

UNIVERSITE PARIS OUEST NANTERRE LA DEFENSE

ECOLE DOCTORALE « CONNAISSANCE LANGAGE MODELISATION »

Laboratoire MODYCO (ED 139)

Thèse

Présentée pour l'obtention du titre de
Docteur de l'Université de Paris Ouest Nanterre la Défense

Discipline: Sciences du langage

Par

Guilhem FLORIGNY

**ACQUISITION DU *KREOL* MAURICIEN ET DU FRANÇAIS
ET CONSTRUCTION DU DISCOURS
A TRAVERS L'ANALYSE DE PRODUCTIONS ORALES
D'ENFANTS PLURILINGUES MAURICIENS**

La référence aux entités

Sous la direction de Mme le Professeur **Colette NOYAU**

Jury

Dany ADONE
Christophe PARISSÉ
Marzena WATOREK

14 décembre 2010

UNIVERSITE PARIS OUEST NANTERRE LA DEFENSE

ECOLE DOCTORALE « CONNAISSANCE LANGAGE MODELISATION »

Laboratoire MODYCO (ED 139)

Thèse

Présentée pour l'obtention du titre de

Docteur de l'Université de Paris Ouest Nanterre la Défense

Discipline: Sciences du langage

Par

Guilhem FLORIGNY

ACQUISITION DU *KREOL* MAURICIEN ET DU FRANÇAIS

ET CONSTRUCTION DU DISCOURS

A TRAVERS L'ANALYSE DE PRODUCTIONS ORALES

D'ENFANTS PLURILINGUES MAURICIENS

La référence aux entités

Sous la direction de Mme le Professeur **Colette NOYAU**

Jury

Dany ADONE

Christophe PARISSÉ

Marzena WATOREK

14 décembre 2010

Acquisition du *kreol* mauricien et du français et construction du discours à travers l'analyse de productions orales d'enfants plurilingues mauriciens. La référence aux entités.

Résumé :

L'Ile Maurice est une société complexe où se côtoient un grand nombre de langues : l'anglais et le français, langues administratives, sont apprises dès la première année du cycle primaire tandis que le *kreol* mauricien (KM), L1 de plus de 85% de la population, n'y joue aucun rôle à ce jour. C'est dans ce contexte que nous avons choisi d'analyser des productions orales en français et en KM d'enfants de deux groupes d'âge (6-7 ans et 8-9 ans), nos enquêtes ayant été faites dans des zones géographiques présentant des contextes socioculturels et linguistiques différents. Notre corpus est ainsi constitué d'environ 200 récits dans ces deux langues, obtenus à partir de la planche connue comme "Les oisillons". Nous proposons ainsi une analyse détaillée des moyens mis en œuvre dans la référence aux entités, y compris des constructions possessives. Ceci nous mènera à constater avant tout qu'il existe une grande variabilité dans les productions, autant entre les langues que les zones géographiques. Nous remarquerons que l'acquisition du français est plus aboutie en zone urbaine que rurale tandis que le constat inverse s'appliquera au KM. Cette analyse mettra à jour deux conceptualisations de la tâche à accomplir (description et récit) qui montreront des degrés de variation concernant l'acquisition du genre et du nombre, ainsi que de l'utilisation du démonstratif, des pronoms, des noms nus, des possessifs et des compléments du nom. L'acquisition du français se révélera alors tributaire d'un manque d'exposition à cette langue, de même qu'à l'influence du KM et de la variété locale de français.

Mots clés : acquisition du langage, créole mauricien, français L1, français L2, productions orales, analyse de récit, Ile Maurice, plurilinguisme, diglossie

The acquisition of Mauritian Creole and French and discourse construction through the analysis of oral productions of multilingual Mauritian children. The reference to entities.

Abstract :

Mauritius is a complex society where a wide range of languages are in competition : whereas English and French, the administrative languages, are learnt from the first year of primary education, Mauritian Kreol (MK), the L1 of almost 85% of the population, has no part whatsoever to play in the system. Our analysis is focused on oral productions in French and MK from children of two age-groups (6-7 and 8-9 years old), coming from different sociocultural and linguistic backgrounds. 200 oral productions constitute our data, both in French and MK, collected from the task of retelling a story from drawings, known as « Les oisillons ». We have produced a detailed analysis of the means used by these children in the reference to entities including possessive structures. This has brought us to acknowledge that there is a huge variability in the productions, between the two languages as well as between the geographical zones. We have noticed that children in urban context reach a higher level of acquisition in French than those living in rural areas, whereas it is exactly the opposite when it comes to MK. This analysis also shows two conceptualisations of the tasks (description and narrative), which bring to light a high degree of variability as regards to the acquisition of gender and number, as well as that of demonstratives, pronouns, bare names, possessive determiners and constructions. The acquisition of French then appears as highly influenced by a lack of exposure to that language, as well as the influence of MK and the local variety of French.

Key words : Language Acquisition, Mauritian Creole, French as 1st language and second language, oral, story analysis, Mauritius, plurilinguism, diglossia

Remerciements

Nous tenons avant tout à exprimer notre profonde gratitude à Mme le professeur Colette Noyau pour la confiance qu'elle a toujours eu en l'aboutissement de ce travail, pour ses précieux conseils et sa direction avisée au cours de ces années d'études.

Notre reconnaissance va aussi à M. le professeur Rémy Porquier pour son écoute et ses recommandations, à Mmes les professeurs Françoise Gadet et Danièle Leeman pour leurs conseils ainsi qu'au laboratoire MoDyCo et tous ses membres qui nous ont offert un cadre de travail qui nous a permis d'affiner notre esprit critique et notre méthode d'analyse.

Aux différentes institutions et écoles qui nous ont permis de mener à bien cette recherche, aux directeurs d'écoles, enseignants et élèves pour leur accueil et leur disponibilité. A Christophe L. pour sa participation aux enquêtes.

Nos remerciements les plus sincères aux membres du *Mauritius Institute of Education* qui ont su nourrir notre réflexion durant cette dernière année et spécialement à Mme Nita Rughoonundun-Chellapermal pour nos longues discussions sur l'éducation à l'île Maurice.

Au département de *French Studies* de l'Université de Maurice.

Aux membres des Jeunes Chercheurs en Linguistique Créole et Groupe de Recherche en Grammaire Créole qui nous ont accueilli durant nos années parisiennes. Au professeur Daniel Véronique pour ses encouragements. Aux FLEistes 2003...

A ma femme, Gina, soleil de ma vie, pour sa présence indéfectible et sa foi en la concrétisation de ce travail de longue haleine. Du début à la fin, tu as toujours été à mes côtés et m'a soutenu envers et contre tout !

A ma famille toujours présente dans mon cœur : à ma mère pour l'inspiration et le modèle qu'elle est et pour sa patiente relecture de la thèse; à mon père pour sa disponibilité et nos inestimables moments de partage ; à ma soeur pour sa participation aux enquêtes et au premier travail de transcription ; à Matt et aux Rabails, mes familles adoptées !

A Fabien, David, Stéphane, Prïs, Dany, JiePay, Neighbour et tous mes amis mauriciens, au pays ou expatriés. Aux amis d'Haïti, de la Réunion et des Antilles... enfants de la créolité, à la recherche de nous- mêmes... A tous ceux qui ont croisé mon parcours et m'ont permis de devenir celui que je suis.

BONDIE, mersi ki to zame pa blie to zanfan : to lamour, sa 'em ki fer nou avanse ansam !

SOMMAIRE

| | |
|---|----|
| INTRODUCTION..... | 12 |
| CHAPITRE I. ILE MAURICE ET LANGUE (S): UN ARC-EN-CIEL PARADOXAL | 18 |
| I.1. Présentation historique de l'île Maurice | 18 |
| I.1a. La période précédant l'arrivée des Français..... | 18 |
| I.1b. La période française et l'esclavage..... | 19 |
| I.1c. La perte de l'Île de France et le début de la colonisation britannique..... | 21 |
| I.1d. L'abolition de l'esclavage | 22 |
| I.1e. L'arrivée des indiens en tant que "travailleurs volontaires"..... | 23 |
| I.2. Complexité des utilisations des langues à l'île Maurice | 26 |
| I.2a. Evolution diachronique de l'utilisation et de la reconnaissance des langues..... | 26 |
| I.2b. Langue(s) et juridiction : de la hiérarchie des langues dans le subconscient collectif mauricien | 28 |
| I.2c. Identité(s) mauricienne(s): du rapport entre langue, culture et religion à l'île Maurice .. | 31 |
| I.2d. Processus de créolisation et de décréolisation au sein de la société mauricienne | 37 |
| I.2e. Le paysage social de l'Île Maurice aujourd'hui | 41 |
| I.2f. Les contacts interethniques | 42 |
| I.2g. La fin de l'ethnicité? | 43 |
| CHAPITRE II. LE SYSTEME EDUCATIF MAURICIEN: ENTRE DIDACTIQUE ET (NON)-DIALOGUE INTERCOMMUNAUTAIRE | 45 |
| II.1. Langue et Didactique en contexte mauricien..... | 46 |
| II.1a. Le système d'enseignement mauricien : un avatar du système britannique dans une société pluriculturelle et religieuse..... | 46 |
| II.1b. Un enseignement bilingue dans un contexte diglossique..... | 52 |
| II.1c. Oral et Ecrit dans le cursus scolaire : un déséquilibre flagrant..... | 55 |
| II.2. Les enjeux des réformes du système éducatif: entre pédagogie, idéologie et luttes de pouvoir intercommunautaires | 57 |
| II.2a. Les rapports de différentes commissions sur l'éducation à l'Île Maurice et les projets proposés par le ministère de l'éducation (1940-1995)..... | 58 |
| II.2b. Volonté accrue de réformes dans les années 1990 et 2000..... | 68 |
| II.2c. Débat autour du statut des langues orientales dans l'enseignement | 80 |
| II.2d. Débat autour des 50% de places réservées par l'Eglise catholique dans ses collèges confessionnels | 82 |
| II.2e. Incapacité de séparer le débat éducatif de préoccupations communalistes, idéologiques ou sectaires | 84 |
| II.2f. Débat autour du statut du kreol mauricien et de sa répercussion sur la(les) langue(s) d'enseignement à l'île Maurice..... | 87 |
| II.3. Les projets lancés par le Bureau de l'Education Catholique | 94 |

CHAPITRE III. DESCRIPTION RAPIDE DU KREOL MAURICIEN ET DU FRANÇAIS

| | |
|--|-----|
| MAURICIEN | 97 |
| III.1. Le créole mauricien | 97 |
| III.1a. Qu'est-ce qu'un créole ? | 98 |
| III.1b. Genèse des langues créoles : quelques théories de la créolisation linguistique | 101 |
| III.1c. Système phonétique du kreol mauricien | 106 |
| III.1d. Syntaxe du kreol mauricien | 109 |
| III.1e. Morphologie du kreol mauricien | 110 |
| III.1f. Lexique du kreol mauricien (construction des mots v/s origine) | 112 |
| III.2. Quelques remarques sur le SN et le SV en <i>kreol</i> mauricien | 116 |
| III.2a. Le "la" postposé au nom | 116 |
| III.2b. Les noms nus | 120 |
| III.2c. Les constructions ditransitives en kreol mauricien | 124 |
| III.2d. La morphologie aspect-temporelle en kreol mauricien | 127 |
| III.2e. Les constructions verbales sérielles (CVS) en kreol mauricien | 129 |
| III.3. Le français standard et le français mauricien | 130 |
| III.3a. Perception du français à l'Ile Maurice : Qui parle français ? Quelle(s) variété(s) de français est (sont) parlée(s) dans l'Ile ? | 131 |
| III.3b. Quelle(s) variété(s) de français est(sont) parlée(s) dans l'Ile ? | 133 |
| III.3c. La morphologie aspecto-temporelle en français | 134 |
| III.4. Entre français et <i>kreol</i> mauricien : un bilinguisme superpositionnel | 136 |
| III.4a. Incapacité à séparer clairement le français et le kreol mauricien : un continuum linguistique entre ces deux langues | 136 |
| III.4b. Quelques cas particuliers d'utilisation des langues à l'Ile Maurice | 141 |
| CHAPITRE IV. THEORIES SUR L'ACQUISITION DU LANGAGE ET DES LANGUES | 146 |
| IV.1 Définition de termes utiles en acquisition du langage et en didactique des langues ... | 146 |
| IV.1a Appropriation, acquisition, apprentissage d'une langue | 146 |
| IV.1b Langue étrangère, langue officielle, langue nationale, langue régionale, langue du territoire | 149 |
| IV.1c Langue maternelle (LM), langue première (L1), langue seconde (L2), langue troisième (L3) | 151 |
| IV.2 L'acquisition d'une langue première | 155 |
| IV.2a Théories générales sur l'acquisition du langage | 155 |
| IV.2b Le développement cognitif | 157 |
| IV.2c Le développement social | 158 |
| IV.2d La période critique pour l'acquisition de la langue première | 159 |
| IV.3 L'acquisition d'une langue seconde | 160 |
| IV.3a Quelques théories sur l'acquisition d'une langue seconde | 160 |
| IV.3b Le lecte d'apprenant | 163 |
| IV.3c Acquisition précoce simultanée/consécutive | 164 |

| | | |
|--|---|-----|
| IV.3d | Les six dimensions de l'acquisition d'une langue seconde | 165 |
| IV.3e | Classe de langue et code-switching | 170 |
| IV.3f | Le discours de l'enseignant..... | 172 |
| CHAPITRE V. CADRE D'ANALYSE DE RECIT ET METHODOLOGIE | | 177 |
| V.1 | L'analyse de récit..... | 177 |
| V.1a | La macrostructure du récit | 177 |
| V.1b | La référence temporelle..... | 179 |
| V.1c | La référence spatiale | 187 |
| V.1d | La référence aux entités | 191 |
| V.1e | La représentation des structures événementielles par les apprenants à travers l'analyse de récit : granularité et condensation..... | 193 |
| V.2 | Méthode de recueil de données | 197 |
| V.2a | Présentation des écoles et des informateurs | 198 |
| V.2b | Les enquêteurs..... | 203 |
| V.2c | Le déroulement des enquêtes | 204 |
| V.2d | Les consignes | 207 |
| V.2e | Le support utilisé..... | 208 |
| V.2f | Les différentes conventions..... | 210 |
| V.3 | Les hypothèses | 215 |
| CHAPITRE VI. LES ANALYSES DE RECITS: LA REFERENCE AUX ENTITES DANS LES RECITS PAR CLASSE ET PAR LANGUE..... | | 219 |
| VI.1 | Les personnages dans les récits en kreol mauricien en Standard II..... | 220 |
| VI.1a | Le personnage de l'oiseau dans les récits en kreol des enfants de Standard II | 220 |
| VI.1b | Les oisillons dans les récits en kreol des enfants de Standard II | 226 |
| VI.1c | Le personnage du chat dans les récits en kreol des enfants de Standard II | 232 |
| VI.1d | Le personnage du chien dans les récits en kreol des enfants de Standard II | 237 |
| VI.2 | Les personnages dans les récits en français en Standard II..... | 240 |
| VI.2a | Le personnage de l'oiseau dans les récits en français des enfants de Standard II.... | 240 |
| VI.2b | Les oisillons dans les récits en français des enfants de Standard II..... | 245 |
| VI.2c | Le personnage du chat dans les récits en français des enfants de Standard II..... | 249 |
| VI.2d | Le personnage du chien dans les récits en français des enfants de Standard II..... | 253 |
| VI.3 | Les personnages dans les récits en kreol mauricien en Standard IV..... | 256 |
| VI.3a | Le personnage de l'oiseau dans les récits en kreol des enfants de Standard IV | 256 |
| VI.3b | Les oisillons dans les récits en kreol des enfants de Standard IV | 261 |
| VI.3c | Le personnage du chat dans les récits en kreol des enfants de Standard IV..... | 268 |
| VI.3d | Le personnage du chien dans les récits en kreol des enfants de Standard IV..... | 272 |
| VI.4 | Les personnages dans les récits en français en Standard IV | 275 |
| VI.4a | Le personnage de l'oiseau dans les récits en français des enfants de Standard IV .. | 275 |
| VI.4b | Les oisillons dans les récits en français des enfants de Standard IV | 281 |
| VI.4c | Le personnage du chat dans les récits en français des enfants de Standard IV | 285 |
| VI.4d | Le personnage du chien dans les récits en français des enfants de Standard IV | 288 |

| | |
|---|-----|
| CHAPITRE VII. MARQUES DE POSSESSION / APPARTENANCE DANS LES RECITS..... | 292 |
| VII.1 L'expression des relations de possession/appartenance en <i>kreol</i> mauricien..... | 292 |
| VII.2 Les relations de possession dans les productions en KM des élèves de Standard II | 294 |
| VII.2a La possession/appartenance dans les récits en KM des élèves de Standard II de l'école Père-Laval | 295 |
| VII.2b La possession/appartenance dans les récits en KM des élèves de Standard II de l'école Notre-Dame des Victoires..... | 297 |
| VII.3 La possession dans les récits en français des élèves de Standard IV..... | 300 |
| VII.3a La possession dans les récits en français des élèves de Standard II de l'école Père- Laval..... | 300 |
| VII.3b La possession dans les récits en français des élèves de Standard II de l'école Notre- Dame des Victoires | 305 |
| VII.4 La possession/appartenance dans les récits en KM des élèves de Standard IV..... | 308 |
| VII.4a La possession/appartenance dans les récits en KM des élèves de Standard IV de l'école Père-Laval | 308 |
| VII.4b La possession dans les récits en KM des élèves de Standard IV de l'école Notre- Dame des Victoires | 312 |
| VII.5 La possession dans les récits en français des élèves de Standard IV..... | 314 |
| VII.5a La possession dans les récits en français des élèves de Standard IV de l'école Père- Laval..... | 314 |
| VII.5b La possession dans les récits en français des élèves de Standard IV de l'école Notre- Dame des Victoires | 317 |
| VII.5 Remarques générales sur les liens de possession | 319 |
| CHAPITRE VIII. COMPARAISONS GENERALES ET CONCLUSIONS..... | 321 |
| VIII.1 Profils linguistiques et variations entre les langues..... | 322 |
| VIII.2 Comparaisons de la référence aux différentes entités par langue et par groupe d'âge | 326 |
| VIII.3 Conceptualisation du discours à travers l'utilisation des langues | 329 |
| VIII.4 Construction du discours et analyse de récit : la macrostructure | 335 |
| VIII.5 Evolution des lectes d'apprenants dans les différentes écoles | 343 |
| VIII.6 Est-il possible de lier ces résultats aux origines ethniques des informateurs ? | 350 |
| GLOSSAIRE | 352 |
| ABBREVIATIONS..... | 354 |
| BIBLIOGRAPHIE | 356 |

LES TABLEAUX

| | |
|--|-----|
| Tableau 1. La répartition ethnique de la population mauricienne | 25 |
| Tableau 2: Utilisation des langues à l'île Maurice (de Robillard & Baggioni 1990)..... | 26 |
| Tableau 3 (Ending the Rat Race in Primary Education and Breaking the Admission Bottleneck at Secondary Level. The way forward, 2001, p.7)..... | 73 |
| Tableau 4. Paths to the creole (Muhlhausler, 1980). | 100 |
| Tableau 5. Le système consonantique en kreol mauricien | 107 |
| Tableau 6. Sinbol fonetik ek transkripsion grafik (baze lor Grafi-Larmoni) (Diksioner Morisien, 2009)..... | 108 |
| Tableau 7. Comparaison de la détermination en français et en KM (Syea 2007)..... | 116 |
| Tableau 8. Valeur des marqueurs TMA en créole mauricien (Véronique 2001). | 127 |
| Tableau 9. Les marqueurs TMA en créole mauricien (Caid 2003a-b). | 128 |
| Tableau 10. Caractéristiques de l'acquisition et de l'apprentissage des langues (Noyau 2003a)..... | 148 |
| Tableau 11. Modèle quinaire de la séquence | 178 |
| Tableau 12. Structure narrative d'un extrait du récit..... | 179 |
| Tableau 13. Correspondances à partir du triplet S, R, E de Reichenbach (Noyau 1991)..... | 182 |
| Tableau 14. Catégories cognitives dans la description de l'espace | 188 |
| Tableau 15. Acquisition du langage et liens avec la granularité et la condensation..... | 197 |
| Tableau 16. Description des interviews. | 200 |
| Tableau 17. Liste des abréviations pour la glose. | 215 |
| Tableau 18: L'oiseau dans les récits en kreol mauricien (Père-Laval RCEA, Standard II)..... | 220 |
| Tableau 19. L'oiseau dans les récits en kreol mauricien (Notre-Dame des Victoires, Standard II)..... | 223 |
| Tableau 20. Les oisillons dans les récits en kreol mauricien (Père-Laval, Standard II)..... | 226 |
| Tableau 21. les oisillons dans les récits en kreol mauricien (Notre-Dame des Victoires, Standard II)..... | 229 |
| Tableau 22. Le chat dans les récits en kreol mauricien (Père-Laval RCEA, Standard II)..... | 233 |
| Tableau 23. Le chat dans les récits en kreol mauricien (Notre-Dame des Victoires, Standard II)..... | 234 |
| Tableau 24. Le chien dans les récits en kreol (Père-Laval, Standard II)..... | 237 |
| Tableau 25. Le chien dans les récits en kreol (Notre-Dame des Victoires, Standard II)..... | 238 |
| Tableau 26. L'oiseau dans les récits en français (Père-Laval, Standard II)..... | 240 |
| Tableau 27. L'oiseau dans les récits en français (Notre-Dame des Victoires, Standard II)..... | 243 |
| Tableau 28. Les oisillons dans les récits en français (Père-Laval, Standard II)..... | 246 |
| Tableau 29. Les oisillons dans les récits en français (Notre-Dame des Victoires, Standard II)..... | 247 |
| Tableau 30. Le chat dans les récits en français (Père-Laval, Standard II)..... | 249 |
| Tableau 31. Le chat dans les récits en français (Notre-Dame des Victoires, Standard II)..... | 251 |
| Tableau 32. Le chien dans les récits en français (Père-Laval, Standard II)..... | 253 |
| Tableau 33. Le chien dans les récits en français (Notre-Dame des Victoires, Standard II)..... | 254 |
| Tableau 34. L'oiseau dans les récits en kreol mauricien (Père-Laval, Standard IV)..... | 257 |
| Tableau 35. L'oiseau dans les récits en kreol mauricien (Notre-Dame des Victoires, Standard IV)..... | 258 |
| Tableau 36. Les oisillons dans les récits en kreol mauricien (Père-Laval, Standard IV)..... | 261 |
| Tableau 37. Les oisillons dans les récits en kreol mauricien (Notre-Dame des Victoires, Standard IV)..... | 265 |
| Tableau 38. Le chat dans les récits en kreol mauricien (Père-Laval, Standard IV)..... | 268 |
| Tableau 39. Le chat dans les récits en kreol mauricien (Notre-Dame des Victoires, Standard IV)..... | 270 |
| Tableau 40. Le chien dans les récits en kreol (Père-Laval, Standard IV)..... | 273 |
| Tableau 41. Le chien dans les récits en kreol (Notre-Dame des Victoires, Standard IV)..... | 274 |
| Tableau 42. L'oiseau dans les récits en français (Père-Laval, Standard IV)..... | 276 |
| Tableau 43. L'oiseau dans les récits en français (Notre-Dame des Victoires, Standard IV)..... | 278 |
| Tableau 44: Les oisillons dans les récits en français (Père-Laval, Standard IV)..... | 281 |
| Tableau 45. Les oisillons dans les récits en français (Notre-Dame des Victoires, Standard IV)..... | 283 |
| Tableau 46. Le chat dans les récits en français (Père-Laval, Standard IV)..... | 285 |
| Tableau 47. Le chat dans les récits en français (Notre-Dame des Victoires, Standard IV)..... | 286 |
| Tableau 48. Le chien dans les récits en français (Père-Laval, Standard IV)..... | 289 |
| Tableau 49. Le chien dans les récits en français (Notre-Dame des Victoires, Standard IV)..... | 290 |
| Tableau 50. Les termes exprimant les rapports de possession dans les récits en KM (Standard II)..... | 296 |
| Tableau 51. Les termes exprimant la possession dans les récits en français (Standard II)..... | 301 |
| Tableau 52. Les termes exprimant les liens de possession dans les récits en KM (Standard IV)..... | 310 |
| Tableau 53. Les termes exprimant les liens de possession dans les récits en français (Standard IV)..... | 316 |
| Tableau 54. Les types de structures possessives par langue et groupe d'âge..... | 320 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 55. Productions exploitables et non exploitables..... | 323 |
| Tableau 56. Comparaisons entre les moyens de référence par langue et groupe d'âge..... | 327 |
| Tableau 57. Présence des différents personnages dans les productions par langue et groupe d'âge | 330 |
| Tableau 58. Poids des différentes entités en termes de pourcentages dans les productions orales | 332 |
| Tableau 59. Les types d'expressions utilisées pour introduire les différentes entités par langue et groupe d'âge | 336 |
| Tableau 60. Les moyens de présentation des entités par personnages..... | 340 |
| Tableau 61. Occurrences d'indéfinis dans les productions par langue et groupe d'âge..... | 341 |
| Tableau 62. Importance des liens de parenté dans la référence aux oiseaux. | 343 |
| Tableau 63. Présence d'erreurs par langue et groupe d'âge..... | 346 |
| Tableau 64. Comparaisons du nombre d'erreurs par langue et classe..... | 347 |

LES SCHEMAS

| | |
|--|-----|
| Schéma 1. Système(s) diglossique(s) et conception des rapports..... | 29 |
| Schéma 2: Le système vocalique du kreol mauricien..... | 106 |
| Schéma 3: L'acquisition d'une L2 présentée et commentée dans Noyau 1976 (issu d'une conférence faite par Corder à Paris) | 157 |
| Schéma 4: Model for adult second language performance (Krashen 1981, p.2)..... | 161 |
| Schéma 5: Places des actants dans tout récit (Adam1986)..... | 192 |

LES FIGURES

| | |
|--|-----|
| Figure 1. Dessin de référence à l'altitude | 189 |
| Figure 2. L'axe côtier/non-côtier | 190 |

LES CARTES

| | |
|---|-----|
| Carte 1. Les constructions ditransitives comportant "donner" dans les langues africaines. (Michaelis et Haspelmath 2003)..... | 125 |
| Carte 2. Localisation des écoles où ont été effectuées les enquêtes | 198 |

LES PHOTOS

| | |
|--|-----|
| Photo 1: Localisation de l'école RCA Père Laval dans le quartier de Sainte-Croix | 199 |
| Photo 2: Localisation de l'école RCA de Camp-de-Masque | 201 |
| Photo 3: Localisation de l'école Sir Pierre Dalais GS à Trou-d'Eau-Douce | 202 |
| Photo 4: Localisation de l'école Notre-Dame des Victoires à Rose-Hill | 203 |

INTRODUCTION

Dans notre mémoire de maîtrise, nous avons travaillé sur un des domaines de référence en *kreol* mauricien, à savoir comment l'espace était décrit dans cette langue. Nous nous étions alors focalisé, dans une démarche sémasiologique, sur deux des trois sous-domaines décrits par Porquier, Cammarota et Giacobbe (1986), à savoir la référence topologique (le placement des entités dans l'espace) et la référence projective (les perspectives ou points de vue du locuteur sur ces entités) à partir d'une description fonctionnelle de l'espace (Vandeloise 1986).

Ce travail avait été poursuivi en DEA par une recherche sur les moyens de référence aux entités en *kreol* mauricien et en français par des enfants mauriciens en deuxième et en quatrième années du primaire. Cette analyse détaillée des moyens de référence aux personnages et aux marques des relations de possession/appartenance dans un récit court avait permis de faire un constat rapide de la situation linguistique d'enfants de ces deux groupes d'âge, que nous voulions confirmer sur de plus larges corpii. Il nous semblait, en effet, qu'une étude portant sur une seule école pourrait ne pas être représentative du comportement linguistique des enfants mauriciens, au cas où les productions orales récoltées seraient influencées par des facteurs qui pourraient être propres à une aire linguistique. Par ailleurs, notre postulat de départ, à savoir que les enfants étaient créolophones, avait été invalidé par les enquêtes. Les récits de notre corpus avait, en effet, montré que certains enfants étaient bilingues ou francophones.

C'est ainsi que la présente thèse s'inscrit dans la continuité des travaux précédemment réalisés, puisque le sujet que nous nous proposons d'aborder est la référence aux entités dans des productions orales d'enfants de deuxième et quatrième années du primaire, mais aussi les représentations associées à l'utilisation de ces langues. Les analyses que vous découvrirez dans cette thèse sont fondées sur des enquêtes menées dans quatre écoles primaires mauriciennes, aux profils sociolinguistiques différents, ce qui nous permet alors de comparer les résultats obtenus également d'un point de vue géographique.

Notre choix s'est porté sur ce couple de langues – à savoir le *kreol* mauricien et le français – hors de la multitude de langues parlées à Maurice car celui-ci nous semble primordial à analyser dans le cadre d'un certain nombre de problématiques qui recoupe, entre autres, les concepts suivants:

- une situation particulière de bilinguisme puisqu'elle s'inscrit dans un système de diglossie,
- un lien de parenté entre les deux langues puisque l'essentiel du lexique du *kreol* mauricien est issu du français,
- un rapport de force entre deux langues essentielles dans le débat actuel sur l'enseignement et de la (des) langue(s) à apprendre/enseigner,
- une situation d'apprentissage/acquisition de langues précoce puisque les enfants sont supposés être locuteurs, ou du moins apprenants, de français, de *kreol* mauricien mais aussi d'anglais, langue incontournable dans l'espace éducatif mauricien.

Dans un contexte où les langues sont un enjeu politique et identitaire entre les différentes composantes de la population, il devient aisément complexe de tenter de définir les aires d'action de ces idiomes. Cette situation particulière de guerre des langues voit s'affronter, d'une part, des langues supracommunautaires tentant chacune de prendre plus d'ampleur et, d'autre part, des langues liées à des communautés socioculturelles distinctes.

A l'île Maurice, où il n'y a pas de langue officielle, les deux langues supracommunautaires que sont l'anglais et le français remplissent *de facto* toutes les fonctions officielles ou socialement valorisées au sein de la population mauricienne. Le *kreol* mauricien, la troisième langue supracommunautaire qui est généralement considérée comme la langue nationale, n'en est qu'aux balbutiements de sa reconnaissance au niveau étatique et subit diverses pressions de certaines composantes de la population pour être assimilée à un groupe socioethnique particulier.

Par ailleurs, d'autres langues provenant principalement d'Asie sont associées à certains groupes socioculturels qui, même s'ils ne les pratiquent pas quotidiennement, les maintiennent dans le paysage linguistique du pays pour des raisons identitaires, ces langues étant des étendards derrière lesquels ils se rassemblent, se distinguant par là-même du reste de la population.

Cette « guerre des langues », pour reprendre le titre du fameux ouvrage de Louis-Jean Calvet se retranscrit également à l'école, qui devient un lieu stratégique de la représentation de soi (comment un individu ou un groupe se perçoit et veut être perçu) et de la représentabilité de son groupe socioethnique, religieux et/ou culturel (la visibilité d'un groupe particulier au niveau national, économique ou culturel). Malgré la présence de l'anglais, qui n'est souvent

perçu que comme une langue étrangère mais obligatoire pour réussir académiquement, ce sont le français et le *kreol* mauricien qui servent la plupart du temps de langues-support et/ou de langue-medium dans la transmission du savoir. Tandis que la présence du premier dans les cycles primaire et secondaire est officielle et acceptée par la population dans son ensemble, le *kreol* (qui est encore souvent comparé à un dialecte) n'est pas reconnu comme langue permettant d'accéder à la connaissance d'un point de vue officiel, même s'il est constamment utilisé dans le système éducatif pour remplir les fonctions qui devraient l'être par l'anglais et le français.

Notre analyse de corpus, qui s'inscrit plus dans une perspective acquisitionniste que sociolinguistique, nous semble pouvoir éclairer ou mettre en avant ces différents concepts que nous venons de présenter. Il s'agira, en effet, d'analyser les récits produits en tenant compte de ces différents facteurs qui peuvent influencer l'appropriation du français. Par ailleurs, il nous semble qu'il est possible de faire une comparaison entre la formation des langues créoles et les tentatives d'appropriation du langage, illustrées par les productions physiques (orales ou écrites) découlant de processus mentaux. En effet, les langues créoles ont émergé dans les situations de contacts de langues dans lesquelles des locuteurs d'une langue minorée se sont vu obligés d'apprendre la langue de prestige par approximations successives (Chaudenson 1992), ce processus d'acquisition n'aboutissant pas à une maîtrise de la langue-cible.

C'est dans ce contexte très particulier de multilinguisme que nous avons choisi de mener notre enquête afin de montrer les processus mentaux à l'œuvre dans l'acquisition du français et du *kreol* mauricien. S'il n'est pas possible de parler d'évolution du processus acquisitionnel dans le cadre de cette analyse (il aurait fallu pour cela faire une analyse longitudinale portant sur les mêmes enfants), notre décision de mener nos enquêtes sur deux groupes d'âge permet au moins de comparer les productions d'élèves de deux groupes d'âge afin de voir si les mêmes phénomènes se produisent ou s'il y a des différences entre ces dernières.

Afin de mener à bien notre analyse, il paraît essentiel de présenter dans notre premier chapitre le cadre social et linguistique présent à l'île Maurice. Le multilinguisme remarquable de ce pays insulaire s'explique avant tout par les apports de populations venues de trois continents. Un rapide rappel de l'histoire de ce pays, des débuts de la colonisation à l'ère moderne s'impose ainsi donc dans la première partie de ce chapitre (I.1). La partie suivante est dévolue à une présentation non exhaustive des utilisations et représentations des langues dans

l'univers sociolinguistique mauricien (II.2). Nous aurons ainsi brossé un portrait relativement globale des enjeux liés aux langues dans ce petit pays du sud-ouest de l'océan indien, notamment en ce qui concerne le fonctionnement et les rôles des différentes langues dans l'espace (socio-) linguistique mauricien.

Etant donné que notre analyse porte sur des productions orales de groupes d'élèves choisis dans différentes écoles primaires de l'île, un survol du système éducatif mauricien et de l'utilisation des langues qui y est fait paraît primordial afin de comprendre les rapports entre les langues et le système d'enseignement mauricien (II). Nous allons ainsi mettre l'accent dans la première partie de ce chapitre (II.1) sur différents aspects d'un système éducatif, largement hérité de la dernière nation colonisatrice, dans lequel les langues "matière" ne correspondent pas forcément aux langues "support" ou langues "medium" à l'école. Nous en profiterons également pour signaler le déséquilibre flagrant existant entre les utilisations de l'oral et de l'écrit dans le cursus scolaire, aussi bien dans le déroulement des classes que dans la tenue des examens. La deuxième partie de ce chapitre (II.2) nous permettra ensuite de lier l'utilisation des langues à l'école avec des préoccupations d'ordre politique, communaliste et idéologique. Après une présentation des rapports et projets de réforme (aboutis ou non) de l'éducation à l'île Maurice, nous aurons l'occasion de nous appesantir sur les débats concernant la/les langue/s d'enseignement. Ce chapitre se terminera par une présentation des projets menés parallèlement à ceux du gouvernement par le Bureau de l'Education Catholique qui tente depuis 2004 d'intégrer le *kreol* mauricien ses écoles et collèges à travers l'île.

Puisque cette thèse traite de données en *kreol* mauricien et en français, nous nous proposons de présenter dans les grandes lignes certains aspects de ces deux langues dans le chapitre III. La première partie de ce chapitre (III.1), consacrée au *kreol* mauricien, nous permettra d'aborder en quelques pages les différents domaines de cette langue (phonétique, syntaxe, morphologie et lexique) après une brève introduction aux langues créoles. Nous reviendrons ensuite (III.2) plus spécifiquement sur certains éléments du syntagme nominal et du syntagme verbal, qui se révéleront primordiaux lors de notre analyse du corpus. Notre réflexion se portera ensuite sur le statut du français à l'île Maurice (III.3) : nous nous demanderons alors quelle(s) variété(s) de français est (sont) parlée(s)/apprise(s) en contexte mauricien et qui parle cette langue. Enfin, dans la dernière partie de ce chapitre (III.4), une présentation de certains cas particuliers d'emplois des langues à Maurice sera couplée à une réflexion sur les interactions entre ces deux langues qui se trouvent dans un double rapport de diglossie et de continuum linguistique.

Etant donné les différents facteurs affectant notre corpus, cette thèse aurait tout aussi bien pu être conçue dans une perspective toute autre (sociolinguistique, anthropolinguistique, etc.) Pourtant, nous avons choisi de l'inscrire dans le courant de la linguistique appelé « acquisition du langage », du domaine de la psycholinguistique. Le chapitre suivant (IV) s'intéressera plus particulièrement à cette discipline des sciences du langage. Nous en profiterons avant tout (IV.1) pour définir un certain nombre de termes indispensables à toute étude en acquisition du langage ou en didactique des langues, en prenant soin de les mettre en lien avec le contexte mauricien. Les différentes théories concernant la langue première seront présentées dans la deuxième partie de ce chapitre (IV.2), avant que nous ne nous attardions sur les théories relevant de l'acquisition des langues secondes (IV.3).

De très nombreux linguistes se sont intéressés au récit dès le début du XXème siècle, tel Propp qui fut le premier à proposer un modèle générique de structure des contes à partir de son analyse d'une centaine de contes traditionnels russes. Plus tard, *L'analyse structurale du récit* (1966), une collection d'articles rédigés par quelques uns des plus grands linguistes et sémioticiens de leur époque (Barthes, Genette, Greimas, Eco, etc.), deviendra un ouvrage de référence pour toutes les études linguistiques et littéraires portant sur l'analyse de textes narratifs. Comme notre travail porte sur la restitution de récits oraux par des enfants de 6 à 9 ans, il nous semble indispensable de présenter les théories généralement acceptées aujourd'hui en ce qui concerne ce type d'analyse dans le chapitre suivant (V.1). La deuxième partie de ce chapitre (VI.2) présentera ensuite la méthodologie que nous avons adoptée lors de la collecte des données. Y seront abordées les écoles et les classes où nous avons fait nos enquêtes, comment ces dernières se sont déroulées, de même que les consignes données et le support utilisé. Nous y avons également intégré les différentes conventions concernant la transcription et la glose des productions orales dans les deux langues. Ce chapitre se terminera par une présentation des différentes hypothèses que nous souhaitons vérifier dans le cadre de cette thèse de doctorat (V.3).

Ce travail préliminaire nous mènera enfin aux analyses de récit à proprement parler. Le chapitre VI présentera ainsi nos analyses de corpus traitant plus particulièrement de la référence aux quatre entités principales des récits, à savoir l'oiseau adulte, les oisillons, le chat et le chien. Une analyse détaillée des moyens de référence à ces personnages sera donc au centre de ce chapitre, les productions des élèves de Standard II en *kreol* mauricien et en français faisant respectivement l'objet des première et deuxième parties de ce chapitre, tandis que les parties VI.3 et VI.4 seront axées sur les analyses des récits en *kreol* et en français des

élèves de Standard IV. Chacune de ces parties sera suivie d'un résumé présentant les tendances observées dans les références aux quatre entités.

Notre travail de recherche se portera ensuite sur les moyens employés par les enfants pour parler de différentes entités mais cette fois sous l'angle du rapport de possession ou d'appartenance. Dans notre mémoire de DEA, nous avons aussi parlé de référence indirecte puisque l'une ou l'autre des quatre entités principales est présente dans les expressions que nous étudierons, mais sous la forme du "possesseur" dans les expressions contenant un déterminant possessif ou dans les structures de complément du nom, le cœur du SN étant alors l'autre entité impliquée dans ces relations de possession/appartenance, à savoir l'entité qui est "possédée". Notre chapitre VII s'intéressera ainsi à ces expressions dans les productions orales d'élèves de Standard II en *kreol* et en français (les parties VII.1 et VII.2 respectivement), tandis que celles des élèves de Standard IV dans ces deux langues seront analysées dans les deux parties suivantes. De même que dans le chapitre VI, ce chapitre VII se conclura par un résumé des choix et faits de langues imputables à ces enfants.

Enfin, notre chapitre VIII apportera des réflexions générales et une conclusion au travail de recherche entrepris dans cette thèse de doctorat. Nous aurons alors l'occasion d'y confirmer ou infirmer nos différentes hypothèses.

CHAPITRE I. ILE MAURICE ET LANGUE (S): UN ARC-EN-CIEL PARADOXAL

Un rappel de l'Histoire et de son importance pour l'évolution du contexte linguistique à l'île Maurice (I.1) nous paraît essentiel avant d'attaquer véritablement le sujet délicat des langues dans ce pays où est concentrée une quantité impressionnante de langues, par rapport à une population relativement petite. En effet, l'utilisation des langues à l'île Maurice est définie par les successions de colonisations (notamment les périodes coloniales française et britannique) et les vagues d'immigration, voulues ou forcées. Nous nous questionnerons ensuite sur l'état des langues à Maurice, en regardant plus spécifiquement ce qu'en disent les textes juridiques (I.2a). Nous présenterons aussi la délicate question de l'identité (I.2b-g), qui comprend les rapports existants entre la langue, la culture et la religion pour les communautés asiatiques et européennes vivant à l'île Maurice.

I.1. Présentation historique de l'île Maurice

I.1a. La période précédent l'arrivée des Français

Un petit rappel de l'Histoire est indispensable pour comprendre la complexité linguistique de l'île Maurice, qui semble être unique au monde. L'île Maurice est répertoriée pour la première fois par des marins arabes sur leurs cartes sous le nom de "Dina Arobin" au IX^e siècle (Moutou 1998). Ce fut cependant la ruée vers les Indes dans la course aux épices qui provoqua, au XVI^e siècle, la découverte des îles de l'océan Indien par les navigateurs européens. Vasco de Gama, un Portugais, fut le premier à traverser le Cap de Bonne Espérance en Afrique du Sud qui sépare l'océan Atlantique de l'océan Indien et fut rapidement suivi de nombre de ses compatriotes, dont un certain Mascarenhas, qui donna son nom à l'archipel des Mascareignes constitué de la Réunion, de Maurice et de Rodrigues. Bien que l'île fût connue des Hollandais depuis près de quarante ans, ceux-ci ne tentèrent d'établir une colonie dans l'île qu'en 1638, pour y cultiver de la canne à sucre, pour s'assurer une escale entre le Cap dans l'actuelle Afrique du sud et Batavia dans l'actuelle Indonésie et surtout pour y récupérer le bois d'ébène qui constituait une grande partie des forêts de l'île. Lassés des conditions climatiques auxquelles ils n'étaient pas préparés, des fuites d'esclaves et du peu d'importance de cette colonie dans le dispositif tactique et politique des dirigeants hollandais, les colons abandonnèrent en 1710 l'île Maurice, qu'ils avaient nommée ainsi en

l'honneur de Maurice de Nassau, Prince d'Orange, qui était alors un des grands prétendants au trône de Hollande. Il est à noter que le principal don que les colons hollandais firent à la future Ile Maurice est la canne à sucre, importée de Batavia, qui jouera un rôle majeur dans le développement de l'Ile notamment sous la colonisation française où son exploitation connut un essor sans pareil, mais aussi sous la colonisation britannique. La canne à sucre demeure aujourd'hui encore la base de l'agriculture de l'île et reste un des piliers de l'économie locale, même si la récente annulation des accords de Lomé entre l'Europe et les pays ACP par l'OMC risque de peser lourd sur l'avenir de la production de sucre à l'île Maurice. Nous ajouterons qu'il est attribué aux Hollandais la disparition du dodo, oiseau emblématique de l'Ile. Ils abandonnèrent l'île en 1710, excédés par les révoltes des esclaves et attaques répétées des marrons, par des conditions climatiques exécrationnelles puisque leurs récoltes furent balayées en de nombreuses occasions par des cyclones, si elles n'étaient pas détruites par les rats.

1.1b. La période française et l'esclavage

En 1715, une expédition française prit possession de l'île au nom du roi de France et la rebaptisa "Ile de France". Elle fut administrée par la Compagnie des Indes orientales, qui commença la plantation de canne à sucre à grande échelle. Avec la colonisation française vint le temps de l'esclavage, qui devait voir arriver sur l'île des esclaves originaires de Madagascar, de la côte est de l'Afrique (Mozambique, Tanganyika et l'île de Zanzibar), ainsi que de la côte ouest-africaine (île de Gorée) et du sud de l'Inde (principalement des Tamouls, mais aussi quelques Bengalis). C'est dans cette période de colonisation française que l'on situe la naissance du créole mauricien, tout comme celle du créole seychellois, puisque les Seychelles furent colonisées sur l'initiative de Mahé de Labourdonnais, alors gouverneur de la Compagnie française des Indes dans l'océan Indien et qui donna son nom à Mahé, île principale des Seychelles ainsi qu'à un gros village à Maurice, appelé Mahébourg. On attribue aussi à Mahé de Labourdonnais la construction de la capitale, Port-Louis, la construction du nouveau port qui était plus facile à défendre que le Vieux Grand Port de Mahébourg du fait de sa situation géographique et aussi la rénovation et/ou construction de nombreux villages de l'Ile, dont Pamplemousses où il fit construire le Château de Mon-Plaisir. Ce sont les jardins de ce château que Pierre Poivre, autre figure emblématique de cette période coloniale qui donna son nom à l'épice, transforma par la suite en jardin botanique où il fit pousser des plantes et épices importées des Maldives, de l'actuelle Indonésie et de l'Inde.

La période de la colonisation française est principalement marquée par l'esclavage qui permit à la colonie de prendre son essor économique. En effet, le coût inexistant de la main d'œuvre permettait de produire du sucre de canne à un prix relativement bas durant cette période, sachant que le sucre était considéré comme une denrée de luxe à l'époque. Une des pièces maîtresses pour la période française est certainement le "Code Noir", à l'usage des Mascareignes, qui fut promulgué en 1723 et publié sous le titre : "Lettres patentes en forme d'édit concernant les esclaves nègres à l'Ile Bourbon et l'Ile de France, sous Louis XV". Comme nous le rappelle Romaine (2006),

“cette disposition législative définit le rapport « maître-esclave » dans les colonies, sur fond d'expansion économique et d'intensification d'activités commerciales sur la route des Indes dans l'Océan Indien. Le maître-blanc usait des nègres-esclaves comme “combustible biologique” dans ces îles des Mascareignes qui servaient de relâche maritime, et aussi de terre d'exploitation agricole” (p.17).

Romaine précise qu'en seulement cinquante-quatre articles, le Code Noir parvenait à une performance théorique inédite en matière de codification de l'être humain. Il dichotomisait l'esclave : son corps d'ébène était une marchandise et son âme devait être sauvée à tout prix. Selon, les lois inscrites dans le Code Noir, l'esclave était “réputé meuble” (Art. 39), “ne pouvoir rien avoir qui ne soit à son maître (...) incapable de disposer et contracter de son chef” (Art. 21), réglé en toute affaire comme celle des autres choses mobilières” (Art. 41). Il devait, par contre, être “instruit et baptisé dans la religion catholique” (Art. 1). Toujours selon cet auteur, il n'en demeure pas moins que “l'abjection des articles du Code Noir réside dans l'effacement infligé de toute mémoire chez l'esclave par l'imposition d'une identité servile radicalement aliénante, contenue, entre autres, dans l'attribution d'un nouveau nom” (p.18), d'une nouvelle religion, dans l'interdiction formelle de parler les langues d'origine et de pratiquer les coutumes et rites ancestraux.

La Révolution française n'eut presque aucun impact sur l'Ile de France à cause de la distance géographique (trois mois de bateau à l'époque) et l'île passa successivement sous le commandement de la Compagnie des Indes, du roi de France lui-même qui racheta l'île et enfin sous la tutelle de l'empereur, Napoléon 1^{er}. Il est à noter que l'Ile de France fit sécession lors de la Révolution française et refusa, entre autres, de partager l'idéal d'égalité entre les citoyens, la colonie fonctionnant sous le régime esclavagiste. Lorsque Napoléon devint Empereur de France, la colonie sécessionniste rentra dans les rangs puisque Napoléon annula en 1802 les décrets d'abolition et procéda à la restauration de la traite négrière et du Code

Noir.

En somme, la période française à l'île de France marque la fondation d'une société esclavagiste qui institutionnalise le déni d'humanité au noir esclave, le vidant de toute capacité civile pour des raisons lucratives érigées en évidences idéologiques fondées sur le racisme. C'est cependant l'essor grandissant des îles françaises de l'océan Indien (à travers la culture de la canne à sucre) et les attaques répétées des navires britanniques par les corsaires français basés à l'île de France (dont le plus célèbre est Surcouf) qui provoqueront la chute des Mascareignes au profit des Britanniques en décembre 1810.

1.1c. La perte de l'île de France et le début de la colonisation britannique

Les Britanniques s'emparèrent de l'île de France le 3 décembre 1810, excédés par ces îles d'où les corsaires les narguaient à chacun de leur passage vers les Indes orientales. En effet, en l'espace de quatre ans, ils avaient capturé 2 226 bateaux anglais, ce qui alarmait considérablement les autorités britanniques. Une première tentative d'invasion de l'île de France eut lieu en novembre 1810 et se solda par un échec. Les navires britanniques furent défaits lors de la bataille du Vieux Grand-Port, au sud-est de l'île. Il est à noter que cette bataille navale fut la seule gagnée par les Français sur les Britanniques et ne fut possible que grâce à la connaissance parfaite de cette rade par les stratèges français. Au début 1809, sous le commandement du lieutenant-colonel Keating et du capitaine Rowley, un petit détachement de soldats britanniques et indiens envahit dans un premier temps Rodrigues, avant de prendre l'île Bourbon. Encouragé par ces succès, le gouvernement britannique de l'Inde décida de capturer tous les établissements français de l'océan Indien. Un fort contingent britannique, composé en grande majorité de troupes venant de Bombay, du Bengale, de Madras et de Ceylan, appareilla vers l'île de France vers la fin 1809. Elle était composée d'une flotte de plus de 100 navires et d'environ 10 000 soldats. Les navires jetèrent l'ancre à Grand-Baie, au nord de l'île de France le 29 novembre 1810 et les troupes commencèrent à marcher vers la capitale, Port-Louis. Le 3 décembre, face au nombre impressionnant de soldats britanniques, le Capitaine-Général Decaen, alors gouverneur de l'île de France, signa l'acte de capitulation, se rendant compte que les 2000 soldats réguliers de l'armée française en poste sur l'île ne pourraient pas contenir cette invasion. L'île devenait alors une possession britannique. Le traité de Paris, signé en 1814, rendit l'île Bourbon (l'île de La Réunion actuelle) à la France alors que les Britanniques conservèrent définitivement l'île de France, qui fut rebaptisée

Mauritius, ainsi que les Seychelles et Rodrigues. Les Britanniques permirent cependant aux colons de garder leur langue, leurs coutumes, leur religion et leurs lois selon l'article 8 de la capitulation.

