trou. »

(310) : In gro ra i sort dedan, la fayi mord son né !

Trad. Litt. : « Un gros rat MP sort dedans, MP a failli mordre son nez ! »

Trad. : « Un gros rat sort de l'intérieur, a failli lui mordre le nez ! »

(311) : Le shien li, li apui mèm desu le piédboi pou fé tonb le rush.

Trad. Litt. : « Le chien, lui, il appuie même dessus le pied de bois pour fait tombe le ruche. »

Trad. : « Le chien lui, il s'appuie toujours sur l'arbre pour faire tomber la ruche. »

(312) : Le rush séd tonbé atèr !

Trad. Litt. : « Le ruche MP tomber à terre ! »

Trad. : « La ruche se met à tomber par terre ! »

(313) : Tout le gèp i vol, i rod pik le ti shien !

Trad. Litt. : « Tout le guêpe MP vole, MP cherche pique le petit chien ! »

Trad. : « Toutes les guêpes volent, cherchant à attaquer le petit chien ! »

(314) : Filip la mont desu in bransh doboi !

Trad. Litt. : « Philippe MP a monte dessus un brance de bois ! »

Trad. : « Philippe est monté sur une branche de l'arbre ! »

(315) : Li pou gard dan le trou in arb !

Trad. Litt. : « Il MP pour regarde dans le trou un arbre ! »

Trad. : « Il est en train de regarder dans le trou d'un arbre ! »

(316) : Filip la tonbé si le do !

Trad. Litt. : « Philippe MP a tombé sur le dos ! »

Trad. : « Philippe est tombé sur le dos ! »

(317) : Le shien, li kour parske le gèp pou kour dérièr li, pou pik ali !

Trad. Litt. : « Le chien, il court parce que le guêpe pour courir derrière lui, pour pique à lui ! »

Trad. : « Le chien, il court parce que les guêpes lui courent après, pour le piquer ! »

(318) : Le pov shien, piké par le gèp, i revien faroush.

Trad. Litt. : « Le pauvre chien, piqué par le guêpe, MP revient farouche. »

Trad. : « Le pauvre chien, attaqué par les guêpes, revient craintif. »

(319) : Filip i mont si in rosh !

Trad. Litt. : « Philippe MP monte sur un roche ! »

Trad. : « Philippe monte sur un rocher ! »

(320) : Su le rosh li trouv in nélan !

Trad. Litt. : « Sur le roche il trouve un élan ! »

Trad. : « Sur le rocher il trouve un élan ! »

(321) : Li mont si la tèt le lélan !

Trad. Litt. : « Il monte sur le tête le élan ! »

Trad. : « Il monte sur la tête de l'élan ! »

(322) : Le lélan an kolèr i kour !

Trad. Litt. : « Le élan en colère MP court ! »

Trad. : « L'élan en colère court ! »

(323) : Le ti shien séd kour dérièr !

Trad. Litt. : « Le petit chien MP court derrière ! »

Trad. : « Le petit chien se met à courir après eux ! »

(324) : Le lélan i lans ali dann in lak.

Trad. Litt. : « Le élan Mp lance à lui dans un lac. »

Trad. : « L'élan le jette dans un lac. »

(325) : Filip èk son ti shien i tonb dedan !

Trad. Litt. : « Philippe avec son petit chien MP tomber dedans ! »

Trad. : « Philippe et son petit chien tombent dedans ! »

(326) : Li mont su le tron de boi é li gard dérièr !

Trad. Litt. : « Il monte sur le tronc de bois et il regarde derrière ! »

Trad. : « Il monte sur le tronc et il regarde derrière ! »

(327) : Li retourn son kaz, pli kontan k'li na poin !

Trad. Litt. : « Il retourne son maison, plus content que lui il y a point ! »

Trad. : « Il retourne chez lui, très content ! »

Informatrice n° 13 / f, 1996, C.G, Sainte-Rose (exemple n° 328 à n° 346) :

(328) : In ti garson la trouv une grenouy, la mi ali dan in bokal !

Trad. Litt. : « un petit garçon MP a trouve une grenouille, MP a mis à lui dans un bocal ! »

Trad. : « Un petit garçon a trouvé une grenouille, qu'il a mise dans un bocal ! »

(329) : La grenouy la éshap ali !

Trad. Litt. : « La grenouille MP a échappe à lui ! »

Trad. : « La grenouille s'est échappée ! »

(330) : Li shèrsh dan sa bot, son shien i shèrsh dan le bokal !

Trad. Litt. : « Il cherche dans sa botte, son chien MP cherche dans le bocal ! »

Trad. : « Il cherche dans sa botte, son chien cherche dans le bocal ! »

(331) : La tèt le shien la rès pri dan le bokal !

Trad. Litt. : « La tête le chien MP a reste pris dans le bocal ! »

Trad. : « La tête du chien est restée coincée dans le bocal ! »

(332) : Le ti garson i sort deor é i apèl sa grenouy avèk son shien !

Trad. Litt. : « Le petit garçon MP sort dehors et appelle sa grenouille avec son chien ! »

Trad. : « Le petit garçon va dehors et appelle sa grenouille avec son chien ! »

(333) : In ra i sort dan se trou.

Trad. Litt. : « Un rat MP sort dans ce trou. »

Trad. : « Un rat sort de ce trou. »

(334) : Na in ni zabèy akroshé !

Trad. Litt. : « il y a un nid abeille accroché ! »

Trad. : « Il y a un nid d'abeilles accroché ! »

(335) : Le ni dabèy i tonb!

Trad. Litt. : « Le nid d'abeilles MP tombe ! »

Trad. : « Le nid d'abeilles tombe ! »

(336) : Le pti garson i kri sa grenouy dan in trou.

Trad. Litt. : « Le petit garçon MP crie sa grenouille dans un trou. »

Trad. : « Le p'tit garçon appelle sa grenouille dans un trou. »

(337) : Le pti garson i tonb partèr !

Trad. Litt. : « Le petit garçon MP tombe par terre ! »

Trad. : « Le petit garçon tombe par terre ! »

(338) : Zabèy i kour dérièr le shien !

Trad. Litt. : « Abeilles MP courent derrière le chien ! »

Trad. : « Les abeilles poursuivent le chien ! »

(339) : Le ibou i atak le peti garson !

Trad. Litt. : « Le hibou MP attaque le petit garçon ! »

Trad. : « Le hibou attaque le petit garçon ! »

(340) : Le pti garson i mont su un rosh é i kri sa grenouy !

Trad. Litt. : « Le petit garçon MP monte sur un roche et MP crie sa grenouille ! »

Trad. : « Le petit garçon monte sur un rocher et appelle sa grenouille ! »

(341) : Li retrouv ali su la tèt du sèrf.

Trad. Litt. : « Il retrouve à lui sur la tête du cerf. »

Trad. : « Il se retrouve sur la tête du cerf. »

(342) : Le sèrf i kour é i zhèt ali dan lo avèk le shien !

Trad. Litt. : « Le cerf MP court et jette à lui dans l'eau avec le chien ! »

Trad. : « Le cerf court et le jette à l'eau avec le chien ! »

(343) : Le ti garson i tonb dan lo, tèt anba !

Trad. Litt. : « Le petit garçon MP tombe dans l'eau, tête en bas ! »

Trad. : « Le petit garçon tombe à l'eau, la tête la première ! »

(344) : Le shien i mont su son tèt !

Trad. Litt. : « Le chien MP monte sur son tête ! »

Trad. : « Le chien monte sur sa tête ! »

(345) : Li va vérifié dérièr larbr !

Trad. Litt. : « Il va vérifier derrière l'arbre ! »

Trad. : « Il va vérifier derrière l'arbre ! »

(346) : Li la repri sa grenouy é li di orvoir o zot grenouy !

Trad. Litt. : « Il MP a repris sa grenouille et il dit au revoir aux autres grenouilles ! »

Trad. : « Il a repris sa grenouille et il dit au revoir aux autres grenouilles ! »

Informatrice n° 14 / f, 1999, R.F, Saint-Denis (exemple n° 347 à n° 368) :

(347) : In pti garson avèk son shien, banna la trouv in grenouy, banna la mèt dan in bokal !