1.1d. L'abolition de l'esclavage

Cet article sera au centre d'un conflit majeur lors de l'abolition de l'esclavage dans l'Empire britannique en 1835, puisque les colons ne manqueront pas de rappeler aux autorités qu'ils dépendent de la législation française en vertu de cet article et que la France n'avait pas encore aboli l'esclavage sur ses territoires à ce moment¹. Ils se montrèrent particulièrement hostiles à l'arrivée sur l'île de M. John Jeremie de la société anti-esclavagiste de Londres, alors procureur général envoyé par la Reine d'Angleterre pour procéder à la mise en application de la loi abolitionniste votée à Londres. Au terme de longues négociations menées en 1844 à Londres par leur avocat Adrien d'Epinay, les colons acceptèrent de libérer leurs esclaves en échange d'une indemnisation.

Cependant, le gouvernement de l'île, sachant que la colonie devrait trouver de nouveaux travailleurs pour faire tourner l'industrie sucrière, instaura lors de l'abolition de l'esclavage un système connu comme "apprentissage" qui obligea les anciens esclaves à continuer à travailler sur les plantations pendant une durée de quatre ans. Ce délai devait permettre aux autorités de négocier l'arrivée des "indentured laborers", les travailleurs engagés sous contrat, embauchés pour la plupart de l'Inde. En effet, depuis de nombreuses années, le gouvernement de l'île était en négociation avec le gouvernement indien pour l'arrivée de travailleurs engagés, mais les conditions d'embauche ne convenaient pas à ce dernier qui ne permit pas le départ de travailleurs indiens.

¹ Il est à noter qu'à ce jour, le code civil mauricien est encore le code Napoléon.

I.1e. L'arrivée des indiens en tant que "travailleurs volontaires"

Pour pallier le manque de main-d'œuvre dans les plantations sucrières d'où, progressivement, on s'était séparé de tous les esclaves, on fit venir des travailleurs volontaires de l'Inde, à qui les Britanniques avaient promis monts et merveilles. L'arrivée de ces derniers changea complètement la démographie de l'île ainsi que le rapport entre les différentes communautés socio-ethniques et religieuses qui composent cette société puisque, trente ans après le début de leur immigration dans l'île, les travailleurs indiens étaient plus nombreux que les anciens esclaves.

On situe le début de l'émigration régulière de l'Inde en 1834, année durant laquelle M. Arbuthnot, un agent des planteurs mauriciens, réussit à engager 36 laboureurs. En l'espace de 3 ans, 7000 immigrants étaient arrivés à Maurice, où ils avaient été engagés pour des périodes de 5 ans. Il est cependant à noter que ces travailleurs volontaires vécurent presque dans les mêmes conditions que leurs prédécesseurs esclaves. Les ex-apprentis devinrent une source de problèmes pour la colonie vers la même époque puisque, après leur renvoi des différentes propriétés sucrières, un certain nombre d'entre eux commirent des crimes ou furent des fugitifs². Le gouvernement pensa recourir à une loi contre "la paresse et la fainéantise des personnes passant de l'état de servitude à la liberté" et aussi réglementer dans une certaine mesure l'émigration de la main-d'œuvre de l'Inde (Hazareesingh 1976, 43). Cette ordonnance (N° 16 de 1835) fut adoptée par le Conseil législatif, mais rejetée par le roi d'Angleterre et sera la première d'une longue série de lois qui tenteront de définir, d'une part, les conditions permettant l'engagement de travailleurs indiens et d'autre part, ce qui distingue ces contrats de travail des laboureurs indiens de la condition d'esclave.

Hazareesingh (1976) s'appesantit sur toutes les tractations menées ensuite entre la plantocratie mauricienne et le gouvernement indien pour permettre ou pas l'engagement de laboureurs indiens et aussi sur les mesures légales qui vont définir le cadre de vie de ces travailleurs. On se rend rapidement compte que les conditions de vie des premiers laboureurs indiens ne différaient pas beaucoup de celles des esclaves (coups et blessures, interdiction de sortir des propriétés sucrières, travail le dimanche, etc.), la différence résidant principalement dans le fait que ces derniers étaient rémunérés et ne devaient pas changer de religion ni ne pouvaient être vendus. Il apparaît dans les textes de cette époque que seul le billet aller était payé par les

² La plupart d'entre eux ne concevaient pas de travailler aux champs à nouveau, considérant cela comme un retour à la condition servile. Moutou nous rappelle que le simple fait d'utiliser une pioche ou tout autre outil agricole était totalement inconcevable pour les anciens esclaves.

planteurs mauriciens. Le billet qui devait permettre aux travailleurs indiens de rentrer chez eux devait être payé avec le salaire que ces derniers percevaient. Cependant, la somme qu'ils recevaient et le prix excessif de la nourriture que ces derniers devaient acheter dans la boutique gérée par les propriétaires terriens ne leur permettaient en aucun cas de pouvoir se payer le billet retour pour l'Inde. On note aussi que pour chaque jour de travail raté, le salaire de deux jours leur était supprimé. La plantocratie mauricienne tentera aussi, avec succès pendant une large partie du XIX^{ème} siècle, de faire croire aux autorités au Royaume-Uni que les travailleurs étaient convenablement traités et, de surcroît, très heureux de leur situation. Cependant, grâce aux efforts d'hommes comme Adolphe de Plevitz, qui lutta âprement contre l'oligarchie blanche en faveur d'un meilleur traitement de la communauté indienne, le sort des travailleurs s'améliora nettement vers la fin du siècle. Le passage de Mahatma Gandhi sur l'île en 1901 ainsi que l'arrivée de Manilal Doctor en 1907 finiront de parachever le changement de statut des Indiens à Maurice, qui commenceront à faire l'acquisition de terrains agricoles et à s'impliquer activement dans la vie politique du pays, ce qui mènera à l'Indépendance le 12 mars 1968.

Enfin, les Britanniques tentèrent la même expérience avec un petit nombre de Chinois vers la même période mais la plupart d'entre eux retournèrent dans leur pays, ne réussissant à s'adapter ni aux conditions climatiques extrêmes qui prévalaient sur l'île, ni aux conditions de travail terriblement dures imposées par les propriétaires terriens.

1.1f. L'indépendance de l'île Maurice

Maurice accéda à l'indépendance en 1968 sous l'impulsion des Indo-mauriciens³, alors qu'une partie de la population créole dite "gens de couleur" ou "mulâtre" tenta farouchement de s'opposer à une éventuelle indépendance, croyant qu'on assisterait à une indianisation de l'île. Néanmoins, tout au long des colonisations dont fut l'objet Maurice, nous assistons à une importation continuelle de langues, que ce soit par les colons, les esclaves ou autres travailleurs immigrés. Comme langue de colonisation, nous retrouverons le français et l'anglais, alors que les autres populations amenèrent avec elles les langues malgaches (dialectes austro-mélanésiens et langues propres aux Sakalaves), les dialectes mozambicains issus du swahili, le wolof venu du Sénégal, le tamil et le bengali (parlés par les premières

³ Nous tenons ici à rappeler la définition que nous donnons des termes "Indo-mauricien", "Sino-mauricien", "Franco-mauricien" ou "Afro-mauricien" qui ne font pas ici allusion à une quelconque double nationalité, mais font respectivement référence aux Mauriciens d'origine indienne, chinoise, française ou africaine.

populations indiennes venues durant l'occupation française), l'hindi, le marathi, le gujrati, le telegu et un dialecte issu de l'hindi, le bhojpuri (parlés par les différentes communautés hindoues)⁴, l'urdu utilisé par les Indiens de confession musulmane et enfin des dialectes hakka et cantonais parlés par la minorité chinoise. La présence de ces langues permit la formation du créole, né du contact du français et des langues africaines, alors que le lexique fut ensuite enrichi de mots tirés des autres langues, et notamment des langues indiennes, ce qui fait la grande originalité de ce créole par rapport aux créoles français des Caraïbes ou même de l'île de la Réunion ou des Seychelles où il n'y eut pas d'influence des langues indiennes à la même échelle qu'à Maurice.

La population actuelle de Maurice s'élèverait aux alentours de 1 210 500 habitants (estimation faite en juillet 2003) alors que la répartition en groupes ethniques ou en "communautés" (terme préféré par les autorités mauriciennes à "ethnies") est comme suit dans le tableau 1:

| Communauté | Pourcentage de la population |
|-------------------|-------------------------------------|
| Indo-mauricien | 68% |
| Créole | 27% |
| Sino-mauricien | 3% |
| Franco-mauricien | 2% |

Tableau 1. La répartition ethnique de la population mauricienne
(CIA World Factbook, 18 décembre 2003)

⁴ Nous reviendrons plus tard (p.13 et 15) sur le cas particulier du bhojpuri mauricien, qui ne correspond pas tout à fait à la définition basique que nous venons d'en donner. Il est, par ailleurs, à noter que le bhojpuri mauricien n'est pas en corrélation directe avec le bhojpuri tel qu'il est parlé dans le nord de l'Inde.

I.2. Complexité des utilisations des langues à l'île Maurice

I.2.a. Evolution diachronique de l'utilisation et de la reconnaissance des langues

| Langues | L1 | L2 | L3 |
|----------|--------|--------|--------|
| Créole | 60-65% | 35-40% | - |
| Bhojpuri | 19-27% | 0-5% | - |
| Français | 2-5% | 55-60% | 5% |
| Anglais | - | - | 45-50% |

Tableau 2: Utilisation des langues à l'île Maurice (de Robillard & Baggioni 1990)

Le tableau 2 ci-dessus schématise brièvement l'utilisation des langues telle que rapportée par de Robillard et Baggioni en 1990, suite à leur enquête sur la francophonie dans le monde, et notamment à l'île Maurice. Il serait intéressant de comparer ce tableau avec les tableaux en annexes, qui résultent des recensements effectués par le Bureau Central des Statistiques mauricien en 2003.

Nous pouvons questionner ce tableau 2 et nous demander à quel point les chiffres présentés par de Robillard et Baggioni (1990) sont un reflet de la réalité. En effet, même si les pourcentages qu'ils présentent pour les différentes utilisations des langues à l'île Maurice semblent proches de la réalité, rien n'est dit, à travers ce tableau, sur les personnes utilisant ces langues, à savoir quels locuteurs d'une L1 donnée auront telle ou telle langue seconde. D'autre part, ils n'imaginent pas la possibilité que certains Mauriciens puissent être de parfaits bilingues, sans qu'il y ait prédominance d'une langue sur une autre.

Il apparaît clairement qu'en 2003 beaucoup plus de Mauriciens admettent que leur langue maternelle, ou du moins celle qui est parlée à la maison, est le *kreol* qu'en 1990. En effet, le pourcentage de locuteurs natifs de *kreol* passe de 60-65% à plus de 80%. Faut-il ici comprendre qu'il y a plus de locuteurs de *kreol* ou alors qu'un plus grand nombre d'individus ont pris conscience que le *kreol* est une langue à part entière, et qu'elle peut donc être reconnue ? La question se pose puisqu'il ne nous semble pas qu'il y ait eu de changement drastique dans la société mauricienne, à l'exception, peut-être, de l'affaire Kaya qui bouleversa l'île Maurice en février 1999. Nous reparlerons brièvement de ces événements qui eurent lieu en 1999 et de leur répercussions, notamment dans le monde créole mauricien un peu plus tard (I.2c).

La langue qui perd le plus de terrain est le bhojpuri, dont le pourcentage diminue

ostensiblement de 19-27% à 15% seulement. Par ailleurs, en comparant les chiffres de 1990 et ceux de 2003, nous nous rendons compte qu'un nombre beaucoup plus important de Mauriciens considèrent le *kreol* comme étant la langue des ancêtres. Nous reviendrons plus en détail sur le rapport entre la langue et le recours à l'ancestralité dans notre sous-partie traitant de l'identité mauricienne ou des identités mauriciennes (I.2c).

D'autre part, il apparaît, toujours dans les statistiques, que le français est la langue seconde privilégiée des Mauriciens. Nous pouvons ressentir ici l'influence d'un certain nombre de facteurs promouvant cette langue quotidiennement. En effet, les médias, aussi bien la presse écrite que télévisée, privilégient l'utilisation de la langue française, alors que l'introduction du câble ces dernières années n'a fait que renforcer cette politique d'influence linguistique. Par ailleurs, l'Eglise catholique a presque systématiquement eu recours à la langue française jusqu'à tout récemment, puisque c'est seulement maintenant que la Bible est en train d'être traduite en *kreol* mauricien et qu'un certain nombre de prêtres créoles utilisent désormais le *kreol* aussi bien pour le prêche que pour s'affirmer au sein de l'Eglise catholique, longtemps sous le contrôle de l'oligarchie plantocratique franco-mauricienne.

Un fait étonnant dans les statistiques, tant de 1990 que de 2003, est que l'anglais, qui est pourtant la langue officielle, n'est presque pas utilisé dans la vie courante. Le tableau de de Robillard et Baggioni montre clairement que l'anglais n'apparaît que comme langue troisième à Maurice, utilisé par 45-50% de la population, ce qui paraît peu compte tenu du fait que l'anglais est la langue officielle du pays. Le tableau 1 du Bureau Central des Statistiques fait, lui, état de 3 512 personnes admettant parler l'anglais à la maison. Il nous faut rappeler que l'enseignement mauricien inclut l'anglais dans son cursus dès la première année de primaire (Standard I) et que cette langue est le "médium" d'enseignement⁵. Il paraît alors assez étrange qu'aussi peu de monde l'utilise. Nous reviendrons sur cette délicate question de l'enseignement en/des langues dans notre partie consacrée à la didactique en contexte mauricien (II.1).

Il nous faut, à ce point de notre réflexion, nous poser un certain nombre de questions auxquelles nous tâcherons de répondre par la suite. Assistons-nous ici à une transformation pertinente de l'environnement linguistique mauricien ? Assistons-nous plutôt à une transformation notable de la conscience qu'ont les Mauriciens de leur langue qu'est le *kreol* ?

⁵ Nous rappelons que Virahsawmy définit la langue médium comme étant celle dans laquelle les enfants apprennent à lire, écrire et compter et qu'elle est utilisée pour les tests et examens.

Les réformes de l'enseignement qui ont débuté ces dernières années ont-elles apporté<es> une véritable réflexion sur l'état des langues à l'île Maurice, question que nous traiterons plus particulièrement dans nos sous-parties concernant les langues orientales et le *kreol* dans l'enseignement (II.2c et II.2f respectivement). C'est à ces questions que nous tenterons de répondre au fur et à mesure de notre réflexion dans ce premier chapitre.

1.2b. Langue(s) et juridiction : de la hiérarchie des langues dans le subconscient collectif mauricien

Selon nos renseignements, aucun texte officiel à l'île Maurice n'explique clairement le statut des différentes langues à Maurice. Comme dit précédemment (I,1), lorsque les Anglais prirent possession de l'île de France en 1810, ils permirent aux colons français de garder leurs lois, leur religion et leur langue, selon l'article 8 de la capitulation. Carpooran (2004) consacre une partie de son article à la question paradoxale de la langue "officielle" à Maurice, sujet qui a suscité nombre de débats par le passé. S'il est explicitement stipulé que pour l'Assemblée nationale et la Cour suprême, c'est l'anglais qui doit faire office de langue officielle, les textes de loi sont muets sur la question de la langue officielle au niveau étatique. De ce fait, lorsque l'île Maurice accéda à l'indépendance en 1968, le français et l'anglais furent désignés comme langues officielles. Nous nous rendons cependant compte que les deux langues ne sont pas mises sur pied d'égalité. Sous la colonisation britannique, les cinq domaines officiels (le Parlement, l'Administration publique, la Justice, la rédaction des lois et l'instruction publique) adoptèrent l'anglais, même si le français maintient une présence non négligeable. La juridiction et les documents administratifs sont exclusivement rédigés en anglais tandis que le système éducatif est calqué sur le modèle britannique⁶. La langue française n'est pas utilisée par les organes officiels du gouvernement et demeure essentiellement l'apanage des médias et de l'Eglise catholique, comme dit précédemment (I.2a). C'est pourquoi, alors même qu'il y a deux langues officielles à l'île Maurice, les Mauriciens ont l'impression que seul l'anglais l'est, du fait de la non-représentation du français dans les textes officiels. Le français garde, cependant, un statut de langue nationale pour l'ensemble des citoyens.

Il semblerait, par ailleurs, que les Mauriciens considèrent qu'il existe une certaine hiérarchie concernant les langues dans cette situation complexe de plurilinguisme et de "multi-diglossie", nourrie par la question du prestige de la langue et certains rapports idéologiques à

⁶ Nous reviendrons plus longuement sur la description du système éducatif mauricien plus tard en I.3.

la langue dont nous parlerons dans la prochaine partie (I.2c). Le schéma suivant présente la hiérarchie qui nous semble exister à Maurice et qui régit les rapports entre les langues les plus utilisées, incluant les différents systèmes diglossiques :

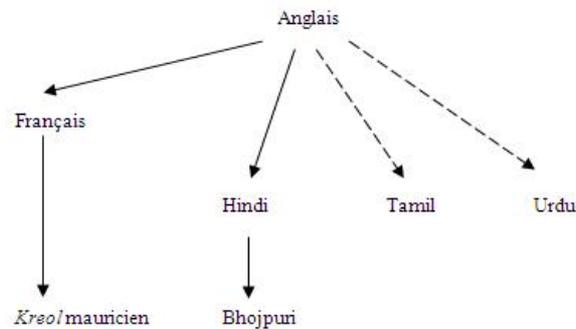


Schéma 1. Système(s) diglossique(s) et conception des rapports entre les langues les plus utilisées à Maurice

Il nous semble indéniable qu’il existe un double système diglossique régissant les rapports entre le *kreol* mauricien, le français et l’anglais. A l’origine, le système diglossique comprenait le français et le *kreol* mauricien, le premier étant considéré comme plus prestigieux que le second. Avec la colonisation britannique, l’occupant anglais et généralement anglican a dû faire face à une forte résistance des catholiques francophones/ créolophones, comme ce fut aussi le cas aux Seychelles. Comme nous rappelle Richer (1996) concernant les Seychelles, mais tout aussi valable pour l’île Maurice :

“la colonisation anglaise a toutefois eu pour résultante l’ajout de l’anglais au français et au créole et à former [...] un « trilinguisme par superposition »”.

Par ailleurs, il nous semble que la maîtrise de l’anglais confère à celui qui la possède plus de prestige que celle du français, autre langue de colonisation européenne. Le français demeure la seconde langue la plus prestigieuse à Maurice à cause du passé colonial de l’île et de l’influence sociopolitique de la communauté franco-mauricienne sur l’ensemble de la population, tant à cause de son pouvoir économique que par sa mainmise sur l’Eglise catholique.

Il existe un autre système diglossique clairement identifiable entre le hindi et le bhojpuri⁷. Ces objets linguistiques ont le statut de langues en Inde, comme le montre Humery (2004) dans un tableau concernant la répartition des langues en Inde, que nous reproduisons en annexe. Les définitions linguistiques conféreront aussi à ces entités le statut de langue. A Maurice, par

⁷ Nous ne prenons pas en compte l’anglais dans ce système parce qu’il est *de facto* au sommet de toute relation entre langues à Maurice *de facto*.

contre, on attribuera le statut de langue uniquement au hindi alors qu'on donnera au bhojpuri le statut peu glorieux de dialecte ou de patois, à la manière du *kreol* dans l'autre système diglossique. Il nous semble que les Indo-mauriciens considèrent que le hindi est le descendant direct du sanscrit, langue source de la foi hindoue et de la société indienne, alors que le bhojpuri n'en serait qu'une version impure. En effet, le bhojpuri mauricien n'est pas celui qui est parlé en Inde puisqu'il est, d'une part considéré par bon nombre de linguistes comme une sorte de *lingua franca* de différents dialectes parlés dans le nord de l'Inde et, parce qu'il s'est, d'autre part, mélangé aux autres langues présentes sur le territoire mauricien pour devenir ce qu'il est aujourd'hui : un bhojpuri créolisé.

Ces deux systèmes diglossiques sont assez paradoxaux parce que le nombre de locuteurs de ces différentes langues est inverse au statut des langues. En effet, les langues les plus prestigieuses sont aussi les moins parlées, comme le montre le tableau 1 du Bureau Central des Statistiques, en annexe.

Par ailleurs, nous montrons sur ce tableau que le hindi, l'urdu et le tamil, langues principales utilisées par les trois communautés asiatiques de confession hindoue les plus nombreuses (à l'exception du bhojpuri) ont plus ou moins le même statut. Si nous nous intéressons aux langues parlées par la communauté mauricienne de foi musulmane qui est, nous le rappelons, originaire de la péninsule indienne, il apparaît que l'arabe, langue du Coran, est considéré comme plus prestigieuse que l'urdu, langue de la tradition islamique de cette communauté, mais il est tellement peu parlé⁸ qu'il est insignifiant. Nous ne tenons pas à définir les rapports exacts entre ces cinq langues parce que les membres des différentes communautés culturelles pourraient avoir des visions opposées concernant ces langues pour des raisons idéologiques et affectives, et pourraient considérer leur langue comme supérieure à celle(s) d'autres groupes socioculturels. Nous reviendrons dans la sous-partie suivante sur le rapport conflictuel existant entre l'utilisation de l'arabe et de l'urdu dans la communauté musulmane mauricienne. Nous avons délibérément omis les autres langues parlées ou apprises à Maurice, soit à cause du nombre trop peu important de locuteurs soit parce que ces langues sont apprises pour les raisons susmentionnées et ne sont pas pratiquées dans la vie de tous les jours.

⁸ 82 Mauriciens ont admis le parler chez eux lors du dernier recensement de 2000.

1.2c. Identité(s) mauricienne(s): du rapport entre langue, culture et religion à l'île Maurice

Dans un monde en pleine transformation sociale, de brassages culturels et de créolisation, comme se trouve être toute société née du régime esclavagiste de plantation, les communautés composant la société mauricienne luttent à chaque instant contre le sentiment de déracinement et de perte historique qu'a causé cette situation. C'est ainsi qu'on y trouve une "surenchère identitaire, qui prend le plus souvent la forme d'un retour et d'un rattachement à une culture ancestrale" (Palmyre-Florigny 2004, p.84), notamment par le biais de la langue, élément essentiel dans le discours identitaire. Bien qu'on tente de minimiser son importance ou qu'on ait recours à lui par des voies détournées, le discours sur l'ancestralité est récurrent dans le discours public mauricien.

C'est certainement chez les Indo-mauriciens de foi hindoue que ce discours est le plus puissant, d'une part pour faire écho à celui des Franco-mauriciens, constamment tournés vers la culture française, et d'autre part pour "s'affirmer « supérieurs » vis à vis des Créoles parce que capables de se rattacher à un pays, l'Inde, et à une culture vieille de plusieurs millénaires" (Palmyre-Florigny 2004, p.84). Alors que les Indo-mauriciens sont issus de différentes régions du nord et du sud de la "Grande Péninsule" (terme souvent utilisé à Maurice pour faire référence au continent indien), ils développent et préservent des liens très étroits avec leurs sources, notamment à travers des voyages pour visiter ou retrouver le village d'où viennent leurs ancêtres, l'importance de l'industrie cinématographique tant dans la conception/ réalisation que la diffusion des films indiens à Maurice, la venue d'artisans indiens pour la construction et la décoration des temples et, enfin, la volonté de transmettre cette culture, cette religion et cette langue aux enfants.

Ainsi, ces liens étroits préservés entre ces trois axes essentiels de l'identité indo-mauricienne donnent l'impression d'un puissant sentiment d'identité, fortement ancré dans une culture ancestrale. Nous tenons, par ailleurs, à faire remarquer que ce sentiment est une réaction du groupe indien face aux autres composantes de la société mauricienne, qui lui permet de s'identifier par rapport à elles et de maintenir un rapport de force permanent à travers le discours sur l'ancestralité. Ce sentiment identitaire fait, par ailleurs, abstraction des luttes et querelles internes à ce groupe culturel, autrement fortement divisé. En effet, il est à rappeler que tous les Indo-mauriciens n'appartiennent pas aux mêmes castes et ne parlent pas tous la même langue. Nous renvoyons au tableau 4 (sur le rapport entre la langue des ancêtres et la langue de la maison) qui concerne l'utilisation des langues dans le cercle familial en

comparaison aux langues considérées comme ancestrales. Par ailleurs, Virahsawmy (2003) nous rappelle que le *hindi*, tel qu'il est parlé et perçu par ce groupe culturel, est en fait du bhojpuri⁹. Cependant, l'appellation *hindi* est préservée afin de donner plus de légitimité quand on y aura recours puisque cette langue, le *hindi*, a plus de prestige que le bhojpuri dans la conception mauricienne¹⁰.

De même, les Sino-mauriciens, quoique minoritaires, tiennent à préserver la culture et l'histoire de la prestigieuse civilisation chinoise. Comme les Indo-mauriciens, ils peuvent souvent retrouver la trace du village d'origine de leurs aïeux. Par contre, il existe un paradoxe concernant cette communauté puisque, alors qu'elle est majoritairement chrétienne, elle continue à effectuer des rites bouddhiques et à ériger des pagodes aux noms de la culture ancestrale. Un autre fait intéressant est que les Sino-mauriciens participent à cette surenchère identitaire au travers de la langue puisque les enfants issus de cette communauté qui se préparent à cinq épreuves pour le "Certificate of Primary Education" (problème dont nous reparlerons en I.3d) apprennent le mandarin, langue officielle de la Chine, alors que la communauté sino-mauricienne est essentiellement locutrice d'un dialecte hakka¹¹, par ailleurs incompréhensible pour des locuteurs de la même langue en Chine, fait certainement dû à des évolutions diachroniques différentes.

La communauté musulmane de l'île Maurice est principalement originaire de la région indo-pakistanaise et ainsi culturellement très proche des Indo-mauriciens hindous. Cependant, il y a une volonté délibérée de la part de ce groupe culturel et religieux de se démarquer de ces derniers et de se rapprocher plutôt de la communauté musulmane internationale, unie autour du pèlerinage à la Mecque¹². Ils renforcent cela par l'apprentissage et l'utilisation de l'urdu comme langue ancestrale et de transmission de la tradition islamique, et par le recours à l'arabe pour la lecture du Coran, alors que de nombreux linguistes ont montré que l'urdu et l'hindi ne sont que deux variantes de la même langue, principalement séparées par

⁹ Nous tenons à nuancer ce propos vu que les deux langues sont effectivement parlées sur le sol mauricien, même si un flou existe parfois sur la nature de la langue parlée. Eisenlohr (2004a et 2004b) nous présente en détail des situations où l'hindi et le bhojpuri sont en lien ou se concurrencent dans la communauté hindoue mauricienne.

¹⁰ Voir aussi la sous-partie I,2b.

¹¹ Nous considérons ici la langue comme langue des ancêtres et non la langue parlée à la maison ou langue maternelle.

¹² Il est à noter que la séparation entre les hindous et les musulmans mauriciens, autrefois regroupés par la législation par les terme "Indiens" a eu lieu lors de l'indépendance de l'Inde et de la scission du sous-continent indien entre l'Inde actuelle, le Pakistan et le Bangladesh.

l'utilisation respective de graphies arabe et sanscrite.

Ce groupe religieux est, par contre, divisé par des querelles internes depuis une vingtaine d'années suite à l'implantation de mouvements réformateurs dans le monde musulman mauricien. Alors que la tradition religieuse des musulmans mauriciens utilise uniquement l'urdu dans la transmission des valeurs religieuses, les groupes réformateurs jouent sur le fait que le Coran fut écrit en arabe pour promouvoir cette langue et concurrencer le pouvoir religieux musulman à l'Ile Maurice, représenté par la "Juhma Mosque" de Port-Louis. On assiste ainsi depuis une vingtaine d'années à l'éclosion de nouvelles mosquées qui prônent l'usage exclusif de l'arabe dans la pratique et la transmission des valeurs de l'Islam, l'arabe étant la "langue pure", celle dans laquelle le Prophète a écrit le Coran, et qui s'inscrivent donc en porte à faux par rapport aux mosquées traditionnelles utilisant l'urdu. Donath (2006) présente ainsi le cas du village de Gros-bois dans lequel il y a désormais deux mosquées (une traditionnelle et une réformée) qui se font concurrence et dont les membres, parfois issus d'une même famille, ne se parlent plus pour des raisons d'idéologie religieuse. Il serait donc très compliqué pour ces raisons de pouvoir définir clairement la représentation que se fait la communauté musulmane de ces deux langues que sont l'urdu et l'arabe.

Concernant le monde créole, il est à rappeler que cette communauté ne peut se rattacher à une unique racine culturelle puisqu'elle est le fruit de mélanges créés par la société esclavagiste de plantation. Ainsi, les Créoles mauriciens ont des origines malgaches, africaines, européennes, indiennes et arabes, rappelant l'idée du "rhizome"¹³ introduite par Glissant (1997) pour définir les sociétés créoles. Contrairement aux autres sociétés créoles (nous pensons particulièrement aux autres îles parlant des créoles à base lexicale française), la communauté créole est considérée à Maurice comme étant celle ayant une ascendance africaine, même si cette définition est réductrice et reflète parfois très peu la réalité. Comme le dit Palmyre-Florigny (2002) :

"La définition du Créole par ses seules sources africaines ou son attachement à la seule Afrique est totalement insatisfaisante. Beaucoup de Créoles sont d'origine afro-indienne ou indo-malgache ; une part aussi des Créoles n'a pas d'ancêtre africain ou malgache du tout. Des métis de toutes sortes trouvent leur place et une identité dans le monde créole. Ainsi on peut être créole parce qu'on se rattache à l'Afrique ou à Madagascar par ses liens ancestraux – même

¹³ Selon Glissant, les sociétés créoles sont composées comme le rhizome, une plante dont la racine sous-jacente est unique mais dont les réalisations externes sortant de terre peuvent être complètement différentes. Il ajoute cependant à cette image le fait que les racines créoles sont, elles, multiples.

si on ne peut en retracer l'origine exacte; et on peut aussi être créole parce que, de « sangs mêlés » comme on dit, issu de « mariages mixtes », c'est dans le monde créole qu'on se sent plus à l'aise et qu'on peut trouver une place. Le monde créole a été et demeure le lieu d'ancrage de bon nombre d'individus dont le métissage a été perçu comme une menace à l'intégrité des groupes d'où sont issus leurs parents. Toute société distingue et hiérarchise ses composantes pour y mettre de l'ordre. Le métissage est toujours perçu comme un désordre social puisqu'il produit des êtres inclassables. Le monde créole est le seul lieu social où ces individus trouvent un sens d'appartenance et une acceptation de leur condition.”

Cependant, il apparaît souvent que ces derniers nient leurs racines indiennes et arabes afin de se dissocier des Indo-mauriciens et des musulmans. Par ailleurs, il semble aussi que peu de Créoles reconnaissent et affectionnent leurs racines malgaches ou africaines, à cause du douloureux rappel de la période de l'esclavage et, aussi, à cause de ce que Périna (1997) appelle le “moi-peau”¹⁴ ou le préjugé de couleur de la peau. Ainsi, dans la communauté créole, il apparaît que les personnes dont la couleur de peau est plus claire sont généralement plus proches du haut de la hiérarchie sociale la régissant et que le blanchiment de la peau est un complexe très fort dans la société créole mauricienne.

Comme le rappelle Chan Low (2003), dès l'abolition de l'esclavage et la fin de la période d'apprentissage qui devait libérer définitivement les anciens esclaves, en 1846, seul un quart d'entre eux se réclamaient de l'Afrique ou de Madagascar. De même, lors du recensement de 1901, seules 643 personnes se réclamèrent d'origine africaine alors que les descendants d'esclaves préféraient le terme “Créole” à celui de “Noir”.

Par ailleurs, ce fut à travers le catholicisme que les anciens maîtres parvinrent à réaffirmer leur autorité effritée sur cette population. En effet, l'Eglise fut pendant longtemps sous la domination de l'oligarchie franco-mauricienne, et utilisa le français comme langue exclusive des cérémonies religieuses jusque dans les années 1990. Ainsi, au complexe déjà présent d'être Noir ou Créole, s'est rajouté le complexe de parler une langue inférieure.

Il est à noter que le terme “créole” n'a pas toujours servi à désigner cette communauté durant la courte histoire de l'île Maurice. Ce mot était, il y a à peine trente ans, exclusivement réservé à la communauté métisse de l'île, claire de peau et généralement francophone, souvent appelée “gens de couleur” ou encore “mulâtre”. Les Mauriciens descendants d'esclaves et

¹⁴ Terme repris par Palmyre-Florigny 2004, p.94-96

noirs de peau étaient à l'époque nommés les "Mazanbik", terme venant de "Mozambique" et qui désignait "ceux aux cheveux crépus". Or, pendant les années qui suivirent l'indépendance de Maurice en 1968, la grosse majorité des mulâtres abandonna l'île pour s'établir en Australie (près de cinquante mille Mauriciens s'y exilèrent en l'espace de cinq ans), laissant dès lors les Mazanbik s'approprier le terme "créole". Une minorité mulâtre habite toujours Maurice et est souvent considérée comme la partie « bourgeoise » de la communauté créole, même si nous pouvons nous demander si elle s'assimile à la masse créole, créolophone et vivant principalement en milieu populaire. La solution pour certains est de séparer les deux groupes en appelant l'un les Euro-créoles et l'autre les Afro-créoles.

Nous rappelons qu'il est très difficile à Maurice de dissocier catégoriquement la communauté culturelle, la religion pratiquée et la langue parlée par cette communauté. Depuis une dizaine d'années a surgi à Maurice une revendication identitaire très forte dans le monde créole, bien que nous soyons presque tentés de dire dans le monde populaire créole, au sein de la communauté afro-créole. Ainsi, en 1993, Roger Cerveau, prêtre catholique créole, était le premier à parler ouvertement de "malaise créole", comme réminiscence de l'esclavage. D'abord dirigée contre l'Eglise catholique pour son manque d'engagement auprès de la population créole, cette critique s'attaquera aussi au gouvernement mauricien, accusé de défavoriser cette communauté dans le secteur public. La mort du chanteur créole Kaya dans des circonstances étranges en prison et les émeutes qui la suivirent en 1999 agirent comme catalyseurs et exacerbèrent cette revendication identitaire de la communauté créole, à la recherche de son identité, vis-à-vis des communautés indiennes qui se réclament de cultures millénaires, d'où surgit une certaine idée de "sang pur" et de "langue pure". La langue devint alors un enjeu pour la communauté créole qui réclama un droit de paternité sur cette langue créée par ses ancêtres pendant la période esclavagiste, et tente de plus en plus de faire assimiler cette langue à sa culture. C'est afin de les dissocier totalement que nous proposons d'utiliser la graphie "kreol" pour parler de la langue parlée par l'ensemble de la communauté mauricienne et la graphie "créole", quand il s'agira de faire référence à la communauté socioculturelle.

Cette revendication identitaire ramena les Créoles vers leurs racines jusque là rejetées : les racines africaines. Il est à noter que, même si cette prise de conscience de l'être créole fut accélérée par la mort de Kaya, certains groupes créoles avaient déjà jeté les premières fondations de cette réflexion avant ces faits troublants. Nous pensons ici aux Rastafari qui se rapprochaient de la réalité sociale des Caraïbes par la voix de Bob Marley et de son discours

sur l'être noir dans le monde. Kaya et d'autres chanteurs, tels Ras Natty Baby ou Berger Agathe, furent des pionniers dans cette prise de conscience de l'identité créole à travers le seggae, cette musique née de la fusion du reggae jamaïcain et du séga mauricien. Il est à noter que ce sont toujours des chanteurs qui véhiculent la pensée créole, à l'instar de chanteurs ou de groupes tels Master Kool B, Blakkayo, ou encore les Otentik Street Brothers ou Negro Pou LaVi, dont la musique de revendication est le ragga muffin depuis la mort de Kaya en février 1999. Nous notons cependant que la plupart des groupes nés de cette recherche identitaire se désignent sous l'appellation "afro-créole", alors que le *Nelson Mandela Centre for African Culture* ne fut créé par le Ministère des Arts et de la Culture que tout récemment.

Nous tenons à terminer cette sous-partie traitant de l'identité en citant un extrait de "Ki to Ete" ("Qui es-tu?"), chanson de Kaya qui parle de la fierté d'être créole, montrant ainsi le changement de perception de l'être créole par lui-même, qui trouve sa place dans la société mauricienne tout en la questionnant :

| | |
|--|---|
| Mo kontan ki mwa mo finn ne melanze Pa laont ki mo ape dir mo enn batar Ki to ete twa ? Malbar sinwa afrikin blan Ki pe viv dan lil Moris Kot sakenn get so diferans kalite Get realite anfas nou figir Si vremem to pe panse ki to pli meyer Be sa enn lide fanatik | Je suis heureux d'être né mélangé Ce n'est pas une honte pour moi de dire que je suis né métis Et toi, qui es-tu? Indiens, Chinois, Africains, Blancs Qui vivez à l'île Maurice Où chacun met l'accent sur sa propre différence Regardez la réalité en face Si vous pensez être supérieurs aux autres Cela est une idée fanatique |
| Malbar sinwa afrikin blan Ki fer rasis fanatik isi San ki zot pans nou kalite melanze Zis sa 'em ki pe dir li enn kreol Lot dir li enn blan Lot dir li sinwa Lot dir li indyen Lot trouve li enn kreol | Indiens, Chinois, Africains, Blancs Qui agissez comme des racistes et des fanatiques ici Sans penser que nous sommes tous de culture métissée C'est ce que j'appelle être Créole Mais celui-là se dit Blanc Celui-là se dit Chinois Celui-là se dit Indien Celui-là se considère comme un Créole |
| Kan nou tou pou donn nou vre bon kalite Kan nou tou pou kapav dir nou enn sel nasyon | Quand nous tous, nous donnerons le meilleur de nous-mêmes Quand nous pourrons dire que nous ne sommes qu'une seule nation |
| E zis Bondie ki pou desid tousala Pli laenn, pli lopoziyon relizyon Napa pou fer divizyon pou nou dan sa letan-la | Et seul Dieu pourra dire quand cela arrivera Ni la haine, ni l'opposition des religions Ne pourront nous diviser à ce moment-là |

1.2d. *Processus de créolisation et de décréolisation*¹⁵ au sein de la société mauricienne

La question de l'identité se révèle cruciale dès lors qu'il nous faut aborder la question délicate des langues. En effet, l'utilisation et la revendication d'une langue font partie intégrante des ressorts identitaires d'un groupe ou d'une collectivité. Un même individu (ou, à une plus large échelle, un même groupe social) peut se définir différemment, dépendant des tenants et aboutissants d'une situation donnée. Ainsi, l'importance accordée à l'appartenance ethnique et l'appartenance à la nation peuvent révéler l'identité que les habitants d'une société multiculturelle comme l'Ile Maurice désirent projeter. Le fait est que la nationalité et l'ethnicité¹⁶, comme objectifs de l'identité personnelle et de l'organisation sociale d'une même ampleur, sont d'une importance capitale pour tout un chacun, même si ce phénomène se traduit principalement et primordialement dans l'inconscient, inconscient individuel mais aussi collectif. Les ethnologues¹⁷ qui se sont penchés sur le cas mauricien trouvent tous une variété impressionnante de rôles et d'identités et confirment, dans une large mesure, que les peuples de l'Ile Maurice exploitent collectivement ce vaste répertoire de rôles dans le contexte social, ce que nous tenterons de montrer dans cette partie.

C'est ainsi que nous présenterons dans les paragraphes suivants les différentes communautés composant la mosaïque sociale mauricienne dans un premier temps, avant de faire le lien entre ces communautés et des comportements identitaires. Nous montrerons aussi comment, à

¹⁵ Dans cette sous-partie, il faudra comprendre les termes créolisation et décréolisation non pas d'un point de vue linguistique mais sociologique. Il s'agit de mouvements tendant vers ou contre le mélange des cultures, vers une certaine forme d'homogénéisation de la société dans une certaine forme de diversité, à l'instar de l'image du rhizome de Glissant en opposition à une certaine forme de ségrégation, de compartimentation de la population sur la base de l'origine ethnique, religieuse ou culturelle des individus.

¹⁶ L'ethnicité constitue une des formes majeures de différenciation sociale et politique d'une part, et d'inégalité structurelle, d'autre part, dans la plupart des sociétés contemporaines. Elle est liée à la classification sociale des individus et aux relations entre groupes dans une société donnée. L'ethnicité ne peut émerger que lorsque des groupes ont un minimum de contacts entre eux et qu'ils doivent entretenir des idées de leur spécificité culturelle, physique ou psychologique réciproque afin de reproduire leur existence en tant que groupes. Nous employons les termes 'ethnicité' et 'nationalisme', comme ces termes sont utilisés en anglais, c'est-à-dire *ethnicity* en opposition (par rapport) à *nationalism* et comme ils sont employés en sociologie et en ethnologie. Le mot «ethnicité» n'apparaît que très tardivement en français. Le mot n'est que la traduction, encore toute récente d'ailleurs, de l'anglais *ethnicity*, qui figurait déjà dans le *Oxford English Dictionary* en 1933. La situation est encore bien différente dans la plupart des sociétés francophones et les dictionnaires usuels de langue française n'admettent toujours pas le mot. Quelques dictionnaires français (Larousse, Pons, Hachette/Oxford, etc.) traduisent *ethnicity* également par "origines ethniques", notre terme va plutôt dans le sens de "l'ethnocentrisme". Pour rappel, il y a deux types de collectivités: la nation et l'ethnie; deux types d'appartenance d'un individu à une collectivité : sa nationalité et son ethnicité; deux types d'idéologies: le nationalisme (idéologie privilégiant la nation) et l'ethnocentrisme (idéologie privilégiant l'ethnie) ou communautarisme.

¹⁷ Burton, B. (1961), *Indians in a plural society*, Bowman, L. (1984), *Mauritius*, Arno, T. & Orian, Cl. (1986), *L'île Maurice, une société multiraciale*, Eriksen, T.H. (1997), *Mauritian Society between the Ethnic and the Non-ethnic*, cités dans Atchia-Emmerich, B. (2005).

travers l'Histoire, certains mouvements vont promouvoir une conscience nationale alors que d'autres vont provoquer des réactions sectaires, communautaires, voire ethniques.

Avant même d'entreprendre une analyse de données ou de statistiques sur l'utilisation des langues à l'île Maurice, il serait bon de noter que les Mauriciens, pour des raisons principalement idéologiques, ne reflètent pas forcément à travers leurs réponses les réalités qu'ils vivent quotidiennement. Il arrive, par exemple, que les langues qu'ils disent employer ne soient pas forcément celles qui sont utilisées dans les faits, ou qu'un terme utilisé pour désigner une langue ait changé de sens dans le parler local, ce qui peut provoquer des incompréhensions et des contresens. Cet argument a été confirmé dans les parutions récentes en sciences sociales concernant l'île Maurice, dont celle d'Arnaud Carpooran (*Île Maurice: des Langues et des Lois*, L'Harmattan, 2003), qui souligne la pertinence du facteur ethnique dans l'élaboration de la structure sociale à l'île Maurice et de la corrélation existante entre ethnicité et langues à l'île Maurice. Il nous faut rappeler que, comme dans de nombreux autres pays, à l'île Maurice, c'est sur le terrain des langues que s'évoque le plus fortement, que s'organise le mieux et que se résout le plus efficacement la défense des intérêts politiques, économiques et sociétaux de groupes. La langue constitue, en effet, un des éléments symboliques les plus objectivables de l'appartenance ethnique - du moins pour certains groupes -, même lorsqu'elle a perdu «ses fonctions utilitaires de communication et d'expression» (Hookoomsing, 1986, p. 120). Comme le rappelle Calvet (2002),

“Les rapports entre groupes parlant des langues différentes génèrent par exemple des phénomènes identitaires : dans la reconnaissance de la spécificité linguistique de l'autre se fondent des identités reposant sur la conscience d'appartenir à une même communauté linguistique. Comme une *carte d'identité*, la langue que nous parlons et la façon dont nous la parlons révèle quelque chose de nous. Elle dit notre situation culturelle, sociale, ethnique, professionnelle, notre classe d'âge, notre origine géographique, etc., elle dit notre différence” (Calvet 2002, p.17-18).

Nous relèverons certains concours de circonstances dans l'histoire du pays qui provoqueront des mouvements allant vers une homogénéisation de la société mauricienne ou, au contraire, à un éclatement de cette dernière. Nous prendrons pour exemple la communauté mauricienne originaire de l'Inde. Létang (2006) fait une comparaison entre le monde indien dans les Mascareignes et aux Antilles. S'appuyant sur des données historiques, il explique pourquoi les Indiens vivant dans les îles colonisées par les Britanniques (l'île Maurice et Trinidad sont les exemples qu'il utilise) se sont moins mélangés aux populations locales que dans les îles

françaises (La Réunion et la Martinique). Selon son analyse, il apparaît que les Indiens qui sont venus travailler dans les îles françaises venaient des plus basses couches sociales indiennes et comprenaient en majorité des intouchables, alors que la population indienne de l'île Maurice et de Trinidad comportait de nombreux membres de castes supérieures, notamment des Brahmanes.

Il semblerait que durant les premières décennies où on note une importation massive de main d'œuvre indienne, tous les groupes d'Indiens expatriés fonctionnent plus ou moins de la même façon : on y voit une nette régression des valeurs ou symboles forts de leur religion/culture. En prenant pour exemple le domaine musical, il apparaît que les Indiens de l'île Maurice ne jouaient plus que de certains tambours à un moment donné. Cependant, dans les îles britanniques, l'importation d'ouvriers indiens va progressivement faire venir de plus en plus de Brahmanes et d'autres membres de castes élevées. Létang (2006) nous explique qu'un processus de brahmanisation va se mettre en place au sein de la société indienne mauricienne, c'est-à-dire un retour vers les valeurs culturelles et religieuses provoqué par les Brahmanes et autres membres de castes élevées, notamment dans le but de perpétuer un système social dans lequel ils sont valorisés et au sommet de l'échelle sociale. Pour reprendre notre exemple du domaine musical, cela va se traduire par l'introduction d'instruments traditionnels indiens à l'île Maurice, tels que le sitar ou les tablas, instruments qui n'étaient pas/plus joués par la communauté indienne de l'île Maurice. Il ne faudrait pas non plus oublier l'influence qu'ont eue les "baitkas"¹⁸ à l'île Maurice.

Va se rajouter à cela le fait qu'alors qu'à la Réunion ou à la Martinique, c'est l'identité française et le sentiment d'appartenance à la nation française qui vont prédominer au fur et à mesure dans la conscience des populations indiennes, ce phénomène ne se retrouve pas à l'île Maurice et à Trinidad. C'est en effet le sentiment d'appartenance à la diaspora indienne qui est encore le sentiment le plus fort au sein de cette communauté. Ceci est dû entre autres au fait de la politique coloniale de ces deux pays : la France niant l'identité propre des Indiens sur leur territoire au nom de la devise révolutionnaire « Liberté, égalité, fraternité », alors que la Grande-Bretagne promouvra plutôt la séparation des cultures et des identités, séparation que l'on retrouve encore aujourd'hui dans la Constitution mauricienne, héritage de la

¹⁸ Les "baitkas" étaient des écoles traditionnelles indiennes qui ont permis à nombre d'indiens arrivés à l'île Maurice de préserver et de perpétuer leur culture et leur religion durant la période de colonisation britannique, alors que l'éducation basique ne leur était pas dispensée par les autorités locales. Dans certains cas où cela était possible, les parents préféraient envoyer leurs enfants dans les "baitkas" plutôt que dans les écoles proposées par l'administration locale.

colonisation britannique. Lorsqu'un citoyen mauricien doit se présenter comme candidat à des élections, il doit dire de quelle communauté il provient¹⁹. De même, il existe dans le système électoral mauricien le "best loser system", qui permet de faire siéger au Parlement quelques candidats qui auraient perdu aux élections mais qui auraient le droit d'y être en raison de leur appartenance communautaire, si cette dernière est considérée comme minoritaire. Ce système est censé rétablir un équilibre social de par une forme de "discrimination positive" au sein de l'Assemblée nationale.

Enfin, il semblerait que la politique éducative prônée par les autorités coloniales a joué un rôle majeur dans les processus de créolisation et de décréolisation à l'île Maurice. Les différentes sources historiques indiquent que les colons français étaient réticents au fait de devoir éduquer les populations qui travaillaient dans les champs pour eux. En effet, il leur était plus avantageux d'avoir une main d'œuvre servile et peu éduquée afin qu'ils puissent continuer à exercer un pouvoir économique et politique sur ces derniers. Le gouvernement britannique pensait au contraire que l'éducation permettrait aux Indiens de devenir de "bons citoyens". De ce fait, ce dernier tenta du mieux qu'il le pouvait de permettre aux Indiens de garder leur identité propre, notamment avec des propositions éducatives telles que l'utilisation de leurs langues dans l'enseignement. Il se heurta au fait qu'aucun consensus ne put être trouvé sur le choix de la langue indienne à utiliser du fait de la multiplicité des langues parlées par les travailleurs engagés. Le choix de l'anglais comme médium d'enseignement s'imposa à ce moment et perdure jusqu'à ce jour.

Tous ces facteurs combinés ne permettront pas l'émergence d'un sentiment national dans la communauté indienne et ce dès le milieu du XIX^{ème} siècle. Par ailleurs, une deuxième scission importante aura lieu à partir de 1948 entre les indiens de confessions hindoue et musulmane, lors de l'indépendance de l'Inde et de la division du sous-continent indien. Même si nous avons plutôt élaboré notre argumentation, dans cette sous-partie, en prenant pour exemple la communauté indienne (hindoue et musulmane), ce type de fonctionnement est tout aussi valable pour les autres composantes de la société mauricienne.

Les Franco-mauriciens se sont délibérément marginalisés du reste de la société afin de maintenir leur différence, notamment en raison de leur pouvoir économique mais aussi pour

¹⁹ Ce fait n'a plus été juridiquement vrai, suite à un procès intenté par un groupe de Mauriciens qui refusait de se soumettre à cette loi et avait réussi à faire déclarer cette loi comme étant anticonstitutionnelle par un juge de la Cour suprême mauricienne. Cependant, ce jugement a été renversé en appel par la Cour suprême qui a tenu compte de la Constitution actuelle.

définir des rapports de force avec les autres communautés : l'élite (c'est du moins ce que prétend être cette communauté) ne se mélange pas avec la masse. Les Sino-mauriciens, par ailleurs, ne se mélangent pratiquement pas aux autres communautés, si ce n'est pour des raisons professionnelles puisque nombre d'entre eux sont impliqués dans des activités commerciales, notamment dans les boutiques de quartier, sortes d'épiceries/ merceries/ quincailleries où l'on peut pratiquement tout trouver.

Enfin, une partie de la communauté créole, les mulâtres et autres nouveaux riches principalement, maintient constamment un rapport de force avec les autres composantes de la société mauricienne. Cela se traduit principalement par un sentiment de supériorité vis-à-vis des indiens et des "ti-créoles" (que nous avons aussi présentés comme Afro-créoles ou Mazanbik précédemment) du fait de leur utilisation de la langue française, de leur couleur de peau et/ou de leur position sur l'échelle sociale, mais aussi par un sentiment d'infériorité par rapport aux Franco-mauriciens, surtout parce qu'ils n'ont pas « le sang pur » et ne peuvent, de ce fait, accéder au sommet de la hiérarchie socio-économique du pays.

1.2e. Le paysage social de l'île Maurice aujourd'hui

Atchia-Emmerich, B. (2005) soutient la thèse que le marché du travail a été traditionnellement divisé ethniquement à l'île Maurice mais que la démocratisation du système politique à partir de 1947 et que le passage à l'industrialisation durant les années 1980 ont remplacé ce système ségrégationniste par "un marché de travail recrutant ses employés sur une base de mérite individuel plutôt que d'appartenance ethnique. (...) Le mérite plutôt que les liens (les relations ethno-sociales) devient le critère de recrutement" (Atchia-Emmerich 2005, p.5). Notre positionnement est sensiblement différent : nous pensons que le marché du travail devrait fonctionner sur la base de la méritocratie au sein de la République de Maurice mais que, dans les faits, ce marché fonctionne toujours sur une base ethnique ou à partir de "contacts" (famille, relations, etc.), même si le discours officiel prône la méritocratie.

D'un point de vue sociétal, l'île Maurice industrielle est forcée de rivaliser sur le marché mondial comme jamais auparavant. Les employés apprennent ainsi que le bien-être économique de leur pays dépend de leurs performances. On assiste, de ce fait, à un glissement dans lequel les "autres", qui sont significatifs dans l'émergence de l'identité sociale d'un individu, ont tendance à devenir des états étrangers plutôt que des groupes ethniques

familiers. Un tel changement d'identité, s'il sort gagnant, peut être perçu comme étant le fruit d'une intégration à un niveau systémique plus élevé où de nouvelles séries de relations se créent. Une bonne illustration de ceci est la résurgence spontanée de sentiments nationalistes à l'île Maurice, suite aux tournois sportifs internationaux des Jeux des Iles de l'Océan Indien en 1985 et 2003. On y a très nettement remarqué que les différences entre Mauriciens et étrangers devenaient plus significatives que celles distinguant les Mauriciens entre eux.

1.2f. Les contacts interethniques

Il y a eu une croissance perceptible de mariages interreligieux à l'île Maurice. Quand la famille a peu à offrir en termes de sécurité matérielle, les «mariages d'amour» deviennent plus viables qu'ils ne l'étaient. Quelle sera l'identité des enfants issus de telles alliances? Dans beaucoup de cas, les enfants sont classifiés comme «une sorte de Créoles», puisque les Créoles sont considérés comme ceux faisant partie d'une catégorie ethnique «mixte»²⁰. Pour beaucoup de ces enfants, ce serait un projet irréalisable d'essayer de reconstruire leur généalogie et ainsi établir leur ascendance. Certaines personnes peuvent compter plus de neuf «peuples» différents parmi leurs ancêtres - de la Bretagne jusqu'à Canton²¹!

Si la tendance des mariages interethniques continue, l'effet ultime serait la fin de l'ethnicité comme nous la connaissons aujourd'hui. Il y aurait beaucoup trop d'individus «anormaux» pour qu'on puisse maintenir les distinctions précises. Les loyautés pourraient, en conséquence, être reliées de plus en plus à l'histoire locale, la culture et les identités mises au goût du jour, plutôt que les «cultures ancestrales». Peut-être que la majorité des Mauriciens percevront un jour leur «culture ancestrale» comme ce mélange d'influences qui a formé l'île Maurice. Et peut-être une majorité de la population considérera-t-elle le créole - la seule langue qui émergea par les rencontres interethniques à l'île Maurice - comme leur langue ancestrale. Une femme d'origine tamoule nous expliquait que sa langue ancestrale était le créole, puisque ses parents ainsi que ses grands-parents le parlaient, «et en ce qui me concerne, c'est déjà très ancestral». (Combien de générations doit-on remonter dans le temps pour établir son «ascendance»? Ceci est bien sûr dicté par la société.)

²⁰ D'un point de vue législatif, les Créoles n'existent pas dans la Constitution mauricienne. Ces derniers sont regroupés avec les Franco-mauriciens (descendants de colons) et les "mixed-blood" ("de sangs mêlés") dans la catégorie « Population générale », dont le principe d'appartenance est le fait de ne pas être hindou, musulman ou chinois.

²¹ Orian et Arno (*op. cit.*, p. 60): «L'île Maurice réunit les mouvements les plus stratifiés et une diversité ethnique, raciale et culturelle des plus compliquées au monde».

Ce genre de scénario est possible mais pas incontournable. Les appels à la pureté religieuse sont fréquents et de nouveaux mouvements traditionalistes se sont formés, surtout dans les milieux ruraux. Les dirigeants de ces mouvements se rallient contre ce qu'ils voient comme la décadence associée à l'urbanisation, la modernité et l'homogénéisation culturelle ou «la créolisation». L'attrait potentiel de ce genre de mouvements dépend de ce qu'ils ont à offrir. S'ils arrivent à convaincre un nombre suffisamment grand qu'ils ont la sécurité économique et/ou l'intégrité personnelle à offrir, ils peuvent réussir. Toutefois, ce genre «de nouvelle vague d'ethnicité» peut diviser la population mauricienne sur de nouvelles bases partant du milieu rural, posé en antipode du milieu urbain, par des marques (limites/frontières) jusqu'ici inconnues (pas familières), puisque sa base serait probablement la campagne. L'opposition rural/urbain ou industriel/agricole pourrait devenir plus importante que l'opposition Créole/Hindou.

Un exemple de ce conflit socio-géographique est présenté par Neveling (2006) qui présente ainsi d'un point de vue ethnologique deux familles mauriciennes et les compare sur l'axe du modernisme/post-modernisme. Alors que la famille rurale indienne progresse dans les valeurs de la famille, du partage et de l'enracinement à la terre²², la famille créole urbaine présentée dans cette communication s'inscrit plus dans une logique occidentale de l'évolution, dans laquelle les valeurs mises en avant sont l'individualisme, le capitalisme et finalement le départ pour l'étranger.

1.2g. La fin de l'ethnicité?

Deux facteurs majeurs agissent contre la fusion des catégories ethniques. Tout d'abord, la famille est encore très importante à l'île Maurice, et les parents ne sont pas prêts à encourager les mariages mixtes. Ensuite, la religion est un facteur de poids dans le maintien de frontières. Si les partenaires dans un mariage interethnique pratiquent différentes religions, les chances de réussite seront relativement minimales pour ce mariage. La majorité des mariages mixtes stables implique soit que les couples sont de la même religion (de naissance ou par conversion) soit que la religion ne joue pas un rôle important dans la vie de ces couples. Par ailleurs, beaucoup de Mauriciens n'aiment pas beaucoup l'idée de la disparition de leurs «cultures» distinctives.

²² Il est à noter que cette famille cultive la terre et produit des légumes dont elle fait commerce.

Il est aisé de discerner la fin de l'ethnicité des personnes, comme de la structure sociale de l'île Maurice, mais il est tout aussi aisé de découvrir les signes d'une revitalisation ethnique. C'est en effet ce que les chercheurs étudiant le changement social constatent dans les sociétés les plus diverses. Les mouvements de revitalisation ethnique sont même plus spectaculaires que le mouvement discret (tranquille) quotidien vers une adaptation mutuelle dans les sociétés complexes, et c'est peut-être pourquoi ceux-là sont plus attrayants comme sujets d'enquête. Ceci ne veut pourtant pas dire que ce genre de mouvements soit plus représentatif que les efforts pour supprimer l'ethnicité dans certaines sociétés. Après tout, la disparition éventuelle des groupes ethniques n'est pas plus certaine que leur réapparition.

CHAPITRE II. LE SYSTEME EDUCATIF MAURICIEN: ENTRE DIDACTIQUE ET (NON)-DIALOGUE INTERCOMMUNAUTAIRE

Ce deuxième chapitre sera consacré au système éducatif mauricien et aux questions pédagogiques et didactiques qui ont dicté et dictent encore les choix et motivations des différents gouvernements de la période coloniale britannique d'après-guerre à ce début de XXI^{ème} siècle. Nous présenterons dans une première partie (II.1) l'état actuel de ce système éducatif et des problèmes majeurs qu'il rencontre. Nous y montrerons avant tout que le système mauricien est en grande partie inspiré du système britannique, ce qui nous mènera à la délicate question des langues d'enseignement dans le contexte mauricien ainsi que de l'importance accordée à l'écrit et à l'oral dans l'enseignement puisque l'oral est au centre de notre recherche.

La deuxième partie de ce chapitre (II.2) sera dédiée aux tentatives de réformes du système éducatif mauricien et aux raisons qui auraient favorisé l'aboutissement ou l'échec de certaines d'entre elles. Nous présenterons en premier lieu les différentes tentatives de changements de l'éducation mauricienne à partir de la fin de la Seconde Guerre Mondiale jusqu'à nos jours (II.2a-b). Nous reviendrons ensuite plus longuement sur certains débats qui ont particulièrement marqué ces trente dernières années, à savoir l'importance à accorder aux langues orientales (II.2c) et au *kreol* mauricien (II.2f), ainsi que la controverse entourant les 50% que l'Eglise catholique se réservait dans ses collèges (II.2d). La cinquième sous-partie (II.2e) se donnera pour tâche de montrer qu'il est malheureusement impossible de séparer totalement les débats entourant l'éducation de préoccupations de nature communale et/ou idéologique.

Enfin, nous présenterons brièvement les projets lancés depuis une dizaine d'années par l'Eglise catholique par le biais du Bureau de l'Education Catholique (BEC) dans la dernière partie de ce chapitre (II.3).

II.1. Langue et Didactique en contexte mauricien

II.1a. Le système d'enseignement mauricien : un avatar du système britannique dans une société pluriculturelle et religieuse

Comme mentionné précédemment (I.2a-b), le système éducatif mauricien garde pour modèle l'enseignement britannique. Les examens sanctionnant les différents cycles de l'éducation sont corrigés à l'Université de Cambridge. Par ailleurs, il est à rappeler que le système éducatif mauricien privilégie l'élite de manière claire et nette. Ainsi, le "Certificate of Primary Education" (CPE)²³ et la "Higher School Certificate" (HSC) sanctionnant respectivement les cycles primaire et secondaire sont conçus comme des concours permettant, pour le premier examen, l'accès aux meilleurs collèges de l'île et, dans le cas de la HSC, aux bourses offertes par les gouvernements britanniques et australiens²⁴. Ainsi, le recours à l'expertise de l'Université de Cambridge permet, d'une part, l'obtention d'un diplôme reconnu internationalement et, d'autre part, une certaine sécurité quant à l'impartialité concernant la correction des différentes épreuves.

Deux grandes institutions se partagent la majorité des écoles et collèges de l'île Maurice : le gouvernement mauricien et l'Eglise catholique. Ceci peut s'expliquer assez simplement en jetant un rapide coup d'œil à l'Histoire. En effet, il apparaît que les églises catholique et anglicane furent les deux premières institutions à s'investir dans l'éducation. Cependant, alors qu'on attribue au Père Laval (sorte de saint national) la volonté de la part de l'Eglise catholique d'œuvrer pour les esclaves, c'est le Révérend Lebrun qui sera le premier à construire une école et à concevoir un projet éducatif de masse²⁵. On pourra ainsi constater que ces deux institutions seront les seules à construire de nombreuses écoles primaires ainsi que des collèges secondaires, principalement durant le XIX^{ème} siècle. Le gouvernement ne construira durant ce temps qu'un seul collège en 1799, le "Lycée des Iles de France et de la Réunion", qui sera renommé le "Lycée colonial" lors de la prise de l'île par les Britanniques

²³ Nous reviendrons plus longuement sur le cas du CPE dans les sous-parties suivantes (II, 2a-e), notamment en ce qui concerne l'historique du système éducatif mauricien et aussi les motivations et enjeux entourant cet examen d'un point de vue social, idéologique mais aussi politique.

²⁴ Il serait aussi bon de noter que le fait d'être "classé" parmi les premiers dans chaque domaine (sciences, technique, économique, classique) donne le droit de prétendre à un certain nombre de bourses octroyées par différents autres pays incluant, entre autres, la France, l'Inde, les Etats-Unis, le Canada, la Russie ou encore la Chine et Singapour.

²⁵ Il sera cependant empêché d'agir par la bourgeoisie blanche, francophone et catholique de l'île, étant lui-même anglican et anglophone.

en 1810 et deviendra en 1817 le “Royal College of Mauritius”²⁶. Comme nous le verrons plus tard (II.2a), ce n’est qu’à partir de l’instauration de l’éducation gratuite que le gouvernement construira des collèges en masse pour répondre à la nouvelle demande créée par la mesure gouvernementale précitée. Il est à noter qu’à cette occasion, l’Eglise anglicane fera don de toutes ses écoles primaires et de presque tous ses collèges (hormis le Saint-Andrews Collège) au gouvernement, voulant s’inscrire dans cette volonté de diffusion de masse de l’éducation.

De ce fait, à l’heure actuelle, le gouvernement possède les écoles et collèges publics alors que l’Eglise catholique, par le biais du Bureau de l’Education Catholique (BEC), contrôle et dirige un nombre important d’écoles et de collèges dits confessionnels. Les écoles primaires appartenant à l’Eglise catholique sont nommées les écoles RCA car elles dépendent de la “Roman Catholic Authority”. Parmi les collèges secondaires confessionnels, il est à noter que dix-huit d’entre eux appartiennent et sont gérés par des institutions catholiques²⁷ alors qu’un collège confessionnel est la propriété de l’Eglise anglicane mauricienne (le St. Andrews College). Il existe aussi neuf collèges islamiques (tel le Islamic Cultural College ou le Muslim Girls College) tandis que nous n’avons répertorié qu’un seul collège confessionnel hindou (le Hindu Girls College). Par ailleurs, il existe un nombre important de (petits) collèges privés appartenant à des particuliers, mais qui sont cependant sous la supervision du gouvernement mauricien. Ces collèges privés (au nombre de 71) ainsi que les collèges confessionnels précités sont gérés par un organisme paraétatique : la *Private Secondary Schools Association* (PSSA).

Il nous semble important ici de faire une légère digression concernant les collèges confessionnels dont nous reparlerons en profondeur un peu plus tard (soit au chapitre II.2c). Il est à noter que le terme “confessionnel” ne signifie plus pour la plupart des Mauriciens qu’un enseignement religieux est dispensé dans ces collèges mais simplement qu’ils appartiennent à

²⁶ Les deux branches de cette institution seront ensuite rebaptisées “Royal College of Port-Louis” (RCPL) et “Royal College of Curepipe” (RCC) lors de la pose officielle de la première pierre du RCPL par la Reine d’Angleterre lors de sa visite sur l’île en 1956. Ces deux collèges sont considérés comme étant les meilleurs collèges pour garçons du pays.

²⁷ Le Diocèse de Port-Louis possède cinq collèges catholiques pour garçons, tandis que la congrégation des sœurs de Lorette gère six collèges pour filles et que la congrégation des sœurs du Bon et Perpétuel Secours en possède un. Quatre de ces collèges ont récemment ouvert de nouvelles antennes dans des régions défavorisées, proposant des cours du cursus normal mais aussi des cours adaptés pour des élèves en situation d’échec scolaire (voir II.3). Il existe aussi un collège polytechnique, le Collège Père Laval, qui dispense des cours spécialisés vers des métiers manuels (mécanique, électricité, soudure, ébénisterie, etc.) tandis que le Collège Sainte Marie a ouvert ses portes en 2004 : il s’agit d’un collège payant et suivant le cursus normal, destiné à des élèves n’ayant pas eu la possibilité d’intégrer un des douze premiers collèges précités. Tous ces collèges participent cependant à la politique éducative de l’Eglise catholique.

des institutions catholiques, qu'il s'agisse du Diocèse de Port-Louis ou de la congrégation des sœurs de Lorette²⁸. Ceci est dû à un certain nombre des facteurs. Le premier est que, contrairement aux méthodes de recrutement passées sur une base religieuse et/ou ethnique (historiquement, le recrutement se faisait principalement au sein de mêmes couches socioculturelles, à savoir la communauté dite des "gens de couleur" et la communauté franco-mauricienne ou blanche, en majorité catholique), la possibilité d'intégrer un de ces collèges se fait à partir des résultats du CPE, les élèves étant les mieux classés ayant le droit de postuler aux meilleurs collèges²⁹. De ce fait, un grand nombre d'élèves venant d'autres groupes religieux (hindous et musulmans) ont pu s'inscrire dans ces collèges. Alors que les élèves catholiques doivent assister à des cours de catéchisme, les non-chrétiens suivent des cours de "valeurs humaines" (il s'agit principalement de cours de civisme et de réflexion sur ce qui se passe dans le monde). Par ailleurs, comme un peu partout dans le monde, l'enseignement religieux, en l'occurrence celui du christianisme, s'essouffle face à la poussée du monde moderne et matérialiste dans lequel le spirituel ne trouve plus sa place. Enfin, dans ces collèges catholiques considérés comme des "Star Schools", la tendance générale est de délaisser l'enseignement de la catéchèse, à la fois parce que le nombre de jeunes catholiques pratiquants diminue et par crainte de paraître sectaire aux yeux des élèves et parents non-catholiques, mais aussi parce que les recteurs de ces collèges ont un souci de résultat par rapport aux examens et pourraient percevoir, de ce point de vue, que le temps alloué aux classes de catéchèse serait une pure perte de temps.

Alors que tous les collèges d'état ainsi que les collèges confessionnels suivent le cursus éducatif mauricien, il existe un certain nombre d'établissements secondaires qui ne font pas partie du système éducatif mauricien. En effet, quelques collèges suivent un enseignement français et préparent leurs élèves au Baccalauréat français. Ainsi, l'Ecole du Nord et l'Ecole du Centre proposent des cours jusqu'au Brevet alors que le Lycée Labourdonnais et le Lycée Pierre Poivre prolongent ce parcours jusqu'au Baccalauréat. De ce fait, les élèves ayant achevé leur Seconde à l'Ecole du Nord sont *de facto* inscrits au Lycée Labourdonnais pour les

²⁸ A partir de maintenant, lorsque nous parlerons de "collèges confessionnels", nous désignerons principalement les collèges confessionnels catholiques, qu'ils appartiennent au diocèse de Port-Louis ou aux sœurs de Lorette. Nous omettons délibérément les collèges confessionnels musulmans et hindous, de même que le St. Andrews Collège, dont la gestion est assez proche de celle des collèges appartenant à l'Eglise catholique, puisque leur nombre est relativement plus restreint et qu'ils n'ont pas été pris en compte dans les différents débats et poursuites judiciaires qui ont secoué l'éducation à Maurice ces vingt dernières années. Par ailleurs, même si nous avons pu noter que le nombre de collèges islamiques est assez élevé, ces derniers n'appartiennent pas à une seule institution.

²⁹ Il existait cependant deux moyens de contrevenir à ceci, à savoir le passage par les "classes 2" ou encore de profiter des 50% que l'Eglise catholique se réservait dans ses collèges, dont nous parlerons plus tard (II.2d).

deux dernières années du cycle secondaire tandis que ceux de l'Ecole du Centre poursuivent leur scolarité au Lycée Pierre Poivre.

Le Lycée Le Bocage est un autre établissement qui n'est pas régi par l'enseignement mauricien. Ce lycée propose en effet des cours qui se parachèvent par l'obtention du Baccalauréat international. Le "Mahatma Gandhi Institute" (MGI) est une institution mixte financée en partie par l'Inde mais aussi par le gouvernement mauricien : on y dispense les cours du programme du Ministère de l'Education, mais il possède aussi un département d'études supérieures avec une spécialisation en langues indiennes, principalement le hindi, et en *Mauritian and Indian Studies*. Il possède, de surcroît, une école de danse indienne ainsi qu'un département d'arts.

Par ailleurs, tout comme les collèges catholiques ayant des classes préprofessionnelles, il existe un certain nombre d'établissements qui préparent à des métiers techniques ou manuels. Les collèges de l'*Industrial and Vocational Training Board* (IVTB) en sont l'exemple le plus concret et proposent des cours en électricité, en mécanique, en électronique, etc. De même, le collège catholique Père Laval à Sainte-Croix dispense un enseignement mixte, puisque les élèves suivent le cursus scolaire normal mais assistent à des cours techniques, comme le maniement d'outils de charpenterie et d'ébénisterie. Nous n'oublions pas non plus le Lycée Polytechnique et ses délocalisations qui préparent les étudiants au Brevet de technicien (BT) ou au Brevet de technicien supérieur (BTS) français, ce qui lui confère plutôt le statut d'institution supérieure que celui d'institution secondaire.

Enfin, il existe à l'île Maurice quelques institutions exclusivement supérieures. La plus connue est certainement l'Université de Maurice. Ayant une vocation originellement agricole (notamment à cause de l'industrie sucrière mais aussi théière), elle a cependant su se diversifier et propose aujourd'hui des cours de BA, BA Honours, MSc, Mba en Sciences dures, en Agronomie, en Sciences humaines, en Lettres, en Economie, en Informatique, etc. qui sont tous des diplômes reconnus entre autres par les universités anglo-saxonnes. Elle accueille depuis quelques années de plus en plus d'étudiants étrangers venant principalement de différents pays africains, européens et même des Etats-Unis.

Le "Mauritius Institute of Education" (MIE) est un organisme paraétatique fonctionnant sous la gestion du ministère de l'éducation, qui fut inauguré le 6 juillet 1975 par Sir Seewoosagur Ramgoolam. Depuis cette époque, cet organisme propose des cours et des formations pour

toutes les personnes impliquées dans l'éducation, que ce soit au niveau du pré-primaire, du primaire ou du secondaire. Il pourrait être comparé aux IUFM français, en ce que toute la formation des professeurs et enseignants y est dispensée, formation d'une durée de trois ans qui se parachève par l'obtention d'un certificat. Ainsi que stipulé dans le manifeste publié en 1973 qui précise les objectifs qu'il devra se fixer et les raisons qui provoquent la nécessité d'un tel organisme, sa mission est de :

“provide facilities and [...] engage in educational research, curriculum development and teacher education and thereby [...] promote the advancement of learning and knowledge in the field of education and, in particular, [...] provide a teacher education responsive to the social, economic, linguistic, administrative, scientific, agricultural and technological needs of Mauritius.”
(MIE Act, 1973:2)

Le “Mauritius Collège of the Air” (MCA) est, quant à lui, un centre de production de matériels éducatifs audio-visuels. Il possède aussi un centre de ressources à partir duquel du matériel éducatif audio-visuel local ou venant de l'étranger est programmé pour la diffusion via les médias (télévision et radio principalement) mais aussi distribué aux écoles primaires ainsi qu'aux collèges secondaires, de même qu'il est disséminé au grand public. Le MCA inclut aussi une division d'éducation à distance qui offre un panel de cours (sur place ou à distance) pour adultes à Maurice de même qu'à Rodrigues.

L'institution De Chazal Du Mée propose, quant à elle, des cours dispensés par certaines universités sud-africaines, principalement dans le domaine de l'informatique. Un certain nombre d'universités étrangères (françaises, australiennes et sud-africaines principalement) ont aussi ouvert des départements à l'île Maurice ou y proposent des cours par correspondance. D'autres institutions, tel l'hôpital Apollo qui vient de s'implanter sur le sol mauricien, proposent aussi des formations spécialisées dans certains domaines (infirmierie, métiers de la téléphonie ou autres “call-centres”, entre autres).

Bien que nous nous soyons appuyés principalement jusqu'à présent sur les institutions secondaires et tertiaires présentes sur le tableau éducatif mauricien, il nous semble essentiel de revenir sur les raisons qui nous ont poussé à intituler cette sous-partie “le système d'enseignement mauricien : un avatar du système britannique dans une société pluriculturelle et religieuse”. Alors que nous avons longuement épilogué sur le côté pluriculturel et religieux de l'intitulé, il nous semble que nous avons été assez brefs en ce qui concerne la partie du titre “avatar du système britannique”.

Il nous faut avant tout rappeler que l'île Maurice était une colonie britannique avant l'indépendance de 1968³⁰. De ce fait, pour la plupart des Mauriciens, et notamment l'élite indo-mauricienne qui allait mener le pays à l'indépendance et diriger le pays durant les premières années d'indépendance, il n'existait pas d'autre modèle éducatif que celui de l'ancien pays colonisateur. Par ailleurs, ce dernier avait déjà commencé à mettre en place un système éducatif dans l'île, largement inspiré de celui présent dans la métropole britannique, mais aussi remanié afin de prendre compte de la réalité locale : une élite bourgeoise francophone, des descendants d'esclaves et d'ex-apprentis créolophones et, enfin, des travailleurs sous contrat et/ou leurs descendants parlant le *kreol* mais aussi différentes langues et dialectes indiens et chinois. Contrairement à ce qui se fera dans certaines autres anciennes colonies, les différents gouvernements mauriciens successifs ne vont pas tenter de "créer" un système éducatif original, mais vont tenter de transformer celui qui était préexistant pour le faire rejoindre, d'une part, les exigences politiques et idéologiques d'un pays fraîchement indépendant et, d'autre part, les exigences imposées par le monde moderne et le monde du travail dans une société qui doit faire face au phénomène de la mondialisation.

C'est ainsi que nous constaterons que les principaux examens sanctionnant le système éducatif mauricien (surtout en ce qui concerne le primaire et le secondaire) sont des examens existant aussi au Royaume-Uni³¹. Il existe cependant un certain nombre d'altérations nécessaires qui ont été faites, comme enseigner l'histoire mauricienne et non britannique dans les classes de "Social Studies", par exemple. Cependant, nous constaterons que l'anglais est resté la langue de l'éducation à l'île Maurice, en raison du proche passé colonial et de certains choix politiques alors que nous avons montré que cette langue est très peu usitée de façon naturelle et courante dans le pays.

De même, comme rappelé ci-avant, les principaux examens sont d'origine britannique : le Certificate of Primary Education (CPE) étant la jonction de deux examens coloniaux (voir II.2a, p. 46-47) tandis que le School Certificate (SC) et le Higher School Certificate (HSC) sont tous deux des examens proposés par l'Université britannique de Cambridge. En outre, ces examens sont, comme dit dans le premier paragraphe de cette sous-partie, encore corrigés dans cette université pour les raisons précitées (impartialité des correcteurs et obtention d'un

³⁰ Nous ne reviendrons pas plus longuement sur la colonisation "institutionnelle et administrative" britannique à l'île Maurice, largement concurrencée par l'influence française à travers l'oligarchie franco-mauricienne et le traité de Paris de 1811 (relire le chapitre I pour plus d'informations).

³¹ Voir le chapitre II.2a qui présente les rapports, changements et réformes dans l'éducation mauricienne de 1968 à 1995

diplôme international).

II.1b. Un enseignement bilingue dans un contexte diglossique

Comme dit dans les parties précédentes, le français et l'anglais sont perçues comme étant les deux langues officielles de l'île Maurice, même si aucun texte de loi ne définit clairement quel(s) rôle(s) elles ont à jouer dans la société mauricienne. Nous traiterons ici plus particulièrement de l'utilisation des langues, dont ces deux langues, dans le secteur très particulier qu'est le système éducatif mauricien.

Puisque ces deux langues sont les deux langues perçues comme officielles, la tradition se perpétue d'enseigner le français et l'anglais dès les premières années de scolarisation. En effet, le français, l'anglais, les mathématiques et une matière connue sous le nom d'*Environmental Studies* (EVS), qui recoupe les sciences pures, l'histoire, la géographie et les autres sciences sociales sont les quatre matières obligatoires pour les années du cycle primaire. Ainsi, un enfant entrant dans une institution primaire devrait suivre le même nombre d'heures de cours pour ces différentes matières, dès la première année de primaire (Standard I) jusqu'en sixième année (Standard VI ou CPE). Les enfants ont aussi la possibilité de préparer une cinquième matière optionnelle pour l'épreuve de la CPE, matière connue sous le nom de "langue orientale", qui correspond à l'enseignement d'une langue orientale (principalement l'hindi, le mandarin, le tamil, l'arabe mais aussi d'autres langues indiennes) généralement considérée comme la langue, ou une des langues de prestige, du pays d'origine de la communauté de laquelle ces enfants sont issus. Nous traiterons cette question de la cinquième matière plus tard (II.2c) comme elle a fait et fait encore aujourd'hui l'objet de nombre de discussions et débats. Cet enseignement bilingue se prolonge dans le cycle secondaire puisque le français et l'anglais sont deux matières obligatoires jusqu'en Form V (équivalent de la Seconde française).

Or, il nous semble que, dans les faits, en situation de classe, ces deux langues ne sont pas utilisées de la même façon. Alors qu'elles sont des matières d'enseignement, elles ne sont pas forcément les deux langues supports dans l'enseignement (ou medium d'enseignement). De notre expérience, il ressort que le *kreol* et le français sont les deux langues les plus utilisées

pour véhiculer le savoir et faire comprendre certaines notions complexes³². Le choix d'une de ces deux langues au détriment de l'autre dépend principalement de la volonté de l'enseignant, de l'institution scolaire ou de la localisation de cette institution, notamment sur l'axe rural/urbain. Tirvassen (1999) rappelle, en effet, que l'*Education Ordinance* de 1944 permet aux enseignants d'utiliser la langue de leur choix durant les trois premières années de scolarisation, l'enseignement devant ensuite se poursuivre exclusivement en anglais. Il précise cependant que cela ne se traduirait pas dans les faits, notamment parce que tous les manuels scolaires sont en langue anglaise, à l'exception de ceux des cours de langues. Tirvassen (1999) rajoute aussi que :

“au plan pédagogique, on peut penser qu'une liberté totale est offerte aux enseignants dans la mesure où l'activité de communication des enseignants est surtout orale. Or, ceci est peut-être un peu simpliste : qu'il s'agisse en effet d'oral ou d'écrit, les termes techniques des mathématiques, par exemple, ne peuvent être traduits en créole dans la mesure où cette langue n'a pas été aménagée pour être utilisée comme médium d'enseignement.”

La langue anglaise n'est, quant à elle, pratiquement pas utilisée pour véhiculer le savoir. Cependant, comme les épreuves auxquelles les enfants doivent se préparer se déroulent exclusivement dans cette langue, il apparaît assez souvent, voire tout le temps, que l'instituteur ou le professeur explique son propos en français ou en *kreol*, ou en combinant les deux, en insérant dans ces phrases françaises ou *kreol* les termes techniques anglais. Tirvassen (1999) présente ainsi différents exemples de *code-mixing* mais aussi d'alternance codique. Nous lui empruntons l'exemple ci-dessous pour illustrer notre propos, qui est extrait d'une classe de mathématiques de Standard V (cinquième année du primaire) :

Enseignant « Regarde ène coup ça travail là ... Il y a **fifteen**... Il y a **three** là... quand nous pour **reduce to lowest term** ça devient **three to one**... alors combien **women will join the committee**... qui chiffre ça bizin vini là pour nous capave gagne **three to one** ? »

(les élèves ne répondent pas).

Enseignant « ça vinn one... après là-bas qui mo trouvé ? Par qui mo coupé là-bas pour qui **fifteen vinne three** ? »

Elève : « **by five**. »³³

Le résultat peut paraître assez étrange pour un non-Mauricien mais cette pratique est courante à Maurice, comme l'attestent les différents journaux de la presse écrite, normalement

³² Nous pourrions encore nous demander quel type de français est utilisé par l'enseignant. S'agit-il d'un français international ou d'un français beaucoup plus empreint d'idiolectes mauriciens ?

³³ Nous conservons dans cet extrait la graphie utilisée par Tirvassen. Seuls les gras sont de nous.

“francophones”. Nous mettons là le terme “francophones” entre guillemets parce qu’il nous semble qu’un francophone natif peut avoir de réelles difficultés à comprendre un article tiré de la presse écrite. L’extrait suivant d’un débat à l’Assemblée nationale, rapporté par un des grands quotidiens mauriciens, a le double avantage de montrer une situation réelle de communication alors que la conversation est abrégée par le journaliste qui résume rapidement la suite des débats dans un court paragraphe qui est caractéristique du langage journalistique de l’île Maurice :

Ramgoolam : Puis-je poser une question supplémentaire. Pourquoi le projet de loi ne fait-il pas obligation de recruter un directeur général de nationalité mauricienne pour la *Mauritius Revenue Authority*, comme c'est le cas pour les fonctions de *Governor* et de *Deputy Governor* de la Banque de Maurice, comme stipulé dans le *Bank of Mauritius Bill* proposé pour adoption par l'Assemblée nationale ?

Jugnauth : *Again, it's up for the Board to decide.*

Ramgoolam : Une question supplémentaire. Le personnel de la *Management Team* de la *Mauritius Revenue Authority* sera-t-il recruté de l'étranger ?

Jugnauth : C'est le même raisonnement. C'est au conseil d'administration de décider.

A ce stade, le *Speaker* a mis fin aux échanges et est passé au prochain item à l'ordre du jour des travaux. Ceux présents dans l'hémicycle avant le début des travaux auront noté le commentaire du *Leader of The House* au leader de l'opposition à l'effet qu'au lieu de soulever ces questions lors de la PNQ [Private Notice Question] du jour, il pourrait le faire lors des débats sur le *Mauritius Revenue Authority Bill*.

(Le Mauricien, 4 septembre 2004)

Pour résumer notre propos, il nous semble qu’il y a une asymétrie entre les langues qui sont des matières d’enseignement et le choix de langue effectué par l’enseignant dans son métier de pédagogue. Ce dernier se trouve être un réel reflet de la société dans laquelle il évolue. Alors que le français sera normalement enseigné de façon plus ou moins correcte, les élèves éprouvent de réelles difficultés à apprendre l’anglais qui n’est, de surcroît, presque jamais utilisé par l’enseignant. Il existe donc un vrai problème d’équilibre dans l’utilisation de ces langues, ce qui ne favorise pas un réel enseignement bilingue : cela nous paraît encore plus problématique du fait que la langue faible dans ce système bilingue est minorée, alors que les enfants devraient apprendre à la maîtriser afin d’arriver au terme de leur scolarité.

II.1c. Oral et Ecrit dans le cursus scolaire : un déséquilibre flagrant

Il nous semble important d'expliquer comment le système éducatif mauricien traite du problème récurrent de l'oral et de l'écrit dans l'apprentissage/enseignement des langues à Maurice, et comment il tente de le pallier.

Nous rappelons que le système éducatif mauricien est calqué sur le modèle britannique puisque le Royaume-Uni fut le dernier pays à coloniser l'île Maurice avant qu'elle n'accède à l'indépendance. De ce fait, les principaux examens qui sanctionnent les fins de cycles (primaire, Ordinary Level et Advanced Level) sont des examens en anglais. Les papiers composant les différentes matières du Certificate of Primary Education (CPE) sont presque tous corrigés en Angleterre, tout comme ceux de la School Certificate (SC) et de la Higher School Certificate (HSC).

Nous en profitons pour faire remarquer que jusqu'à tout récemment tous les examens étaient écrits. Ce n'est qu'en 1996 que fut instauré pour la première fois un examen oral en anglais, dans le cursus du cours de langue anglaise pour les élèves passant la SC dans la nouvelle structure éducative³⁴. Ils doivent s'exprimer en anglais et accomplir trois tâches :

- a) Lire un texte d'une trentaine de lignes aux examinateurs.
- b) Décrire un dessin présenté par les animateurs.
- c) Avoir une petite discussion avec les animateurs (il nous semble présomptueux de parler de débat !).

Il ne faudrait pas non plus oublier que pour valider l'examen de langue française au niveau de la HSC, les élèves doivent se présenter à six examens différents dont un qui s'intitule : "Listening Comprehension" (que nous traduirons "compréhension orale"), puisque le principe de cet examen est d'écouter un court récit tout en prenant des notes afin de répondre aux questions qui sont soumises aux examinés juste après l'écoute du récit. Il n'en demeure pas moins que la capacité à s'exprimer oralement n'y est guère requise, encore moins évaluée.

Ces deux examens ("Oral English" en SC et "Listening Comprehension" en HSC) étant les seuls où l'oral est requis, il demeure évident que le système mauricien privilégie nettement l'écrit. Il semblerait que d'autres systèmes éducatifs copiés sur le modèle anglais ressemblent beaucoup à celui qu'on retrouve à l'île Maurice. Ainsi, Judith Humery (2004) qui traite dans

³⁴ Il semblerait en effet qu'un examen oral était inclus dans les examens de la SC dans les années 1970, mais qu'il ait disparu durant une des réformes entourant l'introduction de l'éducation gratuite en 1977.

son mémoire de DEA de la rénovation de la didactique du français dans l'enseignement supérieur indien constate que les apprenants indiens de français ont "un besoin d'écrit, c'est-à-dire de transcription, de prise de notes" (p12). Il semblerait que le système anglo-saxon ne favorise pas l'oral et prépare les étudiants à des examens presque exclusivement écrits. De ce fait, les enseignants sont toujours ceux qui parlent alors que les élèves prennent des notes, généralement en silence. On remarquera le même comportement des élèves à Maurice, puisque ces derniers prennent rarement la parole dans le cadre des cours ou très difficilement. Judith Humery (2004) ajoute que les enseignants indiens qualifient l'attitude de leurs élèves de "*timidité*" et de "*manque d'initiative*" et ajoute que "ces caractéristiques correspondent à un système d'enseignement qui privilégie l'apprentissage par cœur, les compétences d'écrit, et l'évaluation écrite" (p.12).

Nous pouvons, de même, prendre un exemple historiquement, géographiquement et socialement plus proche de l'île Maurice : le cas des Seychelles. Ancienne colonie française, l'archipel des Seychelles fut cédé à l'Empire britannique en même temps que l'île de France. Nous y retrouvons le même système diglossique qu'à Maurice entre le français, l'anglais et le créole seychellois avec, cependant, une importance plus conséquente de l'anglais. De ce fait, la L2 dans l'enseignement est l'anglais, appris comme matière dès la deuxième année de primaire et utilisé comme médium d'enseignement à partir de la cinquième année. Jean-Jacques Richer (1996) rapporte les conclusions du "Report of the Language Policy Review Committee" (RLPCR) de 1994 qui fait la remarque suivante concernant l'enseignement, à savoir qu'il repose sur :

« une pratique d'enseignement magistral laissant peu de champ à l'expression personnelle des élèves : "It is recognised that teaching in primary schools is generally book-bound ; that practical work and oral [...] is often neglected" »

De même, ce "spoonfeeding system", qui se fonde sur l'importance de l'écrit, fait partie intégrante de l'éducation scolaire mauricienne et le fait que ce système fortement ancré sur l'importance de l'écrit se retrouve dans un certain nombre d'anciennes colonies britanniques nous amène à la question suivante : peut-on également y voir un héritage du modèle éducatif britannique ?

En sus de l'importance de l'écrit et de l'oral d'un point de vue didactique, il nous reste encore à expliquer comment se déroulent concrètement les cours dans les écoles mauriciennes, que ce soit en primaire ou en secondaire. Alors que les élèves doivent passer des examens en

anglais, la plupart des enseignants n'utilisent pratiquement pas cette langue comme médium d'enseignement. Ils utilisent essentiellement le *kreol* ou le français comme moyen de communication avec les élèves³⁵ Notre expérience personnelle nous amène aux mêmes conclusions puisque, durant nos treize années de scolarité, nous n'avons eu qu'un enseignant qui utilisait exclusivement l'anglais comme médium d'enseignement.

II.2. Les enjeux des réformes du système éducatif: entre pédagogie, idéologie et luttes de pouvoir intercommunautaires

Dans cette sous-partie (II.2), nous nous pencherons plus spécifiquement sur les différentes tentatives de réforme du système éducatif mauricien. Nous aurons ainsi l'occasion de présenter les rapports faisant état de la situation de et tentant de proposer des recommandations en ce qui concerne l'éducation à l'Ile Maurice sous la période britannique du début du XXème siècle et durant les premières années suivant l'indépendance (II.2a). Nous pourrons ensuite nous attarder plus longuement sur le "Master Plan for Education" proposé par le ministre Parsuramen en 1991 et sur son impact sur le système éducatif mauricien avant de nous questionner sur les différentes tentatives de réforme depuis 1991 à ce jour (II.2b). Nous verrons ensuite en quoi consiste exactement le débat autour du statut des langues orientales, sachant qu'il a été au centre de nombreuses polémiques, principalement durant ces 20 dernières années (II.2c). Nous parlerons ensuite du débat autour des 50% d'admission que l'Eglise catholique se réservait dans ses collèges et de comment elle fit pour maintenir cet avantage (II.2d). Toutes ces polémiques mèneront à la sous-partie suivante qui questionnera ce qui semble être une incapacité à parvenir à des accords en raison de motivations autres que pédagogiques (II.2e). Enfin, nous nous demanderons comment et pourquoi le *kreol* mauricien pourrait/devoir être inséré d'une façon ou d'une autre dans le système éducatif et comment y parvenir compte tenu des différents facteurs à prendre en compte dans l'éventualité d'une intégration du *kreol* dans l'éducation à l'Ile Maurice (II.2f).

³⁵ Voir le chapitre II.2b ci-avant.

II.2a. *Les rapports de différentes commissions sur l'éducation à l'Ile Maurice et les projets proposés par le ministère de l'éducation (1940-1995)*

Lorsqu'on consulte les différents rapports sur l'éducation à l'Ile Maurice, on constate d'emblée qu'il existe deux types de rapports : le premier est la plupart du temps issu d'une commission constituée de personnalités extérieures au ministère de l'éducation, alors que le second est un produit interne des cadres du ministère. Ces deux types de rapports ont pourtant la même finalité : identifier les faiblesses du système éducatif mauricien ou d'un secteur particulier de ce système et proposer des solutions pour améliorer la situation. Nous nous référerons principalement, dans ce chapitre, aux données recueillies par Ramharai (2002), en ce que ce dernier nous semble faire une bonne synthèse des rapports et autres recommandations produites ces quarante dernières années pour tenter de résoudre les différents problèmes qui se sont posés et/ou se posent toujours dans le domaine éducatif mauricien.

Nous considérerons principalement, dans cette partie, les rapports de commissions et du ministère produits suite à l'indépendance de l'Ile Maurice et ce jusqu'en 1991, année de la mise en place du *Master Plan* de l'éducation par le ministre Parsuramen. En effet, il n'existe que peu d'informations concernant des rapports établis sous la colonisation britannique en rapport avec l'éducation. De plus, les quelques propositions faites par le gouvernement colonial britannique ne furent, pour la plupart, pas prises en considération ou mises en pratique durant la période coloniale et moins encore après l'indépendance du fait qu'elles avaient été émises par l'ancien colonisateur³⁶.

A notre connaissance, il n'existe que deux rapports sur l'éducation à l'Ile Maurice entre 1920 et 1968, année de la prise d'indépendance, à savoir le rapport Ward de 1944 et le rapport Richard³⁷ de 1965. Il apparaît que le rapport Ward faisait autorité dans le domaine éducatif avant l'indépendance de l'Ile Maurice en ce qu'il avait permis de revoir le système éducatif mauricien dans son intégralité et avait apporté des changements importants.

Après l'indépendance de l'Ile Maurice en 1968, portée par le parti travailliste (PTTr) avec à sa tête Sir Seewoosagur Ramgoolam, l'île dut faire face à une situation nouvelle et totalement

³⁶ Nous pourrions quand même regretter que certaines de ces mesures n'aient été appliquées, au vu de la clairvoyance de certaines d'entre elles. Voir, entre autres et infra, les résumés des rapports Ward (1944) et Richard (1965)

³⁷ Nous reviendrons brièvement sur ce rapport-ci à la page suivante.

inédite. En effet, alors que les pouvoirs étaient désormais entre les mains des Mauriciens, ils eurent à faire face à un deuxième problème de taille : comment réorganiser le secteur public, alors que la majorité des cadres avaient quitté le pays ? ³⁸ C'est dans ce contexte de reconstruction, doublé de l'influence de mai 1968 en France et du travail des syndicats en faveur des travailleurs, que naquit le Mouvement Militant Mauricien (MMM), nouveau parti de la gauche révolutionnaire, qui était amené au devant de la scène politique par un mouvement de masse populaire. Afin d'éviter une défaite annoncée aux élections de 1977, le premier ministre d'alors, Sir Seewoosagur Ramgoolam, décida de rendre l'éducation gratuite pour tous.

C'est suite à cette mesure que fut mise en place par le Gouverneur général par intérim une des premières commissions sur l'éducation, placée sous la présidence du juge Victor Glover. Cette commission présentera en 1978 un rapport intitulé : "*The Road Ahead. Post-Primary and Secondary Education in Mauritius*" (désormais TRA). On y apprend qu'il existait déjà deux rapports sur l'éducation : le premier datant de 1965 a été réalisé sous la présidence de Frank Richard alors que le second datant de 1974 sous celle du juge Ramphul.

Les principaux conseils de ces deux rapports sont exposés en annexe dans TRA. Le rapport Richard (1965) émet des recommandations sur l'ouverture de toute nouvelle école en relation avec les lois existantes, sur l'admission dans les collèges, sur les bâtiments, sur le recrutement des enseignants, ainsi que sur le classement des collèges, le programme d'études, les vacances scolaires, les examens, la formation, le médium d'instruction dans le secondaire et le personnel enseignant.

Par ailleurs, il ressort qu'au début des années 1970, l'État voulait mettre l'éducation à la portée de tous, comme l'indiquent les propositions suivantes extraites du *Four-Year Plan* (1971-1975) du ministère du plan et du développement :

- (i) *“free education for all children at the primary level;*
- (ii) *opportunity for secondary and vocational training for at least 60 percent of the boys in the age group 15 to 19 by 1980;*
- (iii) *a balanced curriculum to include technical subjects and integrated science;*

³⁸ Nous rappelons ici le départ de plus de 30,000 Mauriciens vers l'Australie dans les quelques années suivant l'indépendance. La plupart d'entre eux étaient des gens de couleur qui occupaient précédemment tous les postes-clés au sein de l'administration coloniale.

- (iv) *technical and vocational orientation to education at the secondary level;*
- (v) *equality of education opportunity*".

Le rapport Ramphul (1974), quant à lui, commence par rappeler que le gouvernement a beaucoup fait pour introduire l'éducation gratuite dans le primaire mais n'a pas connu la même réussite dans le secondaire : en effet, de nombreux enfants quittent le système éducatif à la fin du primaire à cause d'un manque de collèges d'État. Il apparaît ainsi qu'à cette époque l'État ne pouvait assumer entièrement la prise en charge de l'accès à l'éducation pour tous les enfants et, pour pallier cela, mettra en place un système d'aide financière (sous forme de subsides) pour un certain nombre de collèges privés, confessionnels et non-confessionnels. Ce rapport propose au gouvernement de veiller à ce que les fonds publics soient utilisés judicieusement, de mettre en place un système unique d'aide aux collèges privés, de réduire la disparité entre les collèges d'État et les collèges privés et d'encourager les collèges privés à employer des détenteurs d'un diplôme universitaire comme enseignants. Ceci mènera, entre autres, à la création de la *Private Secondary Schools Authority* (PSSA), qui régit jusqu'à aujourd'hui le fonctionnement des collèges privés (incluant les collèges confessionnels).

De ces deux rapports se profile déjà l'idée de réduire les injustices socioéconomiques et la volonté de résoudre les problèmes des collèges privés à la fois à travers la promulgation de nouvelles lois relatives à l'éducation mais aussi à travers l'octroi d'une aide financière. Cependant, il n'y est fait aucune mention d'une quelconque réforme du système éducatif mauricien. Les auteurs de "*The Road Ahead*" reprochent à ces deux rapports de ne pas avoir soumis de propositions "*firm and far-sighted to cure the ills which they had themselves pointed out*" (TRA, 1978). Ils proposent, quant à eux, de prendre en considération et/ou d'appliquer les mesures suivantes :

- *"the interest of the pupil is the paramount consideration in every education system ;*
- *there should be a national examination at the end of Form III, which should mainly be a streaming exam;*
- *all contestants at that examination should receive a Certificate of Junior Secondary Education, there being no distinction between passes and failures;*
- *admission to Form VI should be conditional on the pupil obtaining four credits (three of which should be scored in the subjects to be offered at Principal Level in Form VI) and scoring an aggregate not exceeding 30 in*

Form V;

- *pupils should not, however, spend too many years in school and, in any event, no one should take the Sixth Form examination more than twice;*
- *the pupils have the right to expect to be educated in favorable conditions: politics should be divorced from education, subject to the desirability of helping the pupil to make a choice later;*
- *every pupil who is not found fit to pursue his secondary studies should be appropriately catered for in some form of employment or other meaningful occupation;*
- *one should move towards a situation where all secondary schools are all of a fare standard;*
- *it is necessary, by providing good alternative schools, to eliminate the thoroughly bad ones where no meaningful work of any kind can be done;*
- *massive increase in the number of State Secondary Schools;*
- *elimination of bad schools;*
- *allowing good secondary institutions to continue in operation;*
- *strong efforts to improve the less good schools;*
- *regionalization of pupils in schools situated close to home should not be enforced, but allowed to come into general operation by providing reasonable institutions all over the country;*
- *while having separate Form VI colleges is a reasonable suggestion, education from Form I to V should preferably be in the same institution”.*

Certaines autres recommandations concernent l'embauche des enseignants, leurs salaires, leurs conditions d'emploi, leur formation, le curriculum ainsi que la création du *Mauritius Examinations Syndicate* (MES). TRA attire aussi l'attention sur le fait que l'éducation gratuite est une décision irréversible, que le ministère se doit d'assumer ses responsabilités dans le domaine éducatif et aussi que des légistes devraient revoir les lois sur l'éducation. Les auteurs concluent le rapport en préconisant la mise en place d'un "*master plan for education in Mauritius*" (TRA, 1978, p.215) et la proposition d'offrir des chances égales à tous les élèves entrant à l'école primaire. Ils suggèrent aussi au gouvernement d'investir massivement dans l'éducation.

Ainsi, nous pouvons constater que dès 1978 ce rapport avait mis le doigt sur les différents enjeux qui allaient se révéler cruciaux dans les débats sur l'éducation jusqu'à ce jour à l'Ile Maurice. Nous ne nous attarderons ici qu'à en présenter quelques uns. En premier lieu, il est

question du nombre de collèges d'Etat, et consécutivement du nombre de places disponibles au secondaire. Comme ce nombre est toujours inférieur au nombre d'élèves quittant le primaire chaque année, il faut encore aujourd'hui régler ce problème d'offre et de demande, d'où les débats sur le mode de sélection pour l'entrée dans les collèges secondaires : examens du Certificate of Primary Education (CPE), le "ranking" (classement des élèves aux examens du CPE en fonction des résultats obtenus, ce qui permet de pouvoir postuler pour une place dans un des meilleurs collèges), le "grading" (résultats aux examens au CPE sous la forme de grades), etc. La régionalisation de l'éducation au niveau du secondaire apparaît aussi dans ce rapport. En effet, il préconise que les élèves aillent principalement dans des établissements proches de leur lieu de domicile sans pour autant les y obliger puisqu'il indique que cela devrait devenir un état de choses normal dans la mesure où l'on puisse proposer un enseignement de qualité partout à travers l'île, ce qui n'est toujours pas le cas aujourd'hui³⁹. Enfin, nous pouvons aussi voir qu'y est abordé la question/proposition d'instaurer des "Form VI schools", débat qui fut principalement relayé ces dix dernières années entre autres à travers les tentatives de réforme des ministres Pillay et Obeegadoo.