Trad. Litt. : « Un petit garçon avec son chien, ils MP a trouve un grenouille, ils MP a mettre dans un bocal ! »

Trad. : « Un petit garçon et son chien, ils ont trouvé une grenouille, ils l'ont mise dans un bocal ! »

(348) : Kan i ariv pou zot dormi, le grenouy i anprofit pou sové !

Trad. Litt. : « Quand MP arriver pour eux dormir, le grenouille MP en profite pour sauver ! »

Trad. : « Quand vient pour eux le moment de dormir, la grenouille profite de l'occasion pour se sauver ! »

(349) : Granmatin kan banna i lèv, zot i regard dann bokal, la pu grenouy dedan !

Trad. Litt. : « Grand matin quand ils MP lèvent, ils MP regardent dans bokal, a plus grenouille dedans ! »

Trad. : « De bon matin quand ils se réveillent, ils regardent dans le bocal, la grenouille n'y est plus ! »

(350) : Zot i komans shèrshé !

Trad. Litt. : Ils MP commencent chercher ! »

Trad. : « Ils commencent à chercher ! »

(351) : Le garson i gard dan son soulié !

Trad. Litt. : « Le garçon MP regarde dans son soulier ! »

Trad. : « Le garçon regarde dans sa chaussure ! »

(352) : Le shien i mèt son tèt dan le bokal, i rèt koinsé !

Trad. Litt. : « Le chien MP mettre son tête dans le bocal, MP reste coincé ! »

Trad. : « Le chien met la tête dans le bocal, reste coincé ! »

(353) : Li rouv la fenèt, li kri le grenouy !

Trad. Litt. : « Il ouvre la fenêtre, il crie le grenouille ! »

Trad. : « Il ouvre la fenêtre, il appelle la grenouille ! »

(354) : Le shien la shap dannfon, la kas le bokal, le ti garson lé énérvé !

Trad. Litt. : « Le chien MP a tombe dans le fonc, MP a casse le bocal, le petit garçon est énérvé ! »

Trad. : « Le chien est tombé vers le bas, a cassé le bocal, le petit garçon est énérvé ! »

(355) : Zot i sa dann zhardin!

Trad. Litt. : « Ils MP vont dans jardin ! »

Trad. : « Ils vont dans le jardin ! »

(356) : Le shien i oi tousa zabèy-là, li sa akoté !

Trad. Litt. : « Le chien MP voit tout ça abeilles-là, il va à côté ! »

Trad. : « Le chien voit toutes ces abeilles-là, il s'en rapproche ! »

(357) : Le tan le ti garson i koz, li voi in trou dosou la tèr, li koz dedan !

Trad. Litt. : « Le temps le petit garçon MP cause, il voit un trou dessous la terre, il cause dedans ! »

Trad. : « Pendant que le petit garçon parle, il aperçoit un trou sous la terre, il crie dedans ! »

(358) : In lékureuy i sort dédan, i man son né !

Trad. Litt. : « Un l'écureuil MP sort dedans, MP mange son nez ! »

Trad. : « Un écureuil sort de l'intérieur, lui mord le nez ! »

(359) : Le shien depui le tan, li la pou sekou in zarb !

Trad. Litt. : « Le chien depuis le temps, il MP a pour secoue un arbre ! »

Trad. : « Le chien pendant tout ce temps, il est en train de secouer un arbre ! »

(360) : Le ni labèy la shapé !

Trad. Litt. : « Le nid l'abeille MP a tombé ! »

Trad. : « Le nid d'abeilles est tombé ! »

(361) : Le garson la mont anlèr in zarb !

Trad. Litt. : « Le garçon MP a monte en l'air un arbre ! »

Trad. : « Le garçon est monté à l'arbre ! »

(362) : In libou i sort dedan, i bat ayi (ali) atèr !

Trad. Litt. : « Un l'hibou MP sort dedans, MP battre à lui à terre ! »

Trad. : « Un hibou sort de l'intérieur, le fait tomber par terre ! »

(363) : Tout le troupo zabèy i kour dérièr le shien!

Trad. Litt. : « Tout le troupeau abeille MP court derrière le chien ! »

Trad. : « Tout l'essaim d'abeilles poursuit le chien ! »

(364) : Le ti garson i mont anlèr in gro zarb, li kri son grenouy !

Trad. Litt. : « Le petit garçon MP monte en l'air un gros arbre, il crie son grenouille ! »

Trad. : « Le petit garçon monte en haut d'un gros arbre, il appelle sa grenouille ! »

(365) : Li la apui desu le bann korne in sèrf.

Trad. Litt. : « Il MP a appuyer dessus le PLURIEL cornes un cerf. »

Trad. : « Il s'est appuyé sur les cornes d'un cerf. »

(366) : Le sèrf la pran ali, la marshé la marshé la marshé !

Trad. Litt. : « Le cerf MP a prend à lui, MP a marché a marché a marché ! »

Trad. : « Le cerf l'a agrippé, a marché un long moment ! »

(367) : Li nazzh li nazzh li nazzh !

Trad. Litt. : « Il nage il nage il nage ! »

Trad. : « Il nage longtemps ! »

(368) : Li apui ali su in tron larb apré li ariv su la tèr.

Trad. Litt. : « Il appuie à lui sur un tronc l'arbre après il arrive sur la terre. »

Trad. : « Il s'appuie sur un tronc d'arbre après il arrive sur la terre. »

Informatrice n° 15 / f, 2005, G.B, Saint-Denis (exemple n° 369 à n° 393) :

(369) : In garson i asiz su in ban !

Trad. Litt. : « Un garçon MP assis sur un banc ! »

Trad. : « Un garçon s'assied sur un banc ! »

(370) : Le shien la pou gard le grenouy dan le bokal !

Trad. Litt. : « Le chien MP a pour regarde le grenouille dans le bocal ! »

Trad. : « Le chien est en train de regarder la grenouille dans le bocal ! »

(371) : Le grenouy i sort !

Trad. Litt. : « Le grenouille MP sort ! »

Trad. : « La grenouille s'échappe ! »

(372) : Le linzh le peti garson lé partèr, ranvérsé !

Trad. Litt. : « Le linge le petit garçon est par terre, renversé ! »

Trad. : « Les vêtements du petit garçon sont par terre, renversés ! »

(373) : In garson gard dan in bot !

Trad. Litt. : « Un garçon regarde dans un botte ! »

Trad. : « Un garçon regarde dans une botte ! »

(374) : Le shien son tèt lé dan in bokal !

Trad. Litt. : « Le chien son tête est dans un bocal ! »

Trad. : « La tête du chien est dans un bocal ! »

(375) : In garson i rouvèr la fénèt.

Trad. Litt. : « Un garçon MP ouvre la fenêtre. »

Trad. : « Un garçon ouvre la fenêtre. »

(376) : Le garson i gard dannfon !

Trad. Litt. : « Le garçon MP regarde dans le fond ! »

Trad. : « Le garçon regarde vers le bas ! »

(377) : Le shien i lèsh le garson !

Trad. Litt. : « Le chien MP lèche le garçon ! »

Trad. : « Le chien lèche le garçon ! »

(378) : Le garson i regard dann in trou si la poin le grenouy !

Trad. Litt. : « Le garçon MP regarde dans un trou si a point le grenouille ! »

Trad. : « Le garçon regarde dans un trou pour voir s'il n'y a pas la grenouille ! »

(379) : Le shien i fé tonb le ni é tout le bann labèy i vol su li !

Trad. Litt. : « Le chien MP fait tombe le nid et tout le PLURIEL l'abeilles MP volent sur lui ! »

Trad. : « Le chien fait tomber le nid et toutes les abeilles lui volent dessus ! »

(380) : Li kour, lékureuy i sort !

Trad. Litt. : « Il court, l'écureuil MP sort ! »

Trad. : « Il court, l'écureuil sort ! »

(381) : Le ti garson i mont su in boi, i voi in trou.

Trad. Litt. : « Le petit garçon MP monte sur un bois, MP voit un trou. »

Trad. : « Le petit garçon monte sur un bois, voit un trou. »

(382) : In ibou i sort dédan !

Trad. Litt. : « Un hibou MP sort dedans ! »

Trad. : « Un hibou sort de l'intérieur ! »

(383) : Li tonb partèr !