Parallèlement aux rapports rédigés par les différentes commissions appointées par le ministère, des cadres du ministère lui-même ont aussi rédigé différents rapports, qui serviront aussi de base de réflexion au *Master Plan* de l'éducation demandé en 1991 par le ministre de l'éducation d'alors, M. Parsuramen et que nous présenterons plus en détail dans la sous-partie II.2b. L'un des tous premiers documents publiés par le ministère de l'éducation est "*The Future is in our Hands. Mauritian Education Today and Tomorrow*" (FIOH) en 1979. En parallèle à TRA, le ministre Kher Jagatsingh insiste dans l'introduction de ce document sur l'urgence de réformes dans le secteur éducatif, catalysée par l'introduction de l'éducation gratuite au secondaire et à l'université deux ans auparavant. Pour lui, le défi que le système éducatif doit relever concerne essentiellement la construction et l'unité de la nation. Il va mettre d'autant plus l'accent sur le fait que l'éducation gratuite est un nouveau pas dans la voie de la démocratisation du système éducatif mauricien "*in a spirit of equity, social justice and a greater realisation of the aspirations of the common man*" (p. 1), réaffirmant par là-même la volonté du gouvernement de pourvoir à l'égalité des chances pour chaque citoyen mauricien. Cette démocratisation de l'éducation passe, dans un premier temps, par la construction d'écoles et de collèges à travers l'île afin de trouver un équilibre entre les villes

³⁹ Voir plus loin le débat autour des examens du CPE et la notion de "Star Schools" dans la sous-partie traitant des réformes les plus récentes (II.2b)

et la campagne concernant le choix proposé de collèges. Par ailleurs, l'accent est aussi mis sur la diversification du curriculum qui doit être en phase avec les nouveaux besoins du monde du travail et de la société mauricienne dans son ensemble.

Le document énumère ensuite les actions que le ministre compte prendre pour améliorer le secteur éducatif mauricien. Il annonce la mise sur pied de la commission qui sera présidée par F. Richard et celle présidée par le juge V. Glover. Par ailleurs, trois secteurs, à savoir le pré-primaire, le primaire et le secondaire, font l'objet d'une attention toute particulière. Alors que l'harmonisation du cursus est ce qui ressort principalement du niveau pré-primaire, l'accent est mis au primaire sur la mauricianisation du système éducatif, le développement d'un curriculum approprié, l'élaboration du matériel pédagogique, la formation des enseignants, etc. Cela se fera, entre autres, grâce au concours du MIE, inauguré en 1975 par Sir Seewoosagur Ramgoolam. Cependant, un des aspects fondamentaux de ce document est la suppression des examens de *Junior Scholarship* et le maintien d'un unique examen à la fin du cycle primaire et ce, à partir de 1980. Afin de justifier son choix, le ministre écrit que :

“We realised that the Junior Scholarship goes back to colonial times and this has built up tremendous pressure on administrators, parents, teachers and the children themselves. The historic decision we took to abolish the Junior Scholarship and to combine the Primary School Leaving Certificate and the Junior Scholarship examinations by 1980 (will ...) relieve the strain on the pupil having to take two examinations and this will streamline a lot of action”
(p. 8).

Comme le rappelle Ramharai (2002), l'intention d'abolir cet examen était louable à ce moment-là à deux points de vue : d'une part, elle permettait de couper les liens avec un héritage du système colonial dans un contexte de création et de recherche de l'identité mauricienne ; d'autre part, elle permettait d'enlever aux élèves le poids de deux examens en l'espace d'un mois. C'est à ce moment que le *Primary School Leaving Certificate* est devenu le *Certificate of Primary Education* (CPE). L'Histoire montrera que l'objectif voulu lors de l'abolition de cet examen non seulement ne sera pas atteint mais, pire encore, se verra inversé. En effet, à partir de 1980, une compétition féroce et malsaine entourera les examens du CPE, et la volonté excessive des parents de voir réussir leurs enfants ne fera que grandir. De fait, ce n'est pas le passage à un examen unique qui est la cause de cet état de fait mais plutôt le manque de collèges et principalement de “bons” collèges.

Par ailleurs, l'éducation gratuite dans le secondaire entraîne la construction de collèges d'État

additionnels puisque le nombre d'admissions en Form I (première année du secondaire à l'Île Maurice, équivalant de la 6^{ème} française) augmente sensiblement à partir de 1977. Alors qu'en 1977, les collèges d'État ne pouvaient admettre que 700 élèves en Form I, ce nombre est passé à 2380 élèves en 1978, notamment grâce à la construction de nouveaux collèges.

En 1978 est nommée une autre commission pour analyser la situation de l'enseignement au niveau du pré-primaire et du primaire suite aux problèmes les concernant mis en évidence par le TRA. Cette commission est placée sous la responsabilité de Frank Richard et produira l'année suivante le rapport "*Laying the Foundations*" (désormais LTF). Dans un premier temps, les auteurs de ce nouveau rapport font un bilan des ressources physiques et humaines, de l'organisation de l'administration dans les écoles, des problèmes médicaux liés au bien-être de l'enfant, de l'implication des parents dans l'éducation, du curriculum, des bibliothèques existantes, du medium d'enseignement, de l'enseignement religieux, des problèmes de transport et des qualifications des enseignants.

La deuxième partie du rapport consiste en une liste de recommandations concernant l'éducation primaire et pré-primaire. En ce qui concerne le pré-primaire, les auteurs soulignent principalement l'importance de la formation des enseignants de ces écoles mais aussi l'implication que doivent avoir l'État et la communauté dans ce secteur. Au niveau du primaire, les auteurs du rapport recommandent une refonte du curriculum, de ne pas lier l'enseignement des langues orientales à celui de la religion, de ne pas écarter les parents et la communauté des affaires de l'école, de revoir la formation initiale et continue des enseignants, de voir de près les conditions des bâtiments, de revoir l'administration des écoles et de ne pas occulter des problèmes de transport et de santé.

Suite à la victoire du MMM aux élections de 1982, le nouveau ministre de l'éducation demande un rapport sur la situation scolaire dans l'île. C'est à nouveau le juge Glover qui est chargé de diriger la rédaction de ce rapport qui paraîtra en 1983 sous le titre "*We have all been children*". Contrairement aux autres rapports précédemment rédigés, qui devaient dire au gouvernement quoi faire, le présent rapport n'a pas le même objectif: le nouveau gouvernement sait déjà ce qu'il veut et a commandé cette étude pour avoir des pistes sur la manière d'y parvenir. Il ne s'agit plus de trouver des solutions mais les moyens pour les mettre en pratique. Ainsi les attributions de cette commission étaient les suivantes :

- (i) "*to review the system of education with the object of proposing a system which will give equal opportunity to everybody at all levels;*

- (ii) *to review the functions and scope of education with this object of bringing it closer to the community it is meant to serve, and in particular to the world of work;*
- (iii) *to review the aims and objectives of the school curriculum to make it more responsive to the social, economic, cultural and linguistic needs and aspirations of the country as well as those of the individual, and in particular to make it play a more active role in building up the Mauritian nation;*
- (iv) *to review the system of examination to make it less competitive and in line with the needs of the Mauritian society;*
- (v) *to review the structure and scope of the different institutions and bodies engaged in education and to make for better co-ordination and a more rational use of resources.”*

Étant donné que les objectifs à atteindre ont déjà été définis par le gouvernement, les auteurs de ce rapport, en respectant les directives donnés ci-dessus, vont donc proposer une liste de recommandations qui devraient être appliquées dans toutes les écoles pré-primaires, primaires et secondaires. Par ailleurs, ils vont aussi s’exprimer sur l’enseignement des langues orientales et celui de la religion dans les écoles primaires.

L’année suivante, soit en 1984, paraîtra sous l’égide du ministère de l’éducation le *White Paper on Education*. Les auteurs y tentent de mettre en pratique les propositions et autres recommandations faites dans le rapport “*We have all been children*” de la commission Glover (1982-83). Tout en reconnaissant que ces objectifs seront difficilement atteignables, le ministère veut faire ressortir que les objectifs généraux du gouvernement sont les suivants :

- *étendre l’accès à l’école pré-primaire à l’ensemble du pays ;*
- *s’assurer que tous les élèves qui quittent l’école primaire savent lire, écrire et compter et peuvent aussi s’exprimer clairement ;*
- *améliorer la qualité de l’enseignement dans le primaire et le secondaire à travers la formation et la réforme du curriculum ;*
- *promouvoir l’environnement culturel et physique à travers l’enseignement ;*
- *améliorer les infrastructures des écoles ;*
- *offrir des facilités et rehausser la qualité de l’enseignement des langues orientales ;*
- *offrir une chance égale à tous les enfants du pays d’accéder à l’instruction ;*

- offrir des facilités pour les études supérieures ;
- aligner le système éducatif sur le marché de l'emploi ;
- encourager toutes les parties concernées à s'intéresser à l'éducation.

A partir de ce document, nous pouvons constater une légère nuance en contraste avec les précédents rapports, à savoir une plus grande importance accordée à la culture. Bien que ce terme reste volontairement flou⁴⁰, nous noterons qu'il ne cessera de prendre de l'ampleur dans les discours des politiciens à partir de 1982. En effet, alors que le Mouvement Militant Mauricien (MMM) vient de gagner les élections cette année, il se scindera dû à des divergences politiques des dirigeants du parti. Alors que le MMM, toujours dirigé par son leader emblématique Paul Bérenger, quitte le gouvernement, se crée autour de sir Anerood Jugnauth le Mouvement Socialiste Mauricien (MSM), qui restera au pouvoir au gré de différentes alliances jusqu'en 1995. Cependant, alors que la devise du MMM était depuis les années 1970 "Enn sel lepep, enn sel nasyon" (un seul peuple, une seule nation), le MSM introduira sa notion de "l'unité dans la diversité".

Nous constaterons malheureusement que la promotion des cultures différenciées (essentiellement asiatiques) aura pour effet de renforcer la scission existant entre les Mauriciens ayant des attaches culturelles indiennes ou chinoises et ceux ayant une culture plus "pro-occidentale" (à savoir les franco-mauriciens, les "gens de couleur" et aussi les créoles par négation de leur propre identité consécutivement à l'esclavage⁴¹). Vouloir promouvoir "l'environnement culturel" est clairement exprimé dans les propos des auteurs de ce document, entre autres lorsqu'ils expriment la volonté "offrir des facilités et rehausser la qualité de l'enseignement des langues orientales"⁴².

Ce n'est que six ans plus tard, à savoir en 1990 qu'un nouveau rapport sera demandé par le ministère de l'éducation concernant d'éventuels changements structurels à apporter au système éducatif. La commission chargée de la rédaction de ce rapport est présidée par Ramesh Ramdoyal, alors président du Mauritius Institute of Education (MIE) et proposera dans le courant de cette année "*Proposal for Structural Reform*" (PSR). Ce rapport montre les améliorations notables qui sont intervenues dans le domaine éducatif tout en réaffirmant la volonté du gouvernement de continuer de s'y investir et de proposer en enseignement de

⁴⁰ Voir Martial, D. (2002)

⁴¹ Voir Fanon (1975), *Peau noire, Masques blancs*, ou encore Périna (1997) sur la notion de "moi-peau"

⁴² Nous reviendrons plus tard sur la délicate question des langues orientales dans notre sous-partie II.2c

qualité pour tous. Ainsi dans le chapitre 3 de ce rapport, on peut y lire :

“we affirm here our deep faith in the inalienable right of every child to complete education and, at the very least, to basic education, as this constitutes the very foundation of a human being.

We believe that the emphasis in schooling should be first on the achievement of the goal of universal access to primary education which is only the first step in a long journey through the school life.

(...) we believe that the emphasis in education should shift from enrolment rates to the quality and relevance of the education imparted; to the efficiency of the system measured according to learning outcomes.

We believe that there is a need to emphasize in Mauritian primary education the achievement of a basic level of literacy, numeracy and life skills by an early age such as 11 or 12 by at least 80 to 85% of the children (...)

One of the fundamental principles that govern our decisions is that schooling should ensure that every child receives a basic education which, in general terms, may be defined as the minimum necessary preparation for adult role and status.” (p. 6-8)

Nous pouvons donc y voir que le gouvernement ne veut plus se contenter de chiffres montrant qu’un plus grand nombre d’enfants vont à l’école mais veut désormais se concentrer sur la qualité et la pertinence de l’enseignement proposé. Il est tout aussi intéressant de noter que les “life skills” sont mis à la même enseigne que la littéracie et la numéracie, outre le pourcentage d’enfants ayant acquis les minimaux que veut atteindre le gouvernement. La section 3.2 suivante met, quant à elle, principalement l’accent sur la démocratisation de l’éducation et l’égalité des chances en rappelant que le gouvernement s’est engagé à offrir l’éducation pour tous les enfants afin d’amener “*greater social, cultural, economic and political equality*”. Les auteurs du rapport soutiennent cela en citant le *National Development Plan for Education (1988-1990)* :

“Education will be called upon to play an important role in the plan target of economic growth with equity, taking into consideration the social dimensions of the development process. The provision of equal educational opportunities is one of the surest ways of ensuring that all Mauritians can develop to their full potential” (p. 9).

Bien que les auteurs admettent plus loin dans le rapport qu’il y a eu d’importants changements positifs en ce qui concerne l’égalité des chances en matière d’éducation pour tous les enfants, ils sont néanmoins conscients que le domaine éducatif ne donne pas les résultats escomptés et qu’à moins de prendre des mesures fermes, les changements voulus ne seront pas effectifs.

C'est ainsi que les auteurs disent dans la conclusion du rapport :

“It is being increasingly realised that something must be done to help every child acquire basic learning skills, to improve standards in the low-achieving schools and to reduce the glaring disparities among schools. The high rate of failure at CPE, the high percentage of children leaving the primary school without functional literacy and numeracy involve a great waste of talent in a fast industrializing economy. If the main resource of Mauritius “... is our people”, then half of the resources is being under-utilised” (p. 17)

II.2b. Volonté accrue de réformes dans les années 1990 et 2000

En 1991 est publié le *Master Plan for the Year 2000* (ci-après *Master Plan*), sous la supervision du ministre de l'éducation, M. Armoogum Parsuramen. La préparation de ce schéma directeur pour l'éducation avait commencé dès 1983 et avait donné lieu à de nombreuses consultations et visites d'étrangers venus analyser le terrain et faire des propositions au ministre. Ce plan se voulait être une réponse et une solution aux différents problèmes rencontrés jusque là dans le domaine éducatif (du pré-primaire aux études supérieures) et le but de ce schéma directeur est clairement exprimé dans l'introduction de ce document :

“Educational systems are now slow to change. In Mauritius and Rodrigues we have nearly 400 schools with some 9000 teachers. Each school has its own history, its own ethos and expectations, its own strengths and weaknesses. Each teacher has his or her own training experience, habits and preconceptions. What happens in a school is principally determined by what happened last year and the year before. Change tends to be gradual and incremental. Established custom is not easily broken.

For this reason, periods of rapid economic and social change witness a growing mismatch between the education system and the needs which it should serve. Educational standards and structures which may have been appropriate twenty years ago are no longer adequate. The purpose of the master plan is thus to take account of recent and expected changes in national needs, attitudes and circumstances.

The emphasis of the Plan is on reform, on improvements in quality, relevance, equity and efficiency” (p.1-2).

La première partie de cette citation présente un état des lieux du secteur éducatif à Maurice : on constate ainsi que le nombre d'écoles et d'enseignants a significativement augmenté depuis les premières grandes réformes de 1977-78 suite à l'introduction de l'éducation

gratuite pour tous. Cependant, les auteurs du rapport viennent tout de suite nous rappeler qu'il existe de grandes différences entre, d'une part, les écoles en ce qui concerne leur histoire, leurs attitudes et attentes et, d'autre part, les enseignants, compte tenu de leur formation, habitudes et préjugés. Il y a donc nécessité d'une certaine uniformisation ou systématisation des écoles ainsi que des compétences et capacités des enseignants.

Par ailleurs, on constatera à partir du début des années 1980 une très forte croissance à Maurice, en termes économiques et financiers, mais aussi au niveau de la production industrielle (le sucre et de plus en plus le textile) et du niveau de vie. De ce fait, les attentes du monde du travail concernant la qualité de la main-d'œuvre n'est plus en adéquation avec la qualité et le nombre d'élèves quittant le secondaire ou l'université. En effet, la demande est beaucoup trop forte pour le niveau moyen des jeunes, formés dans un système éducatif "à l'ancienne" qui n'est plus à la hauteur de la nouvelle situation. Ce sont les raisons invoquées pour procéder à de grandes réformes de l'éducation. Il apparaît que les objectifs que se donne le *Master Plan* sont les suivants :

- *"faire acquérir à tout enfant un savoir d'un niveau acceptable ("agreed standard of basic education") au bout de neuf ans de scolarisation ;*
- *rehausser la qualité de l'enseignement à tous les niveaux ;*
- *réduire les inégalités scolaires ;*
- *développer les aptitudes et les qualités de ceux qui réussissent ;*
- *promouvoir toutes les ressources disponibles dans le domaine éducatif."*

Outre la réitération de la volonté du gouvernement de travailler pour tous et de réduire les inégalités scolaires, les nouveautés apportés par ce document sont d'une part, la première mention du "*nine-year schooling*" (l'école obligatoire jusqu'en Form III, équivalent de la 4^{ème} française) et, d'autre part, la promotion et la valorisation particulières de ceux qui réussissent : faut-il y voir "l'élite" du pays ou simplement les élèves et autres étudiants qui passent à leurs examens ? Par ailleurs, les auteurs du *Master Plan* déplorent l'abandon des classes par les élèves et principalement par les adolescents en ces termes :

"One of the causes of drop-out is the high private cost of secondary education – especially in Upper Forms. The establishment of more good schools in rural areas will reduce students' costs of transport. Legislation will eventually be proposed making education compulsory up to the age of 15. A wide range of options will be offered with an appeal for broader categories of pupils" (p.5)

Ainsi sont montrés du doigt, d'une part, le coup élevé du transport et, d'autre part, à nouveau

l'absence ou le manque de bons collèges dans les zones rurales. Nous pouvons aussi y lire la volonté réitérée de rendre l'école obligatoire jusqu'à l'âge de 15, soit jusqu'en Form III (équivalent de la 4^{ème} française). Grâce à la clairvoyance et le travail acharné du ministre Parsuramen vont commencer à se mettre en place de nombreuses et importantes réformes du système éducatif. Il va, dans un premier temps, investir davantage dans la construction de nouveaux collèges un peu partout avec la volonté de démocratiser l'éducation et de la rendre accessible à tous et, pour lui, cela passe avant tout par une proximité géographique. Il proposera aussi un certain nombre de réformes à long terme dans le domaine éducatif à Maurice, une des principales étant de rendre l'éducation obligatoire jusqu'à l'âge de 15 ans. Par contre, il nous semble que, comme ses prédécesseurs, il oubliera d'investir suffisamment dans la formation des enseignants.

En 1995 sera publié un nouveau rapport, "*The Structure of the Secondary School System*" par le National Education Council, sous la présidence de Surendra Bissoondoyal. Ce rapport reprend principalement l'idée de séparer l'éducation secondaire en deux parties distinctes, à savoir la création de collèges allant de la Form I à la Form V et d'autres qui regrouperaient les élèves de Form VI (Lower et Upper, équivalants respectifs de la 1^{ère} et de la Terminale françaises) pour ceux qui voudraient une formation académique et des Polytechniques pour ceux préférant se lancer dans des études professionnalisantes (notamment les métiers manuels, électrique, électronique et informatique, etc.). Les auteurs du rapport proposent aussi l'instauration de *Basic Secondary Schools* pour les recalés du CPE, ainsi que des *Training Schools*. Commence ainsi ce que certains spécialistes de l'éducation mauricienne appellent la "*remedial education*", c'est-à-dire que tout le monde est conscient qu'il existe un problème au niveau du CPE mais faute d'une entente sur les moyens à prendre pour le régler, on ne peut que tenter de pallier les manquements provoqués à ce niveau en proposant des solutions de "rattrapage" pour ceux qui ont échoué aux examens du CPE deux fois.

Par ailleurs, les auteurs du rapport vont à nouveau proposer que le "*ranking*" soit remplacé par un système de "*grading*" ainsi que la systématisation de la régionalisation des admissions au niveau de la Form I, à l'instar de ce qui se pratique déjà dans le primaire. Ces propositions vont bousculer les idées reçues et rencontreront de nombreuses résistances et ce, pour différentes raisons. La première d'entre elles est que le problème de base n'a toujours pas été résolu : la qualité de l'éducation est toujours meilleure dans certains collèges situés dans les villes. De ce fait, les parents d'élèves ne veulent pas que leurs enfants soient lésés dans un système dans lequel ces derniers n'auront pas toutes les chances de réussite qu'ils pourraient

avoir en allant dans un des bons collèges qui serait situé hors de leur zone d'habitation.

L'Eglise catholique non plus ne trouve pas son compte dans ces nouvelles propositions formulées et a l'impression de perdre une partie de ses privilèges, liés entre autres au fait que ses collèges sont cotés. Par ailleurs, elle se demande alors comment elle pourra aussi garder ses prérogatives, principalement en ce qui concerne le mode d'admission dans ses collèges (voir la partie II.2d en ce qui concerne les 50% d'admission qu'elle se réservait dans ses collèges).

La même année eurent lieu des élections générales qui devaient voir arriver au gouvernement une coalition composée du MMM et du PTr. Ce gouvernement dut faire face, dès les premiers mois, à la délicate question de l'inclusion des langues orientales dans le classement lors des résultats du CPE couplée des débats provoqués par le rapport du NEC du début de l'année 1995. Le ministre de l'éducation, M. Pillay, qui sera nommé lors du remaniement ministériel de 1997 commandera un nouveau rapport, qui sera publié en 1998 sous le titre "*Action Plan. For a New System in Education*". Nous constaterons à nouveau qu'aucune nouvelle idée n'est proposée : en effet, de manière générale, nous pouvons dire que les auteurs de ce rapport réitèrent à nouveau les engagements du gouvernement vis-à-vis de la population, engagements déjà connus puisqu'il s'agit d'éliminer la compétition à la fin du cycle primaire, introduire une scolarisation obligatoire étalée sur neuf ans, régionaliser le mode d'admission au cycle secondaire, créer des *Middle Schools* (de la Form I à la Form V), éliminer l'exclusion existant dans l'enseignement, donner une nouvelle impulsion aux études scientifiques, encourager le plurilinguisme et la pluriculturalité, décentraliser l'administration du ministère et travailler à l'*empowerment* de l'enfant.

Outre les arguments déjà présentés lors des précédents rapports, l'*Action Plan* met l'accent sur la formation des enseignants et du fait qu'il faille leur inculquer la notion de professionnalisme dans ce métier, la formation de personnes dans le domaine de la gestion et du leadership, la création accrue de liens entre l'école et le monde du travail et aussi l'ouverture sur l'autre à travers la pluriculturalité de la société mauricienne. Les auteurs écrivent à propos de cela que :

"Creating a multicultural classroom means creating a classroom in which every child, irrespective of ethnic origin, gender, language and so on feels valued for his potential and as an individual" (p.11).

Avec ces "nouveaux" objectifs fixés, les auteurs de ce rapport espèrent que :

“The above changes will enable Mauritius as a nation to shift from an elitist education to Excellence in Education for, allowing for the development of the ability, potential and growth of each and every child. At the same time, this will provide Mauritius with a labour force that will carry the nation successfully through the Third Millennium” (p.12).

Cependant, nous constaterons que ce gouvernement élu pour une période de cinq ans (1995-2000) ne parviendra pas à amener les changements qu’il s’était promis dans le secteur éducatif, et cela dû notamment à différentes pressions exercées sur lui par la communauté des parents d’élèves, des associations religieuses, l’Eglise catholique, la presse, etc. Suite à la passation de pouvoir de 2000, le nouveau ministre fraîchement nommé, M. Obeegadoo, enclenchera comme ses prédécesseurs les procédures pour un nouveau projet de réforme qui sera présenté au public en mai 2001 sous le titre *“Ending the Rat Race in Primary Education and Breaking the Admission Bottleneck at Secondary Level. The way forward”* (ERR).

Le premier chapitre de ce rapport (Why do we need to abolish CPE ranking?) va présenter les raisons pour lesquelles il faut absolument se débarrasser du *“ranking”*, principalement en raison de ses effets néfastes sur le développement des enfants. Il invoque trois raisons principales :

“Ranking has become an instrument of selection in the context of a dramatic mismatch between demand and supply for Form I places in a few highly regarded secondary schools.

Ranking is blind to the residential factor as admission to secondary schools for ranked candidates is carried out on a national basis. A child may thus be admitted to a college very far from her/his place of residence and spend hours in daily travel.

Ranking of students at the end of the primary cycle perverts the role of the school which is forced to ensure that a maximum number of children are ranked in the top list and this becomes its primary objective.” (p.5)

Ce rapport, comme la plupart de ceux rédigés durant ces vingt dernières années, reprendra les idées émises précédemment, en y apportant quelques modifications dans ses chapitres 2 et 3. Ainsi, dans le chapitre 2, nous pouvons y trouver les quatre mesures à prendre afin d’éliminer le *“ranking”* et de rendre son éventuelle réintroduction caduque et totalement inappropriée. La première mesure est d’adopter un système de grades à la place du *“ranking”*. Les équivalences avec le système alors en place sont présentées sur le tableau 3 suivant :

| Range of Marks | Alphabetical Grading |
|----------------|----------------------|
| 75 to 100 | A |
| 60 to 74 | B |
| 50 to 59 | C |
| 40 to 49 | D |
| 30 to 39 | E |
| < 30 | U (unclassified) |

Tableau 3 (*Ending the Rat Race in Primary Education and Breaking the Admission Bottleneck at Secondary Level. The way forward, 2001, p.7*)

Les auteurs de ce rapport expliquent comment fonctionnera ce nouveau système de grades. D'une part, tous les enfants qui auront obtenu le grade minimum pour passer (Grade E en anglais, en français et en mathématiques et une moyenne de 35% minimum) pourront accéder aux collèges secondaires du "mainstream". Par contre, les élèves n'ayant pas atteint ce quota minimum lors de deux tentatives aux examens de la CPE rejoindront automatiquement les collèges préprofessionnels secondaires. Les auteurs du rapport ajoutent qu'à partir de 2006, il faudra donc considérer le système de grades non comme un instrument de sélection laissant certains enfants considérés comme des échecs mais plutôt comme un indicateur de réussite. Ainsi, le premier objectif est donc de ne pas laisser certains enfants "sur la touche" et de donner leur chance à tous de réussir d'une manière ou d'une autre.

La deuxième mesure afin d'atteindre cet objectif est la construction de nouveaux collèges d'Etat afin de pallier le manque d'institutions secondaires à travers l'île. Cette mesure est considérée comme un autre moyen de stopper la compétition féroce incitée par les parents et existant à la fin du cycle primaire. Afin de couper court à la course vers les collèges les plus côtés (Star schools), les auteurs de ce rapport vont aller jusqu'à proposer une refonte totale du système éducatif en proposant quatre paliers obligatoire dans l'éducation, ce qui aura pour effet de donner un nouveau rôle aux Star Schools. Ils entérinent aussi la proposition de rendre l'école obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans ("11-year schooling project", p. 18), ce qui explique la création de quatre paliers, ainsi proposés :

1. Lower Primary (3 levels – Std. I-III).
2. Upper Primary (3 levels – Std. IV-VI).
3. Lower Secondary (3 levels – Form I-III).
4. Upper Secondary (2 levels – Form IV-V).

Ils précisent que les étapes 3 et 4 seront soit des filières académiques ou des filières préprofessionnelles. Ainsi, les élèves atteignant la fin du cycle 4 auront la possibilité de

préparer la HSC en allant dans une Form VI School, d'intégrer un centre de formation ou encore d'entrer directement dans le monde du travail. Le nouveau rôle qu'ils souhaitent donner aux Star Schools est celui de Form VI Schools, ce qui a pour effet de décrédibiliser totalement et de rendre inutile la course pour l'admission dans ces collèges puisque ceux-ci n'offriraient plus de cours correspondant au 3^{ème} palier du nouveau système éducatif qu'ils proposent. En effet, la transformation des Star Schools en Form VI Schools est au cœur du projet proposé puisqu'elle constitue la troisième mesure préconisée dans ERR. Ils expliquent ce choix délibéré de la manière suivante:

“CPE Ranking exists for the sole purpose of selecting a few hundred out of the 18,000 successful candidates to be admitted to the perceived top star secondary schools. The very notion of a ‘star’ school is premised on such a selection.

Without ranking, there can be no ‘star’ school – A fortiori, there can be no abolition of CPE ranking as long as perceived star schools do exist.

However excellent the modern infrastructure and other amenities provided in other state secondary schools may be, it is noteworthy that the 143 seats available at the QEC in 2001 have been filled by candidates ranked between 1 and 150!

Today, abolition of ranking cannot therefore be envisaged if the Queen Elizabeth College (QEC) and the Royal Colleges are to continue admitting students at Form I level” (p.18).

Les auteurs de ce rapport sont pleinement conscients des objections qui seront faites quant à la disparition des Star Schools, notamment ce que certains pourraient considérer être un “nivellement par le bas”. Ils rappellent cependant qu'il faut mettre fin à ce système qui fait échouer 9000 des 28000 candidats au CPE alors que seulement 1000 d'entre eux réussissent à intégrer une des Star Schools. Ainsi, ils mettent l'accent sur le fait que :

“The democratisation of access to education and the doing away with the extreme and senseless competition generated by the CPE Ranking in no way implies that individual achievement will not be recognised and encouraged.

Schools will, in fact, be expected to identify the brightest students, in the same way as they are called upon to target those with special needs. A Gifted and Talented Programme will eventually be introduced to make the curriculum more challenging for the brightest and allow more time for what they do best” (p.8)

Ainsi, ERR veut mettre l'accent sur le fait que les écoles doivent être plus attentives aux besoins de tous, des élèves les plus brillants mais aussi ceux ayant des difficultés, et cela sur

un même pied d'égalité contrairement à ce qui était le cas jusque là. Les auteurs de ERR expliquent aussi que le système des grades permettra aussi une ambiance plus saine dans les classes au sens où la motivation des enfants sera personnelle et pas axée vers une compétition contre les camarades de classe. Ils proposent aussi divers moyens de valoriser autrement les élèves les plus brillants : remises de prix, certificats de réussite, et éventuellement l'introduction d'une "distinction" dans le système de grades pour les élèves ayant eu plus de 95% de la note dans une matière.

L'Etat décide également d'investir massivement dans la construction de nouveaux collèges secondaires. Alors que les collèges d'Etat ne peuvent accueillir que 5255 nouveaux élèves en Form I en 2001, le gouvernement veut que le nombre d'élèves s'inscrivant dans ses collèges se chiffre à 11480 d'ici 2006. De même, il souhaite que le nombre d'étudiants préparant la Higher School Certificate (tournant autour de 3200 places en 2001) passe à 6220 en 2006. Pour ce faire, il propose la création de 40 nouveaux collèges à travers l'île. Par ailleurs, il prévoit de transformer des collèges ne proposant des cours que de la Form I à la Form III en collèges permettant d'aller jusqu'en Form V (donc préparant aux examens du School Certificate) et prévoit aussi l'agrandissement de nombreux établissements déjà existants afin de pouvoir diversifier le choix de matières qui y sont dispensées.

Enfin, la dernière mesure que compte introduire le gouvernement est la régionalisation de l'éducation secondaire. Les auteurs de ERR expliquent cela du fait que le système actuellement en place et basé sur le "ranking" (ce qui offre des places dans les meilleurs collèges) forcent certains enfants à devoir perdre beaucoup d'argent et de temps dans les transports pour pouvoir se rendre dans ces établissements qui sont parfois situés loin de leur domicile⁴³. C'est afin d'y remédier qu'ils proposent que :

“Regionalisation of admission is long overdue and should benefit both the schools and the students. As from 2003, admission to State Secondary Schools (Form I–V) will accordingly be effected on a regional basis.

However, to enhance parental choice while allowing for greater specialisation, Form VI colleges will recruit on a national level” (p. 24).

Ainsi, le programme qu'ils veulent implémenter devrait être effectif à partir de 2003 et ne sera applicable qu'aux établissements proposant des cours jusqu'en Form V. En effet, les matières proposées au niveau de la Form VI ne sont pas présentes dans tous les futurs "Form VI

⁴³ Nous avons personnellement connu un élève qui se levait à 4 heures du matin pour arriver au collège à 8heures, parce qu'il devait traverser l'île de bout en bout.

colleges”, ce qui implique que l’inscription à ce niveau se fera sur une base nationale.

En 2005, une coalition menée par le PTr revient au pouvoir, suite aux élections de la même année. Alors que, jusque là, nous pouvons voir une cohérence et une volonté d’œuvrer pour le bien-être de tous les enfants, ce nouveau gouvernement va présenter dans son pamphlet “**La réforme du système éducatif. Les collèges d’Etat à recrutement national et le mode d’admission**” les raisons idéologiques pour lesquelles le système éducatif mauricien ne doit promouvoir que les élèves les plus brillants. Ce rapport est animé, d’une part, par une inimitié farouche envers le travail du précédent gouvernement et, d’autre part, par une idéologie dite de l’excellence, sur laquelle nous reviendrons plus tard.

Ce rapport commence par énumérer tous les griefs contre l’ancien gouvernement, à savoir que ce dernier a “décapité” le système scolaire en transformant tous les Star Schools en “Form VI Schools”, ce qui aurait eu, selon les auteurs de ce rapport, pour effet de niveler l’éducation vers le bas. Ces derniers se réfèrent à un sentiment général provoqué par les précédentes mesures et réformes, qui auraient été faites de façon unilatérale et sans discussions avec les gens impliqués dans l’éducation à Maurice⁴⁴.

La première mesure de ce gouvernement sera donc d’abolir la précédente réforme et de revenir au système précédent avec ses Star Schools et le déguisement du système de grades en un système où les rangs sont présents puisque, de nouveau, le MES attribuera des places dans les meilleurs collèges en fonction du rang des élèves aux examens du CPE, sans pour autant que ces rangs ne soient divulgués publiquement. Nous reviendrons un peu plus tard sur ce sujet mais il nous semble important ici de présenter en premier lieu les différentes mesures que le nouveau gouvernement compte mettre en place.

Il est à noter qu’une des principales mesures (qui est aussi complètement nouvelle) est “l’introduction du transport public gratuit pour les étudiants” (p.3). Cette mesure qui en soit est loin d’être mauvaise a cependant été introduite dans une politique électorale puisque’il s’agissait d’un des points phares de cette coalition lors de la campagne électorale. Il est à regretter que cette mesure fut appliquée sans qu’aucune étude de marché ne soit faite préalablement.

⁴⁴ Il est à noter qu’ironiquement ce rapport a été rédigé sans l’apport et la collaboration ni des pédagogues du Mauritius Institute of Education, ni des professeurs et didacticiens de l’Université de Maurice, ni des spécialistes travaillant au sein de la Tertiary Education Commission. Il semblerait que le ministre de l’éducation d’alors, M. Gokhool, ne se soit appuyé que sur des données transmises par le Mauritius Examinations Syndicate, organisme qui est en charge du contrôle et de la tenue des examens !

Nous notons aussi une volonté profonde de favoriser l'exercice de la lecture : "Le lancement d'une campagne pour encourager/promouvoir la lecture parmi les étudiants" et "le lancement du projet '**Class Room Library**'- ce projet vise à doter chacune des 3,850 salles de classe des établissements primaires d'une bibliothèque" (p.4). Par ailleurs, le gouvernement entend aussi promouvoir "l'élaboration d'un nouveau programme, en collaboration avec le Ministère de la Jeunesse et des Sports, pour l'enseignement de l'éducation physique dans le primaire et le secondaire", l'objectif étant "d'avoir une population estudiantine avertie et en bonne santé" (p.4). Autre fait nouveau : le gouvernement se propose de distribuer " la constitution de Maurice aux élèves de Lower VI" afin d'en faire de meilleurs citoyens avertis, ce qui n'a pas encore été fait au jour d'aujourd'hui (juillet 2009).

Les auteurs vont ensuite revenir longuement sur le cœur de ce rapport, c'est-à-dire le "rétablissement des collèges Forms I à VI", annonçant qu'il y aura par contre deux modes de recrutement : avant tout, des collèges recrutant sur une base régionale et ensuite des collèges recrutant sur une base nationale (en fait, les anciens Star Schools). Ainsi, ces auteurs annoncent que:

"Il n'y aura aucune différence entre les collèges qui vont recruter sur une base nationale et ceux qui vont recruter sur une base régionale. Tous les collèges auront les mêmes ressources et les mêmes facilités sans distinction aucune. Le transfert des enseignants sera fait selon les mêmes critères existants. Les ressources seront équitablement distribuées" (p.5).

Pourquoi le gouvernement sent-il la nécessité de réintroduire des collèges "nationaux" si ces derniers auront les mêmes facilités, les mêmes enseignants et les mêmes ressources que les autres collèges ? Selon l'Etat il s'agit de "corriger le sentiment d'injustice que peut occasionner la stricte restriction de l'admission sur des critères géographiques" (p.5) et d'offrir "**un plus grand choix** aux parents et [...] une plus grande intégration parmi les élèves" (en gras dans le texte original, p.5) en permettant :

- (a) *"Une double inscription en Form I dans les collèges d'état à recrutement national et dans les collèges à recrutement régional, respectivement, sur la base du système d'un grading modifié ;*
- (b) *Que les parents choisissent **obligatoirement** des collèges d'état à recrutement régional par ordre de préférence dans leur zone respective ;*
- (c) *Que le choix d'un ou de plusieurs collèges d'état à recrutement national par ordre de préférence soit **optionnel** ;*
- (d) *Que la priorité d'inscription dans les collèges d'état à recrutement régional*

soit déterminée, comme c'est le cas actuellement, sur la base de la régionalisation, du choix parental et du « grade aggregate » (les gras sont présents dans le texte original, p.6).

Les auteurs du rapport ajoutent que “ l'enfant sera admis dans un collège d'état à recrutement national sur la base de son “*overall grade aggregate and performance* ” dans les quatre meilleurs sujets”. C’est donc dans le but de promouvoir à nouveau une “élite estudiantine” et en évitant que ne revienne le terme de “ranking”, synonyme de stress et de compétition outrancière, que le gouvernement va proposer son “revised grading system” qui déterminera le mode d’admission au secondaire en montrant les différences entre ce qu’il propose et ce qui existait avant lui :

| 2006 | | | Existing | | |
|--------|-------|-------------------------------|----------|-------|-------------------------------|
| Grades | Units | Marks | Grades | Units | Marks |
| A+ | 6 | 90 and above | | | |
| A | 5 | 75 and above but less than 90 | A | 5 | 75 and above |
| B | 4 | 60 and above but less than 75 | B | 4 | 60 and above but less than 75 |
| C | 3 | 50 and above but less than 60 | C | 3 | 50 and above but less than 60 |
| D | 2 | 40 and above but less than 50 | D | 2 | 40 and above but less than 50 |
| E | 1 | 30 and above but less than 40 | E | 1 | 30 and above but less than 40 |
| U | - | below 30 | U | - | below 30 |

Il est aisé de se rendre compte que la seule différence réside en la séparation du grade A en un grade A “inférieur” (puisqu’il ne comprend plus les notes au dessus de 90) et un grade A+ censé représenter l’excellence. Il ne s’agit tout bonnement que d’un moyen pour déterminer qui seront les meilleurs élèves, ceux qui pourront postuler à une inscription dans les collèges nationaux, puisque comme les auteurs du rapport le rappellent eux-mêmes :

“Le MES procédera à l'admission en deux étapes. Dans la première étape, le MES remplira toutes les places dans les collèges d'état à recrutement national en prenant en considération le overall grade aggregate et la performance globale des candidats dans les quatre meilleurs sujets.

Par exemple, si un élève obtient les meilleures notes dans quatre sujets, c'est-à-dire s'il obtient 360 (4 x 90) points il se trouve alors dans la fourchette 360 à 400. Si dans un collège il y a 140 places, le MES procédera à l'allocation des places en choisissant ceux qui ont obtenu les meilleures notes dans 4 sujets - le maximum grade aggregate avec les points dans la fourchette de 360 (4 x 90) à 400 (4 x 100).

S'il y a plus de 140 candidats, la fourchette sera réduite à 365 - 400, 370 - 400, et ainsi de suite pour atteindre le nombre de places disponibles.

Dans le cas où la demande est au dessous des places disponibles dans un

collège le next highest overall grade aggregate et la performance globale seront pris en considération” (p.7).

La transformation du système de grades n’intervient donc que comme moyen de sélection vers les “meilleurs collèges” et ce, même si le gouvernement ne les nomme pas ainsi ouvertement dans ce rapport. Dans la création même (ou recreation) de ces collèges nationaux, le gouvernement se contredit, puisqu’il ne peut à la fois instaurer des collèges d’excellence, pour l’admission desquels il faudra se battre et dire qu’ “il n’y aura aucune différence entre les collèges qui vont recruter sur une base nationale et ceux qui vont recruter sur une base régionale” (p.5). Il nous paraît impensable de croire que les parents d’élèves étant encore au primaire ne vont pas pousser leurs enfants à travailler d’arrache-pied pour intégrer un de ces collèges nationaux, puisque ces derniers sont dans leur dénomination⁴⁵ (puisque’ils ont gardé leur nom de Star Schools), dans leur emplacement (puisque’il s’agit aussi des mêmes bâtiments) et dans la représentation sociale et idéologique que se fait la population mauricienne d’eux les collèges où vont les meilleurs élèves.

Par ailleurs, ce système de grades révisé va aussi provoquer de nombreuses objections au sein de la population mauricienne et dans les médias, car il n’est pas transparent et, puisqu’il n’y a pas de liste publiée, ne permet pas de savoir si les enfants qui sont admissibles dans les collèges nationaux sont véritablement ceux ayant obtenu les meilleurs résultats. Il est à rappeler que la méfiance est prépondérante, surtout en tout ce qui concerne l’éducation à l’île Maurice. Pour rappel, le choix de Cambridge comme instance de correction des examens du CPE est entre autres motivé par cela (voir II.1a).

A travers notre présentation des différentes réformes ayant mené à la situation actuelle de l’éducation à l’île Maurice, nous pensons avoir pu montrer de façon générale que ce sont très souvent les mêmes mesures qui sont préconisées dans les différents rapports, qu’ils soient rédigés par le ministère de l’éducation ou par d’autres personnes ou organismes : diminuer le taux d’échec à la fin du cycle primaire, trouver un mode autre que le CPE pour l’admission au secondaire qui ferait disparaître la compétition accrue qui y règne et surtout augmenter l’offre et donc le nombre de collèges secondaires présents sur le territoire national, puisque ceci est le véritable enjeu de l’éducation mauricienne.

⁴⁵ Il nous semble important de mentionner qu’afin de valoriser certains collèges nouvellement créés dans les années 1990, il leur fut donné le nom de Star Schools, à l’instar de « Queen Elizabeth College South » ou encore « Royal College North », etc. Ceci n’a par contre pas grand-chose à voir avec l’installation d’annexes de certains collèges confessionnels dans des zones défavorisés et que nous reverrons dans notre partie traitant des projets de l’Eglise catholique (II.3).

Par ailleurs, nous avons pu montrer un manque de volonté politique qui permettrait de réellement transformer et penser autrement l'éducation, et ceci souvent pour des raisons idéologiques loin de toute considération purement pédagogique. Nous tenterons dans les sous-parties suivantes de ce chapitre de présenter certaines des objections majeures à un réel renouveau du système éducatif mauricien, qui ont jusqu'à présent empêché ou freiné l'application des réformes proposées.

II.2c. Débat autour du statut des langues orientales dans l'enseignement

Depuis une vingtaine d'années se pose la question du statut des langues orientales (indiennes et chinoises) dans l'enseignement, notamment dans le primaire. Comme dit précédemment, la fin de ce cycle est sanctionnée par un examen à l'échelle nationale, le CPE. Quatre matières sont normalement prises en compte, à savoir l'anglais, le français, les mathématiques et l'Environmental Studies (EVS), qui recoupe principalement l'histoire, la géographie et les sciences.

Le problème surgit pour les enfants se préparant à une cinquième matière: la langue orientale. En effet, certaines familles, soucieuses de préserver leurs racines culturelles, poussent leurs enfants à apprendre la langue de prestige du pays d'origine de la communauté, généralement le hindi, l'urdu ou le mandarin. Cette cinquième matière est prise en compte dans le "classement" national de ces enfants qui donne accès aux (meilleurs) collèges. Pour ceux-ci, les quatre meilleures notes sont celles qui sont comptabilisées dans ce classement.

De ce fait, les parents d'enfants, principalement créoles et créolophones, ne préparant pas cette cinquième matière se sentent lésés par ce système. Ils n'ont pas de langue ancestrale de prestige à laquelle se rattacher et à transmettre à leurs enfants, et ont l'impression, à cause de cela, d'être piégés par le fait de n'avoir pas l'alternative qu'ont les familles d'origine asiatique.

Prenons pour exemple un enfant créole et un enfant hindou qui passeraient l'examen de CPE en même temps. Imaginons que l'enfant créole a de meilleurs résultats que son camarade hindou dans les quatre matières principales. Il suffirait que l'enfant hindou ait une meilleure note à son examen de langue orientale pour remonter sa moyenne et se retrouver, pour cela, mieux placé dans le "classement" national, et donc plus à même d'accéder à un meilleur collège que son camarade créole.

Ce sentiment d'injustice exacerbe de nombreuses tensions autour de l'enseignement des langues puisque des actions en justice ont été menées contre ce système à double vitesse. Cela commença le 8 mai 1995, lorsque Jean-Yves Violette et Françoise Labelle, alors dirigeants du Front Commun pour la justice au CPE - jurèrent un affidavit en Cour suprême contre la décision du gouvernement de comptabiliser les langues orientales au CPE. Le 27 octobre 1995, le jugement de la Cour suprême établit que l'inclusion des langues orientales pour le classement au CPE était anticonstitutionnelle et ne pouvait être mis en application. M.Tengur, président de la Government Hindi Teachers' Union, fera appel de cette décision qui sera dès lors renvoyée devant la Cour d'Appel du Conseil privé de la Reine d'Angleterre. Cette dernière renversera le 18 février 1998 le jugement de la Cour suprême mauricienne et M. Tengur demandera au ministre de l'Education d'appliquer ce jugement, ce qui ne sera pas appliqué puisque le gouvernement souhaitait abolir le "ranking", rendant par là-même cette application caduque.

Il est à noter que le gouvernement dirigé par le Mouvement Socialiste Mauricien (MSM) a chuté en 1995 à cause de ce débat autour des langues orientales. Il semblerait qu'une autre matière ait été proposée aux enfants créoles afin de pallier cette incapacité qu'ils ont de recourir à une langue ancestrale. Certains groupes créoles n'ont cessé, ces dernières années, de demander que le *kreol* soit considéré comme une langue à part entière, et donc digne d'être enseignée au primaire comme une langue ancestrale au même titre que les langues orientales⁴⁶.

Dev Virahsawmy (2003), linguiste, écrivain et professeur de littérature anglophone à l'île Maurice, rappelle cependant que, malgré les discours politiques, idéologiques ou affectifs, la plupart de ces langues orientales considérées comme ancestrales sont des langues étrangères à Maurice, parce qu'elles ne sont pratiquement jamais utilisées au quotidien par la plupart des Mauriciens. Il insiste pour que les autorités compétentes comprennent que :

“premier obzektif ledikasyon primer se literesi e non pa aprann lang etranzer. Li osi inportan ki nou opte pou enn bilingism reel [Kreol] Morisien / Angle, lakle nou devlopman, olie perdi letan ar bann lide vag ki anpes nou zanfan avanse.”⁴⁷

⁴⁶ Nous reviendrons plus en détail sur les motivations qui poussent à l'introduction du *kreol* mauricien dans le système éducatif dans notre sous-partie II.2f.

⁴⁷ “L'objectif premier de l'éducation primaire est la littéracie et non l'apprentissage de langues étrangères. Il est aussi important d'opter pour un bilinguisme réel *kreol* mauricien/ anglais, clé du développement, au lieu de perdre notre temps avec des idées vagues qui empêchent nos enfants d'avancer” (notre traduction).

Virahsawmy définit par ailleurs, dans son article “Literesi an Morisien” (2001), la littéracie comme la compétence qu’a tout individu à maîtriser ou non une langue et dont l’UNESCO a décrit les différents niveaux en 1958. Ces niveaux correspondant à des étapes de complexification de la compétence à lire et écrire sont la littéracie basique, la littéracie fonctionnelle ordinaire, la littéracie fonctionnelle avancée et la littéracie fonctionnelle créative. Nous sommes d’accord avec lui quand il dit qu’il faudrait recentrer le débat sur l’alphabétisation et la lecturisation plus que sur des problèmes purement idéologiques.

Par ailleurs, il est avéré que les langues dites “ancestrales” ne le sont pas. En effet, les ancêtres de la plupart des mauriciens d’origine asiatique (que ce soient des indiens de confession hindoue ou musulmane ou des chinois) venaient de basses couches sociales (en effet, la majorité des ancêtres des indomauriciens et des sinomauriciens étaient respectivement des intouchables et des paysans), de zones géographiques parlant des langues minoritaires en Inde (principalement le bhojpuri dans le Bihar et le Gujarat dans le nord de l’Inde et le hakka et le cantonnais dans le sud de la Chine). Ainsi, ces langues dites “ancestrales” ne correspondent en rien aux langues ancestrales véridiques⁴⁸ mais sont considérées comme telles pour des raisons purement idéologiques.

De même, il nous semble que la devise du MSM “l’unité dans la diversité” sera un élément décisif dans l’intégration de ces langues dans le cursus scolaire (il nous semble que cela était nécessaire qu’il y ait reconnaissance de ces langues sur le territoire national), de même qu’une certaine conjoncture favorisera cela en raison du processus de brahmanisation présent et grandissant au sein de la population indo-mauricienne, principalement depuis une vingtaine d’année.