Trad. Litt. : « Il tombe par terre ! »

Trad. : « Il tombe par terre ! »

(384) : Tout le bann zabèy i kour dérièr le shien i kour, i kour, i kour !

Trad. Litt. : « Tout le PLURIEL abeilles MP courent derrière le chien, MP court, MP court, MP court ! »

Trad. : « Toutes les abeilles courent après le chien court, court, court ! »

(385) : In ibou i vol !

Trad. Litt. : « un hibou MP vole ! »

Trad. : « Un hibou vole ! »

(386) : Le garson i rod pou mont su le gro galé, i gingn pa !

Trad. Litt. : « Le garçon MP cherche pour monte sur le gros galet, MP gagne pas ! »

Trad. : « Le garçon essaye de monter sur le gros rocher, n'y arrive pas ! »

(387) : Le ibou lé touzhour su le boi !

Trad. Litt. : « Le hibou est toujours sur le bois ! »

Trad. : « Le hibou est toujours sur la branche ! »

(388) : Le shien é le garson la gagn mont su le gro galé é li la ténir in korne le sèrf !

Trad. Litt. : « Le chien et le garçon MP a gagne monte sur le gros galet et il MP a tenir un corne le cerf ! »

Trad. : « Le chien et le garçon ont réussi à monter sur le gros rocher et il a tenu une corne du cerf ! »

(389) : Le sèrf li la anmène banna laba !

Trad. Litt. : « Le cerf il MP a emmène eux là-bas ! »

Trad. : « Le cerf les a emmenés là-bas ! »

(390) : Le garson, le shien, la vol dan la bou !

Trad. Litt. : « Le garçon, le chien, MP a vole dans la boue ! »

Trad. : « Le garçon, le chien, ont atterri dans la boue ! »

(391) : Le garson li regard dérièr in boi é le shien osi.

Trad. Litt. : « Le garçon il regarde derrière un bois et le chien aussi. »

Trad. : « Le garçon regarde derrière un tronc et le chien aussi. »

(392) : Li la pran in grenouy ke ta li.

Trad. Litt. : « Il MP a prend un grenouille que t'a lui. »

Trad. : « Il a pris une grenouille qui est à lui. »

(393) : In tou peti grenouy la rès anba té i gingn pa monté !

Trad. Litt. : « Un tout petit grenouille MP a reste en bas MP gagne pas monter ! »

Trad. : « Une toute petite grenouille qui est restée en bas n'arrivait pas à monter ! »

Corpus de type 3 : Entretiens oraux semi-guidés (« Jeu du tiroir »)

Informateur n° 16 / h, 2006, classe 3, école maternelle l'Eperon (exemple n° 394 à n° 408) :

(394) : *Il faut que je pousse ça ici.*

(395) : *Le pousser là-bas.*

(396) : *Je vais pousser.*

(397) : *Je vais pousser ça là-bas.*

(398) : *On peut pas faire descendre.*

(399) : *Il faudrait pousser ça.*

(400) : *Il faut que je bouge l'image.*

(401) : *Il arrive à passer.*

(402) : *Je pousse l'image à gauche.*

(403) : *L'image de quelqu'un monte sur un palmier.*

(404) : *J'ai poussé anlér.*

Trad. Litt. : « J'ai poussé en l'air. »

Trad. : « J'ai poussé vers le haut. »

(405) : *Je pousse l'image où quelqu'un monte sur un palmier.*

Q (1) : D'accord. Tu pousses où ?

(406) : *À gauche.*

(407) : *Après je pousse l'image des pois rouges en bas.*

(408) : *Après je pousse le chien à droite.*

Informateur n° 17 / h, 2006, classe 3, école maternelle l'Eperon (exemple n° 409 à n° 418) :

(409) : *Je fais passer le chien là.*

(410) : *Fais monter ça là.*

(411) : *Je vais déplacer ça.*

(412) : *Je mets le chien loin des aubergines.*

(413) : *Je fais monter le portail.*

(414) : *Je mets un arbre loin du chien.*

(415) : *Et je vais faire descendre le portail.*

(416) : *Puis je déplace les aubergines.*

(417) : *Et je déplace les petits pois rouges.*

(418) : *Puis, je fais sortir le chien.*

Trad. Litt. : « Puis, je fais sortir le chien. »

Trad. : « Puis, je fais sortir le chien. »

Informateur n° 18 / h, 2006, classe 3, école maternelle l'Eperon (exemple n° 419 à n° 425) :

(419) : *On avance ici.*

(420) : *Et on avance le chien.*

(421) : *J'avance le baro.*

Trad. : « J'avance le portail. »

(422) : *À côté du chien.*

(423) : *J'avance l'arbre à côté du baro.*

(424) : *J'avance le grain à côté de l'arbre.*

(425) : *Et j'avance le chien.*

Informatrice n° 19 / f, 2006, classe 4, école maternelle l'Eperon (exemple n° 426 à n° 435) :

(426) : *On déplace.*

(427) : *On tire les haricots.*

Trad. Litt. : « On tire les haricots. »

Trad. : « On enlève l'image des haricots. »

Q (2) : *Tu as mis où ?*

(428) : *En haut.*

(429) : *J'ai déplacé.*

Q (3) : *Où ça ?*

(430) : *À côté.*

(431) : *À côté de le baro.*

Trad. Litt. : « à côté de le barreau. »

Trad. : « À côté du portail. »

(432) : *J'ai déplacé les haricots.*

Q (4) : *Où ?*

(433) : *Par en bas.*

(434) : *Et ensuite, j'ai déplacé.*

(435) : *Et ensuite j'ai fait sortir le chien.*

Informatrice n° 20 / f, 2006, classe 4, école maternelle l'Eperon (exemple n° 436 à n° 442) :

(436) : *Ça là. Ça là. Ça là.*

(437) : *Le chien sort.*

(438) : *On met le portail.*

(439) : *On avance le portail en haut.*

(440) : *Le pié koko, à gauche.*

Trad. : « Le cocotier, à gauche. »

(441) : *Les haricots rouges en bas.*

(442) : *Et on fait sortir le chien.*

Informateur n° 21 / h, 2006, classe 4, école maternelle l'Eperon (exemple n° 443 à n° 450) :

(443) : *On a le droit avance de l'autre côté ?*

(444) : *Parce que il est anndan.*

Trad. Litt. : « Parce que il est en dedans. »

Trad. : « Parce qu'il est dedans. »

(445) : *Il peut pas sortir parce que quand le porte est fermée là, y a des barrières donc on peut pas.*

(446) : *Il faut déplacer ?*

(447) : *Je pousse le portail en haut à côté du chien.*

(448) : *Je pousse le monsieur qui est arbre à la place du chien.*

(449) : *Je pousse le grain vers où est le monsieur.*

(450) : *Et je fais sortir le chien !*

Informatrice n° 22 / f, 2006, classe 4, école maternelle l'Eperon (exemple n° 451 à n° 463) :

(451) : *Sa ou mét là.*

Trad. Litt. : « Ça tu mets là. »

(452) : *Fo mét sa dan in koin.*

Trad. Litt. : « faut mettre ça dans un coin. »

Trad. : « Il faut mettre ça dans un coin. »

(453) : Là.

Trad. Litt. : « Là. »

(454) : Déplas pa rien.

Trad. Litt. : « déplace pas rien. »

Trad. : « On ne déplace rien. »

(455) Sa ou mét sa komsa.

Trad. Litt. : « Ça tu mets ça comme ça. »

(456) : Mét sa là.

Trad. Litt. : « mettre ça là. »

(457) : *Je déplace ça.*

(458) : *Je prends une maison, je déplace là.*

(459) : *Après, je trap le... à côté de l'arbre.*

Trad. Litt. : « Après, je attrape le... à côté de l'arbre. »

Trad. : « Après, j'attrape le... à côté de l'arbre. »

(460) : Koté le mézon.

Trad. Litt. : « Côté la maison. »

Trad. : « À côté de la maison. »

(461) : *Je déplace le zariko.*

Trad. Litt. : « Je déplace le haricot ».

(462) : Mi mét okoté térla le piédboi.

Trad. Litt. : « Je mets à côté ici le pied de bois. »

Trad. : « Je mets l'image de l'arbre ici de ce côté. »

(463) : Apré le shien i gingn sorti.

Trad. Litt. : « Après le chien MP gagne sorti. »

Trad. : « Après le chien arrive à sortir. »

Informatrice n° 23 / f, 2006, classe 9, école maternelle Les Tamarins (exemple n° 464 à n° 470 :

(464) : *Je monte.*

Q(5) : *Tu as mis où ?*

(465) : *En haut.*

(466) : *Je mets sur le côté.*

(467) : *L'homme qui grimpe dans l'arbre.*

(468) : *Je mets en bas.*

(469) : *À côté de l'homme qui grimpe tout en haut de l'arbre.*

(470) : *Je fais avancer le chien.*

Informateur n° 24 / h, 2006, classe 9, école maternelle Les Tamarins (exemple n° 471 à n° 490) :

(471) : *Il y a d'autres quelque chose qui le bloque le semin.*

(472) : *On doit les enlever pour bien passer, pour **soir** dehors.*

(473) : *Tu dois les déplacer.*

(474) : *On va monter, il peut redescendre.*

(475) : *On peut pas parce que le sien, il y a quelqu'un qui le bloque le semin, la porte rouze.*

(476) : *Pour sortir, faut enlever ça.*

(477) : *Celui-là il indique en bas soit en haut.*

Q(6) : *Tu as mis où ?*

(478) : *En haut.*

(479) : *Et lui, il doit sortir.*

(480) : *Et lui, il doit reculer.*

(481) : *Et lui, il doit aller en bas.*

(482) : *C'est bon il peut passer.*

(483) : *Il y a quelqu'un qui le bloque le semin.*

(484) : *Il faut monter en haut.*

(485) : *En haut à côté de le chien.*

(486) : *Le cocotier descend.*

Q(7) : *Tu as fais descendre où les haricots rouges ?*

(487) : *En bas.*

(488) : *Euh, à côté de portail.*

(489) : *Et lui, il doit faire mars arrière.*

(490) : *Et il peut sortir.*

Informatrice n° 25 / f, 2006, classe 9, école maternelle Les Tamarins (exemple n° 491 à n° 501) :

(491) : *Maintenant, faut monter ça et ça, ça on enlève, on met là.*

(492) : *Et après je peux passer.*

(493) : *On enlève.*

(494) : *On passe par là.*

(495) : *J'enlève le portail bleu.*

(496) : *Je le mets en haut.*

(497) : *En haut à côté la photo du chien.*

(498) : *Je fais descendre la photo de un homme sur un cocotier.*

(499) : *Je fais descendre les haricots rouges.*

Q(8) : *Tu as fait descendre où les haricots rouges ?*

(500) : *En bas.*

(501) : *Et après je suis passée.*

Informateur n° 26 / h, 2006, classe 9, école maternelle Les Tamarins (exemple n° 502 à n° 513) :

(502) : *On déplace là.*

(503) : *On monte.*

(504) : *Je monte.*

Q(9) : *Tu as mis où ?*

(505) : *En haut.*

(506) : *À côté le image de le chien.*

(507) : *Je recule le chien.*

(508) : *Après je monte le baro plus en haut.*

(509) : *Je mets le monsieur plus à gauche.*

(510) : *Je redescends le baro ici.*

Trad. : « Je redescends le portail ici. »

(511) : *Après je descends le haricot rouge.*

Q(10) : *Tu as fait descendre où les haricots rouges ?*

(512) : *En bas.*

(513) : *Je amène le chien à droite.*

Informateur n° 27 / h, 2006, classe 10, école maternelle Les Tamarins (exemple n° 514 à n° 526) :

(514) : *Je déplace cette image.*
(515) : *Il attrape et puis il met là-bas.*
(516) : *Ben il attrape avec sa bouche et puis il met dans un autre côté.*
(517) : *Sur ce côté-là.*
(518) : *Où il y a des haricots rouges.*
(519) : *J'ai reculé.*
(520) : *Où il y a un petit portail.*
(521) : *Après je déplace l'image où il y a les haricots rouges.*
(522) : *J'avance vers moi.*
(523) : *L'homme qui grimpe sur un arbre.*
(524) : *Je recule.*
Q(11) : *Tu recules où ?*
(525) : *Derrière.*
(526) : *Et je sors.*

Informateur n° 28 / h, 2006, classe 10, école maternelle Les Tamarins (exemple n° 527 à n° 540) :

(527) : *On tire les haricots.*
Trad. Litt. : « On tire les haricots. »
Trad. : « On enlève l'image des haricots »
(528) : *Térila.*
Trad. Litt. : « ici. »
Q (12) : *Tu as fait descendre où les haricots rouges ?*
(529) : *En bas.*
(530) : *On avait tiré.*
Trad. Litt. : « On avait tiré. »
Trad. : « On avait enlevé. »
(531) : *Tiré ça.*
Trad. Litt. : « tirer ça. »
Trad. : « Enlever ça. »
(532) : *Pass dosou.*
Trad. Litt. : « passe dessous. »
Trad. : « Faut passer dessous. »

(533) : *De passer.*

(534) Tiré.

Trad. Litt. : « tirer. »

Trad. : « Enlever. »

(535) : *Je tire le portail.*

Trad. Litt. : « Je tire le portail. »

Trad. : « J'enlève l'image du portail. »

(536) : Anlèr.

Trad. Litt. : « en l'air. »

Trad. : « Là-haut. »

(537) : Anlèr le shien.

Trad. Litt. : « en l'air le chien. »

Trad. : « En haut du chien. »

(538) : *Et après le bois je mets au-dessous le portay.*

Trad. : « Et après le bois je mets en-dessous du portail. »

(539) : *Et après, je mets le grain.*

(540) : *Et le chien passe.*

Informatrice n° 29 / f, 2006, classe 10, école maternelle Les Tamarins (exemple n° 541 à n° 545) :

(541) : *Je mets le parking en haut.*

(542) : *Je mets l'arbre à gauche.*

(543) : *Et je mets.*

Q(13) : *Tu as fait descendre où les haricots rouges ?*

(544) : *En bas.*

(545) : *Et je mets le chien à droite.*

Informateur n° 30 / h, 2006, classe 13, école maternelle Françoise Dolto (exemple n° 545 à n° 553) :

(545) : Sa i vien komsa.

Trad. Litt. : « Ça MP vient comme ça. »

Trad. : « Ça vient comme ça. »

(546) : *Sauter.*

(547) : *Passer dessus.*

(548) : *Je mets le chien derrière.*

(549) : *Euh, juste à côté le bout le chien.*

(550) : *Et l'arbre i sava là, komsa.*

Trad. Litt. : « Et l'arbre MP va là, comme ça. »

Trad. : « Et l'image de l'arbre va là, comme ça. »

(551) : *Juss dan le koin là.*

Trad. Litt. : « juste dans le coin là. »

Trad. : « Juste dans le coin-là. »

(552) : *Où il y a le z'aubergiles avec le chien.*

(553) : *É i déplas anba.*

Trad. Litt. : « Et MP déplace en bas. »

Trad. : « Et on déplace vers le bas. »

Informateur n° 31 / h, 2006, classe 13, école maternelle Françoise Dolto (exemple n° 554 à n° 566) :

(554) : *Fo gingn pasé mintnan.*

Trad. Litt. : « Faut gagne passer maintenant. »

Trad. : « Faut réussir à passer maintenant. »

(555) : *Non, fo tir sa.*

Trad. Litt. : « Non, faut tire ça. »

Trad. : « Non, il faut enlever ça. »

(556) : *Fo tiré.*

Trad. Litt. : « Faut tirer. »

Trad. : « Il faut déplacer. »

(557) : *Gingn pa pasé parske le shien.*

Trad. Litt. : « Gagne pas passer parce que le chien. »

Trad. : « On ne peut pas passer à cause du chien. »

(558) : *Aprè i gingn tir sa, koma le shien i gingn fé koma.*

Trad. Litt. : « Après MP gagne tire ça, comme ça le chien MP gagne fait comme ça. »*

Trad. : « Après on peut enlever ça, comme ça le chien peut faire comme ça. »

(559) : *On va tiré le chien.*

Trad. Litt. : « On va tirer le chien. »

Trad. : « On va enlever l'image du chien. »

(560) : Fo tir lekél ?