II.2d. Débat autour des 50% de places réservées par l’Eglise catholique dans ses collèges confessionnels

Un débat polémique sévit aussi à Maurice à propos des collèges confessionnels appartenant à l’Eglise catholique, en ce que la population mauricienne a l’impression que cette dernière se réservait jusqu’à présent 50% du droit d’admission dans ces établissements, places qu’elle avait le loisir de donner à qui elle le voulait. Monseigneur Piat, évêque de Port-Louis rappelle

⁴⁸ Voir le chapitre I dans lequel nous expliquions les raisons de ce glissement historique afin d’étayer des thèses idéologiques sur la représentation qu’on a de soi et qu’on veut donner de soi au sein de la communauté plurielle mauricienne.

les faits qui ont mené à cet état de choses dans sa lettre pastorale du 14 février 2004 (Piat 2004).

Il rappelle ainsi qu'en janvier 1977, lorsque le gouvernement décida d'introduire l'éducation secondaire gratuite, il n'y avait que peu de collèges secondaires d'Etat (4 seulement), qui ne suffisaient pas à accueillir les élèves figurant sur la liste du gouvernement. Le ministère de l'éducation demanda alors aux collèges catholiques (au nombre de 12 à l'époque) de collaborer pour les accueillir. L'Eglise catholique mis donc presque 100% des places disponibles dans ces collèges à la disposition du gouvernement en attendant que celui-ci construise d'autres collèges.

Quinze ans plus tard, soit en 1992, l'Eglise catholique se rendit compte que le pourcentage de catholiques dans ses collèges était parfois tombé à 20%, sachant que le nombre de collèges catholiques n'avait pas changé (12) tandis que le gouvernement avait construit plusieurs nouveaux collèges, totalisant désormais 23 collèges d'Etat. Ayant l'impression que sa contribution était moins nécessaire, vu le nombre de collèges d'Etat créés durant les quinze années précédentes, cette dernière proposa que les collèges catholiques n'allouent plus que 50% de leurs places à la liste du gouvernement et qu'ils admettent 50% des élèves selon leurs propres critères afin d'avoir en tout à peu près 50% de catholiques dans ses collèges. Le Select Committee accepta cette proposition et l'exécutif décida de la mettre en pratique graduellement.

Cependant entre 1994 et 2002, cette politique d'admission dans les collèges catholiques approuvée officiellement par le gouvernement, fut attaquée en Cour par 3 fois : une première fois par M. Dinnoo en 1995, une deuxième fois par M. Tengur et M. Dinnoo en 1997 et une troisième fois par M. Tengur encore en 2002⁴⁹. Alors qu'il avait été débouté une première fois en 1997, M. Tengur, président de la "Government Hindi Teachers Union" (GHTU), déposera une nouvelle plainte début 2002 qui sera rejetée par la Cour pour une question de procédure. N'en démordant pas, ce dernier déposera à nouveau plainte en mars 2002 pour discrimination de l'Eglise catholique dans l'admission dans ses collèges sur une base religieuse. La cour suprême lui donna raison le 13 novembre 2002 et déclara la pratique des 50% sur une base religieuse illégale.

Suite à un appel fait par le BEC, la cour suprême revint sur sa décision le 3 décembre 2002 et

⁴⁹ Nous reviendrons plus tard (II.2e) sur les raisons qui mèneront à ces différentes plaintes.

demanda la suspension (“stay of execution”) de l’arrêt prononcé le mois précédent. L’ardeur de M. Tengur n’en fut pas éteinte et il fit appel en mars 2003 auprès de la Cour d’appel du Conseil Privé de la reine d’Angleterre. Ce Conseil rendit son verdict le 18 décembre 2003 et son jugement fut publié le 3 février 2004. Il considéra que le droit que s’octroie l’Eglise catholique de se réserver 50% des places disponibles dans ses collèges sur la base de critères religieux était anticonstitutionnel.

Dans sa lettre pastorale de février 2004, Monseigneur Piat annonça donc que l’Eglise catholique n’octroierait plus ces 50% de places dans ses collèges sur des critères religieux, mais plutôt sur la base de critères sociaux, ceci afin de répondre aux exigences consécutives à la décision du Conseil Privé de la reine d’Angleterre et poursuivre dans la voie logique résultant du synode qui avait mis au centre de l’action de l’Eglise la volonté d’œuvrer pour les plus démunis⁵⁰.

II.2e. Incapacité de séparer le débat éducatif de préoccupations communalistes, idéologiques ou sectaires

Il nous semble cependant que le fait d’attaquer l’Eglise en raison d’un favoritisme qu’elle s’octroie dans l’admission dans ses collèges sur une base religieuse n’est pas la réelle motivation des adversaires de cette pratique mais est symptomatique d’un problème beaucoup plus profond et ancré dans la société mauricienne en ce qui concerne l’éducation. En fait, tout tourne autour de l’épineux problème qu’est le CPE en ce qu’il donne accès aux meilleurs collèges de l’île. L’hebdomadaire mauricien *Le Week-end* nous fait un rappel de tous les événements légaux marquants concernant les examens du CPE dans son édition du 14 mai 2006 :

- « - Le 8 mai 1995, Jean-Yves Violette et Françoise Labelle - dirigeants alors du Front Commun pour la justice au CPE - jurent un affidavit en Cour suprême contre la décision du gouvernement de comptabiliser les langues orientales au CPE.
- Rispostant au Front Commun pour la Justice au CPE, la Government Hindi Teachers' Union entre une action légale, par l'intermédiaire d'un parent d'élève, Dharmadev Matadeen.
- Par ailleurs, le 7 juillet 1995, à titre personnel, Yagessur Dinnoo, syndicaliste de la GHTU loge une plainte en Cour suprême contestant les

⁵⁰ Dans la dernière partie de ce deuxième chapitre (II.3), nous nous pencherons plus particulièrement sur les projets qui ont été mis en place par l’Eglise catholique dans cette optique.

50% accordés aux collèges confessionnels. L'affaire est référée au Parquet.

- Le 27 octobre 1995, le jugement de la Cour suprême établit que l'inclusion des langues orientales pour le classement au CPE est anticonstitutionnelle et ne peut être mis en application
- Suttyhudeo Tengur, président de la GHTU conteste la décision de la Cour suprême devant le Conseil privé britannique.
- Le 18 février 1998, le Conseil privé britannique renverse le '*ruling*', et Suttyhudeo Tengur demande au ministre de l'Education d'appliquer le jugement. Néanmoins, suivant l'ambition du gouvernement d'abolir le ranking, cette décision n'a pas été appliquée.
- Début 2002, Suttyhudeo Tengur et Yagessur Dinnoo déposent plainte pour contester la pratique des 50% de places réservée dans les collèges confessionnels.
- La Cour suprême rejettera leur contestation le 6 mars 2002 pour une question de procédure (*locus standi*)
- Fin mars 2002, Suttyhudeo Tengur dépose une nouvelle plainte en Cour suprême soutenant que l'aspect religieux qui est considéré pour les 50%, porte préjudice à sa fille, Neha Devi, candidate aux examens du CPE en 2003.
- Le 13 novembre 2002, la Cour suprême déclare illégale le critère religieux pour l'admission dans les collèges confessionnels.
- L'Église saisit de nouveau la Cour suprême et demande que l'application du jugement soit suspendue, le temps que celui-ci soit débattu devant le Conseil privé.
- Le 17 décembre 2003, Suttyhudeo Tengur remporte son procès devant le Conseil privé. L'aspect religieux considéré pour les 50% est remplacé par l'option préférentielle pour les pauvres.
- 29 mars 2004, le Rassemblement des organisations créoles (ROC) loge une plainte en Cour suprême, réclamant l'introduction de quatre autres européennes (espagnol, italien, allemand et portugais) pour les examens de CPE.
- Début avril 2004, Jacques et Christine Tsang Man Kin, les parents d'un élève de Notre-Dames des Victoires RCA, estimant qu'avec la comptabilisation des langues orientales sans que cette mesure n'ait été rendue publique au moment où les élèves étaient en Std I, logent une plainte en Cour suprême contre cette décision
- Mi-avril 2004, suite aux plaintes du ROC et du couple Tsang Man Kin, Suttyhudeo Tengur, loge une plainte en tant que 3rd party.
- Le 20 mai 2004, ROC retire sa plainte, expliquant que la modification de la formule d'examen le 9 avril 2004 par le gouvernement rendait cette décision unchallengeable in Court. »

Il est évident, à la lecture de ce résumé, qu'il est impossible de dissocier le débat sur les 50% dans les collèges confessionnels catholiques de la question de l'inclusion des langues

orientales dans les résultats du CPE. Du moins, c'est sciemment que certains se complaisent à créer une opposition entre les deux. Le véritable enjeu n'est pas tant un problème de discrimination sur une base religieuse que le fait que certains se sentent lésés en ce qu'ils ont l'impression que 50% des places dans certaines "Star Schools" sont d'office "réservés" à des enfants ayant des résultats moins bons sur base de critères pas ou peu définis par le BEC.

La véritable raison apparaît donc qu'en fait les 50% ne sont pas attaqués en justice parce qu'ils sont octroyés sur une base religieuse mais parce que ces collèges sont considérés comme faisant partie des meilleurs collèges du pays. Sinon, comment pourrions-nous expliquer que certains autres collèges confessionnels privés, tel que le Muslim College, n'aient pas fait l'objet de telles attaques et polémiques alors qu'ils s'allouent le droit de choisir la totalité des élèves qui y sont admis ? Là se trouve en définitive le véritable problème.

Par ailleurs, nous nous rendons compte, à la lecture de ce récapitulatif des faits, que nous pouvons y voir des signes d'une surenchère de type ethnique et sociale. En effet, il n'est pas impensable que la décision d'attaquer les 50% que s'octroie le BEC dans l'admission dans ses collèges ne soit intervenue que comme une réponse à "l'attaque" faite par le Front Commun pour la Justice au CPE, dirigé par deux créoles. Il est à noter que ces personnes sont toutes issues de la communauté indienne et sont des personnalités reconnues dans cette société, M. Tengur étant le président de l'union gouvernementale des professeurs de langue hindi (GHTU) et M. Dinnoo y étant un syndicaliste.

La persévérance avec laquelle M. Tengur interviendra pour la défense de la comptabilisation des langues orientales dans les résultats du CPE et contre les 50% dans les collèges confessionnels catholiques (nous constatons pas moins de trois actions en justice en ce sens en l'espace de cinq ans : une en 1997 et deux en 2002) est un bon indicateur de cette montée en puissance d'un sentiment d'injustice, peut-être doublé du sentiment d'être dans son droit puisque M. Tengur gagnera au final ses deux procès (pour les langues orientales et contre les 50%). Ainsi, au-delà des deux débats portants apparemment sur l'éducation à Maurice se cache un problème de société beaucoup plus important qui concerne les tensions sous-jacentes existant entre les différentes communautés composant la société mauricienne.

Il n'empêche que la situation provoquée par le CPE, en tant qu'unique mode de sélection pour l'admission dans les (bons) collèges, provoque (ou est consécutive de ?) une scission au sein

de la population mauricienne avec, d'une part, les Indo-mauriciens représentés essentiellement par la communauté hindoue et, d'autre part, la communauté créole, à laquelle est assimilée l'Eglise catholique, même s'il nous faut rappeler qu'il n'y a pas de corrélation directe entre les deux (tous les créoles ne sont pas catholiques et, de même, tous les catholiques ne sont pas créoles).

II.2f. *Débat autour du statut du kreol mauricien et de sa répercussion sur la(les) langue(s) d'enseignement à l'île Maurice*

L'autre débat qui fait rage à Maurice depuis une trentaine d'années, et qui s'est encore accentué ces quinze dernières années, est le rôle que doit jouer le *kreol* dans l'enseignement. En effet, comme dit dans la sous-partie II.2c), certains groupes créoles ou de promotion de la langue *kreol* veulent introduire cette langue dans l'enseignement. D'autre part, le *kreol* étant la langue maternelle de la plupart des Mauriciens, comme le montre les tableaux du Central Statistics Office (2000)⁵¹, il serait logique qu'une partie de l'enseignement soit assurée dans cette langue, comme les Seychelles le font depuis 1983. L'introduction de cette langue peut se faire à deux niveaux, à savoir en tant que *medium* d'enseignement et en tant que langue enseignée.

Virahsawmy (2001 et 2003) demeure persuadé que seule l'introduction du *kreol* mauricien dans l'enseignement peut transformer et améliorer le système éducatif mauricien. Il s'appuie principalement sur le fait, par ailleurs démontré par la dernière enquête du Bureau des Statistiques réalisée en 2003, que la grande majorité des Mauriciens est créolophone⁵². Cependant, cette langue n'est pas prise en compte dans le système éducatif mauricien et l'accès à l'enseignement supérieur se trouve être barré par un grand nombre d'obstacles, dont le problème d'incompréhension de la langue étrangère (le français et l'anglais, même si ces langues ne sont pas considérées comme telles à Maurice). Virahsawmy propose d'introduire le *kreol* en tant que langue-support et matière d'enseignement, comme ce fut le cas aux Seychelles⁵³. Il définit la langue-support, par opposition à la langue *medium*, comme étant

⁵¹ Voir dans les annexes.

⁵² 826 152 mauriciens sur un population de 1 178 848 ont dit parler exclusivement le *kreol* chez eux alors que 123 118 personnes disent parler le *kreol* et une autre langue chez eux. Ces chiffres font des totaux de 70,08% et 10,44% respectivement. Ainsi, plus de 80% de la population mauricienne possède le *kreol* comme langue maternelle. Par ailleurs, il est à noter que les 20% restants ont le *kreol* mauricien comme langue seconde. Voir le tableau 1 en annexe.

⁵³ Eventuellement lire l'article de Richer (1996) sur l'enseignement en/du créole aux Seychelles.

celle utilisée quand le recours à la langue medium ne fonctionne pas. Selon sa définition, la langue medium sera celle utilisée aussi bien pour apprendre à lire, écrire et compter que lors des tests et examens, à savoir l'anglais dans le contexte mauricien.

Il nous semble cependant que ses articles sont empreints d'un certain discours idéologique, qui tend à l'idéalisation du rôle et du statut du *kreol* mauricien. Il nous faut pour cela rappeler que M. Virahsawmy a été un membre du Mouvement Militant Mauricien (MMM) qui était à ses débuts un parti politique de gauche, marxiste et de type révolutionnaire. En effet, la plupart de ses membres fondateurs avaient participé à mai '68 et certains d'entre eux furent même considérés comme *persona non grata* en France jusqu'à ce jour (tel Paul Bérenger qui est toujours le leader de ce parti). Certains des membres fondateurs de ce mouvement quittèrent le parti vers la fin des années 1970 et créèrent *Ledikasyon pu travayer* (LPT) qui œuvra largement à la reconnaissance des langues maternelles (le bhojpouri et principalement le *kreol* mauricien) en créant des méthodes d'apprentissage en KM mais aussi un dictionnaire ou encore des livrets de grammaire dans les années 1980. M. Virahsawmy préféra travailler de son côté sur le KM mais participa activement à la reconnaissance du KM à travers la publication de recueils de poèmes, de nouvelles, de pièces de théâtre et de traductions de pièces de théâtre en KM (Molière ou Shakespeare par exemple) de même qu'il rédigea de nombreux articles concernant la place que devrait tenir le KM dans la société et principalement dans le système éducatif mauricien.

Cette question de l'intégration du *kreol* dans l'enseignement, véhiculée notamment par le biais des journaux, est liée à un certain nombre de présupposés ou de postulats que nous rappelle Nita Rughoonundun-Chellapermal (2004), chercheuse au Mauritius Institute of Education (MIE) :

- a) "Le principal facteur d'explication des difficultés d'apprentissage [des] élèves réside dans le (mauvais) choix de la langue d'enseignement, ou pour formuler les choses plus simplement, dans le non-recours au créole comme langue d'enseignement.
- b) Le principal obstacle à l'apprentissage du savoir-lire [des] enfants scolarisés en primaire réside dans la mise en œuvre de ce savoir-faire d'emblée en des langues étrangères.
- c) La principale difficulté qui fait aujourd'hui obstacle à l'introduction du créole à l'école réside dans l'absence d'une graphie créole

conventionnée⁵⁴.”

Elle émet néanmoins quelques objections à ces postulats quelque peu simplistes et propose d’analyser en détail l’état de l’enseignement à Maurice. Nous reprendrons ici son constat sur le système éducatif mauricien avant de voir quelles solutions elle propose aux différents problèmes rencontrés.

Elle remet premièrement en question le présupposé selon lequel le taux élevé d’échec des enfants est principalement dû au fait que l’enseignement est effectué dans des langues étrangères. Selon elle, une bonne part de ces échecs ou réussites mitigées est aussi due à la pauvreté des écoles en matière d’équipement pédagogique, à l’absence quasi-totale de ressources pour le développement du personnel enseignant, à l’incapacité des écoles à constituer un lieu d’équité sociale en matière d’apprentissages scolaires et à l’insuffisance des aptitudes à l’enseignement d’une partie non négligeable du corps enseignant, mal recruté et insuffisamment formé.

Le deuxième postulat remis en cause est l’idée qu’il suffit d’enseigner aux enfants à lire en *kreol* pour garantir le succès de cet apprentissage. D’après Rughoonundun-Chellapermal (2004), il semblerait qu’il y ait confusion entre deux concepts différents, à savoir l’alphabétisation et la lecturisation, qu’elle définit comme suit :

“L’alphabétisation renvoie à une approche technique de l’école qui vise surtout à la maîtrise du code de l’écrit ; elle est cependant impuissante à modifier les statuts sociaux et culturels de ceux qui y accèdent. La « lecturisation » renvoie, elle, à une approche à la fois culturelle, sociale et technique de l’apprentissage de l’écrit qui se fonde sur la compréhension des usages et des fonctions de l’écrit autant que sur la compréhension des relations que le langage écrit entretient avec le langage oral et les autres modes de communication.”

La lecturisation, qui vise à donner aux apprenants les moyens nécessaires dans la vie sociale et personnelle, de produire du sens à partir ou au moyen d’objets écrits, renvoie ainsi à une approche multidimensionnelle profondément transformatrice des rapports avec le monde et les médias : il s’agit alors autant d’acculturation à l’écrit que de maîtrise du code écrit. Cependant, Rughoonundun-Chellapermal (2004) demande à quoi sert de maîtriser le *kreol* à l’écrit, si cette langue est enseignée dans le cycle primaire, alors qu’il n’existe pratiquement

⁵⁴ Il est à noter que ce fait n’est plus vrai depuis la proposition de graphie faite en 2004 par des professeurs de l’Université de Maurice et des enseignants-chercheurs du MIE, connue sous le nom “*grafi larmoni*”, qui propose un système graphique harmonisé pour l’écriture du *kreol* mauricien

aucun environnement écrit *kreol* dans le pays.

Enfin, Rughoonundun-Chellapermal (2004) questionne l'idée reçue selon laquelle l'absence d'une graphie conventionnée demeure l'obstacle majeur à l'introduction du *kreol* dans l'enseignement. Il existe, selon elle, d'autres facteurs beaucoup plus pernicious qui pourraient empêcher, ou du moins freiner, l'introduction de cette langue dans le système éducatif. Elle cite, entre autres, la croyance non-scientifique selon laquelle le *kreol* est une sous-langue, un "dialecte" ou un "patois"⁵⁵, le choix de la norme *kreol* à utiliser⁵⁶ et l'éventualité très probable que certains enseignants considèrent qu'enseigner en *kreol* sera aisé et oublient, par conséquent, que leur discours en milieu scolaire se doit avant tout d'être didactique.

Afin de pallier les problèmes précédemment énumérés, elle émet un certain nombre de suggestions. Elle propose, en premier lieu, de revoir les conditions et le mode de recrutement des aspirants enseignants ainsi que les modalités et le contenu de leur formation initiale. De plus, elle suggère que les aspirants-enseignants et les enseignants soient formés à la linguistique générale ainsi qu'à la créolistique (au sens de linguistique créole) "afin de les amener à en comprendre la structure et le fonctionnement au lieu de s'en remettre aux thèses vaseuses d'une philologie sauvage qui voit les créoles à base lexicale française comme des sous-variétés de français". Selon elle, alors que les initiations aux linguistiques anglaise et française doivent être maintenues, il faudrait renforcer les compétences communicatives et langagières des enseignants dans ces deux langues.

Par ailleurs, elle propose qu'on apprenne aux enseignants à adopter une vue comparative des langues afin que ces derniers puissent favoriser chez les enfants "l'émergence d'une conscience linguistique du plurilinguisme" (ibid.). Cela favoriserait le recul idéologique et linguistique nécessaire permettant l'apparition de compétences plurilingues chez les enfants. Rughoonundun-Chellapermal (2004) considère aussi que des enfants ou des classes doivent continuer à être aidés par le recours avisé au *kreol* comme un outil privilégié d'explicitation de concepts ou de phénomènes difficiles à appréhender. Enfin, elle encourage les enseignants

⁵⁵ Nous citons ici les différents termes utilisés par la plupart des Mauriciens, même des enseignants, quand il s'agit de décrire le *kreol*.

⁵⁶ Deux questions se posaient à ce moment-là concernant la normalisation du *kreol*. Premièrement, quelle variété de *kreol* serait choisie: le *kreol* basilectal, le mésolectal ou l'acrolectal ? Le deuxième aspect concerne la façon d'écrire certains mots sur lesquels nous n'avons aucune idée d'une potentielle graphie fixe, à cause des différentes manières de le prononcer. Exemple : le mot équivalant à "chemin" devra-t-il s'écrire "semin", "sime" ou encore "simin" ? Il est à noter que cette question est désormais tranchée puisqu'une graphie a été approuvée par le gouvernement en 2004 ("*grafi larmoni*") et que M. Carpooran a publié en février 2009 le premier dictionnaire créole monolingue au monde.

à faire entrer dans la classe chants, contes, comptines, poèmes, sirandanes (devinettes en *kreol*), fables et autres textes dans deux optiques différentes : premièrement, pour faire entrer la culture du quotidien, de l'environnement ambiant dans la classe et, secondement, pour "réhabiliter dans la conscience des familles essentiellement créolophones la culture « maternelle » – celle qui fonde notre identité première –, pour mieux la faire apprécier voire découvrir par les autres dans la perspective du développement de l'interculturel."

Bien qu'elle considère que la langue maternelle de la plupart des Mauriciens doit être prise en compte dans l'enseignement, Rughoonundun-Chellapermal (2004) conclut, pour toutes les raisons sus-mentionnées, que l'introduction du *kreol* dans l'enseignement en tant que matière d'enseignement risquerait, dans l'état actuel des choses, de créer plus de problèmes qu'elle n'en résoudrait. Elle rejoint ainsi Richer (1996) qui pense qu'une politique de promotion d'une langue vernaculaire ne peut réussir qu'en remplissant certaines conditions, que nous citons ci-dessous :

- L'élévation d'une langue vernaculaire au rang de langue d'enseignement n'intervient que comme *phase ultime* d'un processus qui consiste en "littérisation, normalisation, créations lexicales, éclosion d'une littérature nouvelle" (Breton 1995). Le non-respect de ce processus conduit à plus ou moins longue échéance à l'échec.
- L'introduction de la langue vernaculaire comme medium d'enseignement doit déboucher, comme le rappelle G. Vigner (1991) sur la maîtrise d'un environnement écrit nécessaire à l'insertion dans la société. Et le succès, même dans ce cas, reste fragilisé par le prestige que garde(nt) la ou les langues de culture.

Enfin, pour revenir aux propos de M. Virasawmy (2001) que nous avons cité en partie II.2c), il nous semble difficile de définir quelles devraient être les langues à utiliser/enseigner dans l'éducation. En effet, il nous semble indispensable d'intégrer le créole mauricien dans le système éducatif au sens où il est la langue première de plus de 85% de la population (Stats 2003). Pour reprendre Noyau (2009) :

"Tout le monde (ou presque) est désormais d'accord que l'enfant entrant à l'école a besoin de structurer ses premiers apprentissages dans une langue qu'il comprend et qui renvoie à un contexte écologique et culturel qui fait sens pour lui, avant d'adopter une autre langue de construction de connaissances. Reste à mieux définir les rapports que ces langues peuvent entretenir dans les apprentissages, et concevoir les conditions de leur mutuelle assistance dans la formation du jeune élève plurilingue. Les travaux ont montré la multiplicité de niveaux de décision auxquels il faut intervenir pour organiser un système

éducatif plurilingue qui fonctionne bien : choix des langues et des zones de leur déploiement, doter ces langues d'outils propres à les faire intervenir dans des fonctions déterminées (langue de l'entrée dans l'écrit ; langue de la citoyenneté ; langue de construction de connaissances scientifiques, ...), élaborer des curricula, les doter de supports pédagogiques, former les maîtres à des pratiques plurilingues, concevoir des nouveaux dispositifs d'évaluation et de certification" (p. 9).

Virasawmy propose aussi de garder l'anglais comme langue d'enseignement pour deux raisons, nous semble-t-il. La première est que l'anglais est aujourd'hui la langue de la globalisation et ce serait une terrible erreur de choisir de la mettre de côté, même si cette langue est très peu utilisée à l'oral dans la vie quotidienne⁵⁷. Le deuxième point à mettre en exergue est que l'anglais est une langue "neutre" dans le contexte mauricien, c'est-à-dire qu'elle n'est pas partie prenante des débats qui animent la vie sociale du peuple et qu'elle ne peut non plus être associée à un groupe social. Par contre, le désavantage lié au choix de l'anglais dans le système éducatif est qu'il s'agit d'une langue qui n'est comprise que par une certaine élite sociale. Par ailleurs, à différents niveaux de la vie courante (comme par exemple pour des démarches bancaires ou des problèmes juridiques), la majorité des Mauriciens ne comprend pas ses droits et ses devoirs puisque la plupart des documents sont écrits en anglais, langue qui n'est pas pratiquée et comprise au quotidien.

Parallèlement, nous pouvons nous demander s'il serait judicieux de garder le français dans l'éducation mauricienne et ce pour deux raisons. La première objection que nous soulevons par rapport au maintien du français dans le système éducatif est qu'il existe un flou quant à l'utilisation de cette langue sur le territoire national : une variante locale du français est en effet parlée et présente et la population dans son ensemble ne semble pas être consciente de la distinction existant entre cette variante et le français dit standard. Par ailleurs, cette langue est historiquement associée à l'élite franco-mauricienne et aux "gens de couleur". De ce fait, la population indo-mauricienne a plus de mal à accepter d'utiliser cette langue associée à un pouvoir colonial qui l'a exploitée et opprimée durant plus d'un siècle. Il est à cet égard intéressant de noter qu'alors que les Indo-mauriciens s'opposent ouvertement à tout ce qui a trait à la population franco-mauricienne, les créoles dont un grand nombre d'ancêtres ont été esclaves gardent pour modèle social cette communauté et tout ce qui s'y rapporte (d'où un lien problématique à la langue, à la culture française, francophone et francophile).

⁵⁷ Nous tenons à préciser qu'il ne s'agit ici que de la langue orale. En effet, même si la plupart des Mauriciens ne pratiquent pas cette langue dans des conversations ordinaires, ils utilisent énormément cette langue à l'écrit, que ce soit dans le cadre scolaire que professionnel.

Par contre, il nous semble qu'il ne faudrait pas introduire le *kreol* dans l'enseignement pour de mauvaises raisons. S'il doit être introduit, cela doit uniquement être pour les raisons pédagogiques décrites précédemment, à savoir du fait que c'est la langue première de la plupart des enfants mauriciens, que de ce fait la première langue d'enseignement devrait être la langue première de l'enfant et aucune autre raison. Nous insistons sur ce fait parce que certaines personnes souhaitent introduire le *kreol* en le considérant comme la "langue ancestrale" de la communauté créole par opposition aux langues ancestrales de la population d'origine asiatique (indienne et chinoise). Nous rappelons encore ici que certains groupes composés principalement de membres de la communauté créole travaillent à la reconnaissance du *kreol* en tant que langue ancestrale de cette communauté et revendiquent une paternité sur cette langue. A notre avis, il ne faudrait pas l'introduire dans l'éducation afin de « rétablir un équilibre », c'est-à-dire le considérer uniquement comme la langue ancestrale de la communauté créole, ce qui est réducteur et lui donnerait une connotation et une valeur sectaires, mais plutôt en tant que langue première de la majorité des enfants mauriciens, indistinctement de leur appartenance ethnique et sociale.

Il ne s'agit donc pas d'introduire cette langue afin de rétablir un équilibre entre communautés mais plutôt sur une base de justice sociale, ainsi que formulée dans la "Déclaration universelle des droits linguistiques" (UNESCO 1996), à savoir :

- le droit pour chaque groupe à l'enseignement de sa langue et de sa culture (Art.2.2) ;
- Toutes les langues sont l'expression d'une identité collective et d'une manière distincte de percevoir et de décrire la réalité ; de ce fait, elles doivent pouvoir bénéficier des conditions requises pour leur plein développement dans tous les domaines (Art.7.1) ;
- Toute communauté linguistique a droit à ce que sa langue soit utilisée en tant que langue officielle sur son propre territoire (Art. 15.1) ;
- L'enseignement doit contribuer à favoriser la capacité de libre expression linguistique et culturelle de la communauté linguistique du territoire sur lequel il est dispensé (Art. 23.1) ;
- L'enseignement doit contribuer au maintien et au développement de la langue parlée par la communauté linguistique du territoire sur lequel il est dispense (Art. 23.2) ;
- L'enseignement doit toujours être au service de la diversité linguistique et culturelle et favoriser l'établissement de relations harmonieuses entre les différentes communautés linguistiques du monde entire (Art. 23.3) ;

II.3. Les projets lancés par le Bureau de l'Education Catholique

En parallèle aux réformes proposées par l'Etat mauricien, l'Eglise catholique a décidé depuis une dizaine d'années de mettre en place un certain nombre de projets pour aider les enfants venant de zones défavorisées et ayant des difficultés scolaires. Le premier projet mis en place en 2000 fut la création des écoles complémentaires, aussi connues sous le nom d'*Ecoles pour la Solidarité et la Justice* (ESJ) et dirigé par Jean-Noël Adolphe et Jonathan Ravat. L'objectif de ce programme d'ordre socio-éducatif était de procurer à ces enfants un soutien scolaire en dehors des heures de cours dans l'enceinte de collèges catholiques. Cette aide était offerte par des jeunes (collégiens ou ayant déjà fini la HSC) regroupés au sein de l'association *Jeunesse pour la Solidarité et la Justice* (JSJ). Ainsi, outre la vocation éducative principale de ce projet, l'autre but était de faire participer des jeunes ayant déjà acquis les bases à la création de la génération suivante en suivant des principes d'*empowerment* et de *leadership*. Le projet-pilote fut mené au Collège La Confiance situé à Cité Barkly, quartier défavorisé de la ville de Beau-Bassin. Vu les résultats positifs de ce premier essai, il fut décidé de continuer ce projet dans d'autres quartiers.

Il est à noter que le début de ce projet coïncide avec la fin du synode au sein du diocèse de Port-Louis, synode qui devait mettre les pauvres et les plus démunis au cœur de l'action de l'Eglise catholique à Maurice. Parallèlement devait débiter une réflexion au niveau diocésain sur l'aide que l'Eglise pouvait apporter aux enfants en situation d'échec scolaire, principalement ceux qui avaient échoué deux fois à l'examen de fin de cycle primaire (le CPE) et pour qui aucune solution d'avenir n'existait, puisqu'ils n'avaient pas accès aux collèges secondaires. Le Bureau de l'Education Catholique (BEC) décida ainsi d'ouvrir dans des zones d'exclusion des annexes à dix de ses collèges les mieux réputés. La particularité de ces collèges est de permettre, d'une part, aux élèves en situation d'échec d'avoir accès à l'éducation secondaire dans la filière préprofessionnelle (aussi appelée "Prevokbek") durant les trois premières années et, d'autre part, à d'autres élèves de suivre le cursus normal ("mainstream") en parallèle.

Le cursus spécial du Prevokbek, qui a été créé par Dev Virahsawmy et une équipe d'enseignants sous l'égide du BEC, met l'accent à travers l'utilisation du *kreol* mauricien sur les bases de l'éducation, à savoir apprendre à lire, écrire et compter, compétences de base qu'ils ne possèdent pas la plupart du temps malgré six ou sept années de scolarisation. Ceci est principalement dû à un système de promotion automatique de la première année du

primaire à la sixième année sans qu'aucune réelle évaluation des capacités de ces élèves ne soit faite. L'originalité de ce projet est qu'il met le KM au centre du cursus de ces élèves, en tant que medium d'enseignement mais aussi en tant que matière de la première à la troisième année. Par ailleurs, un changement progressif vers l'anglais et le français s'opère au cours de ces trois années, puisque le but final est bien de permettre à ces élèves de retourner dans le cursus normal ("mainstream").

Il est aussi à noter que les papiers d'examens dans les Prevokbek sont conçus de façon bilingue : alors que la première partie propose aux élèves de répondre en KM ou en anglais, la deuxième partie ne permet que des réponses en anglais. Les résultats obtenus en utilisant cette méthode d'enseignement sont très probants puisque ces élèves qui avaient échoué deux fois aux examens du CPE (soit moins de 30% de la note) ont un taux de réussite de 70% selon le rapport du BEC de 2009.

Par ailleurs, l'accent est aussi mis dans ces collèges sur le développement physique et moral de l'enfant à travers un certain nombre d'activités telles que le théâtre, le sport ou la musique. Nous pouvons prendre pour exemple un groupe d'élèves du Collège du Saint-Esprit – Rivière Noire, qui a remporté quatre trophées lors du concours inter-collèges national de théâtre l'année dernière. Ainsi que présenté par le BEC (2009), les objectifs du Prevokbek sont les suivants :

- “Develop self-confidence and be motivate to learn through new approaches ;
- Use language to understand and communicate information, express themselves and efficiently interact with others in society;
- Use and apply numerical, size and space concepts in practical tasks and logical thinking in real life”.

Le BEC rappelle aussi que ce programme est fondé sur différentes déclarations et conventions concernant une “éducation plurilingue” adoptées par les pays membres de l'UNESCO, qui encouragent l'éducation dans la langue maternelle, de même qu'une éducation bilingue ou plurilingue. Le fondement de ces documents est de promouvoir l'éducation dans la langue maternelle afin d'améliorer la qualité de l'éducation, mais aussi d'encourager l'éducation bilingue ou plurilingue à tous les niveaux comme moyen de renforcer les principes d'égalité sociale et d'égalité des sexes. Enfin, ces documents poussent les langues comme des pièces-maîtresses de l'éducation interculturelle, spécialement dans le cas des sociétés diversifiées d'un point de vue linguistique.

Ainsi, le choix du BEC d'utiliser le KM comme médium et comme matière d'enseignement dans la filière prévocationale à différents objectifs. Dans un premier temps, cela permet de renforcer l'estime de soi, la confiance et les capacités de ces enfants qui étaient jusque là en situation d'échec scolaire. Par ailleurs, l'utilisation du KM stimule leur intellect puisqu'ils maîtrisent des concepts dans leur langue première qu'ils n'ont pas acquis dans une autre langue. Ce choix réveille aussi leur motivation à apprendre, de même qu'il les éveille à d'autres centres d'intérêt. Enfin, cela améliore grandement la relation enseignant/étudiant et permet une participation plus active de ces élèves aux cours.

Ainsi, la grande nouveauté dans ce programme de Prevokbek est l'utilisation systématique du KM dans l'enseignement tant comme matière à apprendre que comme médium. Il est fort dommage que l'utilisation du KM ne soit pas encore appliqué dans les collèges d'Etat par le gouvernement mauricien, ni d'ailleurs dans le primaire, que ce soit dans les écoles RCA ou gouvernementales. Il nous faudrait aussi mentionner la redénomination de certaines écoles primaires gouvernementales situées dans des quartiers difficiles en écoles ZEP. Lors de la réunion annuelle des maîtres d'école et instituteurs de ces écoles tenue en février 2009, il est ressorti que les résultats dans ces écoles étaient plutôt positifs pour l'année précédente selon les critères utilisés par le ministère de l'éducation, ces derniers étant le pourcentage de réussite à l'examen du CPE et le taux d'absentéisme.

Il nous semble cependant que ces critères ne soient pas forcément pertinents pour analyser la situation réelle de ces écoles, quoiqu'ils semblent assez probants dans la plupart des écoles et montrent une amélioration globale des conditions d'enseignement. Nous pourrions par exemple nous demander si le pourcentage de réussite reflète le niveau des élèves : combien d'entre eux réussissent brillamment cet examen ? Quel pourcentage d'entre eux obtient son diplôme de justesse ? Ces élèves savent-ils réellement lire, écrire et compter ou réussissent-ils leurs examens en raison du nombre important de QCM, donc en choisissant une réponse au hasard ? Autant de questions qui demeurent à ce jour sans réponse, en attendant que des enquêtes plus approfondies ne viennent nous éclairer sur ces sujets. Il n'empêche que, pour l'instant, il semblerait que le gouvernement et l'Eglise catholique par le biais du BEC ne pratiquent qu'une politique de "remedial education", puisque le problème majeur, nous semble émerger non pas au secondaire mais au primaire, que ce soit en ce qui concerne la qualité de l'enseignement, des enseignants, des programmes scolaires désuets, etc.

CHAPITRE III. DESCRIPTION RAPIDE DU KREOL MAURICIEN ET DU FRANÇAIS MAURICIEN

L'objectif de ce chapitre sera de présenter plus en détails les deux langues sur lesquelles nous travaillons, à savoir le *kreol* mauricien et le français. Nous parlerons dans un premier temps du *kreol* mauricien (III.1) en commençant par nous poser des questions relativement basiques (qu'est-ce qu'une langue créole ? voir III.1a) avant de nous demander comment se forme une telle langue (III.1b). Enfin il nous semble important d'expliquer brièvement la structure du *kreol* mauricien (phonétique, syntaxe, morphologie). Dans la deuxième partie de ce chapitre (III.2), nous nous attarderons sur un certain nombre de remarques concernant le syntagme nominal (SN) et le syntagme verbal (SV) en *kreol* mauricien. La troisième partie de ce chapitre (III.3), quant à elle, sera dévolue à une présentation rapide de la langue française, telle qu'elle est parlée et apprise à l'île Maurice. Nous en profiterons pour présenter quelques détails du fonctionnement de cette langue. Enfin, la quatrième et dernière partie de ce chapitre (III.4) tentera de montrer les liens existant entre ces deux langues sur le territoire mauricien et la difficulté à établir une frontière claire et nette entre celles-ci. Nous discuterons aussi de certains cas d'utilisation des langues qui paraissent marginaux ou fortement minoritaires.

III.1. Le créole mauricien

Le terme "créole" vient du portugais "crioulo" ou de l'espagnol "criollo" qui désigne à l'origine un enfant né de colons européens dans les îles. Il est plus tard utilisé par métonymie pour nommer "les pays tropicaux à colonisation blanche et esclavage noir" (Le Petit Robert) ainsi que la langue parlée par leurs habitants. Le mot créole sert ensuite à désigner tous les habitants des îles, qu'ils soient descendants de colons ou d'esclaves, et on lui associe souvent l'idée de paresse ou de fainéantise. Nous ne nous attarderons pas ici à définir la personne créole mais plutôt la langue puisqu'elle est au cœur du présent travail. Nous nous proposons de définir dans un premier temps ce qu'est un créole. Nous verrons ensuite quelles sont les conditions qui ont amené à la création de ces langues, en nous attardant particulièrement sur le cas des créoles à base lexicale française. Dans une troisième sous-partie, nous recentrerons nos idées autour du cas particulier de l'île Maurice avant d'entamer enfin une description d'ensemble du créole mauricien.

III.1a. Qu'est-ce qu'un créole ?

Il convient, dans un premier temps, de définir ce qu'est un créole, puisqu'il existe certaines ambiguïtés quant à l'utilisation de ce terme. Nous ne prétendons pas pouvoir expliquer en détail ce qu'est une langue créole, ou ce que sont les langues créoles, mais nous donnerons quelques éléments essentiels quant à la naissance des créoles et apporterons certaines clarifications concernant le statut de ceux-ci.

Les créoles : langues, dialectes ou variétés de langue ?

Il nous faudrait, pour commencer, nous demander si le créole est une langue ou un dialecte. Pour cela, il nous semble utile de définir au préalable ce qu'est un dialecte. Selon la *Grammaire d'aujourd'hui* (Arrivé, M. et alii 1986), un dialecte serait "la forme spécifique conférée à une langue par l'évolution diachronique différenciée selon les régions" ou alors, d'un point de vue sociolinguistique, "un système linguistique de même origine que la langue, mais qui ne bénéficie pas du statut sociolinguistique de la langue". La première définition serait juste si les créoles étaient nés uniquement à cause d'un écart géographique marqué avec la langue d'origine mais les conditions de la naissance de ces idiomes relèvent plus d'un processus de créolisation, dont nous parlerons plus tard, que d'une transformation diachronique et géographique. Il semblerait, par contre, que la deuxième définition soit plus juste puisque les locuteurs créolophones ont l'impression que le créole est un dialecte ou un patois plus qu'une langue à part entière, notamment à cause du fait qu'il relève presque exclusivement du domaine de l'oralité et demeure pour l'instant très peu écrit. De plus, les créoles se retrouvent presque toujours dans des systèmes de diglossie, dans lesquels il existe un rapport de force entre une langue européenne, considérée comme langue haute, et le créole, rabaissé au rang de patois. Marie-Christine Hazaël-Massieux (1999) montre qu'un créole ne peut être un dialecte ou un patois puisque ce dernier est une variété de langue parlée uniquement dans une zone géographique définie qui n'est jamais qu'une partie d'un état. Prenons pour exemple le cas du corse, de l'alsacien ou du picard en France. Les créoles sont, par contre, généralement parlés par l'ensemble d'une population, que ce soit dans les îles, comme les Seychelles ou Haïti, ou sur le continent, à l'instar de la Guinée-Bissau et d'une partie de la Casamance sénégalaise.

On pourrait aussi se demander si le créole ne serait pas une variété de langue, puisqu'il est parfois perçu comme un dialecte. Or, une variété de langue équivaut à l'usage que l'on fait

d'une langue dans différentes situations. Ainsi, nous pouvons considérer qu'une langue possède deux variétés de langue, une haute et l'autre basse, que certains linguistes appellent aussi acrolecte et basilecte, avec entre elles toutes les variétés intermédiaires, auxquelles on fait aussi référence sous le terme d'interlectes. Or, il est incontestable que les créoles ne sont pas des variétés basses des langues d'origine, puisqu'elles n'ont pas la même structure syntaxique ou morphologique que leurs langues lexificatrices. De plus, certains créoles, comme le créole réunionnais, possèdent en leur sein même différentes variétés linguistiques. Les créoles mériteraient donc le titre de langue au même titre que leurs langues d'origine puisqu'ils possèdent une structure grammaticale originale, différentes des langues dont ils sont issus, et, même si l'on peut établir une certaine filiation entre elles, il n'y a pas le moindre doute que les créoles sont des systèmes linguistiques totalement indépendants.

Différence entre créole et pidgin

La limite entre le pidgin et le créole est presque impossible à définir de manière scientifique et univoque. La linguistique traditionnelle soutient que les pidgins sont des langues secondes⁵⁸ utilisées dans des situations de contact de langues alors que les créoles sont ces langues qui seraient devenues la langue première de certains locuteurs qui contribueraient alors à l'enrichissement de cette langue stabilisée. Nous pouvons cependant affirmer que ces deux systèmes de langue sont le résultat de deux processus linguistiques distincts: la pidginisation et la créolisation. Dans son exposé présenté lors du 14^e festival créole (1999), Mann fait un bilan de toutes les thèses et définitions fournies par les créolistes et linguistes en ce qui concerne la genèse des pidgins et de créoles, ainsi que des processus de pidginisation et de créolisation.

Les pidgins se formeraient a priori dans des situations de contact de langues, qui correspondent assez souvent à des situations de commerce, souvent entre les populations indigènes et les européens, commerçants ou colons. Ces langues seraient créées à cause d'impératifs de communication et seraient apprises comme des langues secondes par les différents participants à ces situations d'échanges. Elles sont généralement des systèmes linguistiques simplifiés par rapport aux langues dont elles sont issues, du point de vue de la structure comme du vocabulaire. La pidginisation serait donc un processus de réduction fonctionnelle et d'une simplification des matériaux linguistiques disponibles dans les

⁵⁸ Pour la définition de la langue seconde, voir IV.1c)

échanges, processus que Mann définit ainsi:

“pidginization is a process of linguistic adjustment, in situations of (sustained) contact between two or more structurally (and/or typologically) dissimilar languages, and constitutes a linguistic reflex to the consequent gap in communication”

La créolisation serait, par contre, une phase d’expansion fonctionnelle et linguistique des données antérieurement simplifiés. Nous assistons donc à une complexification de la forme simple qu’est le pidgin qui a pour résultat une forme plus élaborée de langue avec un statut un peu plus élevé que ce dernier, et qui serait un créole. Mann définit alors la créolisation comme suit :

“*Creolization* is that complex process of sociolinguistic change comprising expansion in inner form, with convergence in the context of extension in use. A *creole* is the result of such a process that has achieved autonomy as a norm.”

Mann établit un schéma assez précis des étapes potentielles de la pidginisation et de la créolisation: la phase de jargon, la phase de pidgin comprenant plusieurs étapes successives (le pidgin “naissant”, le pidgin stable, le pidgin étendu, l’étape de pidgin/créole et la dépidginisation), la phase de créole, la phase post-créole (qui comprend la décréolisation et la recréolisation). Il nous rappelle cependant que les deux processus peuvent avoir lieu indépendamment l’un de l’autre, créant parfois des pidgins stables comme le pidgin anglais du Cameroun, alors que certains créoles se sont créés sans qu’il y ait eu pidginisation préalable. Il reprend le tableau proposé par Muhlhausler (1980), (le tableau 4 ci-dessous) retraçant la création de trois créoles à base lexicale anglaise ainsi que d’un pidgin :

| Type 1 | Type 2 | Type 3 |
|------------------------------|-------------------------|--|
| jargon | jargon | jargon |
| ↓ | ↓ | ↓ |
| | Stabilized pidgin | Stabilized pidgin |
| | ↓ | ↓ |
| creole | creole | creole |
| (West Indian English creole) | (Torres Straits creole) | (West African Pidgin English; Tok Pisin) |

Tableau 4. Paths to the creole (Muhlhausler, 1980).

Mann nous rappelle cependant les propos de Ferguson et Debose (1977) qui remarquent, en s'adressant spécialement à ceux qui cherchent à définir le pidgin et le créole en suivant la théorie de la linguistique structurale, que :

“...the pidgin/creole dichotomy represents an idealization that may be useful as a preliminary means of organizing our research objectives, but it must ultimately give way to a realization that no definite point of transition from a pidgin to a creole can be identified.”

III.1b. Genèse des langues créoles : quelques théories de la créolisation linguistique

Il nous semble essentiel, dans un deuxième temps, de tenter de trouver l'origine ou les origines de ces langues puisqu'il existe une véritable polémique dans le monde de la créolistique autour de ce sujet. Certains pensent qu'il y a eu, à un moment donné, une langue qui serait la langue-mère de tous les créoles, un peu comme le rapport de “maternité” entre le latin et les langues romanes. Cette théorie fait ressortir l'idée d'un pan-créole dont les différents créoles ne seraient que des variantes. La théorie inverse postule qu'il y aurait eu différents foyers de naissance des créoles, ce qui expliquerait les contrastes saisissants qui existent entre ces langues dans des zones différentes, tel celui qui existe entre les créoles des Caraïbes et ceux de l'océan Indien. Nous traiterons cette question en premier lieu avant de nous appesantir sur les conditions de naissance des créoles. Nous nous attarderons particulièrement sur les théories de Chaudenson et de Baker concernant les créoles français.

Genèse des créoles dans le monde

C'est par le terme “créole” qu'on désigne de nombreuses langues parlées dans diverses régions du monde, nées principalement au cours des colonisations européennes. Nous tenons à préciser que ces créoles ne sont pas des variétés d'un créole unique qui se serait par la suite disséminé à travers le monde. Nous savons que l'idée circule d'un pan-créole, qui serait une langue issue de la lingua franca, parlée le long des côtes africaines au 16^e siècle, et qui serait à l'origine de tous les créoles, qu'ils soient à base lexicale portugaise, française, anglaise, espagnole ou néerlandaise. Malgré certaines similitudes linguistiques, un contexte de naissance plutôt similaire (esclavage, contact de langues) et l'utilisation du terme générique “créole” pour désigner cet ensemble de langues, il semblerait que la théorie polygénétique, celle de plusieurs foyers d'émergence, se soit imposée parmi les créolistes. Il est à remarquer que ces variétés linguistiques se situent dans des zones géographiques distinctes et éparpillées

à travers le monde (les Caraïbes, la côte ouest de l’Afrique, l’Océan indien, une partie d’Amérique latine et même en Asie et dans le Pacifique) et qu’il existe autant de différences entre ces langues qu’il y a de ressemblances.

On considère souvent ces langues par rapport à la langue dont elles sont issues. C’est ainsi que l’on classe souvent ces langues comme étant “à base” ou “à base lexicale” française, anglaise, portugaise, espagnole ou même néerlandaise. Il nous semble préférable d’utiliser le second terme qui est plus proche de la réalité. Comme le rappelle Mann (1999),

“the recurrence of the terms 'English-based', 'Portuguese-based', etc. - which constitute a misnomer, from the perspective of sheer linguistic considerations - is quite disturbing. This is typical of the persistent and misguided Eurocentrism perpetrated by quite a significant number of European and American pidginists and creolists, many of very high repute, in their perception of these hybrids, especially with regard to endogenous pidgins. When they are not anticipated features of the universals of inner language simplification, most of the structures and grammatical devices of the better-known pidgins and creoles would, clearly, seem to converge with, or be attributable to, the indigenous (African) languages. The European (visitor) language, therefore, is usually no more than a lexifier language, except in some cases of post-creolization, where there is, with time, greater convergence towards the European target i.e. when, and if, a European 'target' is in question”.

Il propose aussi d’utiliser un terme comme “English-related” par exemple pour parler de ces langues, ce qui équivaldrait un peu au terme français “à base lexicale”. Sans tomber dans les extrêmes de la thèse substratiste qui voit les créoles comme étant syntaxiquement des langues africaines assorties d’un lexique et d’une phonétique provenant de la langue des maîtres, Mann rejoint en quelque sorte Manessy (1995) qui postule une influence profonde de la sémantaxe des langues africaines, voire de leurs énonciations, dans les créoles. Nous garderons cependant le terme “à base lexicale” pour définir ces langues, étant dans l’incapacité de trouver un terme plus adéquat pour les catégoriser.