Trad. Litt. : « faut tirer lequel ? »

Trad. : « Il faut enlever lequel ? »

(561) : Mi mét akoté.

Trad. Litt. : « Je mets à côté. »

(562) : Tir lé grène.

Trad. Litt. : « tire les graines. »

Trad. : « Enlever les grains. »

(563) : *Euh un arbre avec un moune i mont.*

Trad. Litt. : « Euh un arbre avec un gens MP monte. »

Trad. : « Euh un arbre sur lequel quelqu'un monte. »

(564) : Akoté le portay.

Trad. Litt. : « à côté le portail. »

Trad. : « À côté du portail. »

Q (14) : Tu as fait descendre où les haricots rouges ?

(565) : *En bas.*

Trad. Litt. : « En bas. »

(566) : Aprè i gingn pasé, le shien.

Trad. Litt. : « Après MP gagne passer le chien. »

Trad. : « Après il peut passer, le chien. »

Informateur n° 32 / h, 2006, classe 13, école maternelle Françoise Dolto (exemple n° 567 à n° 578) :

(567) : *Je sais comment il faut les déplacer.*

(568) : *Il faut déplacer ici.*

(569) : Fo mont.

Trad. Litt. : « faut monte. »

Trad. : « Il faut monter. »

(570) : *Après je monte par ici.*

(571) : *On avance un peu en bas.*

(572) : *Et après le chien il peut sortir.*

(573) : *J'ai fait monter le baro en haut.*

Trad. Litt. : « J'ai fait monter le barreau en haut. »

Trad. : J'ai fait monter le portail là-haut. »

(574) : *An-o koté le shien.*

Trad. Litt. : « en haut côté le chien. »

Trad. : « Là-haut à côté du chien. »

(575) : *J'ai mét l'arbre koté le baro.*

Trad. Litt. : « J'ai mis l'arbre côté le barreau. »

Trad. : « J'ai mis l'image de l'arbre à côté du portail. »

(576) : *L'arbre koté le baro.*

Trad. Litt. : « L'arbre côté le barreau. »

Trad. : « L'arbre à côté du portail. »

(577) : *Je mets les haricots koté le n'arbre.*

Trad. Litt. : « Je mets les haricots côté le arbre. »

Trad. : « Je mets les haricots à côté de l'arbre. »

(578) : *Le chien arrive à sortir.*

Informateur n° 33 / h, 2006, classe 8, école Groupe Scolaire du 23^{ème} km (exemple n° 579 à n° 584) :

(579) : *Je déplace les trucs mauves.*

(580) : *Je les mets au fond.*

(581) : *Après, le portail je le mets collé sur la tête du sien.*

(582) : *J'enlève le pié d'koko au fond du sien.*

Trad. : « J'enlève le cocotier au fond du chien. »

(583) : *Je fais descendre les haricots.*

(584) : *Et je fais passer le sien par la porte.*

Informatrice n° 34 / f, 2006, classe 8, école Groupe Scolaire du 23^{ème} km (exemple n° 585 à n° 598) :

(585) : *On déplace ça, on met en bas.*

(586) : *On peut monter.*

(587) : *Ça on peut traverser là-bas.*

- (588) : *Et ça on peut descendre.*
(589) : *Et ça on peut faire sortir.*
(590) : *Déplacer.*
Q(15) : *Tu as fait descendre où les haricots rouges ?*
(591) : *En bas.*
(592) : *Je fais traverser les aubergines de le côté.*
(593) : *Après, je fais monter ça.*
(594) : *Et après ça, je traverse là.*
(595) : *Sur le côté.*
(596) : *L'arbre où le petit garçon monte.*
(597) : *Et ça je le fais descendre.*
(598) : *Et je fais traverser le chien et je fais sortir.*

Informatrice n° 35 / f, 2006, classe 8, école Groupe Scolaire du 23^{ème} km (exemple n° 599 à n° 612) :

- (599) : *On fait traverser ça.*
(600) : *On fait monter ça.*
(601) : *On traverse là.*
(602) : *On fait sortir comme ça.*
(603) : *Je fais traverser ça.*
(604) : *Je fais traverser l'image.*
(605) : *Après je fais monter l'image avec du grain deux minutes.*
(606) : *Je fais monter l'image avec du baro.*
Trad. : « Je fais monter l'image avec le portail. »
(607) : *Je fais traverser.*
(608) : *J'ai mis dessous le chien.*
(609) : *Après je fais traverser l'image du cocotier de quelques cases.*
(610) : *J'ai fait traverser.*
(611) : *J'ai mis en bas. J'ai mis en bas.*
(612) : *J'ai réussi à faire traverser le chien.*

Annexe n°2. Les questionnaires d'enquêtes de terrain

Questionnaire n° 1 : Enquêtes de terrain à Cilaos de La Réunion

Q (1) : Ou sort Silaos mèm ou ?

« Êtes-vous originaire de Cilaos ? »

Q (2) : I fé lontan ou rèt Silaos ?

« Depuis combien de temps habitez-vous Cilaos ? »

Q (3) : Kansa ou lé né ?

« En quelle année êtes-vous né(e) ? »

Q (4) : Koman ou fé pou dsann dan lé ba ?

« Comment faites-vous pour descendre dans les bas ? (Saint-Louis ou autres) »

Q (5) : Koman ou fé papié tousa ?

« Comment faites-vous pour faire vos démarches administratives ? »

Q (6) : Koman ou fé kan ou la bezoin sorti ?

« Quels moyens de transports utilisez-vous pour vous déplacer en général ? »

Q (7) : Ousa ou sar bat karé ?

« Où allez-vous vous promener ? »

Questionnaire n° 2 : Enquêtes de terrain à Saint-Denis (au Chaudron)

Q (1) : Kisa ou lé ? Kél kartié ou sort ? Ousa ou la grandi ?

« Qui êtes vous ? De quel quartier venez-vous ? Où avez-vous grandi ? »

Q (2) : Koman lété la vi lontan ?

« Comment était la vie d'autrefois ? »

Q (3) : Koman i lé/ou trouv la vi koméla ?

« Que pensez-vous de la vie actuelle ? »

Q (4) : Rakont amoin out vi ?

« Pouvez-vous me parle de votre vie ? »

Q (5) : Koman lété lékol lontan/dan out tan ?

« Comment fonctionnait l'école autrefois, à votre époque ? »

Q (6) : Kan ou gingn out faktur dolo, léléktrisité, koman ou fé pou alé péyé ?

« Quand vous recevez vos factures pour payer l'eau, l'électricité, comment faites-vous ? »

Q (7) : Kan fakteur i améne kourié, sé ou i lir ? Sinonsa inn ot' moune ?

« Quand le facteur apporte le courrier, c'est vous qui lisez ? Ou quelqu'un d'autre ? »

Q (8) : Koman ou fé kan ou la bezoin tir feuy la Kés (CGSS),⁴ la Caf ?

« Comment faites-vous quand vous avez besoin d'un papier administratif de la C.G.S.S. ou de la C.A.F.⁵ par exemple ? »

Q (9) : Koman ou fé kan ou sava magazin (Score, Carrefour, Leclerc, etc.) [pou konét' le pri, pou lir desi le produi, pou péyé kan ou pas la kés, etc.] ?

« Comment faites-vous quand vous aller faire les courses [pour connaître le prix, lire ce qui est écrit sur les produits, pour payer à la caisse, etc.] ? »

Q (10) : Ou vèy télé, laktualité, tousala ?

« Vous regardez la télévision, les infos, etc. ? »

Q (11) : Ou lir zournal ék piblisité i ariv dann boit-a-lét ?

« Est-ce que vous lisez le journal et les publicités qui arrivent dans votre boîte à lettres ? »

Q (12) : Ou ansérv bann nouvo téknoloji koméla : téléphone portab ? Intérenét ? Ou gingn sérv in lordinatér ? Tap si in klavié ? Koman ou la aprann ansérv téléphone ? Lordinatér ? Ou gingn ansérv lékran taktil tousa ?

« Est-ce que vous vous servez des nouvelles technologies : téléphone portable ? Internet ? Vous savez vous servir d'un ordinateur ? Taper sur un clavier ? Comment avez-vous appris à vous servir d'un téléphone ? De l'ordinateur ? Vous savez vous servir d'un écran tactile ? »

Q (13) : Ou gard pano piblisité dann somin ? Ou koné pano sirkilasion ? Ou koné kosa i vé dir ?

« Est-ce que vous regardez (lisez) les panneaux publicitaires dans la rue ? Connaissez-vous les panneaux de circulation (stop, etc.) ? Vous comprenez ce que cela signifie ? »

Q (14) : Ou lir lanséign bann magazin, lafish dosi lo mir dann somin tousa ?

« Est-ce que vous lisez les enseignes de magasins, les affiches sur les murs dans la rue ? »

⁴ Caisse Générale de Sécurité Sociale.

⁵ Caisse d'Allocations Familiales.

Annexe n°3. Les fiches biographiques

CORPUS DE TYPE 1 : Entretiens oraux libres

Fiche n° 1 : f, 1936, S.M, Cilaos (informatrice n° 1)

Date de l'enquête : Le 05 décembre 2010 - Cilaos ville (Marché forain)

Région : Centre de l'île (Les Hauts) – Cilaos de La Réunion (1 220 mètres d'altitudes)

Nom : M

Prénom : S

Sexe : f

Date de naissance : 1936

Lieu de naissance : Cilaos

Age au moment de l'enquête : 74 ans

Ville d'origine : Cilaos

Ville de résidence actuelle : Cilaos

Localité : /

Profession actuelle : retraitée

Loisirs : tresseuse de feuilles végétales (chapeaux, sacs...), vendeuse sur le marché forain de Cilaos

Langues parlées : créole réunionnais

Niveau d'études : scolarisée de 6 à 15 ans sans obtenir le brevet à l'école des Sœurs de Saint Joseph de Cluny à Cilaos. Elle sait compter et lire un petit peu. Elle dit ne pas comprendre l'utilité de savoir lire et écrire à Cilaos.

Fiche n° 2 : f, 1939, P.B, Saint-Denis (informatrice n° 2)

Date de l'enquête : janvier 2013

Région : Nord

Nom : B

Prénom : P

Sexe : f

Date de naissance : 1939

Lieu de naissance : Sainte-Marie

Age au moment de l'enquête : 74 ans

Ville d'origine : Sainte-Marie (Rivière des Pluies, Moka)

Ville de résidence actuelle : Saint-Denis

Localité : Le Chaudron

Profession actuelle : retraitée

Professions successives : blanchisseuse, femme de ménage

Langues parlées : créole réunionnais

Niveau d'études : analphabète.

Fiche n° 3 : h, 1952, V.P, Cilaos (Informateur n° 4)

Date de l'enquête : 04 décembre 2010 – Ilet à Cordes à son domicile

Région : Centre de l'île (Les Hauts) – Cilaos de La Réunion

Nom : P

Prénom : V

Sexe : h

Date de naissance : 1952

Lieu de naissance : Cilaos

Age au moment de l'enquête : 58 ans

Ville d'origine : Cilaos

Ville de résidence actuelle : Cilaos

Localité : Ilet à Cordes

Profession actuelle : agriculteur (lentilles, ail, autres légumes secs), viticulteur

Langues parlées : créole réunionnais

Niveau d'études : scolarisé jusqu'au CM2. Il a dû arrêter l'école pour commencer à travailler dans l'agriculture quand son père est tombé malade. Il indique que c'est une obligation familiale.

Fiche n° 4 : h, 1953, M.R, Saint-Denis (Informateur n° 3)

Date de l'enquête : janvier 2013

Région : Nord

Nom : R

Prénom : M

Sexe : h

Date de naissance : 1953

Lieu de naissance : Sainte-Suzanne

Age au moment de l'enquête : 60 ans

Ville d'origine : Sainte-Suzanne

Ville de résidence actuelle : Saint-Denis

Localité : Le Chaudron

Profession actuelle : sans emploi

Professions successives : ouvrier d'exploitation agricole, ouvrier de BTP

Langues parlées : créole réunionnais uniquement

Niveau d'études : scolarisé mais est quasi-analphabète.

CORPUS DE TYPE 2 : Entretiens oraux semi-guidés (album sans texte de la grenouille)

Fiche n° 5 : f, 1974, S.F, Saint-Denis (informatrice n° 5)

Date de l'enquête : mars 2014

Région : Nord

Nom : F

Prénom : S

Sexe : f

Date de naissance : 31 août 1974

Lieu de naissance : Sainte-Clotilde

Age au moment de l'enquête : 40 ans

Ville d'origine : Saint-Denis (Sainte-Clotilde)

Ville de résidence actuelle : Saint-Denis

Localité : La Providence

Profession actuelle : vendeuse en magasin

Professions successives : vendeuse en magasin

Langues parlées : créole réunionnais et français avec difficulté

Niveau d'études : CAP vente.

Fiche n° 6 : h, 1988, J.L, Tampon (informateur n° 6)

Date de l'enquête : Le 14 Novembre 2014 – Saint-Pierre

Région : Sud

Nom : L

Prénom : J

Sexe : h

Date de naissance : 1988

Lieu de naissance : Strasbourg

Age au moment de l'enquête : 26 ans

Ville d'origine : Tampon

Ville de résidence actuelle : Tampon

Localité : Tampon (ville)

Profession actuelle : Agent de sécurité

Professions successives : Maçon

Langues parlées : créole réunionnais, français

Niveau d'études : Il a arrêté ses études en Seconde au Lycée. Il a suivi une formation pour devenir Agent de sécurité.

Fiche n° 7 : f, 1990, P.R, Tampon (informatrice n° 7)

Date de l'enquête : Le 14 novembre 2014 – Saint-Leu

Région : Ouest

Nom : R

Prénom : P

Sexe : f

Date de naissance : 1990

Lieu de naissance : Saint-Pierre

Age au moment de l'enquête : 24 ans

Ville d'origine : Tampon

Ville de résidence actuelle : Tampon

Profession actuelle : cadre

Langues parlées : Français, créole réunionnais

Niveau d'études : BAC + 5.

Fiche n° 8 : h, 1991, F.B, Saint-Pierre (informateur n° 8)

Date de l'enquête : Le 14 novembre 2014 – Saint-Pierre

Région : Sud

Nom : B

Prénom : F

Sexe : h

Date de naissance : 1991

Lieu de naissance : Saint-Pierre

Age au moment de l'enquête : 23 ans

Ville d'origine : Saint-Pierre

Ville de résidence actuelle : Saint-Pierre

Localité : La Ravine des Cabris

Profession actuelle : Serveur-barman

Professions successives : Maçon, C.E.S. (Contrat Emploi Solidarité)

Langues parlées : créole réunionnais, français

Niveau d'études : Diplôme de Terminale à 18 ans. Il a effectué une formation afin d'obtenir un Certificat de Qualification Professionnelle (CQP).

Fiche n° 9 : h, 1992, M.M, Saint-Leu (informateur n° 9)

Date de l'enquête : Le 14 novembre 2014 – Saint-Leu

Région : Ouest

Nom : M

Prénom : M

Sexe : h

Date de naissance : 1992

Lieu de naissance : Saint-Denis

Age au moment de l'enquête : 22 ans

Ville d'origine : Saint-Leu

Ville de résidence actuelle : Saint-Leu

Localité : Centre-ville

Profession actuelle : à la recherche d'un emploi

Professions successives : responsable d'un bowling en Métropole

Langues parlées : créole réunionnais, français

Niveau d'études : Diplôme Baccalauréat.

Fiche n° 10 : h, 1993, G.M, Sainte-Rose (informateur n° 10)

Date de l'enquête : le 27 novembre 2014 – Sainte-Rose

Région : Est

Nom : M

Prénom : G

Sexe : h

Date de naissance : 1993

Lieu de naissance : Saint-Benoît

Age au moment de l'enquête : 21 ans

Ville d'origine : Sainte-Rose

Ville de résidence actuelle : Sainte-Rose

Localité : Piton Sainte-Rose

Profession actuelle : à la recherche d'un emploi

Professions successives : agent Espaces Verts

Langues parlées : créole réunionnais et pas trop le français

Niveau d'études : C.A.P vente (arrêt en seconde), diplôme non-validé.