Bickerton (1981) propose une autre théorie qu’il oppose à celle de la sémantaxe. Il pense que tout individu possède à sa naissance une capacité innée, le bioprogramme, qui permet de structurer la grammaire. Le contexte non-guidé d’apprentissage de la langue et l’apport linguistique restreint, le pidgin, auraient permis l’activation de cette capacité, donnant ainsi naissance aux langues créoles. Le bioprogramme serait une entité innée structurée par des distinctions sémantiques fondamentales, constitutives de toute langue, du moins dans son état

originel, telles les oppositions état/procès, ponctuel/non-ponctuel, ou encore causatif/non-causatif. Bickerton reprend ainsi, avec quelques modifications, les idées de Chomsky sur la grammaire universelle. Ses théories sur la création des langues créoles seront fortement mises à mal par les chercheurs de ces vingt dernières années. Ils prouveront, en effet, que l'exemple utilisé par Bickerton, la naissance du créole hawaïen en l'occurrence, est le contre-exemple parfait puisque sa formation ne s'est pas du tout fait de la même façon que pour les autres créoles.

Nous ne pensons pas que cette théorie du bioprogramme aurait pu permettre la création des langues créoles. Il semblerait plutôt que les créateurs/initiateurs des langues créoles aient analysé la structure de la langue du maître et de celles qu'ils connaissaient précédemment et choisi en conséquence une grammaire adéquate à leurs besoins de communications dans un processus inachevé d'acquisition d'une langue étrangère⁵⁹. Nous rappelons que ce choix est arbitraire et que les créoles ne sont que quelques solutions possibles à ces situations où il manque une langue commune de communication. C'est à travers le prisme de cette théorie que certains linguistes expliquent la présence des marqueurs TMA dans différents créoles, puisque ces marqueurs prennent généralement leur forme de verbes existant dans les langues lexificatrices (bien que ce type de morphologie verbale soit absent de ces langues) tandis que des marqueurs similaires sont présents dans certaines langues originellement parlées par les esclaves. Une correspondance serait alors créée entre ces formes verbales très courantes dans les langues lexificatrices à l'époque de l'esclavage et les valeurs attribuées aux marqueurs TMA présents dans les langues d'origine, cet amalgame menant à la présence des marqueurs TMA dans les différents créoles.

Nous retrouverons donc parmi les créoles à base lexicale française le créole haïtien, le créole des Petites Antilles dont il existe deux variétés (le martiniquais et le guadeloupéen), le réunionnais, le seychellois et le mauricien dont certains, comme Robert Chaudenson, estiment qu'il existe deux variétés, le mauricien et le rodriguais. Parmi les créoles à base lexicale anglaise, nous citerons le créole jamaïcain, celui de la Barbade, d'Hawaï ou encore de Guyana. Nous citerons le créole du Cap-Vert, celui de Guinée-Bissau, ou encore ceux des îles du golfe de Guinée (São Tomé, Príncipe et Annobon) comme des créoles à base lexicale portugaise. Il existe quelques rares créoles espagnols dont le palanquero de Colombie ou le chabacano des Philippines et nous retrouvons même certains créoles d'origine néerlandaise,

⁵⁹ Voir la théorie de Chaudenson résumé dans cette thèse (p.102-103) ou Chaudenson (1992, 2003).

dont le neerhollands des îles Vierges américaines, dont le dernier locuteur natif est mort récemment. Nous tenons encore à ajouter que l'origine de certains créoles semble difficile à définir, tel le papiamentu parlé à Aruba, Bonaire et Curaçao, que certains linguistes considèrent comme un créole à base lexicale espagnole alors que d'autres pensent qu'il est d'origine néerlandaise.

Notre propos se rapportera exclusivement aux créoles à base lexicale française, famille à laquelle appartient le créole mauricien. Ces créoles se répartissent en deux zones géographiques distinctes : la zone américano-caribéenne (avec une subdivision entre, d'une part, le Louisianais et le Haïtien et, d'autre part, les créoles des Petites Antilles) et la zone de l'océan Indien, où l'on retrouve le Réunionnais, le Mauricien et le Seychellois. Ces variétés linguistiques sont apparues dans le sillage de l'expansion coloniale française à partir de 1630 aux Antilles et de 1665 dans l'océan Indien. Notons aussi la naissance d'un autre créole français en Nouvelle-Calédonie entre 1860 et 1910, le tayo, qui est le seul créole français situé hors des deux zones précitées. A l'exception de la Guyane et de la Louisiane qui se trouvent sur le continent, toutes les autres colonies furent fondées sur des îles, ce qui a son importance puisque ces colonies se retrouvèrent totalement isolées du reste du monde, et notamment de la France.

Conditions de la création des créoles français

Différentes théories existent quant aux conditions de naissance de ces langues: certains créolistes comme Baker (1996) soutiennent qu'il y eut une phase de pidginisation avant que la créolisation n'intervienne dans la formation des créoles français alors que la thèse inverse est défendue par d'autres, dont Chaudenson (1977, 1992).

Selon ce dernier, il y aurait eu deux phases majeures dans la création des créoles. Dans un premier temps, la population « blanche », composée principalement de locuteurs de diverses variétés de français de l'ouest de la France, et les esclaves partagent les mêmes conditions de vie, ce que Chaudenson appelle « la phase d'habitation ». Les esclaves, qui n'ont pas encore perdu l'usage des langues connues antérieurement, maîtrisent rapidement la langue des colons. Le développement des plantations sucrières constituera une deuxième phase primordiale dans la formation des créoles, puisque le manque de main-d'œuvre se fait sentir et provoque l'arrivée massive d'esclaves appelés bossales, qui ne sont plus en contact direct avec les locuteurs natifs de français du fait de leur nombre. Ceux-là développent des

approximations de la langue du maître. Selon Valdman (1977) qui épouse la même théorie, des situations de diglossie se produisent dès les premières phases de la vie coloniale et diverses variétés linguistiques coexistent: l'hypo-basilecte des bossales, des lectes intermédiaires et des formes multiples de l'acrolecte, langue des colons, le français. Cette théorie peut être accréditée par la situation du français dans certains pays francophones d'Afrique de l'Ouest où il existe souvent deux formes du français: le français standard, variété haute, et le français national, forme basilectale de français, variété basse dans laquelle on retrouve des éléments de l'énonciation et de la sémantaxe des langues africaines.

Baker (1996) propose quant à lui une version démo-linguistique de la création des créoles. Pour lui, il existe trois phases dans le processus de créolisation. Le premier événement démographique se produit quand le nombre d'esclaves, « bossales » et « créoles » (nés aux îles) réunis, dépasse le nombre de colons. Le deuxième a lieu lorsque le nombre d'esclaves créoles devient supérieur à celui des colons. Selon lui, si entre ce deuxième événement et le troisième, la fin de l'introduction des bossales dans la colonie, le nombre d'esclave fraîchement débarqués est élevé, ce phénomène démo-linguistique entraîne "une « basilectalisation » du continuum linguistique existant, ainsi que le « gel » ou la cristallisation d'une langue créole, distincte de la langue des colons."

Ces deux théories, quoique différentes sur le plan de la perspective, semblent complémentaires et permettent d'avoir une idée des conditions probables dans lesquels les créoles ont pu émerger et se détacher des langues européennes. Reste à rappeler la volonté des maîtres de séparer les esclaves parlant la même langue, principalement dans le but d'empêcher des révoltes au sein des plantations, et la négation de l'identité originelle des esclaves par les maîtres qui ne les considéraient pas comme des êtres civilisés voire humains mais plutôt comme faisant partie du mobilier. C'est dans ce contexte de négation de l'identité sociale, culturelle et linguistique des esclaves que ces derniers seront forcés de trouver de nouveaux moyens pour se représenter et communiquer.

III.1c. Système phonétique du kreol mauricien

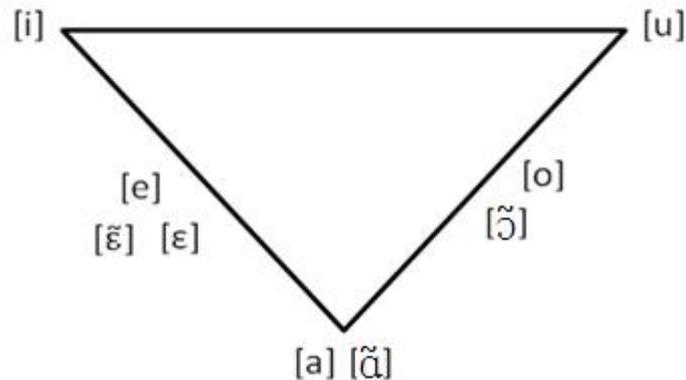


Schéma 2: Le système vocalique du kreol mauricien.

Le système vocalique du kreol mauricien peut être représenté comme sur le tableau 2 et la schéma 2 ci-dessus. Nous nous rendons compte que le *kreol* mauricien est une langue comprenant huit voyelles, bien qu'on puisse se demander s'il ne s'agirait pas de neuf voyelles ou dix voyelles. Il est effectivement très difficile de différencier radicalement les allophones /e/ et /ɛ/, tout comme le /ɔ/ ouvert et le /o/ fermé en *kreol*. D'autre part, nous retrouvons parfois une voyelle qui se situerait quelque part entre un /e/ et un /ɛ̃/, mais il s'agit dans la plupart des cas d'une transformation du /ɛ̃/. Il semblerait donc que le système vocalique du *kreol* soit plus simple que celui du français qui comporte entre douze et quinze voyelles. En regardant la grammaire du *kreol* de plus près, nous verrons par quoi cette langue compense le nombre restreint de voyelles. A noter aussi que le *kreol* mauricien n'est pas non plus une langue à tons.

Le tableau 5 ci-dessous, qui s'inspire du tableau de *La Grammaire d'Aujourd'hui* qui présente les consonnes du français, montre les relations entre les consonnes du *kreol* mauricien d'un point de vue qui tient compte des oppositions pertinentes. Il est à noter que deux consonnes (/l/ et /r/) ne sont pas sur ce tableau puisque, comme en français, elles s'opposent "aux autres consonnes globalement, et non par un seul trait" (*La Grammaire d'Aujourd'hui*, p. 520). Nous constatons en *kreol* l'absence du phonème français /ʒ/ qui s'est transformé en /z/. De plus, trois phonèmes issus de langues indiennes (hindi, urdu ou bhojpuri) sont présents en *kreol* : il s'agit des affricatives /tʃ/ et /dʒ/ ainsi que de la pseudo-fricative /h/, de laquelle on pourrait

aussi penser qu'elle provient de l'anglais⁶⁰. Nous reviendrons sur certains aspects de la phonétique du *kreol* mauricien dans notre partie consacrée au lexique, puisque les deux sont extrêmement liés.

| | bilabiale | labio-dentale | apicale | alvéolaire | prépalatale | affricative | pseudo- fricative | palatale | vélaire |
|--------|-----------|---------------|---------|------------|-------------|-------------|-------------------|----------|---------|
| sourde | p | f | t | s | ʃ | tʃ | h | | k |
| sonore | b | v | d | z | | dʒ | | | g |
| nasale | m | | n | | | | | ɲ | ŋ |

Tableau 5. Le système consonantique en *kreol* mauricien

⁶⁰ Nous nous sommes basés sur l'article de Arsenault (2006) concernant les phonèmes en hindi pour les valeurs des consonnes indiennes.

Le tableau 6 ci-dessous, extrait du *Diksioner Morisien* (2009) et basé sur *Grafi-Larmoni* (2004), présente ainsi les différents phonèmes présents dans le *kreol* mauricien et utilisés dans ce dictionnaire monolingue :

| Son/fonem | Let | Lexamp |
|-----------|-----|-----------------------------|
| A | a | alert, balon, beta |
| e | e | eskiz, egrer, dite |
| i | i | itil, plim, mari |
| o | o | oter, zoli, loto |
| u | ou | boul, koupe, fou |
| ɛ̃ | in | fin, linz, rinte, rezin |
| ã | an | anz, larzan, lavantir |
| õ | on | onz, konter, dekon |
| b | b | bato, kaba, rob |
| p | p | pake, aprann, rap |
| m | m | maman, semen, bom |
| n | n | nam, zanana, yenn |
| t | t | tanto, later, zalimet |
| d | d | dilo, ledò, larad |
| k | k | koki, lakaz, lamok |
| g | g | gidon, lagitar, grog |
| s | s | sat, lasal, fos |
| z | z | zako, biznes, baz |
| f | f | fami, lafnet, bef |
| v | v | volan, lavey, lagrev |
| l | l | lavil, talan, bal |
| r | r | ros, lartik, lamar |
| ɲ | gn | gagn, gagne, pagn, konpagne |
| ŋ | ng | long, lapang, miting, gunga |
| tʃ | ch | chak, koucha, chacha |
| dʒ | j | baj, baja, joukal, jous |
| h | h | haj, dahi, horni |
| ʃ | sh | shoping, kash, brushing |
| j | y | yer, vwayel, karay |
| w | w | wit, labwet, lerwa |

Tableau 6. Sinbol fonetik ek transkripsion grafik (baze lor Grafi-Larmoni) (*Diksioner Morisien*, 2009)

III.1d. Syntaxe du kreol mauricien

Le *kreol* mauricien est une langue possédant une structure en SVO. Le sujet est généralement placé avant le verbe, même dans la structure de l'interrogation où seule l'intonation permet de la reconnaître quand aucun pronom interrogatif n'est présent dans la phrase. De même, les compléments d'objet ne se placent jamais avant le verbe quand ils sont pronominalisés, à l'inverse du français. Ces deux traits syntaxiques du *kreol* sont présentés dans les exemples suivants:

1. Zan inn manz enn zoranz.
 Jean PFV manger INDF orange.
 Jean a mangé une orange.
2. Zan inn manz enn zoranz?
 Jean PFV manger INDF orange?
 Jean a-t-il mangé une orange?
3. Eski Zan inn manz enn zoranz?
 Est-ce que Jean PFV manger INDF orange?
 Est-ce que Jean a mangé une orange?
4. Eski Zan inn manz li?
 Est-ce que Jean PFV manger 3SG
 Est-ce que Jean l'a mangée?

Le dernier détail sur la structure syntaxique du KM mauricien dont nous parlerons ici concerne la notion de possession ou d'appartenance, correspondant dans les langues casuelles au génitif. Nous retrouvons en KM deux structures: la première, identique à la structure française, met l'entité possédée avant l'entité qui possède ; la deuxième structure place l'entité qui possède avant l'entité possédée, ainsi que nous pouvons la retrouver en anglais, sans qu'on puisse pour autant imaginer une quelconque influence de cette langue sur le KM, la fin du processus de créolisation à l'origine de cette langue précédant de près de cent ans l'arrivée des Anglais et les documents d'archives étant autant d'attestations du peu de changements dans la structure du *kreol* depuis cette époque. Il semblerait cependant que la première structure soit liée au trait "+ non-humain" alors que la deuxième paraît exclusivement utilisé avec le trait "+ humain", comme l'indiquent les exemples ci-dessous:

5. Lakaz lisyen touzou deor.
 Maison chien toujours dehors.
 La maison du chien (= la niche) est toujours dehors.

6. * Lisyen so lakaz touzour deor.
Chien POSS maison toujours dehors
7. Loto governma nwar.
Auto gouvernement noir.
La voiture du Gouvernement est noire.
8. *Gouvernma so loto nwar.
Gouvernement POSS auto noir.
9. Zan so ser so kamwad so mama pe manz enn zoranz.
Jean 3POSS sœur 3POSS camarade 3POSS maman IPFV manger INDF orange
La maman de l'ami(e) de la sœur de Jean mange une orange.

III.1e. Morphologie du kreol mauricien

Le *kreol* mauricien est une langue qui ne comporte pas la différenciation morphologique de genre (masculin et féminin). Toutes les entités sont a priori neutres puisqu'il n'y a aucune marque flexionnelle. Nous remarquons cela notamment dans l'utilisation des adjectifs, qui restent invariables quand on remplace le nom qui en français serait masculin par un autre qui serait féminin. Pour chacune des phrases en kreol, nous proposerons successivement une glose et une traduction, toutes deux en italique. On pourra ainsi dire :

10. Sa boug -la mari tipti.
DEM bougre -DEF très petit.
Cet homme est très petit.
11. Sa fam -la mari tipti.
DEM femme -DEF très petit.
Cette femme est très petite.

De même, pour marquer le sexe des animaux, on ne retrouve pas de changement du mot phonétiquement ou graphiquement comme en français. Prenons pour exemple l'entité "chien" en français qui devient "chienne" au féminin, bien que nous puissions nous demander s'il ne s'agit pas ici de deux entités différentes (rappelons-nous l'exemple de "cheval/jument"). Nous n'aurons pas en kreol "lisyen" [lisjɛ̃] et au féminin "*lisyenn" [lisjɛ̃n]. Pour noter la qualité sexuelle de l'animal, il faudra passer par une périphrase de genre "enn femel lisyen" (une femelle chien).

Nous nous rendons aussi compte qu'il n'y a aucune transformation morphologique quand on passe du singulier au pluriel. Daniel Véronique pense qu'il n'existe pas de marques de pluriel

mais plutôt d’ajouts de marqueurs quantifieurs, comme le montrent les exemples ci-dessous⁶¹:

12. Enn lisyen pe galoupe
INDF chien IPFV courir
Un chien (est en train de courir, court)
13. Bann lisyen pe galoupe
PL chien IPFV courir
Des chiens (sont en train de courir, courent)
14. Enn bann lisyen pe galoupe
SG PL chien IPFV courir
Des chiens (non-spécifiés) (sont en train de courir, courent)

On peut donc retrouver dans la phrase 12 une forme de singulier dans laquelle le mot “enn” n’a pas la valeur d’article indéfini mais plutôt d’unicité de l’entité. Les deux phrases qui suivent (13, 14) sont toutes deux au pluriel et nous constatons qu’à l’exception de l’arrivée du marqueur de quantité “bann”, aucune autre transformation n’a altéré ni le nom ni le verbe, qui tous deux restent invariables à ce changement en nombre. Il existe cependant une nuance entre les deux phrases de pluriel. Alors que la phrase 13 serait la forme la plus usuelle du pluriel, correspondant au pluriel de la première phrase (12) de cet exemple, la phrase 14 vient rajouter un élément puisqu’elle ne remplace pas le marqueur d’unicité par un marqueur de quantité mais juxtapose les deux. On pourrait donner aux chiens de la phrase 13 une valeur générale (des chiens en général) ou une valeur spécifique ou définie, dans la mesure où ce seraient des chiens que l’on connaîtrait. La phrase 14 quant à elle met l’emphase sur le fait qu’on ne connaît pas les chiens dont on parle, ce que nous appellerons une valeur indéfinie ou non-spécifiée. Cette situation correspondrait à celle où l’on entend des aboiements, mais nous ne savons pas s’il s’agit d’un ou de plusieurs chiens⁶².

Il nous reste encore à parler d’un élément très important dans la morphologie du *kreol* mauricien qui concerne les verbes. Nous avons noté dans les trois phrases de l’exemple précédent un petit mot, “pe”, glosé à l’aide de “IPFV”, alors que le petit mot “inn” était désigné par le terme “PFV”. Le *kreol* mauricien, comme la plupart des langues créoles, ne subit pas de flexion telle que la conjugaison. On remplace la conjugaison en *kreol* mauricien par l’ajout de marqueurs pré-prédicatifs, aussi connus comme des “marqueurs Temps-Mode-

⁶¹ Nous reprendrons et commenterons en détail ces exemples dans notre sous-partie III.2b

⁶² Nous renvoyons à Syea (2007a) et Alleesaib (2005) pour de plus amples détails sur le “bann” en KM, notamment sur ses différentes valeurs sémantiques. Il faudrait par exemple noter que ce terme peut aussi fonctionner comme un nom ou un nombre.

Aspect” ou “marqueurs TMA”, qui peuvent exprimer les temps du verbe, ses modes ou encore l’aspect, comme la dichotomie accompli/ non-accompli. Nous reviendrons plus en détail sur ces marqueurs TMA et leurs valeurs correspondantes dans une sous-partie qui sera consacrée à ce sujet (III.2e).

III.1f. Lexique du kreol mauricien (construction des mots v/s origine)

Il nous semble indéniable que la grande majorité des mots que l’on trouve en kreol mauricien est issue du français. Il est à noter que le système phonétique du kreol est largement inspiré de celui du français, bien qu’il y apporte de nombreuses altérations phonétiques ou morphologiques, qui suivent certains schémas bien précis. Les consonnes tout comme les voyelles sont affectées par ces phénomènes. Concernant les consonnes, nous citerons certaines transformations parmi les plus courantes. Le /ʒ/ français devient systématiquement un /z/ en kreol tout comme le /ʃ/ français se transforme en /s/ alors qu’il arrive que le /t/ se complexifie en /tʃ/, suivant la prononciation de la région d’où vient le locuteur. Le /d/, quant à lui, est très souvent prononcé /dʒ/. Enfin, il arrive que dans quelques mots le /s/ devienne un /h/ mais ceci demeure un phénomène récent et restreint à une poignée de mots (on le retrouve principalement dans la prononciation du démonstratif “sa” qui devient parfois “ha”. Les voyelles, quant à elles, subissent aussi quelques altérations. La plus usuelle est le /y/ qui devient un /i/ ou dans de rares cas /u/. Il arrive aussi que nous assistions à une dénasalisation de la voyelle /ã/ qui se décompose en /am/ ou /an/. Il semblerait aussi que dans quelques mots le /o/ ou le /õ/ se transforment en /u/. Nous proposons ci-dessous une liste de mots originellement français accompagnés de leurs avatars kreol, ainsi que de leur prononciation en alphabet phonétique :

| | | | |
|-----|-----------|--------------|-------------|
| 15. | Janvier | = zanvye | [zãvje] |
| 16. | Chanter | = sante | [sãte] |
| 17. | Tirer | = tire | [tʃire] |
| 18. | Debout | = diboute | [dʒibute] |
| 19. | Comme ça | = koum sa/ha | [kum sa/ha] |
| 20. | Tube | = tib | [tib] |
| 21. | Décembre | = desamm | [desam] |
| 22. | Descendre | = desann | [desan] |
| 23. | Galoper | = galoupe | [galupe] |

24. Du monde = dimoun [dʒimun]

En plus de ces altérations phonétiques, il existe aussi certains phénomènes transformationnels, notamment d'agglutination, dans la formation des mots kreol à partir du lexique français. Ainsi, énormément de mots kreol comportent en leur sein l'article français comme préfixe. Prenons pour exemple l'ensemble « le chien » qui devient en kreol « lisyen » en un seul mot; de plus cet ensemble se comporte exactement comme un nom puisqu'il accepte la détermination (nous donnons entre parenthèses une traduction étymologique du kreol au français) :

- 25. Un chien = enn lisyen (un le-chien)
- 26. Trois chiens = trwa lisyen (trois le-chien)
- 27. Ce chien = sa lisyen-la (ce le-chien-là)

De même, le mot « dimoun » de la phrase 24 peut être déterminé et change même de sens selon qu'il est au singulier ou au pluriel pour reprendre les termes français, bien que cette notion doive sérieusement être repensée pour le *kreol* mauricien, puisqu'on y retrouve plutôt une notion de singularité/collectivité-pluralité, une pluralité qui peut d'ailleurs être définie, indéfinie ou même inconnue, comme nous l'avons montré avec nos exemples 12 à 14. Dans certains cas, le *kreol* parvient même à dire explicitement quelque chose que le français sera obligé de traduire par le pluriel, bien que ce soit l'expression du non-singulier et du non-pluriel:

- 28. Enn dimoun (un du-monde) = quelqu'un / une personne (singularité)
- 29. De dimoun (deux du-monde) = deux personnes (pluralité connue et définie)
- 30. De-trwa dimoun (deux-trois du-monde) = quelques personnes (pluralité connue et indéfinie)
- 31. Bann dimoun (bande du-monde) = des gens (pluralité inconnue)
- 32. Enn bann dimoun (un bande du-monde) = quelqu'un ? des gens ? (inconnu)⁶³

Le *kreol* a gardé beaucoup d'archaïsmes français, comme "insinifyan" (énervant), "kokas" (mignon) ou encore "kokin", qui n'est plus un adjectif ("coquin") mais un verbe signifiant "voler". Nallatamby (1995b) propose une variété de tels termes et expressions qui sont toujours d'actualité en KM. Nous noterons par exemple "bonhomme" (époux), chopine" (petite bouteille d'environ un demi-litre) ou "faire des compliments (à quelqu'un)" signifiant "transmettre ses amitiés (à quelqu'un)/saluer (quelqu'un)". L'adverbe "debout" français est quant à lui devenu un verbe en *kreol* : "dibout/diboute", qui signifie "se tenir debout". Ainsi,

⁶³ Voir l'explication de l'exemple 14 ci-dessus.

durant le travail de relexification de la langue, certains mots ont changé de classe grammaticale. D'autres mots, comme "manze", "bwar" ou "dormi" ne sont plus classables comme ils peuvent être tantôt des verbes, tantôt des noms.

Il faut, en outre, noter que le *kreol* mauricien, comme de nombreux autres créoles, emprunte une multitude de mots au langage maritime. Ainsi, on utilisera le mot "rise" (du français « hisser ») plutôt que "tirer"; on préférera "vire" au mot français actuel "tourner"; nous citerons "larg" pour "lâcher", "larg lamar" (larguer l'amarre) pour "laisser tomber", "savire" (chavirer) pour "se sentir mal" ou encore l'interjection "matlo".

Comme certaines autres langues créoles, le *kreol* mauricien permet les phénomènes de reduplication et de dédoublement, comme dans les verbes "mars-marse" ("marcher") et "manz-manze" ("manger) ou dans certains adjectifs comme "tipiti" ("petit"). Une particularité des créoles est la présence de constructions verbales sérielles (CVS), attestée dans la zone Caraïbes et dont les créoles de l'océan Indien semblent être dépourvus. Ces constructions sont attestées dans au moins trois familles de langues d'Afrique de l'Ouest que l'on retrouve au Togo et au Bénin, notamment les langues Gur, les langues Gbé et le groupe des langues résiduelles du Togo, comme le montrent Noyau et Takassi (2005). Ces constructions sont formées par une série de verbes juxtaposés sans la moindre marque de coordination, ayant le même sujet et surtout, dont le tout n'exprime qu'un seul sens qui demeure indivisible au regard des différents verbes qui la composent (Manessy 1985). Cependant, nous notons en *kreol* mauricien quelques exemples de CVS, comme "tourne-vire" qui signifie "s'ennuyer, faire les cent pas".

Nallatamby (1995b) signale aussi que le KM effectue aussi différents types d'emprunts à l'anglais. Des termes termes que "bus stop" (arrêt de bus) ou "fancy-fair" (kermesse) sont employés avec le même sens, ce qui n'est pas le cas de "casualty" qui signifie en KM "service d'urgence dans un hôpital" (probablement la forme abrégée de *casualty ward*) ou de "first" désignant la première classe du cycle primaire (probablement la forme abrégée de *first standard*). De même, différents termes sont empruntés à l'anglo-indien, tels que "ayurvédique" (relatif à la guérison des maladies par des plantes) ou "go-down" prononcé [godam] qui désigne un "petit entrepôt situé autour des marchés ou dans l'arrière-cour des maisons individuelles". De même, un certain nombre d'expressions proviennent de l'anglais local, comme "boiler manager" (celui qui est responsable de l'entretien des chaudières dans une usine sucrière), "best loser" (député nommé au Parlement après des élections générales

pour établir l'équilibre entre les quatre communautés représentées par les élus à l'Assemblée législative)⁶⁴.

Enfin, la présence de mots issus d'autres langues est aussi à prendre en considération quant au lexique du kreol mauricien. On peut encore attester de la présence de mots provenant d'autres langues européennes, tels "camaron" (écrevisse ou crevette), "bringelle" (aubergine), "vindaye" (plat de poisson frit mélangé à des épices et macéré dans de l'huile et du vinaigre) ou "margoz" (légume au goût amer)⁶⁵ qui sont empruntés à l'ancien portugais. Nous retrouvons aussi quelques mots tamouls comme "marday" (originellement le nom d'une divinité hindoue) dans l'expression "fer marday" (arnaquer, se moquer de), "cotomili" (coriandre) ou encore "ravane" (instrument de musique qui accompagne le séga, la musique/dance locale). Au hindi ont été empruntées les expressions suivantes : "chatini" (accompagnement à un plat à base de tomates), "karay" (sorte de casserôle servant généralement pour les fritures) ou l'interjection "ayo". Nous noterons, comme emprunt au malgache, les mots "ourite" (sorte de pieuvre comestible), "fatak" (plante servant au fourrage mais aussi à faire des balais) ou "vacoas" (plante servant dans l'artisanat local). En plus des quelques exemples que nous avons présenté ci-dessus, il existe d'autres mots en KM d'origine bantoue ou wolof qui se rapportent principalement au domaine de la nature ou qui reviennent sous formes d'interjections diverses.

⁶⁴ Tous les exemples de ce paragraphe sont empruntés à Nallatamby (1995b, p.215), tandis que quelques uns du paragraphe suivant doivent lui être attribués (p.217).

⁶⁵ Ce mot est issu de "margoz", attesté en ancien portugais et signifiant "amer".

III.2. Quelques remarques sur le SN et le SV en *kreol* mauricien

Dans cette sous-partie, nous nous attacherons à la description plus détaillée de certains aspects de la morpho-syntaxe du *kreol* mauricien. Nous nous questionnerons dans un premier temps sur l'allophone "la" postposé au nom dont le sens peut être multiple (III.2a) : s'agit-il toujours en définitive du même mot ? Nous nous interrogerons ensuite (III.2b) sur les noms nus et la valeur à leur accorder en *kreol* mauricien. Dans la sous-partie suivante (III.2c), nous nous attacherons à la description des constructions ditransitives en *kreol* mauricien et nous poursuivrons en présentant rapidement la morphologie aspecto-temporelle en *kreol* mauricien (III.2d). Enfin, nous nous demanderons si des constructions verbales sérielles existent en *kreol* mauricien (III.2e).

III.2a. Le "la" postposé au nom

Dans son article consacré à certains aspects de la détermination en *kreol* mauricien, Syea (2007) se demande pourquoi le *kreol* mauricien n'a pas conservé les articles définis, tels qu'ils sont présents en français. Ainsi que le montre le tableau 7 ci-dessous, les articles définis et partitifs présents en français sont complètement absents en KM :

| | French D-system | MC D-system ⁴ |
|----------------|------------------------------|--------------------------|
| Articles | le, la, les; du, de la, des | Ø |
| | un, une | en |
| Demonstratives | ce(t), cette, ces | sa |
| Possessives | mon, ma, mes | mo |
| | ton, ta, tes | to |
| | son,sa, ses | so |
| | notre, nos | nu |
| | votre, vos [polite singular] | u |
| | votre, vos [plural] | zot |
| | leur(s) | zot |
| Quantifiers | tout, toute(s), tous | tu |

Tableau 7. Comparaison de la détermination en français et en KM (Syea 2007).

Syea (ibid.) postule l'idée que les articles définis et partitifs en français ont perdu au fil du temps leur fonction spécifiante ("semantically weakened specifying function"). De ce fait, ils ne sont plus restés en français que de simples marqueurs de la morphosyntaxe du nom ("mere grammatical markers of the noun's morphosyntax"). Ils ne marquent plus que le genre et le nombre du nom qu'ils accompagnent et ont perdu leur rôle spécifiant qui était très fort en

ancien français. Les articles définis et partitifs ayant perdu cette fonction, les premiers locuteurs de KM n’ont pas conçu ces derniers comme des morphèmes séparés, ce qui a conduit à leur agglutination au nom qu’ils accompagnaient auparavant ou à leur disparition. Les exemples 33 et 34, que nous empruntons à Syea, présentent différents cas d’agglutination du déterminant article défini ou partitif au nom tandis que les exemples 35 présentent différents cas où ces déterminants ont disparu :

| | | | | | |
|------|---|------|---|------|---|
| 33a. | larout/*rout <i>la route</i> <i>route</i> | 33b. | lisyen/*syen <i>le chien</i> <i>chien</i> | 33c. | zanimo/*animo <i>les animaux</i> <i>animaux</i> |
| 34a. | dilo/*o <i>de l’eau</i> <i>eau</i> | 34b. | diven/*ven <i>du vin</i> <i>vin</i> | 34c. | dilwil/*wil <i>de l’huile</i> <i>huile</i> |
| 35a. | simen/*lesimen <i>le chemin</i> <i>chemin</i> | 35b. | sez/*lasez <i>la chaise</i> <i>chaise</i> | 35c. | angi/*langi <i>l’anguille</i> <i>anguille</i> |

Du fait de l’absence consécutive de ces déterminants, les locuteurs du KM ont donc dû recourir à d’autres moyens pour marquer la définitude et la spécificité, mais aussi la pluralité, dont nous parlerons plus tard. C’est ainsi que le “la” postposé fut choisi pour prendre cette place désormais laissée libre. Syea nous rappelle que ce “la” en KM ne résulte pas du “là” adverbe locatif français ou du “la” en tant qu’article défini singulier féminin, mais plutôt du “-là” en tant qu’adverbe nominal enclitique. Il appuie son hypothèse sur l’association faite entre le “la” et le “sa” dans les premières heures du KM et soutient que le “la” acquiert au fur et à mesure une valeur spécifiante, à l’instar du “pas” dans la construction française du négatif. Il présente ainsi différents exemples (36-38) attestant des premières occurrences du “la” post-nominal en KM, où ce dernier accompagne le démonstratif pré-nominal “sa” (< Fr *ce(s)*) comme en français :

| | | | | | | | |
|-----|---|----------------|------------------|-------------|-----------------|--------------------|-----------------------|
| 36. | ça | blanc | là | li | beaucoup | malin ... | (1749 ⁶⁶) |
| | <i>Dém</i> | <i>blanc</i> | | <i>PR3S</i> | <i>bien</i> | <i>intelligent</i> | |
| | <i>Cet homme blanc est très intelligent</i> | | | | | | |
| 37. | Moi | voulé | baiser | ça | négresse | là | (1777) |
| | <i>PR1SG</i> | <i>vouloir</i> | <i>embrasser</i> | <i>Dém</i> | <i>négresse</i> | | |
| | <i>Je veux embrasser cette femme</i> | | | | | | |

⁶⁶ Nous tenons à préciser que nous ne savons pas de quels textes Syea tire ces exemples.

38. moy n'apa été battu ça Blanc là (1779)
PRISG NEG PAS frapper Dém blanc
Je n'ai pas frappé cet homme blanc

Syea présente aussi différents exemples attestant que dès le début du XIX^{ème} siècle, le “la” pouvait apparaître indépendamment du démonstratif, comme le montre les exemples 39 à 41, que nous lui empruntons à nouveau. Ce type de construction est, par contre, impossible en français, ainsi que le montrent les exemples 42 et 43 :

- 39 ... en montant piti la-ravine là ! (1818)
... en montant petit ravine Dét
... en grim pant la petite ravine
40. mo trouve Marezanne, missie Desfontaines là (1818a)
PRISGI voir Marie-Jeanne Monsieur Desfontaines Dét.
J'ai vu la Marie-Jeanne de Monsieur Desfontaines
41. La liberte la n'a pas va vini ... (Nicolay 1835)
Liberté Dét. NEG FUT venir
Cette liberté ne viendra pas
42. *(ce) chien-là a mordu mon chat
43. *(cette) fille-ci s'appelle Marie

De Robillard (2000) traite, quant à lui, des différentes valeurs que possède le “la” postposé au nom en *kreol* mauricien. Il commence par rappeler que ce terme est, en effet, présent dans de nombreux créoles, comme dans le créole haïtien et pose toujours problème du fait de sa polysémie. Didier de Robillard présente ainsi un certain nombre de valeurs du “la” en position postposée au nom en *kreol* mauricien, dont quatre nous semblent pertinentes dans le cadre de notre analyse : le “la” exophorique/ déictique (qui a le même fonctionnement qu'un adverbe de lieu ou de temps), le “la” déterminant défini, le “la” adjectif démonstratif (qui peut aussi être renforcé par l'utilisation de 'ha/sa préposé au nom) et le “la” borne (qui vient conclure un syntagme nominal). Il est à noter que la frontière entre ces différentes valeurs est parfois floue : en effet, il peut être très ardu de séparer clairement le “la” déterminant du “la” démonstratif en l'absence du “sa/'ha”.

Les exemples 44-47 ci-dessous, que nous tirons de notre corpus, serviront à présenter ces différentes valeurs du “la” postposé :

44. apre mo trouv enn sat la (PL, Cassandra, 2)
après ISG voir INDF chat LOC
ensuite je vois un chat là (à cet endroit)

45. sat -la pe rod grinpe (PL, Orwin, 6)
chat DEF IMPF tenter grimper
Le/ce chat essaie de grimper
46. lisyen -la pe galoupe deryer 'ha sat -la (PL, Mélanie, 13)
chien DEF IMPF courir derrière DEM chat+DEF
Le chien court derrière ce chat(-là).
47. mama zwazo-la vini (PL, Brian, 8b)
maman oiseau DEF/borne (?) venir
la maman des oiseaux arrive / la maman oiseau arrive (?)

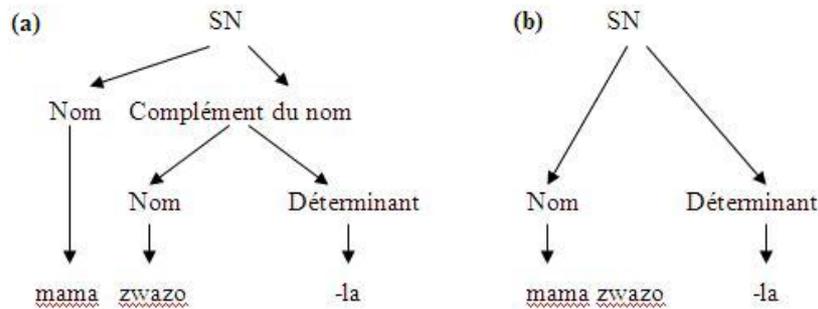
Dans l'exemple 44 ci-dessus, il nous semble que le "la" ne peut être qu'un déictique. En effet, la fillette désigne l'emplacement du chat sur le dessin. D'autre part, ce mot peut être remplacé par d'autres termes spatiaux exprimant l'accessibilité en *kreol* mauricien, tels "isi" ou "laba". L'occurrence de ce mot dans l'exemple 45 servira à définir le nom "sat" qu'il accompagne. Il n'est cependant pas impossible qu'il fonctionne comme un adjectif démonstratif dans certains cas précis correspondant à des situations de dialogue.

Dans l'exemple 46, le terme "ha" (ou "sa") antéposé au nom fonctionne définitivement comme un adjectif démonstratif, avec la valeur déictique ou anaphorique. L'utilisation du "la" postposé pose problème car il nous semble qu'on peut lui attribuer deux sens qui peuvent coïncider. L'interprétation la plus usuelle serait qu'il soit un deuxième terme renforçant la valeur déictique introduite par le premier terme. Ce syntagme nominal serait alors traduit par "ce chat-là". Cependant, il n'est pas exclu que ce terme ait une valeur de définitude, auquel serait rajouté le déictique "sa/'ha". Ce syntagme nominal cumulerait alors ces deux valeurs, dont seule la valeur déictique serait retranscrite, du fait de son plus grand degré de spécificité, que celle de déterminant défini. Il serait alors traduit en français à l'aide de l'expression "ce chat" ou "le chat dont il est question / dont je parle". Par ailleurs, le "sa/'ha" ne peut exister tout seul en KM ainsi que le montrent l'exemple ci-dessous, qui est une reprise de l'exemple 46 avec une manipulation :

48. *lisyen-la pe galoupe deryer 'ha sat (PL, Mélanie, 13)

Enfin, l'exemple 47 met en scène une phrase qui peut être comprise de deux manières différentes : le "la" peut se référer à "zwazo" uniquement ou à "mama zwazo". Il serait alors traduit respectivement par "la maman de ces oiseaux-là / la maman des oiseaux" et par "la maman oiseau dont le parle". Ainsi, il fonctionnerait comme un déterminant défini dans le premier cas et comme une borne de fin de syntagme nominal dans le deuxième cas. Nous

pourrions respectivement présenter ces deux interprétations à l'aide des arbres (a) et (b) ci-dessous :



III.2b. Les noms nus

Il existe en *kreol* mauricien des cas où nous ferons face à des noms nus. Il nous semble que nous pouvons donner différentes valeurs à ces cas particuliers où le nom ne se trouve pas déterminé. Les exemples 49 et 50 ci-dessous nous présentent quelques cas de noms nus :

49. Lisyen zape
 chien aboyer
 Le chien aboie

50. Mesanste pa pou amenn twa nilpar
 Méchanceté pas FUT amener 2SG nulle part
 La méchanceté ne te mènera nulle part

Il nous semble que dans les deux cas présentés par les exemples 48 et 49, nous soyons face à des noms ayant une valeur générique ou à des noms d'espèce. Nous pouvons ainsi postuler que les noms nus permettent principalement ces valeurs associées au nom.

Alleesaib (?), qui postule différents types de “bann”, propose dans son article diverses comparaisons entre ce dernier et les noms nus. Prenant pour exemples les deux phrases suivantes (51a-b)⁶⁷, elle fait dans un premier temps une distinction entre “bann” (Nom Lexical) et les noms nus en termes de généralité. Selon elle, “le SN avec *bann* (...) dénote l'ensemble des unités qui constituent la dénotation de *zoranz sidafrik*”. Afin de pouvoir montrer la différence entre ces deux expressions, elle propose ensuite deux contextes qui servent d'exemples. Dans le premier, où l'Afrique du Sud ne produirait plus d'oranges, elle

⁶⁷ Nous tenons à préciser que nous avons adapté la graphie et la glose morphémique des exemples que nous lui empruntons dans cette partie afin de maintenir une cohérence avec les choix que nous avons opérés dans notre présentation et notre analyse de la morphosyntaxe du KM.

signale que la première phrase (51a) semblerait bizarre, tandis que la seconde serait toujours possible puisqu'elle ne présuppose pas l'existence d'oranges sud-africaines au moment de l'énonciation. Dans le deuxième contexte qu'elle propose, le cadre d'un concours d'oranges, elle indique qu'une personne qui goûterait deux exemplaires d'oranges sud-africaines parmi plusieurs sous-espèces d'oranges, pourra prononcer la première phrase mais pas la seconde, "la raison étant que deux exemplaires ne constitue pas un nombre suffisant pour généraliser sur toute une espèce" :

- 51a. bann zoranz sidafrik pli bon ki tou.
BANN orange Afrique du Sud plus bon que tout
Les oranges qui viennent d'Afrique du Sud sont meilleures (que toutes les autres).'
- 51b. zoranz sidafrik pli bon ki tou.
orange Afrique du Sud plus bon que tout
Toute orange venant d'Afrique du Sud est meilleure que les autres.

Alleesaib (2009 ?) compare ensuite "bann" en tant que marqueur de pluralité (PL) et les noms nus. Selon les sources qu'elle cite, "le nom nu est neutre et non-atomisé du point de vue la grammaire (indépendamment de la nature du référent)". Elle indique ensuite que le "bann" PL signale que "le référent désigné par le nom est au nombre de « au moins 1 »". La différence subséquente entre "bann" PL + N et le nom nu concerne donc "l'absence de spécification de nombre et une spécification de pluriel". Dans les exemples que nous lui empruntons (52a-b), le nombre d'accidents n'est pas spécifié dans la première phrase (52a), tandis qu'il y en a plusieurs dans la seconde :

- 52.a inn gayn aksidan gramatin.
PFV arriver accident matin
Il s'est produit (un ou plusieurs) accident(s) ce matin.
- 52.b inn gayn bann aksidan gramatin.
PFV arriver BANN accident matin
Il s'est produit des accidents ce matin.

Puisque "le nom nu est neutre et non-atomisé", il peut recevoir une lecture massique, ce qui n'est pas possible lorsque le "bann" est employé. Alleesaib (ibid.) signale que le "bann" PL en KM possède "la propriété de produire un effet d'atomisation du référent" (p.10), induisant alors une lecture en unités discrètes. Dans les exemples suivants, il nous faut alors comprendre "poussières dispersées" en 53.a et "différents morceaux/types de viande" en 54.a :

53.a mo 'nn balye bann lapusjer anba larmwar.
ISG PFV balayer PL poussière sous armoire
*J'ai balayé {des poussières / *de la poussière} sous l'armoire*

53.b mo 'nn balye lapusjer anba larmwar.
ISG PFV balayer poussière sous armoire
J'ai balayé de la poussière sous l'armoire

54.a bouse inn donn mwa bann laviann
boucher PFV donner ISG PL viande
*Lit. : le boucher m'a donné des viandes. = le boucher m'a donné {différents types/ des morceaux de viande/*de la viande.}*

54.b bouse inn donn mwa laviann
boucher PFV donner ISG viande
le boucher m'a donné de la viande.

Les deux exemples ci-dessus, empruntés à Alleesaib (2009?), comprennent des noms qui prennent la valeur sémantique [non-comptable] lorsqu'ils ne sont pas marqués (donc des noms nus) mais qui peuvent aussi être considérés comme [+comptable] lorsque le morphème de pluralité "bann" les précède. Etant donné que le nom nu en KM est neutre, il correspond souvent, lorsqu'il est traduit en français, au singulier [± défini].

Dans son analyse diachronique sur l'évolution du système déterminatif en KM, Guillemain (2007) postule que les noms nus en KM ont, dans la plupart des cas, les valeurs [singulier] et [+défini], ainsi que le montrent les exemples ci-dessous (55-56)⁶⁸ que nous lui empruntons :

55. dan finisyon mo zistwar
dans fin IPOSS histoire
à la fin de mon histoire

56. frer sa mamzel la
frère DEM demoiselle DEF
le frère de cette demoiselle

Tandis qu'il nous semble que, dans l'exemple 55, "finisyon" est effectivement d'un nom nu, la possibilité que la même analyse s'applique à l'exemple 56 nous paraît bien moins sûr. Il est indéniable que le "sa" déterminant le nom "mamzel" doit obligatoirement être accompagné d'un "la" postposé pour former l'expression du déterminant démonstratif "sa ... la", la présence du seul "sa" créant une structure agrammaticale en KM. Cependant, il nous semble que deux explications sont possibles en ce qui concerne la valeur de ce "la" et donc de cet énoncé. Dans la première hypothèse, le "la" fait uniquement partie du déterminant présent

⁶⁸ A noter que la glose et la traduction sont de nous.

dans le SN “sa mamzel-la”, SN dont la tête est “mamzel” et que nous pouvons considérer comme un complément du nom nu “frer”. L’énoncé 56 serait alors littéralement compris comme suit : “(le) frère (de) cette demoiselle”. Dans l’autre hypothèse, nous devrions considérer que ce “la” est une “borne” pour reprendre le terme employé par de Robillard (2000). Il se rapporterait alors à “frer” et se placerait à la fin du SN dominé par ce nom. Cependant, la présence du “la” constitutif du déterminant démonstratif provoquerait un amalgame de ces deux “la” et la disparition de l’un des deux puisqu’il n’est pas possible de juxtaposer deux “la” déterminants en KM⁶⁹. L’énoncé devrait alors être compris ainsi : “le frère (de) cette demoiselle”. Etant donné la valeur problématique du “la” dans cet exemple-ci, nous proposons de ne pas considérer le nom “frer” comme un nom nu, mais bien comme un nom déterminé par le défini “la” situé en fin de syntagme.

Prenant pour exemple un extrait d’un texte de Baissac datant de 1888, Guillemin (2007) indique que les nouvelles entités sont introduites à l’aide de “ène” (“enn” en suivant la graphie que nous adoptons). Elle précise que l’utilisation du déterminant indéfini singulier permet de faire ressortir un individu spécifique hors d’un lot potentiellement plus grand. Le point qui nous intéresse dans la suite de son argumentation est que la reprise de la référence à un personnage, précédemment présent dans l’énoncé, se fait exclusivement à l’aide de noms nus dans le texte de Baissac. Etant donné que les noms nus en KM correspondent dans cet exemple avec l’article défini “the” en anglais ou son équivalent “le/la” en français, Guillemin postule que le déterminant défini peut commuter avec le déterminant nul (δ) qui provoque l’apparition de noms nus. Elle signale cependant que les noms nus présents dans l’exemple qu’elle choisit sont des expressions référentielles et que :

“They are definite in that they have a ‘strong’ discourse antecedent, and they refer to the only member of a relevant set, introduced by the indefinite singular article *éne*. The null determiner in MC thus behaves like the English and French definite article when used in direct anaphora.” (p.7)

Ce fait nous intéresse particulièrement dans le cadre de cette thèse puisque nous retrouverons dans notre corpus différentes occurrences de noms nus pour introduire ou reprendre la référence à certaines entités. Ainsi, le texte de Baissac, bien que très ancien, indique un fonctionnement du SN en KM qui perdure jusqu’à ce jour, à savoir que la reprise de la référence aux entités peut se faire à l’aide d’un nom nu avec une valeur définie s’il reprend un

⁶⁹ Il est cependant possible de juxtaposer un “la” déterminant et un “la” locatif, comme dans cet énoncé : “sat-la la” que nous traduisons “le chat (est) là).

terme précédemment introduit dans le discours à l'aide de “enn”.

III.2c. Les constructions ditransitives en kreol mauricien

Ainsi que nous le rappellent Michaelis et Haspelmath (2003), les constructions ditransitives sont des “constructions with verbs of transfer like 'give', 'send', 'show' which require two objects, a Recipient (or receiver) and a Theme⁷⁰ (or patient), i.e. the entity that is transferred.” (ibid., p.1). Il existe trois types principaux de constructions ditransitives.

Il y a, premièrement, la construction en double objet (“the Double-Object Construction” ou DOC) dans laquelle celui qui reçoit (le Receveur) et l'entité transférée (le Thème) sont tous deux non-marqués (“zero-marked” pour reprendre le terme utilisé par les auteurs). L'exemple 50⁷¹ en anglais illustre cette construction:

50. Lea gave Teresa a mango.

Michaelis et Haspelmath (2003) présentent une série d'exemples issus de différents créoles comportant des DOC. Du point de vue des langues lexificatrices, cette attestation généralisée des DOC dans les créoles est surprenante, spécialement dans le cas des créoles à bases lexicales romanes, car les langues romanes, contrairement à l'anglais ou au hollandais, n'ont pas de DOC (“donner quelque chose à quelqu'un” et non **“donner quelqu'un quelque chose”*).

Une deuxième possibilité serait la construction à objet indirect (“the Indirect-Object Construction” ou IOC), comme le montre l'exemple 51, dans lequel le Receveur est marqué par une préposition :

51. Lea gave the mango to Teresa.

Enfin, il existe une dernière construction permettant de lier les deux objets : les constructions verbales sérielles (CVS). Comme montré dans l'exemple 52 tiré du Yoruba, le Receveur est ici précédé d'une série verbale :

52. Ó tà-á fún mi.
 he sell-it give me
 'He sold it to/for me.