Fiche n° 11 : f, 1994, A.R, Saint-Louis (informatrice n° 11)

Date de l'enquête : 14 novembre 2014 – Saint-Pierre

Région : Sud

Nom : R

Prénom : A

Sexe : f

Date de naissance : 1994

Lieu de naissance : Saint-Paul

Age au moment de l'enquête : 20 ans

Ville d'origine : Trois-Bassins

Ville de résidence actuelle : Saint-Louis

Localité : La Z.A.C. de Saint-Louis

Profession actuelle : à la recherche d'un emploi

Langues parlées : créole réunionnais, français avec difficulté

Niveau d'études : 1^{ère} année de BTS Négociation, relations clients (Brevet de Technicien Supérieur).

Fiche n° 12 : h, 1994, M.G, Saint-Leu (informateur n° 12)

Date de l'enquête : le 14 novembre 2014 – Saint-Leu

Région : Ouest

Nom : G

Prénom : M

Sexe : h

Date de naissance : 1994

Lieu de naissance : Saint-Louis

Age au moment de l'enquête : 20 ans

Ville d'origine : Saint-Leu

Ville de résidence actuelle : Saint-Leu

Localité : Centre-ville

Profession actuelle : agent contractuel de la Police Nationale aux Frontières

Langues parlées : créole réunionnais et français

Niveau d'études : diplôme baccalauréat, 1^{ère} année de Fac en Métropole (géographie), formation pour devenir brancardier.

Fiche n° 13 : f, 1996, C.G, Sainte-Rose (informatrice n° 13)

Date de l'enquête : le 27 novembre 2014 – Sainte-Rose

Région : Est

Nom : G

Prénom : C

Sexe : f

Date de naissance : 1996

Lieu de naissance : Saint-Benoît

Age au moment de l'enquête : 18 ans

Ville d'origine : Sainte-Rose

Ville de résidence actuelle : Sainte-Rose

Localité : Piton Sainte-Rose

Profession actuelle : à la recherche d'un emploi

Langues parlées : créole réunionnais et un peu le français

Niveau d'études : Terminale (interruption des études).

Fiche n° 14 : f, 1999, R.F, Saint-Denis (informatrice n° 14)

Date de l'enquête : mars 2014

Région : Nord

Nom : F

Prénom : R

Sexe : f

Date de naissance : 1999

Lieu de naissance : Saint-Denis

Age au moment de l'enquête : 15 ans

Ville d'origine : Sainte-Clotilde

Ville de résidence actuelle : Sainte-Clotilde

Langues parlées : créole réunionnais, français

Niveau d'études : elle est en classe de Troisième au collège.

Fiche n° 15 : f, 2005, G.B, Saint-Denis (informateur n° 15)

Date de l'enquête : mars 2014

Région : Nord

Nom : B

Prénom : G

Sexe : f

Date de naissance : 2005

Lieu de naissance : Saint-Denis

Age au moment de l'enquête : 9 ans

Ville d'origine : Saint-Denis

Ville de résidence actuelle : Saint-Denis

Localité : La Providence

Langues parlées : créole réunionnais, français

Niveau d'études : scolarisée en classe de CE2 au primaire.

Annexe n°4. Exemple de fiche pédagogique d'exercices pour la prévention

Fiche n° 7 : *Où vas-tu ? D'où (re)viens-tu ?*

Situation : Prendre un groupe de 5 élèves. Cette activité peut se réaliser dans la salle de classe.

Objectif pédagogique :

L'idée est de faire un jeu illustrant, par exemple, un endroit où se trouvent une boulangerie, un cabinet de dentiste et une bibliothèque. Cela peut permettre l'emploi des prépositions spatiales « à, de, chez » dans l'expression orale des élèves.

Consignes pédagogiques :

Expliquer aux élèves la situation dans laquelle ils doivent s'imaginer. Ils devront se déplacer dans cet espace en précisant l'endroit vers lequel ils se dirigent. Il faut alors leur poser les questions suivantes : Où vas-tu ? Où allez-vous ? Où allons-nous ? D'où (re)viens-tu ? Où entres-tu ?

Les réponses attendues :

- Je vais à la boulangerie.
- Nous allons à la bibliothèque.
- Je vais chez le dentiste.
- Je sors de la bibliothèque.
- Je reviens de la bibliothèque.
- J'entre dans la boulangerie.

Particularités du créole réunionnais :

En créole réunionnais les prépositions « à, de, chez » ne sont pas attestées dans le système prépositionnel commun du créole réunionnais (*cf.* les traductions en créole des réponses possibles de l'exercice). Mais, il est possible qu'une partie de la population créolophone emploie ces prépositions. Toutefois les prépositions « à, de » entrent dans la composition de

synthèmes nominaux figés tels que *piédboi*, *piédri*, *koudmin*, *sabakane*, *tabamanzé*, etc. La préposition « chez » du français se réalise sous la forme *lakaz* en créole réunionnais (Ex. 1).

Ex. (1) : *Mi sava lakaz Éliisa*. « Je vais chez Éliisa. »

Réponses possibles en créole réunionnais :

- *Mi sava la boulanzri*.
- *Nou sava la bibliotèk*.
- *Mi sava dantiss*.
- *Mi sort dan la bibliotèk*.
- *Mi sort la bibliotèk*.
- *Mi rant dann la boulanzri*.

La polysémie de certaines prépositions et même de certains verbe créoles peut poser problème dans l'apprentissage du/en français pour un public créolophone. Par exemple, la préposition créole *dan* véhicule plusieurs sens sous les formes suivantes en français : dans, de, du (Ex. 2, 3, 4).

Ex. (2) : *Trap deu tomat dann tant bazar* « Prends deux tomates dans le panier à légumes »

Ex. (3) : *Sort dan la shanm* « Sors de la chambre »

Ex. (4) : *Tir out pié dann fotéy* « Enlève tes pieds du canapé »

L'unité lexicale et grammaticale qui se réalise sous les formes *alé/alon/anon/sava* « aller, partir » en créole réunionnais est particulière. Elle peut s'employer comme :

- un syntagme verbal : *Mi sava Sin-Pol* « Je vais à Saint-Paul »
- un marqueur préverbal (aspectuel et temporel) véhiculant une valeur injonctive : *Alé pass balié !* « Va balayer ! »
- un marqueur préverbal (aspectuel et temporel) du futur, dont les variantes morphologiques sont *sava/sa/sar/va* : *Mi sa manz in mang* « Je vais manger une mangue »
- dans la composition de synthèmes figées : *Alé marshé don !* « Va voir là-bas si j'y suis ! »

- être une interjection : *Alé oir !* « à vrai dire, que dalle ». ⁶

Un autre exemple avec la structure *alé oir* :

Ex. (1) : *Loulou la di amoin linz té fine lavé, alé oir, linz té sal !*

« Loulou m'avait dit que les vêtements avaient été lavés alors qu'ils étaient sales ! »

⁶ Alain, Armand, *Dictionnaire créol réunioné/français*, Saint-André, Océan Éditions, 1987, p. 317.

Annexe n°5. Exemple de fiche de remédiation pour la prévention

Découverte du monde – Spatialité :

Les supports retenus sont les suivants :