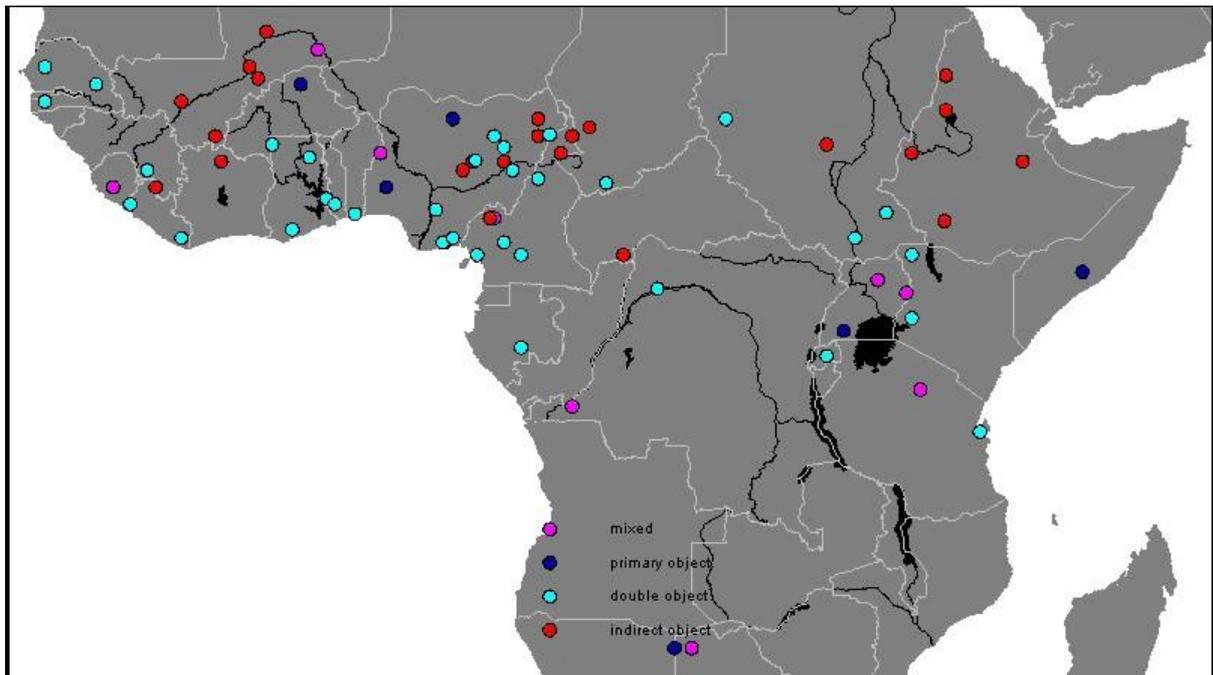
⁷⁰ A noter que le terme “thème” ne doit pas être compris ici au sens qu'on lui donne dans la distinction thème/rhème.

⁷¹ Les exemples 51 à 58 sont tous empruntés à l'article de Michaelis et Haspelmath 2003.

Une autre possibilité, illustrée par l'exemple 53 en créole seychellois, présente un cas dans lequel le procès comportant trois entités (Donneur, Receveur et Thème) est divisé en deux sous-groupes de deux entités, ainsi que chaque verbe n'a qu'un objet⁷² :

53. Mon pran en lit mon donn Napoleon.
1SG prendre IND litre 1SG donner Napoléon
J'ai pris un litre et (l')ai donné à Napoléon.

Michaelis et Haspelmath (2003) avancent la thèse que l'origine des constructions à double objet (DOC) dans les créoles peut en partie être expliquée par les langues de substrat. En effet, les créoles de la zone américano-caraïbes ainsi que ceux de la zone océan indien sont influencés par les langues africaines, langues originelles de la majorité des esclaves. La carte 1 ci-dessous, également empruntée à Michaelis et Haspelmath 2003, présente les constructions ditransitives comportant le verbe "donner" dans les langues africaines :



Carte 1. Les constructions ditransitives comportant "donner" dans les langues africaines. (Michaelis et Haspelmath 2003)

La plupart des langues présentes sur la carte proviennent d'Afrique de l'ouest et de la région des Grands Lacs parce que, dans ces zones, la diversité est plus importante qu'en Afrique australe. En effet, des langues bantoues très proches les unes des autres recouvrent ce territoire, langues qui présentent toutes des DOC, de sorte qu'ajouter de nouveaux points sur cette carte n'apporterait pas de nouvelles informations. Par ailleurs, nous pouvons constater

⁷² A noter que dans l'exemple 53, nous avons pratiquement une CVS avec une seule courbe intonative.

que la construction IOC est prédominante dans trois zones, principalement en Ethiopie, où les langues sémitiques et couchitiques présentent des IOC, ainsi qu'au Mali où les langues Mandé présentent aussi des IOC. Nous constatons que toutes ces régions se trouvent à l'intérieur des terres et que les régions côtières ont exclusivement des langues comportant des DOC.

Présentant des exemples provenant de créoles de différentes régions du monde (zone Américano-Caraïbes, océan Indien, Indonésie/Malaisie, Inde et Mélanésie), ainsi que des exemples provenant de possibles langues de substrat ou de langues parlées dans les mêmes régions que ces créoles, Michaelis et Haspelmath soutiennent l'idée que la langue de substrat fut d'une importance majeure dans le fait que les créoles à base lexicale française présentent des DOC. En effet, les langues de substrat, essentiellement africaines, ont toutes recours à cette construction ditransitive, contrairement à la langue lexificatrice (le français dans le cas du KM) qui, elle, utilise la construction à objet indirect (IOC).

Les exemples 54-56 suivants montrent que seule la construction à objet direct (DOC) est possible en *kreol* mauricien, contrairement au créole seychellois qui, lui, accepterait la construction à objet indirect, ainsi que le montrent les exemples 57 et 58 ci-dessous, empruntés à Michaelis et Haspelmath :

54. Mo 'nn donn Zan enn pom. (DOC)
ISG PERF donner Jean un pomme
J'ai donné une pomme à Jean
55. (?) Mo 'nn donn enn pom Zan (DOC avec inversion des objets)
ISG PERF donner un pomme Jean
J'ai donné une pomme à Jean
56. * Mo' nn donn enn pom ek Zan (IOC)
ISG PERF donner un pomme avec Jean
J'ai donné une pomme à Jean
57. Mon 'n donn Marcel en mang. (créole seychellois avec DOC)
ISG COMPL give Marcel a mango
I gave Marcel a mango.
58. Mon 'n donn sa mang ek en zonn franse. (créole seychellois avec IOC)
I SG COMPL give the mang with a man French
I gave the mango to a Frenchman.

III.2d. La morphologie aspect-temporelle en kreol mauricien

Véronique (2001) présente et définit très clairement les marqueurs de Temps-Mode-Aspect en KM par une grille très intéressante sur la valeur de ces différents marqueurs et de leurs combinaisons possibles, grille que nous recopions dans le tableau 8 ci-dessous :

| Non-passé | | Passé |
|-------------|-------------|------------------|
| Ø | | <i>ti</i> |
| Imperfectif | <i>pe</i> | <i>ti pe</i> |
| Perfectif | <i>finn</i> | <i>ti finn</i> |
| | « futur » | « conditionnel » |
| Volitif | <i>pou</i> | <i>pou finn</i> |
| Epistémique | <i>va</i> | <i>va finn</i> |
| | | « futur » |
| | | <i>ati pou</i> |
| | | <i>ti va</i> |

Tableau 8. Valeur des marqueurs TMA en créole mauricien (Véronique 2001).

Caid (2003) complète ce tableau par son analyse des marqueurs TMA en créoles réunionnais et mauricien. Pour elle, il existe plus de marqueurs, qui peuvent avoir différentes formes (une longue et une courte en général) qui n'altèrent pas la valeur de ceux-ci, et qui possèdent plus de combinaisons que n'en cite Véronique. Nous présentons le résultat de ses recherches dans le tableau 9. Par ailleurs, dans un dossier d'acquisition du langage sur l'analyse du récit (Florigny 2003b), nous avons fait la remarque que cette liste comportait quelques petites erreurs: nous n'avons jamais rencontré le marqueur "vyenn" en kreol mauricien et il nous semble qu'un marqueur manque dans cette liste, le marqueur "nek" que nous avons appelé l'"accomplissant immédiat présent", pour utiliser une terminologie proche de celle de Caid.

Il arrive aussi que certains marqueurs TMA se contractent et se joignent au pronom personnel sujet. Ainsi, le "finn" peut être exprimé de trois manières différentes sans que son sens en soit altéré, ainsi que le montrent les exemples 59.a) à 59.c) :

- 59.a) Mo finn manze
Moi PERF manger
J'ai mangé
- 59.b) Mo inn manze
Moi PERF manger
J'ai mangé
- 59.c) Mo'nn manze
(Moi + PERF) manger
J'ai mangé

Malgré ces détails sur les marqueurs qui mériteraient une analyse plus poussée, il n'empêche que l'originalité du *kreol* mauricien, en tant que langue créole, tient dans le fait qu'il utilise des marqueurs pré-prédicatifs pour exprimer le temps, le mode et l'aspect, alors que les langues romanes usent plutôt de la flexion verbale qu'est la conjugaison pour exprimer les mêmes notions.

| | |
|---|---|
| Présent d'habitude | Ø + V |
| Présent continu | Ø + pe + V |
| Passé simple | t̄i + V |
| Passé progressif | t̄i + pe + V |
| Présent accompli (passé composé) ou passé ponctuel | f̄inn + V (= finir de) inn + V (forme contractée) (pron. pers.) + nn + V (forme contractée) |
| Sur-accompli (passé composé emphatique) | inn + f̄inn + V nn + f̄inn + V |
| Plus-que-parfait | t̄i + f̄inn + V tinn + V |
| Plus-que-parfait emphatique | tinn + f̄inn + V |
| Futur (présent) | va + V (va) ava + V a + V pou + V (= être pour) |
| Conditionnel présent (futur du passé) (irréel du présent) + conditionnel passé | t̄i + va + V t̄i + ava + V t̄i + pou + V |
| Accompli immédiat présent | fek + ale (= ne faire que de) vyenn + ale (= venir de) |
| Accompli immédiat passé | t̄i + fek + ale t̄i + vyenn + ale |
| Suraccompli immédiat présent | f̄inn { + fek + ale inn { + vyenn + ale |
| Suraccompli immédiat passé | t̄i f̄inn fek ale tinn fek ale tinn vyenn ale |

Tableau 9. Les marqueurs TMA en créole mauricien (Caid 2003a-b).

III.2e. Les constructions verbales sérielles (CVS) en kreol mauricien

Les constructions verbales sérielles consistent en une suite de verbes qui, ensemble, constituent un prédicat unique. Elles sont attestées notamment dans les créoles français de la zone américano-caraïbe et dans un certain nombre de langues d’Afrique occidentale. Manessy (1985) nous rappelle que cette analogie a souvent été interprétée comme un indice de filiation des créoles par rapport à certaines langues africaines. Cependant, il se trouve que l’on retrouve de telles constructions un peu partout sur la surface du globe, de l’Asie jusqu’en l’Amérique latine. Manessy (1985) soutient que les traits principaux des CVS sont la formation de constructions comprenant un seul sujet pour plus d’un verbe, sans morphèmes reliant explicitement ces verbes, et il nous rappelle que :

“le critère de la composition [des CVS] consiste précisément en l’impossibilité de paraphraser le complexe verbal au moyen de deux propositions” (p.346).

Dans son article “la sérialisation verbale existe-t-elle dans le créole mauricien ?”, Stein (1993) analyse en détail les constructions comprenant des séries de verbes en créole mauricien. Il rappelle dans un premier temps les critères proposés par Bickerton (1989)⁷³ pour la classification d’une construction verbale comme construction sérielle :

1. “They contain more than one verb but only one overt subject.
2. They contain no overt markers of coordination or subordination.
3. Either the first verb only is tensed, or all verbs carry the same tense as the first verb.
4. If a noun phrase occurs more than once, its second occurrence will be in the form of a zero element.
5. The entire structure is uttered without any of the pauses, changes of pitches, or other suprasegmental phenomena normally associated with sentences that contain more than one clause.”

Stein rappelle cependant que la sémantique manque parmi les critères utilisés par Bickerton pour définir les constructions verbales sérielles (désormais CVS). Il note ainsi qu’une “vivisection” des exemples montre que dans la plupart des cas :

“il n’y a pas d’unité sémantique ni de simultanéité d’action, comme (...) posé pour la construction sérielle. Au lieu de la simultanéité et du caractère indissoluble de la construction sérielle, nous avons affaire à des séries de

⁷³ Bickerton, D. (1989), “Seselwa serialization and its significance”, in *Journal of Pidgin and Creole Languages* 4, 155-183.

verbes coordonnés qui se laissent facilement dissoudre en des unités plus petites, à savoir les verbes de la série. Il s’agit de séries de verbes qui suivent de façon parallèle la progression de l’action” (p.126-127).

Véronique (1993) apporte une réponse satisfaisante au nombre relativement élevé de séries de verbes qui ne peuvent être considérées comme des CVS au vu de leur sémantique. Il rappelle, en effet, un phénomène particulièrement récurrent en créole mauricien : l’ellipse ou l’effacement de l’actant.

Alors que Chaudenson (1992) réfute l’existence de telles constructions dans les créoles français de l’Océan indien, il nous semble cependant que le *kreol* mauricien en possède, comme l’attestent certaines expressions du type “bate-rande”, “manze bwar plin tink” ou encore “tourne-vire”. Des études plus poussées devraient permettre de préciser si ces constructions verbales ne sont que des juxtapositions de verbes sans qu’il y ait formation de CVS ou non. Nous pensons, par ailleurs, que les études de Chaudenson peuvent avoir été confirmées par des corpus pris dans les années 1980, ces corpus ne reflétant pas des changements qui auraient pu s’opérer depuis dans la syntaxe du KM ou ne contenant pas d’exemples tels que ceux que nous venons de présenter.

III.3. Le français standard et le français mauricien

Il nous semble important, dans cette partie de parler brièvement du français tel qu’il est parlé et perçu à Maurice. Notre première sous-partie (III.3a) traitera rapidement de la perception qu’ont les Mauriciens de la langue française, ce qui recoupera en partie ce que nous avons présenté dans notre premier chapitre⁷⁴. Nous présenterons ensuite la morphologie aspecto-temporelle en français en reprenant le modèle de la temporalité tel que présenté par Noyau (1991)

⁷⁴ Nous faisons ici principalement référence à ce que nous avons vu dans nos sous-parties I.2b (langue(s) et juridiction ou de la hiérarchie des langues dans le subconscient collectif mauricien) et I.2c (Identité(s) mauricienne(s) : les couleurs de l’arc-en-ciel)

III.3a. Perception du français à l'île Maurice : Qui parle français ? Quelle(s) variété(s) de français est (sont) parlée(s) dans l'île ?

Il est un fait indéniable que le français est une langue parlée à Maurice du fait de son héritage colonial : comme rappelé plus tôt, l'île fut sous domination française de 1715 à 1810. Par ailleurs, dans l'acte de capitulation, les Britanniques permirent aux colons français présents sur l'île de conserver leur langue, leur religion, leurs lois et leur culture. Ainsi, la langue française devait, dès le début de la colonisation à Maurice, devenir la langue de l'élite sociale, langue valorisée par rapport à toutes les autres langues parlées sur le territoire.

En contrepartie, la langue française s'est ainsi, dès le début de la colonisation britannique opposée à la langue anglaise qui était utilisée par la nouvelle administration. Ainsi que nous l'avons montré plus tôt (I.2), ces deux langues sont en concurrence au niveau étatique et leurs statuts respectifs ne sont pas clairement définis dans la Constitution (il n'y a pas de langue officielle à Maurice).

De façon générale, il nous semble possible de dire que la langue française est principalement utilisée par une élite sociale, historiquement sur une base ethnique et plus récemment sur une base économique et intellectuelle. Nous tenons à préciser à nouveau que nos propos doivent être pris avec beaucoup de circonspection. Le premier groupe dont nous pouvons dire qu'il est francophone est la communauté franco-mauricienne, c'est-à-dire, les descendants de colons français vivant sur le territoire mauricien. Ces derniers sont, en effet, restés très attachés à leurs racines ancestrales et au glorieux passé de la France, même si cela n'empêche pas qu'ils puissent pratiquer l'anglais et le *kreol* mauricien. Ainsi, la langue française demeure avant tout attachée à cette communauté socioculturelle et économique qui a, pendant plus de deux siècles, dominé l'île Maurice du fait de sa mainmise sur l'industrie sucrière.

La communauté créole est aussi partiellement francophone : il nous faut, en effet, définir plus précisément à quels créoles nous faisons référence. Il s'agit de la population métisse ou mulâtre, que certains linguistes et sociologues ont appelé les euro-créoles en opposition aux afro-créoles. Cette communauté est essentiellement urbaine ou périurbaine et garde pour modèle culturel la France et tout ce qui s'y rapporte. Les mulâtres à l'île Maurice souffrent du syndrome du "moi-peau"⁷⁵ du fait de leur incapacité à appartenir à la communauté qu'ils considèrent comme étant l'élite (les Blancs mauriciens ou Franco-mauriciens) et travaillent

⁷⁵ Voir chapitre I.2 et Périna (1997).

pour la plupart dans le secteur privé. Beaucoup d'entre eux sont restés dans la nostalgie de la France et de la colonisation française et réagissent un peu comme une partie de l'ancienne garde antillaise⁷⁶. Ce groupe socioculturel pratique principalement la langue française, que ce soit en situation formelle ou informelle, écoute de la musique francophone (de Brel et Brassens à M, en passant par Cabrel, Goldman ou encore Claude François), place ses enfants dans des collèges confessionnels catholiques ou, fait nouveau, dans des collèges et lycées privés suivant le cursus français et envoie souvent ces derniers étudier en France (quand ce n'est pas en Australie qui, nous le rappelons, demeure l'Eldorado de la plupart des Mauriciens).

L'autre partie de la communauté créole que certains linguistes et sociologues ont appelés les Afro-créoles est, dans sa grande majorité, créolophone, même si l'on peut constater que le français demeure pour ces derniers aussi la langue de prestige. Ainsi, nous pouvons noter que, dans pratiquement toutes les célébrations de cette communauté (des baptêmes aux mariages, en passant par les anniversaires et autres fêtes), il est de coutume que les discours se fassent en français. Comme cette population ne maîtrise pas la langue française puisqu'elle ne la pratique pas, il s'agit souvent de juxtapositions de mots français aux sonorités bien trouvées qui ne font souvent pas sens⁷⁷.

Il nous semble aussi bon de rappeler que le français étant perçu à Maurice comme une langue de prestige, il est pratiqué par une bonne partie de l'élite sociale des autres communautés composant la mosaïque sociale, la plupart du temps en situation formelle puisque c'est encore le *KM* qui demeure la langue parlée au quotidien. Enfin, la langue française est aussi celle pratiquée par les nouveaux riches et la petite et moyenne bourgeoisie en ce qu'elle est perçue comme étant un facteur de promotion sociale, ou du moins un indice de cela. Parler français fait chic et leur donne l'impression d'être sur un pied d'égalité avec les couches sociales traditionnellement au sommet de la hiérarchie sociale mauricienne, à savoir les Blancs mauriciens (ou Franco-mauriciens) et la population métisse. Par ailleurs, et comme nous l'avons rappelé dans nos deux premiers chapitres (notamment I.2a-c et II.1), l'ensemble de la

⁷⁶ Comme anecdote, nous pourrions citer notre père qui nous racontait que notre grand-père avait pleuré lors de la capitulation de la France lors de la Seconde Guerre Mondiale alors que l'île Maurice n'était plus française depuis plus de cent ans. Des cas similaires sont très nombreux.

⁷⁷ Il n'est pas nécessaire que le discours soit compris du moment qu'il est clair à tous qu'il est fait en français. Le simple fait de s'exprimer en français valorise ainsi celui qui l'énonce, mais aussi ceux qui ont demandé à cette personne de faire un discours.

population mauricienne a accès à la langue française, à travers les médias et l'éducation même si peu de gens la pratiquent au quotidien.

III.3b. Quelle(s) variété(s) de français est(sont) parlée(s) dans l'Île ?

Il nous semble primordial de continuer notre présentation de la situation sociolinguistique mauricienne en questionnant la langue française telle qu'elle est parlée et perçue par les citoyens mauriciens. En effet, lorsque l'on parle de langue française à l'Île Maurice, s'agit-il du français standard ou d'une variété régionale telle qu'on en rencontre par exemple en Afrique francophone (tel le français de Côte d'Ivoire ou celui du Gabon) ou en Amérique du Nord (tel le québécois ou l'acadien) ? En effet, il est raisonnable de penser que le français de l'Île Maurice pourrait avoir évolué différemment du français standard puisque, comme les français régionaux américains ou africains, l'Île Maurice a connu une période de colonisation avec relativement peu de contact avec la France métropolitaine.

Nous constatons qu'à Maurice évoluent différentes variantes du français. Nous retrouvons avant tout le français standard tel qu'il est appris dans les manuels scolaires et pratiqué par une élite d'intellectuels, et qu'il est aussi retranscrit à l'écrit par le biais de différents journaux nationaux (Le Mauricien, L'Express, etc.). Nous pouvons aussi constater qu'il est utilisé dans le journal télévisé en français de la Mauritius Broadcasting Corporation.

Par ailleurs, il existe aussi une variante régionale du français qui est parlé par la plupart des francophones de l'Île Maurice et ce, comprenant les populations franco-mauriciennes et mulâtres. On y retrouve, dans un discours à teneur française, de nombreux emprunts à d'autres langues, principalement au *KM* mais aussi un certain nombre d'expressions issues de jargons spécifiques, comme le vocabulaire de la marine. C'est ainsi que nous pourrions analyser le terme "lascar" qui sert à désigner péjorativement les musulmans à Maurice. En effet, ce terme issu de la marine désignait à la base les matelots indiens et, comme la plupart de ces derniers étaient de confession musulmane, il en est venu non plus à désigner un poste pris par un groupe mais ce groupe ethno-religieux en particulier. De même, le verbe "virer" est préféré au verbe "tourner" pour signaler un changement de trajectoire, ainsi que cela est le cas dans le code maritime.

Parmi les mots empruntés au *KM* et admis en français mauricien, nous pourrions citer "mari" qui est un superlatif et qui demeure aujourd'hui un des mots les plus utilisés. Nous ne

pourrions non plus omettre “ayo”, une interjection *kreol* mais d’origine indienne et qui peut pratiquement tout signifier (la tristesse, la surprise, la colère, l’exaspération, la joie, etc.) dépendant de l’intonation donnée à ce terme.

III.3c. La morphologie aspecto-temporelle en français

Nous présentons dans cette section les fonctions des principaux temps verbaux du mode indicatif du système aspecto-temporel français. Le but que nous cherchons à atteindre sera de rapprocher la description du système (bien que sommaire) du modèle général de la temporalité adopté par ailleurs (*V.1b*), en représentant les valeurs sémantiques des tiroirs verbaux en termes de MQ (moment en question), MS (moment de la situation) et MP (moment de la parole), selon Noyau (1991).

Nous rappelons que le français est une langue à dominance temporelle, dont le système verbal est construit sur la dichotomie entre deux types de formes morphologiquement différentes : les formes simples et les formes composées. Chaque forme simple possède un pendant à forme composée. Nous présenterons brièvement dans les paragraphes suivants les principaux temps simples et composés du mode indicatif du système verbal français⁷⁸.

Valeur(s) des principaux temps simples du mode indicatif français

Le présent : c’est le temps le plus utilisé, notamment à l’oral. Il exprime généralement la simultanéité du MQ et du MP, un fait habituel, un temps historique dans un contexte narratif ou une vérité éternelle. Il ne donne aucune indication de bornage ou de durée et il est donc aspectuellement neutre, ses aspects perfectifs et imperfectifs étant neutralisés par une absence de différenciation phonique ou grammaticale.

L’imparfait : ce temps est apte à traduire une action non-achevée, ou non accomplie, ainsi qu’à exprimer la durée d’une action, qu’il ne borne ni antérieurement ni postérieurement. Il indique donc l’antériorité mais non l’achèvement, ce qui nous permet de le décrire comme étant un temps passé et imperfectif. Il n’est, par contre, pas ancré temporellement de façon autonome et seul le contexte peut définir son MQ.

⁷⁸ Nous préférons ne pas traiter ici des modes subjonctif, impératif et conditionnel. En effet, ceux-ci servent à désigner différentes façons de percevoir les actions, selon qu’elles sont considérées comme hypothétiques et/ou subjectives, obligatoires ou potentiellement réalisables. Il nous semble plus important de présenter ici les temps verbaux français en fonction du temps et de l’aspect qui les définissent qu’en fonction des modes utilisables.

Le passé simple : il permet de situer dans le passé des événements achevés et se révèle ainsi être un temps perfectif. Contrairement à l'imparfait, il n'est pas un temps contextuel et est ainsi autonome quant à son ancrage temporel. Il demeure principalement l'apanage de l'expression écrite.

Le futur : ce temps est utilisé pour situer le procès dans une époque à venir au moment de l'énonciation et présente la configuration suivante : MQ CONT MS APR MP. Selon les indications contextuelles qui le déterminent, il peut se révéler proche ou lointain.

Valeur(s) des principaux temps composés du mode indicatif français

Le passé composé : ce temps possède deux positions dans le système et donc deux valeurs alternatives, exclusives l'une de l'autre. Il exprime soit l'accompli soit le passé perfectif. Alors que l'accompli présente la situation comme étant la résultante d'un procès antérieur (MQ APR MS et MQ CONT MP), le passé perfectif indique qu'une situation située dans le passé n'a plus cours (MQ APR MS et MQ AV MP). Comme la situation S est advenue avant le MP dans les deux cas, l'illusion d'une co-présence peut émerger. Enfin, le passé composé, tout comme le passé simple, est en soi ancré temporellement et sa valeur perfective dans le passé lui a permis de remplacer le passé simple en français oral.

Le plus-que-parfait : ce temps exprime l'aspect accompli (MQ APR MS). Le verbe auxiliaire étant à l'imparfait, nous pouvons considérer le plus-que-parfait comme l'antérieur de l'imparfait, dans le sens où il indique qu'un événement passé s'est déroulé avant un autre événement, lui-même passé.

Enfin, il nous semble utile de mentionner deux périphrases verbales, omniprésentes en français oral : "aller + V. à l'infinitif" et "venir de + V. à l'infinitif". La première périphrase, "aller + V. à l'infinitif", marque un événement futur lié au présent : elle exprime l'aspect prospectif. La deuxième périphrase, "venir de + V. à l'infinitif", implique, par contre, que la situation à laquelle elle fait référence s'est achevée tout juste précédemment : elle exprime quant à elle un aspect rétrospectif.

III.4. Entre français et *kreol* mauricien : un bilinguisme superpositionnel

Cette partie reprendra en partie des éléments que nous avons abordés dans notre premier chapitre (I.2b) concernant la relation existant entre le français et le *kreol* mauricien dans notre première sous-partie (III.4a). Nous reviendrons ainsi sur l'utilisation du français et du KM à l'île Maurice, en montrant l'interaction existant entre ces deux langues et de l'influence qu'elles exercent l'une sur l'autre. Nous en profiterons aussi pour présenter quelques cas d'utilisation des langues à Maurice (III.4b), notamment l'accent particulier des Franco-mauriciens et d'une partie de la bourgeoisie, quelques cas de régionalisme tout comme une prononciation "indianisée" que l'on retrouve principalement dans des zones rurales.

*III.4a. Incapacité à séparer clairement le français et le *kreol* mauricien : un continuum linguistique entre ces deux langues*

Ainsi que nous l'avons précisé dans notre premier chapitre, il existe un système diglossique entre le français et le *kreol* à Maurice, le français étant considéré comme la langue prestigieuse dans ce système particulier de bilinguisme et le *kreol* mauricien comme la langue dévalorisée. Il est cependant très difficile d'établir une démarcation nette entre ces deux langues. En effet, il nous semble qu'il existe un continuum entre ces deux langues, passant de variétés hautes du français à des variétés plus basses et de variantes acrolectales du *kreol* aux variantes les plus basses de cette langue.

Ainsi que nous l'avons dit précédemment dans ce chapitre (notamment dans les parties III.3a et III.3b), il existe différentes variantes du français à Maurice, parlées par différents groupes socio-économiques, les variantes les plus hautes du français (tendant vers le français standard) étant parlées par les couches les plus hautes de la hiérarchie sociale et les variantes plus proches du basilecte étant utilisées par les populations au bas de la l'échelle sociale. Suivant cette hypothèse, le français standard serait l'apanage des élites intellectuelles et sociales du pays tandis qu'un français plus fortement teinté d'influences du *kreol* serait parlé par les moyennes et petites bourgeoisie, les plus basses couches de la population n'ayant pas ou peu accès à cette langue. Cependant, il nous semble que la population franco-mauricienne et la haute bourgeoisie créole n'usent pas du français standard mais possèdent leurs propres variantes du français, que nous présenterons dans la partie suivante (III.4b) et sur lesquelles

nous ne nous étendrons donc pas plus ici.

Par ailleurs, il nous faut aussi établir le fait que la variation touche aussi le *kreol* mauricien puisque nous constatons aussi qu'il existe un continuum entre différents niveaux de *kreol*. Nous pouvons ainsi constater que la bourgeoisie utilise différentes variantes de *kreol* "chic", fortement influencé par la phonétique et la morphologie française. Nous pourrions prendre pour exemple la chanson "Amoureuse" de Linzy, star mauricienne de la chanson et présentatrice télé, dans laquelle nous retrouvons dans le refrain la phrase suivante en *kreol* : "mo finn amoureuse" ("je suis amoureuse"). Il nous semble premièrement que cette formulation est tout à fait nouvelle, puisque la notion d'être amoureuse n'existait pas en *kreol* jusqu'à tout récemment. Seule la phrase "mo kontan twa" ("je t'aime") semble s'approcher de cette notion. Par ailleurs, nous notons que la prononciation du dernier mot de cette phrase, [amurœz], d'une part contient un phonème absent du système phonologique du *kreol* mauricien, [œ], et d'autre part présente à travers le phonème /z/ la notion de genre qui est aussi généralement inexistante en *kreol*. Cet exemple nous amène donc à admettre qu'il existe certaines variantes du KM qui sont effectivement influencées par la présence du français sur le territoire national.

Rughoonundun-Chellapermal (2004) parle aussi de la variation touchant le KM lorsqu'elle aborde dans son article la question de la graphie et du problème de la norme qu'il faudrait respecter dans la mise à l'écrit de cette langue. Elle dit ainsi que l'on pourrait, "pour donner une idée de ces variétés, utiliser les images suivantes : *kreol koltar* ou *kreol labaz* ; *kreol ordiner* ; *kreol* « chic ». Ce souci de la variation, nous avons aussi tenté de le montrer dans notre transcription des récits des enfants : c'est ainsi que nous avons parfois préféré la transcription phonétique ou l'utilisation de guillemets pour signaler des cas d'alternance de code.

La multiplicité des codes due à la variation est donc un fait indéniable qui complexifie davantage le travail d'analyse, surtout lorsque nous tentons de travailler sur des récits en postulant qu'ils ne seront émis que dans un idiome à la fois. Cependant, nous constaterons d'emblée qu'un bon nombre des récits sont sujets à la variation des codes, ce qui se transcrit à l'oral par des emprunts ou autres cas d'alternance de code ("code-switching", désormais AC). De plus, il nous semble que la plupart des Mauriciens ne fonctionnent pas uniquement sur le mode de l'AC, en ce qui concerne leur utilisation des langues. En effet, le discours mauricien nous semble plus être tributaire du "code-mixing" que de l'AC, ainsi que le montrait notre

exemple extrait d'un quotidien mauricien et qui nous paraît symptomatique de la manière dont les Mauriciens s'expriment (chapitre II.1b, p. 52).

Ainsi, le locuteur mauricien jongle constamment entre différentes langues et a trouvé une parade aux problèmes de traduction auxquels il aurait à faire face s'il ne voulait s'exprimer que dans une langue : il utilise des termes d'un répertoire issu des différents idiomes en présence, répertoire qu'il considère comme commun à ces derniers. Le locuteur mauricien nous semble, en effet, choisir un terme parmi les différents mots équivalents attestés dans les différentes langues auxquelles il a accès, terme qu'il emploiera par la suite presque systématiquement dans son discours. Nous pourrions prendre pour exemple le superlatif *kreol* "mari" qui est attesté en français mauricien alors que son pendant "très" existe aussi. De même, nous pourrions aussi citer un certain nombre d'interjections *kreol* présentes en français mauricien, tel "ayo" ou "eta".

Nous pourrions aussi parler de l'intrusion d'un certain nombre de termes techniques anglais qui sont désormais attestés en français à l'Ile Maurice de même qu'en KM, afin de ne pas recourir à la traduction. Nous pouvons expliquer cela par le fait que les organismes étatiques utilisent l'anglais à tous les niveaux : l'administration, la législation et l'éducation utilisent, en effet, un vocabulaire exclusivement anglophone. Une autre explication, qui s'ajouterait à celle susmentionnée, serait que le dernier pays colonisateur a laissé des traces indélébiles de sa présence à travers des termes de la vie de tous les jours. Les exemples 60 et suivants ci-dessous présentent différentes attestations en français mauricien de termes issus de l'anglais :

| | Termes attestés en français mauricien | Termes correspondants en français standard | Domaine sémantique |
|------|---------------------------------------|--|-----------------------------|
| 60 . | une dissertation | = un mémoire | Education |
| 61 . | un cross-here | = un passage pour piéton | Vie quotidienne/juridiction |
| 62 . | un hit-and-run | = un accident où le conducteur s'enfuit | Juridiction |
| 63 . | un foul-play | = une faute / un acte d'antijeu | Sport |
| 64 . | un birth certificate | = un acte/extrait de naissance | Administration |
| 65 . | une licence | = un permis de conduire | Administration |
| 66 . | une municipalité | = une mairie (terme plus courant dans l'usage) | Administration |
| 67 . | un dust-bin | = une poubelle | Vie quotidienne |
| 68 . | du tissue | = des mouchoirs en papier | Vie quotidienne |
| 69 . | du kitchen-paper | = du papier à tout faire | Vie quotidienne |
| 70 . | un pen-drive | = une clé USB | Informatique |
| 71 . | un laptop | = un ordinateur portable | Informatique |

Nous souhaiterions revenir sur l'exemple 61 ci-dessus et raconter une petite anecdote à son sujet qui nous semble digne d'intérêt. "Cross-here" est un terme anglais qui signifie littéralement "traverse(r)-ici", qui est attesté en français mauricien et en *kreol* mauricien et dont la prononciation est la suivante : [krosir]. Lors des cours que nous avons assurés au Mauritius Institute of Education cette année, un de nos élèves, enseignant du cycle secondaire depuis plus de 10 ans, nous racontait qu'une de ses connaissances lui avait un jour dit : "Il faut traverser sur la crochure". Cet énoncé nous amène à nous poser un certain nombre de questions ou, du moins, à constater certains problèmes dus à l'interférence entre le français et le KM. Dans un premier temps, nous voyons que la notion de genre pose problème puisque l'interlocutrice de cet étudiant choisit un déterminant féminin pour accompagner ce nom, alors que la plupart des Mauriciens considéreront le mot emprunté "cross-here" comme étant un nom masculin. Par ailleurs, la prononciation de ce mot semblant trop "*kreol*", elle choisit aussi de transformer ce mot par le remplacement de phonèmes attestés en français et en *kreol* par d'autres qui ne le seront qu'en français. C'est ainsi que le /s/ est transformé en /ʃ/ et que le /i/ devient /y/. Ce phénomène de transformation phonétique est récurrent au sein de la population mauricienne lorsqu'elle doit s'exprimer en français⁷⁹. Il ne faudrait pas non plus invalider l'hypothèse selon laquelle la nouvelle forme de ce nom provoque l'utilisation d'un déterminant féminin, dans un souci d'équivalence avec d'autres mots français se terminant par "ure" (pensons ici à des termes comme "salissure", "déchirure" ou "moulure" qui sont tous des termes féminins).

Le français mauricien admet aussi un certain nombre d'expressions *kreol*, qui sont transformées / déguisées, ce qui permet leur inclusion dans des discours français. Nous donnons ci-après quelques exemples de telles expressions :

- | | | | |
|-----|------------------|---|--|
| 72. | casser une pause | = | être à un endroit, flâner, attendre |
| 73. | battre un carré | = | faire un tour, tourner en rond |
| 74. | mettre la queue | = | faire la queue, se mettre dans la file d'attente |

Enfin, nous voudrions donner quelques exemples montrant que nous avons affaire à Maurice plus à une situation de "code-mixing" que de "code-switching". Il est en effet possible d'introduire dans un discours un terme, un syntagme ou encore une phrase issus d'une autre

⁷⁹ Nous aurions aussi pu donner pour exemple un appel d'une dame aux services de renseignements téléphoniques qui demandait où se trouvait le cirque "Japata" lors de sa tournée dans le pays ou encore le cas de ce Mauricien de passage en France qui va chez le coiffeur et qui, étant pressé, dit à ce dernier : "Dégagez !" et sortit du salon avec le crâne rasé alors qu'il voulait dire : "Degaze", terme *kreol* signifiant "Dépêchez-vous !"

langue. Il est aussi possible que nous constatons une intrusion de la phonétique, de la morphologie ou de la syntaxe d'une langue dans un énoncé relevant d'un autre code. Dans certains cas, il semble même difficile d'établir clairement la langue qui sert de trame à l'énoncé en raison de la présence trop nombreuse de termes issus de langues différentes. Nous avons précédemment utilisé dans le chapitre II.1b (p.37-38) un exemple qui était issu d'un quotidien mauricien, donc relevant du code écrit, et qui présentait un texte dans lequel le discours français était parsemé d'insertions de termes provenant d'autres langues. Nous souhaitons à présent donner quelques exemples issus de l'oral. Le premier que nous souhaiterions proposer a été prononcé par un ancien Premier Ministre mauricien, lors d'un cocktail donné en son honneur par le Ministre de l'éducation français, Jacques Lang, lors d'une visite officielle en France :

75. [Parske] [le] [relasjɔ̃] entre l'Ile Maurice et la France sont telles [ke] / d'ailleurs, nous en profitons pour [remersje] [le] [minis] [Zak] Lang, [parske] comme on dit à la maison : "I feel at home !"

Nous remarquerons avant tout dans cet exemple que le lexique du locuteur est très fortement influencé par la phonétique du KM : tous les /ə/ y sont en effet remplacés par des /e/, le /ʒ/ présent dans le prénom du ministre français par un /z/ tandis que les derniers phonèmes du mot "ministre" ont été tronqués, le terme créé étant alors similaire à celui attesté en KM. Nous pourrions aussi nous intéresser à la structure de cet énoncé : il commence par une proposition subordonnée, puis suite à une auto-interruption, le locuteur change de sujet. Cette première proposition n'a donc pas de proposition principale à laquelle se rattacher. La suite de cet énoncé est aussi à prédominance française malgré les altérations phonétiques dont il fait l'objet. Nous constatons enfin la présence d'une citation dans cet énoncé : le fait qu'il s'agisse d'un cas de discours direct explique qu'il puisse être dit en anglais.

Les autres exemples sont tirés d'une émission radiophonique matinale de la Mauritius Broadcasting Corporation, la chaîne nationale, dans laquelle l'animateur dont le discours se veut être en KM tente de faire trouver aux auditeurs le titre d'une chanson (émission du 14 juillet 2010 sur Cool FM). Voici quelques énoncés extraits de son discours dans lesquels nous avons choisi de garder les termes *kreol* en caractères romains, tandis que les termes français sont en gras et les termes anglais soulignés :

76. Ou pe al travay ce matin ? (vous allez travailler ce matin ?)

77. Nou ena Madam X en ligne (nous avons Madame X en ligne)
 78. Ou finn byen wake up ce matin ? (vous vous êtes bien réveillée ce matin ?)
 79. Nou pe rod tit de la chanson (nous cherchons le titre de la chanson)

Les exemples 76 et 78 présentent des cas où l’animateur utilise l’expression “ce matin” là où nous aurions pu avoir l’expression *kreol* “zordi gramatin” (littéralement “matin d’aujourd’hui”), qui correspondrait à l’expression attendue si son discours avait été exclusivement en KM. Par ailleurs, nous notons que l’expression anglaise, “wake up”, est aussi présente dans l’exemple 78, alors qu’il aurait été plus simple d’utiliser le verbe *kreol* “leve” (“se réveiller”). Ces trois occurrences d’expressions qui ne sont pas en KM sont provoquées par les impératifs de l’animation radiophonique : il nous semble en effet que les choix d’employer “wake up” et “ce matin” respectivement à la place de “leve” et “zordi gramatin” par l’animateur font partie d’une stratégie qui permet à ce dernier de rendre son discours plus “jeune”, touchant alors un plus large public et augmenterait ses parts d’audience sur ce créneau horaire. L’exemple 77 contient une expression française, à savoir “en ligne”, que nous retrouvons ici parce qu’elle n’a pas d’équivalent en KM. La présence de “de la chanson” dans l’exemple 79 apparaît aussi comme un autre élément de cette stratégie de communication que nous avons aperçue dans les exemples 76 à 78, que nous pourrions aussi apparenter à la variante “chic” du *kreol* mauricien et qui permettrait aussi à l’animateur de cibler la jeune population active de même que les collégiens, qui sont avec les femmes au foyer les plus nombreux à écouter la radio dans cette tranche horaire.

Tous ces cas de figures et exemples montrent ainsi l’extraordinaire variabilité des systèmes linguistiques français et *kreol* à l’île Maurice. Différentes variantes de ces langues peuvent donc se juxtaposer ou se superposer dans différentes situations de communication par les composantes de la population, afin de répondre à divers stimulus. Cette variation est largement motivée par la situation socio-économique, académique et géographique des locuteurs, de même que par l’environnement professionnel de ces derniers. Il nous semble cependant que d’autres éléments peuvent se rajouter à ceux-ci pour expliquer la multiplicité des usages des langues à l’île Maurice, ce que nous présenterons dans la partie suivante.

III.4b. Quelques cas particuliers d’utilisation des langues à l’île Maurice

Dans cette partie, nous nous proposons de présenter un certain nombre d’usages des langues présentes sur le territoire mauricien, qui se juxtaposent à la variation interne touchant le

français à l'île Maurice mais aussi le KM et qui ne peuvent être expliqués par les différents facteurs que nous avons précédemment cités.

Nous avons ainsi dit qu'il semblerait probable que les variantes acrolectales du français soient parlées par les couches sociales les plus aisées de la population mauricienne. Ceci ne se révèle pas être juste dans tous les cas. Prenant l'exemple des Franco-mauriciens, il ne nous semble pas que leur niveau général de français soit particulièrement plus élevé que celui du reste de la population mauricienne. Cependant, nous avons établi plus tôt dans notre présentation de la situation mauricienne que cette communauté a délibérément choisi de se marginaliser du reste de la population (I.2d), cela d'un point de vue géographique mais aussi culturel et linguistique. Nous constatons par exemple que les Blancs mauriciens se sont réfugiés dans quelques zones géographiques clairement établies, telles que la ville de Curepipe, les côtes nord et ouest de l'île, de même qu'à Roches-Noires sur la côte nord-est et Pointe-d'Esny à l'extrême sud-est.

D'un point de vue culturel, ces derniers ont aussi choisi de se rattacher à leurs racines françaises et coloniales. Cela explique largement le fait qu'ils choisissent d'installer leurs enfants en grande majorité dans des institutions scolaires françaises, telles que le Lycée Labourdonnais, l'École du Centre ou le Lycée des Mascareignes. Cette scolarité se poursuivait ensuite au niveau universitaire soit en France ou encore en Afrique du sud, où ces derniers avaient gardé de nombreux contacts⁸⁰. Il nous semble important de signaler qu'une grande partie de la population franco-mauricienne avait émigré en Afrique du sud, notamment durant la période de l'apartheid⁸¹, mais que quelques uns reviennent sur le territoire national depuis une dizaine d'années. Un certain nombre d'entre eux ont aussi choisi le retour en France durant le XX^{ème} siècle, tel le père de J.M.G. Le Clézio, prix Nobel de littérature, qui se définit aussi bien comme Français que comme Mauricien.

Ce choix de la marginalisation par les Franco-mauriciens se transcrit aussi au niveau

⁸⁰ Nous tenons à signaler le très fort esprit d'entrepreneuriat de ce groupe socioculturel, qui n'a pas hésité à investir massivement dans divers pays africains, tels que le Mozambique, la Tanzanie ou le Zimbabwe, mais aussi dans les autres îles de l'océan Indien, comme les Seychelles où ils possèdent de nombreux hôtels, mais aussi à Madagascar. La situation de crise prévalant au Zimbabwe a contraint certains d'entre eux à revenir à Maurice après plus de 40 ans passés dans ce pays, tandis qu'un bon nombre d'entreprises mauriciennes ont préféré fermer leurs usines de Madagascar en raison de l'instabilité politique de ce pays depuis 2008.

⁸¹ Un grand nombre d'entre eux s'est parfaitement intégré à la population blanche sud-africaine. Un des exemples les plus marquants est le fait que de nombreux joueurs ayant fait partie ou faisant encore partie de l'équipe sud-africaine de rugby portent des noms franco-mauriciens, tels l'ancien joueur et entraîneur Carel du Plessis ou encore les frères Roland et Marc de Marigny.

linguistique. Cette différence est observable dans l’accent des membres de ce groupe, mais aussi par l’utilisation d’un lexique qui leur est propre. Leur accent est ainsi marqué par l’allongement de certaines voyelles, qui est parfois accompagné par la disparition des consonnes en position finale. Nous notons aussi que le /a/ qui est généralement utilisé par le reste de la population est ouvert en /a/ dans leur discours. Les exemples ci-dessous signalent cette différence dans la prononciation de certains mots :

80. [ky:pip] Curepipe [kyɾpip] en français ou [kirpip] en KM
 81. [rivjɛ:nwa:] Rivière-Noire [rivjɛrnwar] en français et en KM
 82. [prəmjɛ:] première [prəmjɛr] en français et [premjɛ] en KM
 83. [alɔ:] alors [alɔr] en français et en KM (parfois [alors])

Comme nous venons aussi de le signaler, le lexique des Franco-mauriciens est aussi ponctué de termes qui leur sont propres, tandis qu’un certain nombre de mots peuvent trouver un sens original lorsqu’ils sont utilisés par ces derniers. Nous pourrions par exemple signaler l’utilisation massive de “bonhomme”, qui est parfois employé comme une interjection. Un autre exemple serait “mari bonne”, qui signifie “excellent” ou “génial!” et qui sert à désigner aussi bien des mots masculins que féminins (“le match était mari bonne” ou “la mangue était mari bonne”). Un dernier exemple serait le verbe d’origine *kreol* “tchaker” qui est admis en français mauricien en tant qu’emprunt : alors qu’il signifie “se promener” ou “se balader” pour la plupart des Mauriciens, il prend le sens de “baiser” ou “avoir des relations sexuelles” pour les membres de cette communauté.

Il nous faut ensuite mentionner le cas d’une partie des “gens de couleur”, qui, dans sa volonté d’assimilation à la communauté franco-mauricienne, va tenter de s’appropriier l’accent et le vocabulaire de ces derniers. Cependant, il nous semble que ni l’un ni l’autre ne sont atteints par les “gens de couleur”, qui ont alors une prononciation et un lexique qui leur sont propres. Nous pouvons par exemple citer le terme “top”, que nous retrouvons dans leur vocabulaire et qui est un synonyme du “bonne” présent dans le discours des Franco-mauriciens (“le match était mari top” ou “la mangue était mari top”). Le terme “mistrant”, dont nous ne saurions déterminer l’origine, est aussi attesté dans leur lexique et signifie “étrange” ou “bizarre”. Bien qu’il soit assez difficile de clairement déterminer les différences intonatives et articulatoires entre le parler des Blancs et celui des “gens de couleur”, il semblerait néanmoins que la plupart des Mauriciens fassent la différence entre les deux.

Il apparaît aussi qu'il existe des cas de régionalisme dans le lexique utilisé par certains Mauriciens, notamment par ceux habitant dans les régions rurales de l'est et du sud du pays. Nous pouvons mettre cela en lien avec le développement des différentes régions de l'île durant les dernières années. Les deux régions les plus développées de l'île sont la capitale, Port-Louis, et le district des Plaines-Wilhelms, dans laquelle sont situées toutes les villes. La région du nord et l'extrême sud-ouest ont connu, à partir des années 1980, une forte croissance en raison de l'activité touristique dans ces deux zones. Cependant, les années 2000 ont vu l'explosion du tourisme dans la région ouest, ce qui s'est transcrit dans les faits par un développement sans précédent dans cette région, avec de nouvelles infrastructures telles que l'aménagement des plages, la construction de nouveaux hôtels et de centres commerciaux dans certains villages ou le morcellement de zones agricoles en terres habitables.

La région est commencée aussi à suivre le mouvement depuis quelques années mais a encore un retard considérable à rattraper pour pouvoir rivaliser avec les zones du nord et de l'ouest de l'île. Enfin une partie de la côte sud a aussi connu de réelles transformations telles que la construction de quelques hôtels et d'un nouveau tracé routier entre le village du Morne Brabant situé à l'extrême sud-ouest et celui de Souillac qui est plein sud sur la carte géographique de l'île. Cependant, de nombreuses zones de cette région ne bénéficient pas de ces changements, soit à cause de la géographie du sud qui est très montagneuse, soit à cause de l'éloignement de certains villages, fait qui est accentué par une mauvaise desserte de ces derniers par les transports en commun.

L'isolement relatif de ces deux régions a certainement favorisé l'émergence de certaines nouvelles expressions ou l'apparition de nouveaux sens à certains termes déjà existant en français ou en *kreol*. Un des exemples les plus usuels de cela concerne l'utilisation des prépositions temporelles "depuis" ("depi" en *kreol*) et "jusqu'à" ("ziska" en *kreol*). Nous avons constaté que, dans certains villages, le sens de ces deux termes avait été interchangé, quelqu'un vous disant qu'il sera à un endroit jusqu'à une certaine heure signifiant alors qu'il arrivera à cette heure.

L'autarcie qui a prévalu dans ces deux régions est donc à la source de certains changements mais ne permet pas d'expliquer certains phénomènes que nous retrouvons dans de nombreuses zones rurales. Le facteur ethnique doit alors être pris en compte, puisque plus de 80% de la population rurale est d'origine indienne. Bien que nous sachions que le bhojpuri est en nette régression face au *kreol* depuis le milieu des années 1980, il est indéniable qu'il a eu

une influence majeure sur le *kreol* dans ces zones. Nous pouvons aussi postuler que d'autres langues indiennes, telles que le hindi, l'urdu ou le tamil, ont pu avoir un impact sur différents aspects du *kreol* mauricien. Les domaines où nous constatons le plus de changements suite à l'exposition du *kreol* aux langues orientales sont la phonétique, la courbe intonative des énoncés et le phrasé, de même que le lexique. Différents exemples concernant la phonétique et le phrasé sont présents dans les récits des élèves d'origine indienne de l'école primaire Pierre Dalais qui est située dans le village de Trou-d'Eau-Douce, sur la côte est du pays. Les récits de Sarvesh et Jibran sont peut être les plus intéressants à écouter à cet égard.