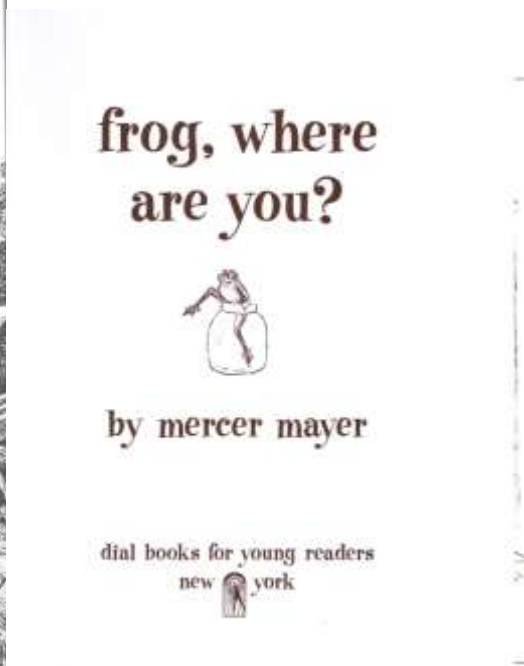
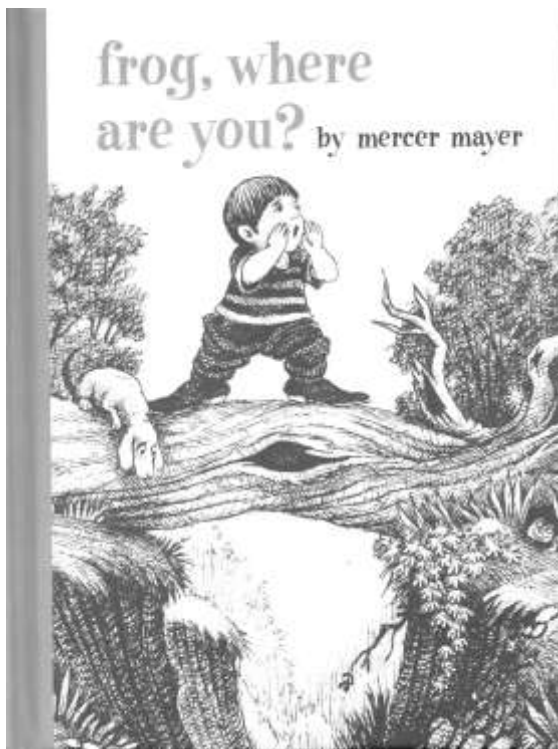
- jeu de sept familles
- « à côté de »
- arts visuels
- Toporama
- devine-tête
- comptines

SPATIALITÉ : Prise de représentation dans l'espace		
Activités	Objectifs	Période
Jeu de sept familles	Prendre conscience des points de repères dans l'espace suivants : sur/sous, devant/derrière, à droite (de), à gauche (de).	P4-P5
E.P.S. : - Se placer par rapport à une consigne (donnée par le maître) - Guider un camarade (avec ou sans les yeux bandés) - Album écho (BOISSEAU)	Faire évoluer le « à côté de ». Prendre conscience des autres notions spatiales permettant de préciser les différents points de repères dans l'espace.	P1
	Complexifier avec les notions spatiales « entre, par-dessus, par-dessous »	P3-P4
Coder un parcours (Gymprojet' ASCO)	Reproduire en classe un parcours effectué en E.P.S.	P3-P4
Atelier topologie (ou « Playmobil ») - Devine-tête - Tous les jeux permettant de décrire.	- reproduire - faire reproduire	P1 → P5
Arts visuels (JAWLLENSKY)	- Décrire - Reproduire - Faire - Faire faire par un camarade	P1, P2 et P3

Liste de vocabulaire à acquérir :

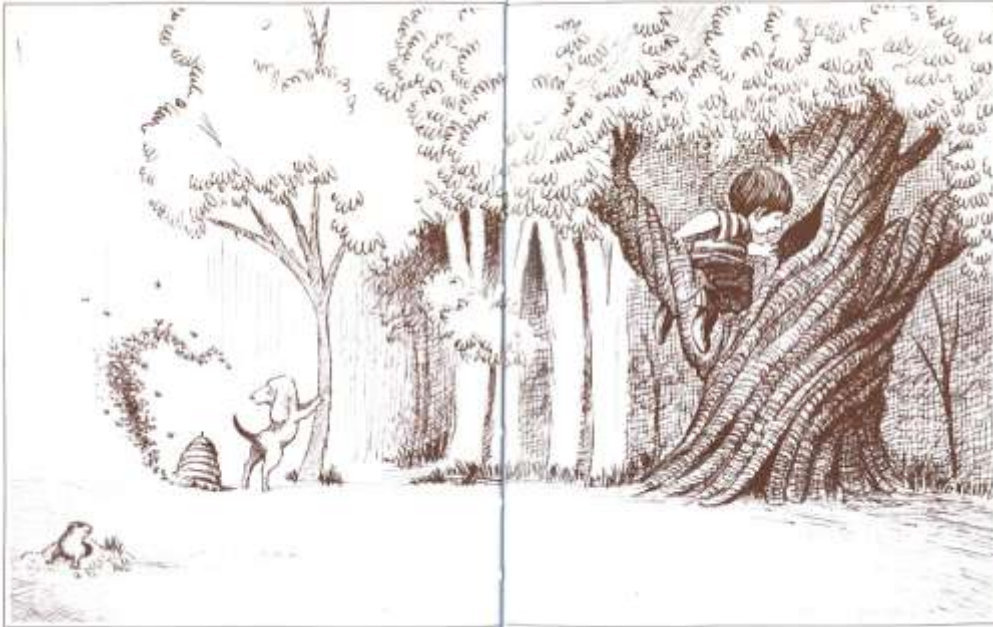
- sur/sous
- en haut (de)/en bas (de)
- au-dessus (de)/au-dessous (de)
- à côté de
- à droite (de)/à gauche (de)
- devant/derrière
- entre/au milieu (de)

Annexe n°6. Les images de l'album *Frog, where are you ?* (Mercer Mayer, 1969)

















Le





LETTRE D'ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

Je, soussigné(e),
en ma qualité de doctorant(e) de l'Université de La Réunion, déclare être conscient(e) que le plagiat est un acte délictueux passible de sanctions disciplinaires. Aussi, dans le respect de la propriété intellectuelle et du droit d'auteur, je m'engage à systématiquement citer mes sources, quelle qu'en soit la forme (textes, images, audiovisuel, internet), dans le cadre de la rédaction de ma thèse et de toute autre production scientifique, sachant que l'établissement est susceptible de soumettre le texte de ma thèse à un logiciel anti-plagiat.

Fait à _____ le :

Signature :

Extrait du Règlement intérieur de l'Université de La Réunion
(validé par le Conseil d'Administration en date du 11 décembre 2014)

Article 9. Protection de la propriété intellectuelle – Faux et usage de faux, contrefaçon, plagiat

L'utilisation des ressources informatiques de l'Université implique le respect de ses droits de propriété intellectuelle ainsi que ceux de ses partenaires et plus généralement, de tous tiers titulaires de tels droits.

En conséquence, chaque utilisateur doit :

- utiliser les logiciels dans les conditions de licences souscrites ;
- ne pas reproduire, copier, diffuser, modifier ou utiliser des logiciels, bases de données, pages Web, textes, images, photographies ou autres créations protégées par le droit d'auteur ou un droit privatif, sans avoir obtenu préalablement l'autorisation des titulaires de ces droits.

La contrefaçon et le faux

Conformément aux dispositions du code de la propriété intellectuelle, toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle d'une œuvre de l'esprit faite sans le consentement de son auteur est illicite et constitue un délit pénal.

L'article 444-1 du code pénal dispose : « Constitue un faux toute altération frauduleuse de la vérité, de nature à causer un préjudice et accomplie par quelque moyen que ce soit, dans un écrit ou tout autre support d'expression de la pensée qui a pour objet ou qui peut avoir pour effet d'établir la preuve d'un droit ou d'un fait ayant des conséquences juridiques ».

L'article L335_3 du code de la propriété intellectuelle précise que : « Est également un délit de contrefaçon toute reproduction, représentation ou diffusion, par quelque moyen que ce soit, d'une œuvre de l'esprit en violation des droits de l'auteur, tels qu'ils sont définis et réglementés par la loi. Est également un délit de contrefaçon la violation de l'un des droits de l'auteur d'un logiciel (...) ».

Le plagiat est constitué par la copie, totale ou partielle d'un travail réalisé par autrui, lorsque la source empruntée n'est pas citée, quel que soit le moyen utilisé. Le plagiat constitue une violation du droit d'auteur (au sens des articles L 335-2 et L 335-3 du code de la propriété intellectuelle). Il peut être assimilé à un délit de contrefaçon. C'est aussi une faute disciplinaire, susceptible d'entraîner une sanction.

Les sources et les références utilisées dans le cadre des travaux (préparations, devoirs, mémoires, thèses, rapports de stage...) doivent être clairement citées. Des citations intégrales peuvent figurer dans les documents rendus, si elles sont assorties de leur référence (nom d'auteur, publication, date, éditeur...) et identifiées comme telles par des guillemets ou des italiques.

Les délits de contrefaçon, de plagiat et d'usage de faux peuvent donner lieu à une sanction disciplinaire indépendante de la mise en œuvre de poursuites pénales.