CHAPITRE IV. THEORIES SUR L'ACQUISITION DU LANGAGE ET DES LANGUES

Il nous semble important de définir, dans un premier temps, des termes liés à des concepts linguistiques utilisés aussi bien en acquisition du langage qu'en didactique des langues (IV.1). Nous nous attacherons ensuite à décrire les différentes théories concernant l'acquisition d'une langue première (IV.2) ainsi que celles traitant de l'acquisition d'une langue seconde et du bilinguisme (IV.3).

IV.1 Définition de termes utiles en acquisition du langage et en didactique des langues

Un certain nombre de termes sont, nous semble-t-il, utilisés assez souvent dans les domaines de l'acquisition du langage et celui de la didactique sans que leur sens en soit, pour autant, éclairé. C'est pourquoi nous choisissons, dans cette partie, de définir d'emblée ces termes qui peuvent paraître assez souvent ambigus. Nous distinguerons, dans un premier temps (IV.1a), entre trois termes désignant des situations où un locuteur d'une langue donnée devient apprenant d'une autre langue. Nous définirons ensuite (IV.1b) quelques expressions ayant trait au statut des langues.

IV.1a Appropriation, acquisition, apprentissage d'une langue

Il nous semble qu'il faudrait expliquer pourquoi notre titre de thèse affiche le terme "acquisition" alors que d'autres expressions sont employées avec des sens proches dans ce domaine de la linguistique qu'est l'acquisition des langues et du langage. Nous allons par exemple présenter la dichotomie que certains linguistes ont créée entre l'acquisition et l'apprentissage d'une langue.

Krashen (1981, in Klein 1989, mais aussi Krashen 2002 et Fabisz 2008), postule dans sa "théorie de l'acquisition/apprentissage" deux processus fondamentalement différents, à savoir "l'acquisition d'une LE" (*second language acquisition*), qui correspond à l'acquisition non-guidée produite par un processus subconscient similaire à celui à l'œuvre lorsque des enfants acquièrent leur L1, et "l'apprentissage d'une LE" (*second language learning*), qui correspond à l'apprentissage explicite et conscient de la langue en milieu institutionnel. Griggs, Carol et Bange (2002) pensent que cette théorie de Krashen découle d'une "conception mentaliste néo-

chomskyenne de l'acquisition du langage, qui suppose l'existence d'un dispositif langagier spécifique préprogrammé par la grammaire universelle". Ils rajoutent que :

“Une telle conception a donné lieu à la dichotomie acquisition vs apprentissage due à Krashen, qui oppose deux modes indépendants d'appropriation d'une langue étrangère : d'une part, l'acquisition inconsciente et incidente qui donne une connaissance implicite, qui permet la maîtrise d'une utilisation spontanée de la langue et constitue la compétence linguistique ; d'autre part, l'apprentissage, processus conscient et intentionnel qui donne une connaissance explicite (métalinguistique) sur la langue, qui permet tout au plus le monitoring.”

Dans sa “théorie du contrôle” (*Monitor-theory*), Krashen va ensuite expliquer les relations existant entre ces deux processus, notamment l'influence qu'aura l'apprentissage sur l'acquisition, en mettant fortement l'accent sur le fait que ces deux processus sont distincts et imperméables l'un à l'autre.

Cependant, cette distinction que fait Krashen ne nous semble pas pertinente, compte tenu qu'aucune étude empirique n'a réussi à prouver jusqu'à présent qu'il s'agit effectivement de deux processus diamétralement différents. Ce qui nous semble important dans l'utilisation de ces deux termes est qu'ils mettent l'accent sur les conditions dans lesquelles l'apprenant est confronté à la langue à connaître.

En effet, certains apprenants peuvent commencer leur acquisition en milieu naturel (par exemple, des émigrés) avant de la poursuivre dans des institutions spécialisées (voir Benoît 2004 qui traite particulièrement des représentations de l'écrit chez des analphabètes dans de telles institutions). D'autres peuvent, au contraire, commencer à apprendre une langue en classe avant de prolonger leur acquisition en société, tel que le font les personnes allant à l'étranger pour des stages linguistiques. C'est une autre raison pour laquelle l'opposition entre ces deux processus distincts que seraient l'acquisition et l'apprentissage du langage nous paraît peu pertinente. Porquier (1994) parle quant à lui d'un continuum ou d'une “appropriation mixte”, terme qui parviendrait ainsi à recouper l'acquisition et l'apprentissage mais aussi toutes les possibilités existant entre ces deux termes qu'avait proposé Krashen. Coste (2005) rejoint Porquier dans son analyse et dit que :

“Pour aller au-delà des oppositions binaires qui ont pesé tant sur la recherche en acquisition que sur la didactique des langues, on pourrait certes – en s'appuyant sur ce qui, dans les évolutions en cours rend perméables les limites entre le guidé et le non guidé, entre classe et hors-classe, penser et présenter

l'ensemble sur le mode du continuum : tout est affaire de degré ou de positionnement d'un curseur pour une série de situations".

Noyau (2003a) préfère le terme "acquisition" à ces deux termes en expliquant que les expressions qu'emploie Krashen, à savoir "l'acquisition d'une LE" et "l'apprentissage d'une LE", ne sont en fait que deux facettes d'un même processus qui se différencient dans les conditions et les objectifs l'entourant. Dans une correspondance privée, Noyau nous signalait, en rappelant Klein 1989, que "le processus cognitif de l'acquisition se déclenche dans diverses situations d'accès à la langue, avec, sans ou malgré le guidage didactique". Le tableau 10, que nous lui empruntons présente les différentes caractéristiques de l'acquisition guidée et non-guidée et les concepts liés à ceux-ci ci-dessous :

| Acquisition non-guidée (Acquisition du langage) | Acquisition guidée (Apprentissage du langage) |
|---|---|
| 1. Milieu naturel (social, informel) | 1. Milieu captif (formel, dans des institutions spécialisées) |
| 2. Communication quotidienne | 2. Communication en classe (?) |
| 3. Apprendre dans la langue | 3. Apprendre sur la langue |
| 4. Connaissances procédurales ("savoir comment") | 4. Connaissances déclaratives ("savoir que") |

Tableau 10. Caractéristiques de l'acquisition et de l'apprentissage des langues (Noyau 2003a)

La notion d'*acquisition non-guidée ou naturelle* se produit donc par l'intermédiaire de la communication quotidienne en milieu social et sans qu'il y ait d'efforts intentionnels systématiques pour guider ce processus d'acquisition. Quelle que soit sa compétence en communication, l'apprenant doit faire face à deux tâches interdépendantes à chaque instant : communiquer et apprendre. Ayant à faire face à des données hétérogènes, dispersées, multiples et variées, l'apprenant est obligé de "choisir, délimiter, identifier des éléments des modèles à intégrer à sa langue" (Noyau 1980) en fonction de la situation de communication, des interlocuteurs, et de ses besoins de communication.

L'*acquisition guidée* désigne les cas où l'on tente délibérément et systématiquement d'influencer le processus d'acquisition. Les données de la langue y sont plus ou moins préparées pour l'apprenant, dans le sens où elles sont sélectionnées par les méthodes, les programmes d'enseignement, l'enseignant et/ou l'institution.

Replaçant ainsi ces notions dans le contexte mauricien, nous pouvons donc dire que les enfants mauriciens acquièrent le *kreol* mauricien de façon non-guidée à travers leur

environnement familial ou social, alors qu'ils acquièrent l'anglais en situation institutionnelle de façon guidée puisqu'ils n'ont pas de contacts quotidiens avec cette langue en dehors du contexte scolaire. Par ailleurs, il n'y a pas à ce jour d'enseignement national du KM à Maurice dans les cycles primaire et secondaire, bien qu'il soit utilisé dans certains cas comme langue medium⁸². Nous pouvons considérer le cas du français à Maurice comme mixte puisqu'il peut être mis dans l'une ou l'autre partie du tableau 10, en fonction du contexte familial, social, géographique dans lequel évoluerait un enfant monolingue. Un enfant bilingue pourrait, par contre, acquérir le *kreol* mauricien et le français à travers son entourage (par exemple, des parents créolophones et une tante habitant dans la cour qui parlerait français), et pourrait parfaire son apprentissage du français à l'école. Il pourrait aussi venir d'une famille francophone et utiliserait le *kreol* mauricien pour communiquer avec ses voisins ou autres personnes qu'il croiserait dans la rue. C'est pourquoi nous préférons utiliser le terme "acquisition" au sens que lui donne Noyau pour désigner ces différents processus dans le contexte mauricien.

IV.1b Langue étrangère, langue officielle, langue nationale, langue régionale, langue du territoire.

Le terme de "langue étrangère" désigne par définition une langue qui n'est pas la langue première d'un individu. Elle ne serait pas non plus parlée sur le territoire national d'un pays donné. La seule façon qu'aurait un individu de l'apprendre serait en contexte scolaire ou dans des institutions spécialisées. Nous entrons ici dans la problématique de désignation officielle des langues, qui comprend les langues dites "officielles, nationales, régionales ou étrangères", ainsi bien que les langues du "territoire"⁸³.

Il apparaît que la langue officielle d'un pays est définie comme étant celle reconnue par la législation en vigueur dans un pays au titre de langue de l'Etat. Pour exemple, la Belgique a pour langues officielles le français et le flamand, qui est une variante du néerlandais.

La langue nationale est, quant à elle, une langue endogène, différente de la langue officielle d'enseignement et considérée par la population d'un pays (ou une partie importante de ce

⁸² Nous pensons au programme Prevokbek instauré dans certains collèges confessionnels catholiques où le KM est utilisé comme medium mais aussi comme matière depuis 2005.

⁸³ Il est, en effet, possible de trouver des définitions contradictoires concernant ces termes. C'est pour cela que nous nous proposons, au regard de nos lectures et de nos connaissances, de choisir certaines définitions qui nous semblent les plus appropriées et reconnues par la majorité de la communauté scientifique.

pays) comme étant sienne. Prenons pour exemple le cas de l'Inde : ce pays dans lequel sont parlées des centaines de langues⁸⁴, n'a que deux langues officielles, l'anglais et le hindi. Humery (2004) note cependant que "le nombre de langues reconnues sur la liste constitutionnelle (*Major Regional Languages*, article VIII de la Constitution) est passé de 8 à 19, en plus du hindi et de l'anglais" de l'indépendance de ce pays en 1956 à nos jours. Ainsi, ces langues sont reconnues par l'Etat mais ne possèdent pas tout à fait le même statut qu'une langue officielle.

Les langues régionales n'ont pas le statut des langues officielles ou nationales mais sont, quand même, reconnues par l'Etat d'un pays comme étant la langue propre d'une communauté territoriale. C'est le cas pour le breton, le basque, l'occitan, l'alsacien ou les créoles français des départements d'outre-mer (DOM) français, à savoir le réunionnais, le martiniquais et le guadeloupéen ainsi que le guyanais. Il s'agit parfois d'une langue vernaculaire, tel que le galicien, le basque, le catalan ou l'asturien. Les institutions européennes parlent de "langues de minorité" pour définir ces langues.

Enfin, les langues du territoire sont des idiomes présents sur le territoire d'un pays sans pour autant qu'ils puissent être reconnus dans aucune des trois précédentes catégories. En effet, elles ont, la plupart du temps, été importées à travers une immigration à plus ou moins grande échelle, sans être une langue historiquement liée à ce pays. Klein (1989) parle de "langue d'origine" pour désigner ces langues. Prenons le cas de l'arabe en France ou celui des langues indiennes (hindi, tamil, telegu, urdu, etc.) en Grande-Bretagne. En effet, bien qu'on puisse trouver la présence de milliers, voire de millions, de locuteurs de ces langues dans ces deux pays, il est impossible de dire qu'elles sont liées à l'histoire de ces nations.

Suite à cette série de définitions des notions sur le statut juridique et politique des langues, il nous semble important de définir à nouveau ce qu'est une langue étrangère, notamment à l'île Maurice. L'Etat de ce pays a conservé, depuis l'indépendance en 1968, l'usage de deux langues par tradition et/ou héritage postcolonial, à savoir le français et l'anglais, ce qui lui permet aujourd'hui d'être, avec le Canada, le seul pays membre de la Francophonie internationale et du Commonwealth. La langue nationale est, sans conteste, le *kreol* mauricien, qui jouit d'une plus grande reconnaissance du milieu politique depuis une

⁸⁴ Selon les recensements que cite Humery (2004), il y aurait 782 langues en 1951 et 1652 en 1961. Elle critique et questionne la manière dont sont effectués ces recensements, mais il nous semble intéressant de constater le nombre de langues qui seraient parlées dans ce pays-continent.

quinzaine d'années, tel que dit précédemment⁸⁵, ainsi que le bhojpuri, même si ce dernier n'est pas parlé ou compris par la population dans son ensemble. A nouveau, il nous semble que les langues dites "ancestrales" ne sont ni des langues officielles, ni des langues nationales, ni des langues régionales (si on peut considérer que l'île Maurice est assez grande pour être découpée en régions), ni des langues du territoire, au vu des dernières statistiques de 2000 du Bureau Central des Statistiques mauricien (voir les annexes). Il s'agit, effectivement, de langues tout aussi étrangères que le sont l'espagnol ou le russe pour la grande majorité des Mauriciens, bien que nous soyons conscient qu'elles sont porteuses d'une valeur idéologique, culturelle ou culturelle pour les populations d'origine asiatique⁸⁶.

IV.1c Langue maternelle (LM), langue première (L1), langue seconde (L2), langue troisième (L3).

Cette série de termes, que nous retrouvons systématiquement dans les travaux en acquisition, doit aussi être définie ici par rapport au contexte mauricien. Cela nous permettra, d'une part, de montrer quelle conception les Mauriciens se font de leurs langues et, d'autre part, d'éclairer cette conception à l'aide de ces termes linguistiques ainsi précisés.

L'expression "langue maternelle" désigne, généralement, la première langue à laquelle des enfants sont exposés. Il s'agit de la langue parlée dans le contexte familial, celle qui sert aux échanges communicationnels dans le cercle restreint des premières relations sociales de tout individu. Cependant, nous tenterons au maximum de proscrire cette expression de notre analyse car elle nous semble peu appropriée pour des contextes de plurilinguisme, comme c'est le cas à Maurice. Nous réfutons le mot "maternelle" présent dans cette expression, car la langue de la mère ne correspond pas forcément à la première langue de communication de tout individu. En effet, de nombreuses études, notamment celles entreprises en Afrique de l'ouest, ont montré les limites de ce terme. Noyau, dans son séminaire de DEA d'acquisition du langage, présente certains cas d'enfants togolais ou béninois qui illustrent bien ce fait. Il paraît tout à fait possible qu'un enfant de cette région du monde ait des parents venant de deux ethnies différentes. Or, il s'avère assez souvent que la mère apprend à l'enfant la langue du père, soit parce que c'est une des principales langues véhiculaires de la région, soit parce que la famille habite dans l'aire géographique de la langue paternelle, soit parce que la

⁸⁵ voir les chapitres I.2 et II.2f.

⁸⁶ Ainsi que nous l'avons signalé, elles ne sont pour la plupart utilisées que dans des cérémonies religieuses (voir chap. XXX, p. XXX)

tradition culturelle et linguistique de l'ethnie du père veut que l'enfant parle et perpétue cette langue afin qu'il soit définitivement admis au sein de ladite ethnie. De pareils cas ne semblent pas exister à l'île Maurice à l'exception, peut-être, de familles parlant aussi bien le français que le *kreol* mauricien. Nous reviendrons, plus loin, sur le cas de familles bilingues français/*kreol* mauricien.

Nous nous inscrivons dans le courant européen de la recherche en acquisition, qui préfère la désignation de "langue première" (L1) à celle de "langue maternelle" (voir par exemple les différents numéros de la revue AILE). En effet, l'expression "langue première" convient mieux pour désigner ces langues qui remplissent les critères énoncés ci-dessus concernant la langue maternelle, à savoir que c'est la langue utilisée dans le contexte familial, la première à laquelle tout individu est exposé et qu'il acquiert naturellement à travers les échanges communicationnels de base des premières relations sociales.

La langue seconde (L2) sera, quant à elle, la seconde langue à laquelle un individu sera exposé et qu'il apprendra à maîtriser. Elle peut être acquise naturellement en même temps que la L1, dans les cas de bilinguisme précoce, ou peut être apprise, dans les cas de bilinguisme composé⁸⁷. Il nous semble plus judicieux de parler d'appropriation dans le cas de la L2, car elle peut être consécutive à l'un ou l'autre, ou parfois les deux, processus par lesquels un enfant apprend à maîtriser une langue.

Il semble, par contre, assez difficile pour un monolingue de concevoir qu'une langue troisième (L3) puisse être acquise naturellement par un enfant ou un adulte à la manière de la L1 ou, parfois, de la L2. Cependant, cela semble souvent se produire dans des régions où la migration est courante, telle l'Afrique multilingue qui s'étend de l'ouest au Sahel jusqu'à Afrique centrale. En effet, les enfants, jeunes et adultes qui migrent entre des régions acquièrent sur le terrain de nouvelles langues des communautés dans lesquelles ils s'installent. Dans des régions ou des pays où le monolinguisme prime, nous notons qu'elle est la troisième langue qu'un enfant, ou un adulte, peut être amené à apprendre, généralement dans des institutions spécialisées (collèges/lycées, universités, écoles de langues, etc.).

En appliquant ces notions à l'île Maurice, il nous semble que le *kreol* sera la L1 dans la plupart des cas. La langue remplissant le mieux les critères de la L2 sera certainement le français, qui est souvent partiellement acquis naturellement et partiellement appris en milieu

⁸⁷ Nous reviendrons sur la définition de ces deux types de bilinguisme dans notre partie IV.3c.

institutionnel. L'anglais sera définitivement la L3, apprise exclusivement en contexte scolaire. Cependant, nous pouvons nous demander si le système éducatif mauricien a pour but de faire apprendre une langue ou s'il tente plutôt de faire acquérir à son public les compétences que requièrent les codes de l'écrit. Nous renvoyons aux réflexions de Rughoonundun-Chellapermal (2004) dans notre chapitre II.2f qui rappelle, en effet, qu'il y a une confusion entre les deux concepts d'alphabétisation et de lecturisation. Il nous semble que les autorités ont, jusqu'à présent, mélangé ces deux notions et qu'elles tendent vers la deuxième proposition en oubliant la première, d'où surgissent, en partie, les problèmes liés à l'échec scolaire. Tirvassen (1999) nous rappelle aussi que :

“Au plan pédagogique, de nombreux travaux (...) ont mis en évidence le fait que ce système privilégie le bachotage au lieu de viser le développement d'aptitudes, de savoir-faire et l'esprit critique.”

Par ailleurs, le système éducatif mauricien est biaisé au départ puisqu'il ne semble pas avoir pour objectif au primaire de favoriser l'alphabétisation de tous mais plutôt l'entrée dans les meilleurs collèges. Nous nous sommes aussi rendu compte que les chiffres concernant les résultats scolaires à toutes les étapes du système éducatif mauricien (du primaire au niveau universitaire) sont toujours revus à la hausse par les différentes autorités et institutions et ne reflètent donc pas le niveau réel des étudiants en français et en anglais. Dans certains cas, les critères de réussite (correspondant à la note minimale nécessaire pour obtenir le diplôme) sont revus à la baisse pour permettre à un plus grand nombre d'élèves de passer. De ce fait, il nous faut admettre que le niveau général des élèves et étudiants à Maurice se dégrade, notamment en ce qui concerne l'apprentissage des langues. Nous présentons ci-dessous quelques cas qui étayeront notre propos.

Notre premier exemple nous a été fourni par un des étudiants qui suivait nos cours à l'Université de Maurice. Cet étudiant, qui est enseignant au secondaire depuis plus d'une quinzaine d'années, nous avouait qu'il avait eu la charge de corriger des copies d'examen de français du *Certificate of Primary Education* sanctionnant la fin du cycle primaire au début des années 2000. Cette année-là, les résultats étaient si catastrophiques que les autorités décidèrent de faire descendre le *Pass mark* (la note minimale pour réussir à cet examen) à 25 sur cent. Cette décision officieuse a permis de préserver cette année-là un taux de réussite dans cette matière d'environ 70%, ce qui correspond à la moyenne de réussite de ces trente dernières années. Nous pouvons imaginer les conséquences désastreuses de telles mesures

pour ces élèves qui se voient propulsés dans le cycle secondaire sans avoir les pré-requis pour y accéder.

Nous pouvons également nous questionner sur la valeur des résultats en français au niveau du *Higher School Certificate*, qui termine le cycle secondaire. Nous constatons à nouveau que le taux de réussite en français est relativement bon. Cependant, lorsque nous évaluons le niveau ces étudiants en première année de français à l'Université de Maurice ou au *Mauritius Institute of Education*, nous nous rendons rapidement compte que la plupart d'entre eux n'ont pas le niveau pour intégrer une institution tertiaire alors qu'ils avaient obtenus de bons résultats au HSC. Selon nous, ce fait est entièrement imputable à la manière dont les cours de français sont conçus au niveau du secondaire, de même qu'au type de correction pratiqué à l'Université de Cambridge. En effet, le français est noté comme une langue étrangère dans le système éducatif mauricien et des étudiants ayant le même niveau en anglais n'auraient certainement jamais passé des examens équivalents dans cette langue, alors que la maîtrise de l'anglais est obligatoire pour réussir à tous les examens, tandis que celle du français est facultative.

Nous avons aussi observé que les résultats des étudiants de français au *Mauritius Institute of Education* étaient relativement plus médiocres que ceux suivant d'autres matières. A cause de cela, il semblerait que le département de français doive chaque année justifier les faibles scores de ces étudiants. Par ailleurs, divers enseignants du MIE et de l'Université de Maurice nous ont fait remarquer que le niveau des étudiants de ces institutions avait aussi subi une forte régression ces dernières années. En effet, de nombreux étudiants choisissent de préparer un diplôme universitaire de français en pensant que cette matière est "facile" en comparaison à d'autres matières. Par ailleurs, ils s'imaginent aussi que leur niveau de français est correct, étant donné leurs résultats de fin de cycle secondaire, alors que ceux-ci sont faussés par la correction de l'Université de Cambridge. Ces étudiants n'ont pas non plus conscience que le français qu'ils pratiquent quotidiennement ne correspond pas au français standard, ainsi que nous l'avons fait remarquer en ce qui concerne la population mauricienne de façon plus générale dans nos parties III.3a et III.3b.

Nous ne prendrons pas en compte le cas particulier du bhojpuri ici, parce qu'il ne nous semble pas qu'il soit directement impliqué dans les débats concernant le système éducatif mauricien (voir II.2c et II.2f), alors qu'il est la deuxième langue la plus parlée à Maurice (voir les tableaux correspondants en annexe). Ceci est peut-être dû au fait que le bhojpuri n'est pas

encore arrivé à cette phase de revendication et de reconnaissance en tant que langue par un nombre assez significatif de ses propres locuteurs. D'autre part, il nous semble que les locuteurs de bhojpuri doivent certainement être plus attachés à revendiquer leur langue "ancestrale" de prestige plutôt que cette langue basse qui, nous le rappelons, est considérée à Maurice comme une forme dialectale du hindi, donc impure, voire même comme un créole à base lexicale hindi.

IV.2 L'acquisition d'une langue première

IV.2a Théories générales sur l'acquisition du langage

L'acquisition de la langue première pendant les toutes premières années de l'enfance est un processus surprenant, qui ne se répète plus dans le développement de l'être humain. Par ailleurs, il a été prouvé que cette étape ne peut être rattrapée par la suite si l'enfant se trouve en autarcie pendant ces années critiques du développement langagier de l'être humain, ainsi que le montre l'exemple des enfants-loups. De nombreux travaux de psychologues et de linguistes ont décrit l'acquisition du langage par l'enfant selon des points de vue assez différents.

Selon Piaget (1946), l'appropriation du langage relève d'une intense activité de formulation d'hypothèses, d'analyse et de transfert d'une situation à l'autre, de prises et de sélections d'informations pertinentes, de comparaisons, d'inférences, de décisions, de généralisations (Bronckart 1977, 43-64). Le langage est donc mis au centre de l'organisation des activités cognitives. Piaget distingue entre le langage égocentrique, qui correspond aux premiers stades du développement langagier de l'enfant⁸⁸, et le langage socialisé, propre au fonctionnement adulte et qui a pour objectif de donner des informations assez précises à un interlocuteur.

De Cara (2008) fait la liaison entre Piaget et Vygotsky, en précisant que "comme Piaget, Vygotsky était fortement engagé dans l'idée que les enfants sont d'actifs explorateurs de leur monde, testant leurs idées à l'épreuve de la réalité pour chercher à étendre leurs connaissances." Celui lui, la grande différence était que Piaget voyait l'enfant comme un "acteur solitaire engagé dans la construction de sa connaissance" tandis que Vygotsky voyait l'environnement social comme "une force active pour le développement de l'enfant" (ibid.),

⁸⁸ Piaget décrit différents aspects de ce langage égocentrique qui comprend, entre autres, des énoncés émis en l'absence d'interlocuteur et des monologues ou commentaires verbaux qui accompagnent l'action ou le jeu.

cet environnement social façonnant alors l'acquisition de la connaissance et permettant aux enfants d'être adaptés à la culture qui les entoure. Sénémaud (2002) nous rappelle que Vygotsky suppose que la socialisation, le langage et l'apprentissage sont étroitement liés. L'enfant est, pour Vygostky, prêt à maîtriser la "zone proximale de développement", qui correspond à l'espace psychique entre le savoir-faire autonome d'un enfant à un moment donné de son développement et ses capacités potentielles, à savoir un ensemble de tâches que l'enfant ne peut accomplir sans l'aide d'un adulte ou d'un autre enfant qui le maîtrise déjà. Citant De Cara (2008), "Vygotsky pensait que le développement cognitif de chaque individu était un processus essentiellement social et non une construction individuelle comme le pensait Piaget" : il considère ainsi que le langage est, pour le jeune enfant, exclusivement un mode de communication avec l'autre au départ, c'est-à-dire qu'il est externe dans sa forme et dans sa fonction. Ce langage externe acquiert une fonction interne et personnelle avec le temps (ce que Piaget appelle le "langage égocentrique"), pour s'intérioriser totalement et devenir la "pensée".

Mettant l'accent sur la rapidité de l'acquisition du langage par l'enfant, Chomsky (1959, 1965, 2006) conclut que le mécanisme en jeu dans ce processus ne peut être l'apprentissage, mais l'émergence de structures préprogrammées, que certains linguistes ont appelé le bioprogramme. Ce bioprogramme serait une entité innée, qu'il appelle "langage acquisition device" (LAD), structurée par des distinctions sémantiques fondamentales, constitutives de toute langue, du moins dans son état originel, telles les oppositions état/procès, ponctuel/non-ponctuel, ou encore causatif/non-causatif. L'être humain dispose, selon Chomsky, d'un mécanisme linguistique qui est spécifique à l'espèce humaine (versus les autres primates) et à l'apprentissage linguistique (acquisition du langage versus les acquisitions d'autres comportements ou systèmes de connaissances) et qui "pré-structure fortement les propriétés de la grammaire".

Par ailleurs, il nous semble intéressant de présenter ici le schéma que propose Corder, cité dans Noyau (1976), sur l'acquisition d'une langue par des "apprenants captifs", considérés comme une "boîte noire" d'informations. Il est à noter que Corder s'inspire de la théorie de Chomsky dans la création de ce schéma, puisqu'il s'agit de montrer que les informations reçues par l'apprenant (*input*) sont analysées, d'une part, par le dispositif d'acquisition des langues (autrement dit, le LAD de Chomsky) et la grammaire d'une langue qu'il maîtrise déjà.

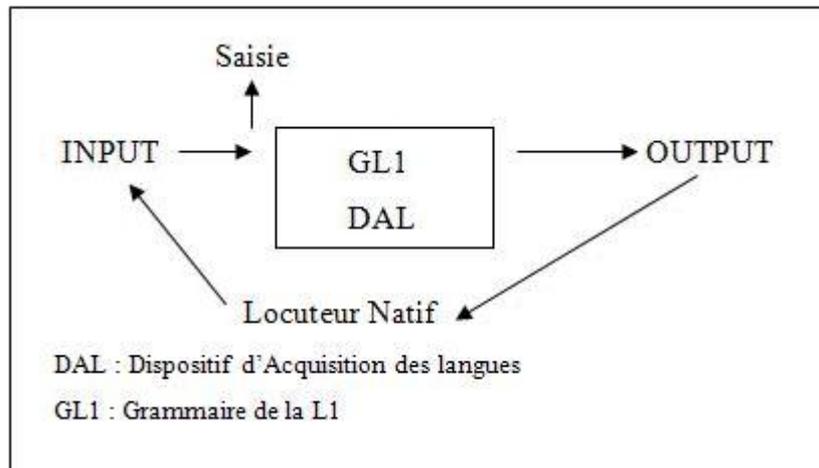


Schéma 3: L'acquisition d'une L2 présentée et commentée dans Noyau 1976
(issu d'une conférence faite par Corder à Paris)

Il nous semble intéressant de lier cette notion de bioprogramme aux recherches faites en créolistique sur la genèse et l'avènement des langues créoles. Nous rappelons ici la théorie de Bickerton (1981) qui pense, à la suite de Chomsky, que tout individu possède à sa naissance une capacité innée, le bioprogramme, qui permet de structurer la grammaire⁸⁹. Selon lui, le contexte non-guidé d'apprentissage de la langue par les esclaves et l'apport linguistique restreint, le pidgin, auraient permis l'activation de cette capacité, donnant ainsi naissance aux langues créoles. Comme rappelé dans notre chapitre III.1b, cette théorie sera contestée par de nombreux linguistes puisqu'aucune étude empirique ne la validera. Dans une discussion privée, Noyau nous rappelait qu'il était inutile d'avoir recours au bioprogramme pour expliquer des coïncidences entre créoles, "le processus d'acquisition et les étapes successives de la construction d'une langue à partir de l'input pouvant au contraire éclairer certains traits des pidgins et créoles". Nous renvoyons à l'article de Véronique (2000) sur les théories de la créolisation, qui met en évidence les similitudes existant entre l'acquisition du langage et les processus de créolisation qui mènent à la formation de nouvelles langues, les créoles.

IV.2b Le développement cognitif

L'acquisition de la langue première se fait parallèlement au développement cognitif de l'être humain, puisque l'un ne va pas sans l'autre. En effet, l'enfant doit acquérir certaines catégories cognitives avant de les exprimer grâce à des moyens linguistiques qui diffèrent d'une langue à l'autre. Inversement, nous sommes en droit de nous demander si un enfant a acquis ces catégories cognitives lorsqu'il est incapable de les exprimer. Nous prendrons, pour

⁸⁹ Voir la discussion sur les théories de Bickerton dans le chapitre III.1b.

exemple, trois expressions déictiques, “moi”, “ici” et “maintenant”, qui correspondent aux trois domaines de référence indispensables dans toutes langues, à savoir la référence aux entités et les références spatiale et temporelle respectivement. En effet, un locuteur doit avoir l’expérience de la dépendance du contexte, de même qu’il doit disposer des concepts d’identité, d’espace et de temps.

Ainsi, les préalables cognitifs ayant déjà été acquis en grande partie pendant l’acquisition de la langue première, l’apprenant éprouvera moins de difficultés à acquérir les moyens linguistiques de la langue seconde, en effectuant toutefois quelques modifications qui lui permettent d’accéder au nouveau système sémiotique de rapport entre forme(s) et sens. Klein (1989) soutient que “lors de l’acquisition de la LE/L2, l’apprenant n’a plus à acquérir le mécanisme sous-jacent de la dépendance du contexte”.

IV.2c Le développement social

L’acquisition de la langue première est aussi étroitement liée au développement social de l’individu. En effet, le petit enfant apprend à maîtriser le langage dans le but de pouvoir entrer en contact avec les membres de son entourage direct (les parents et les frères et sœurs). Il lui faut aussi apprendre à décoder les contraintes de cette culture environnante, autrement dit le code social de sa communauté, concrétisées par les conventions, règles et autres restrictions imposées par le cercle familial, premier lieu de socialisation. Il apprend donc à utiliser une langue liée à une culture afin de devenir un membre à part entière de sa communauté mais aussi à construire son identité individuelle propre, qui définira son comportement social toute sa vie durant. Klein (1989) nous rappelle, en effet, que l’acquisition de la première langue est étroitement liée au développement social et à l’identité sociale, ce qui n’est pas le cas pour l’acquisition d’une langue étrangère ou seconde.

L’identité sociale d’un adulte apprenant une langue seconde est, par contre, largement fixée, ce qui peut ralentir son rythme de progression dans l’acquisition de cette langue, à cause d’une peur possible de la perte de cette identité qui est, comme nous le rappelons, fortement liée à l’usage de la langue première. Or, cette identité sociale n’est pas encore stabilisée lors de l’apprentissage précoce d’une langue seconde. Le risque de la perte d’identité y est donc moindre, ce qui peut, au contraire des adultes, favoriser un rythme plus rapide dans le processus d’acquisition de cette langue seconde.

IV.2d La période critique pour l'acquisition de la langue première

L'acquisition initiale du langage a souvent été perçue comme un processus rapide lié au développement physiologique du cerveau pendant la tendre enfance et ne nécessitant donc pas d'effort. Lenneberg (1967, cité par Klein 1989), précurseur de la théorie de la "période critique", précise que le cerveau ne jouit d'un certain degré de plasticité permettant une forme particulière de l'acquisition des langues, à savoir l'acquisition enfantine de la langue dite maternelle⁹⁰, que pendant une période qui n'est pas clairement délimitée, mais qui s'étale environ de la seconde année jusqu'à l'âge de la puberté. Penfield (d'après Klein, *ibid.*), un neuropsychologue, est du même avis que Lenneberg sur les limites d'âge concernant l'acquisition de la langue maternelle. Selon cette théorie, que présente Klein (1989) non sans la critiquer par la suite :

"Après cette période, on assiste à la rigidification des différentes fonctions cérébrales, en particulier la localisation de la plupart des fonctions linguistiques dans l'hémisphère gauche, ce qui ne veut pas dire qu'il soit devenu impossible d'apprendre encore une langue après cette période, mais que cet apprentissage s'opère du point de vue physiologique d'une façon différente, moins facile. Et cette distinction physiologique conduit à considérer l'acquisition de la langue maternelle et l'acquisition d'une langue étrangère (après la puberté) comme des processus différents.⁹¹" (Klein 1989, 9-10)

Klein (1989) doute de cette théorie selon laquelle seule une altération physiologique due à l'âge puisse être à l'origine des difficultés que rencontrent les adultes à apprendre de nouvelles langues. Il réfute dans un premier temps cette argumentation en citant différents auteurs qui questionnent ce qu'il appelle "les preuves purement biologiques" de cette théorie, en arguant que d'autres facteurs doivent être pris en compte pour expliquer le fait que "l'acquisition d'une langue étrangère est plus difficile et moins efficace après la puberté". Il indique par exemple qu'il est possible que "la disposition à abandonner une identité sociale acquise antérieurement soit plus faible chez l'adulte" (*ibid.*, p.10). Klein ajoute que, même dans le domaine de la phonologie où les apprenants ont souvent beaucoup de difficultés :

"les recherches de Neufeld (1979) ont montré que des adultes suffisamment motivés peuvent apprendre la prononciation de langues qui leur sont totalement exotiques si parfaitement qu'on ne peut plus les distinguer à leur accent des locuteurs natifs."

⁹⁰ Dans ce paragraphe, nous reprenons le terme "langue maternelle" qu'utilisent ces chercheurs et qui correspond à notre définition de "langue première" (voir IV.1c)

⁹¹ Nous avons souligné la dernière phrase puisque c'est cette affirmation que Klein rejette dans son analyse.

Ainsi, Klein admet qu'il y a effectivement une période où l'acquisition d'une langue est favorisée, mais il implique que cela peut être imputé à différents facteurs autres que la seule biologie. Selon lui, il faudrait aussi mettre cela en lien avec la multiplicité des expériences des locuteurs, donc en relation avec des raisons psychologiques et/ou sociales.

IV.3 L'acquisition d'une langue seconde⁹²

Le processus d'acquisition d'une langue seconde intervient lorsqu'on a déjà acquis une première langue ou lorsqu'on est encore en train de l'acquérir. On parlera, dans le premier cas, d'acquisition consécutive de 2 L1 et, dans le second, d'acquisition précoce d'une L2. Il nous semble important, dans un premier temps, de présenter quelques théories clé concernant l'acquisition d'une L2 (IV.3a). Cela nous amènera progressivement au concept de lecte d'apprenant (IV.3b), qui a servi d'outil à de nombreuses recherches dans ce domaine de l'acquisition du langage, aussi bien que dans la reconstruction de la genèse des créoles. Nous exposerons ensuite les questions entourant les types de bilinguisme en lien avec l'âge auquel s'apprend la langue seconde (IV.3c) avant de présenter, en reprenant Klein (1989) les différentes dimensions de l'acquisition d'une langue seconde (IV.3d). Nous nous attarderons ensuite sur les problèmes d'alternance de codes linguistiques (le *code-switching*) en milieu institutionnel (IV.3e). Nous verrons, enfin, comment le discours de l'enseignant tente de faciliter l'acquisition d'une langue seconde (IV.3f).

IV.3a Quelques théories sur l'acquisition d'une langue seconde

Le processus complexe de l'acquisition d'une langue seconde a été décrit et expliqué par de nombreux linguistes selon différents points de vue. Nous en présentons quelques uns ci-dessous, en suivant Klein (1989).

L'hypothèse de l'identité : certains auteurs (Jakobovits 1970, Ervin-Tripp 1974, Burt et Dulay 1980) affirment que les acquisitions d'une L1 et d'une L2 suivent les mêmes principes et qu'elles sont identiques "pour l'essentiel".

L'hypothèse contrastive : Selon cette hypothèse qui s'oppose à la précédente, l'acquisition de la langue seconde est déterminée par les structures de la langue que l'on possède déjà. Les structures de la langue étrangère qui coïncident avec celles de la langue maternelle sont

⁹² Pour cette section, nous suivrons de près Klein (1989).

facilement acquises : on parle, dans ce cas, de “transfert positif”. A l’inverse, les domaines qui diffèrent dans les deux langues présentent des difficultés et sont à l’origine des erreurs : on parle alors de “transfert négatif ou d’interférence”.

La théorie du contrôle de Krashen : Cette théorie concerne essentiellement les relations entre acquisition spontanée et acquisition guidée⁹³. Krashen (1981) pose avant tout la distinction irréductible entre deux processus qu’il appelle l’acquisition et l’apprentissage. Pour lui, l’apprentissage ne peut aboutir qu’à du contrôle sur l’acquisition et non à des connaissances disponibles pour la production. Ainsi que Krashen (1981) l’affirme :

“The fundamental claim of Monitor Theory is that conscious learning is available to the performer only as a Monitor. In general, utterances are initiated by the acquired system--our fluency in production is based on what we have "picked up" through active communication. Our "formal" knowledge of the second language, our conscious learning, may be used to alter the output of the acquired system, sometimes before and sometimes after the utterance is produced. We make these changes to improve accuracy, and the use of the Monitor often has this effect.” (Krashen 1981, p.2)

Ainsi, une connaissance préalable des règles grammaticales de la langue-cible agit comme un “contrôle” (*monitor* dans son discours) du système en train d’être acquis à travers les interactions dans cette langue, ce que Krashen appelle “acquisition”. De cette façon, en utilisant ses connaissances théoriques de la langue-cible, un apprenant est capable de corriger dans son discours les déviations initialisées par son système en cours d’acquisition (voir ci-dessous les lectures d’apprenants). Le schéma ci-dessous, que nous empruntons à Krashen (1981), illustre cette théorie :

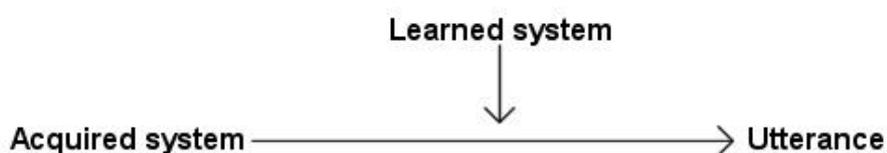


Schéma 4: Model for adult second language performance (Krashen 1981, p.2)

Il y aurait un certain nombre de conditions à respecter pour que cette théorie soit possible, à savoir le temps, un effort de concentration sur la forme et aussi une connaissance des règles grammaticales à appliquer. Selon la première condition de cette théorie, l’apprenant a besoin d’avoir suffisamment de temps pour analyser son discours et corriger ses erreurs. Cela n’est

⁹³ Voir le chapitre IV.1a sur la distinction que fait Krashen entre l’acquisition et l’apprentissage.

pas possible en situation de communication, puisque l'objectif prioritaire du locuteur-apprenant est de véhiculer un message et de s'assurer que ce dernier est bien compris par le destinataire : il ne pense donc pas aux règles grammaticales. La deuxième condition est que l'apprenant doit être concentré sur la forme de son message mais aussi sur le fait qu'il ne commet pas d'erreurs. Enfin, il faut que l'apprenant connaisse la règle grammaticale ou comme le dit Krashen lui-même : "he or she needs to have a correct mental representation of the rule to apply it correctly" (Krashen 1981, cité par Fabisz 2008). Cette hypothèse n'a jamais été prouvée par des expériences sur le terrain ; au contraire, toutes l'invalident⁹⁴.

L'analyse des erreurs : cette théorie implique une approche plus formelle du langage. Corder (1967, 1971, 1980, in Gaonac'h 1991) pense que le point central concernant les « erreurs » linguistiques de l'enfant sont des indices d'un processus actif d'acquisition, comme le montre leur caractère systématique. Selon lui, cette systématisme des erreurs dans la L2 est liée à la présence d'un système, c'est-à-dire d'une compétence transitoire, qui correspond au lecte d'apprenant dont parle Noyau (1991, lire aussi IV.3b). L'analyse contrastive de cette compétence et de la langue-cible montre donc qu'il y a encore écart entre elles, et qu'il y a encore matière à progression pour atteindre cette langue-cible. Comme le dit Corder lui-même :

“L'apprentissage des langues est une activité d'ordre cognitif de traitement de données et de formation d'hypothèses. Ce point de vue considère les phrases idiosyncrasiques de l'apprenant comme autant de manifestation d'hypothèses fausses. Lorsque l'apprenant aura été exposé à plus de données, et qu'il les aura traitées, [...]l'interaction entre celles-ci et les hypothèses de départ lui permettra de formuler de nouvelles hypothèses plus conformes aux faits linguistiques de la langue-cible” (Corder 1980, in Gaonac'h 1991)

Par ailleurs, Corder (ibid.) pense également que l'apprenant d'une langue seconde développe, plus ou moins simultanément, deux grammaires différentes : l'une implicite et fonctionnelle dans les productions “spontanées” (acquisitions naturelles), l'autre explicite et efficace dans la réflexion sur la langue et les productions “non-spontanées” (apprentissage guidé).

L'approche communicative : cette approche n'exclut pas les acquisitions proprement linguistiques, quoique la compétence de communication, notion de base de cette approche, puisse sembler n'avoir pas de lien direct avec le code linguistique. La fonction

⁹⁴ Voir Fabisz 2008, qui développe plus longuement sur les théories de Krashen, tout en soulignant les limites de celles-ci.

communicative du langage est considérée comme un déterminant des acquisitions en didactique des L2 et davantage comme un sous-produit d'acquisitions réalisées de façon abstraite (Gaonac'h 1991).

La théorie de la pidginisation : Cette théorie a nourri aussi bien les recherches des acquisitionnistes que celles des créolistes, comme le montre Véronique (2003b). Les pidgins se formeraient *a priori* dans des situations de contact de langues, qui correspondent assez souvent à des situations de commerce, souvent entre les populations indigènes et les européens, commerçants ou colons. Ces langues se seraient alors créées à cause d'impératifs de communication et seraient apprises comme des langues secondes par les différents participants à ces situations d'échanges. Elles sont généralement des systèmes linguistiques simplifiés par rapport aux langues dont elles sont issues, du point de vue de la structure comme du vocabulaire. La pidginisation serait donc un processus de réduction fonctionnelle et d'une simplification des matériaux linguistiques disponibles dans les échanges, processus que Mann (1999) définit ainsi :

“pidginization is a process of linguistic adjustment, in situations of (sustained) contact between two or more structurally (and/or typologically) dissimilar languages, and constitutes a linguistic reflex to the consequent gap in communication”

Les théories des lectures d'apprenants : Indépendamment de la forme d'acquisition (guidée ou non-guidée, relire IV.1a), à tout moment de son acquisition de la langue seconde, l'apprenant dispose de moyens linguistiques formant un système doté d'une cohérence interne. Il les utilise en fonction des situations de communication différentes. Ces moyens constituent le lecte d'apprenant.

IV.3b Le lecte d'apprenant

Lors de son acquisition d'une langue seconde, dans ses tentatives pour s'approcher de la langue-cible (LC), l'apprenant produit différents interlectes, des systèmes linguistiques qui évoluent. Il est à préciser que ce lecte est spécifique à l'apprenant, qui est considéré comme un locuteur natif de sa propre langue. Comme le dit Noyau (1991) :

“Qu'il s'agisse de l'acquisition première de la LM ou d'une LE, chaque état de langue en développement – d'apprenant ou d'enfant – est une langue dont l'organisation nous est inconnue, et dont les rapports, fragmentaires et mouvants car en construction, avec la LC, sont à retracer. C'est à partir de

l'interprétation d'énoncés en contexte et en situation qu'on peut décrire les significations qu'un lecteur porte, pour en construire une description, (...) et ainsi rendre compte par la comparaison des évolutions qui marquent l'apprentissage" (p.43).

Cependant, il apparaît que la LS n'intervient pas vraiment dans la construction du lecteur au tout début de l'acquisition. Ce n'est que plus tard que la LS peut être mise à contribution dans cette construction. Le lecteur d'apprenant, appelé "interlangue" par Selinker (1972, cité par Klein 1989) et "dialecte idiosyncrasique" par Corder (1980, cité par Noyau 1992), est caractérisé par deux traits essentiels, à savoir :

- *La systématité* : un interlangue est un système bien structuré et géré par des règles qui lui sont propres.
- *La perméabilité* : le système du lecteur n'est pas stable et peut évoluer à mesure que l'apprenant fait des progrès dans son acquisition de la LC.

IV.3c Acquisition précoce simultanée/consécutive

Concernant le domaine de l'acquisition précoce, on distingue entre l'*acquisition précoce simultanée* de deux L1 et l'*acquisition précoce consécutive* d'une L1 et d'une L2 plus tard. Les enfants ayant été mis en contact avec les deux langues avant l'âge de trois ans sont considérés comme des bilingues "simultanés" alors que ceux qui ont commencé à apprendre une deuxième langue après cet âge critique seront, eux, perçus comme des bilingues "consécutifs".

Klein (1989) préfère parler de bilinguisme coordonné et de bilinguisme composé pour définir respectivement les deux types de bilinguisme susmentionnés. Ces deux systèmes sont, selon lui, différents par la construction de leurs systèmes sémiotiques. Dans le bilinguisme coordonné, l'enfant possède un "unique système linguistique avec certaines composantes pouvant alterner et qu'il active selon ses besoins" (ex : le lexique). Le bilinguisme composé sera, lui, caractérisé par l'émergence de deux systèmes sémiotiques distincts : l'enfant alterne entre un système et l'autre selon ses besoins communicationnels. Klein (1989, 11-12) ajoute que si une langue est dominante, toute une partie du traitement linguistique se fera uniquement dans cette langue. La langue seconde sera, elle, activée aux niveaux superficiels de production et de compréhension. Il existe un cas extrême de bilinguisme composé, dans lequel "la seconde langue n'intervient que par le biais d'insertions de formes phonologiques dans des agencements préalables de sons et de sens" (Klein 1989).

D'après Krashen (1978, aussi cité dans Noyau 1992, 2003), l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu institutionnel ne mène que peu souvent à un bilinguisme fonctionnel, c'est-à-dire à l'emploi (quasi-)quotidien des deux langues pour communiquer dans la vie de tous les jours. Cette affirmation peut être remise en question, notamment par les différents programmes d'immersion précoce. En effet, la langue seconde, à côté de la langue première, joue un rôle prépondérant dans la vie quotidienne des élèves aussi bien comme moyen de communication que comme moyen de transmission de savoirs.

Klein (1989) met enfin l'accent sur la fragilité de cette distinction entre bilinguisme coordonné et composé. Elle dépend, selon lui, du mode de constitution⁹⁵ de ce bilinguisme, de la caractérisation linguistique et de la réalisation neurophysiologique. Il nous semble qu'à Maurice les enfants se trouvent dans un système mixte, entre un bilinguisme précoce simultané et un bilinguisme précoce consécutif. Il nous faut en effet admettre qu'il y a une hétérogénéité des expériences de la langue française selon les enfants. En effet, il est tout à fait possible que les enfants soient en contact avec le *kreol* mauricien et le français dès leur plus tendre enfance, tout comme il est pensable qu'ils ne soient en contact qu'avec le *kreol* durant les toutes premières années, avant d'apprendre le français à l'école. Du fait de cette utilisation variée, et sans même entrer dans la délicate question de la variété de français parlée à Maurice, il nous semble difficile, voire impossible, de définir clairement le statut à donner à cette langue. Ainsi, le français est parfois appris comme une langue seconde et parfois comme une langue première.

IV.3d Les six dimensions de l'acquisition d'une langue seconde

Nous reprenons ici les différentes théories de Klein (1989) concernant l'acquisition d'une langue seconde et les facteurs pouvant favoriser ou freiner ce processus d'appropriation d'une L2. Il parle de l'impulsion à apprendre, de la capacité linguistique de l'apprenant, de l'accès à la langue, de la structure du développement, du rythme de l'acquisition et enfin de l'état final. Nous présentons ci-après ces différentes notions à prendre en compte dans l'acquisition de toute langue seconde.

⁹⁵ En effet, un même environnement peut produire un bilinguisme composé ou coordonné, en fonction des cas.

L'impulsion à apprendre

Klein (1989) définit l'impulsion à apprendre comme "la totalité des facteurs qui amènent l'apprenant à appliquer sa capacité d'acquisition linguistique à une langue donnée" (p.54). Selon lui, elle est composée de différents facteurs qui agissent simultanément et que nous présentons ci-dessous :

- L'intégration sociale
- Les besoins de communication
- Les attitudes
- L'éducation

L'intégration sociale est le facteur le plus important lors de l'acquisition de la langue première. En ce qui concerne l'acquisition de la langue seconde, plus la forme d'acquisition s'éloigne de celle qui caractérise l'acquisition de la langue première par un enfant, plus le rôle de ce facteur tend à diminuer pour devenir très restreint dans le cas de l'enseignement scolaire des langues vivantes.

Les besoins de communication représentent un autre constituant de l'impulsion à apprendre et influent très diversement sur le processus d'acquisition. S'ils sont essentiels dans l'acquisition de la langue première, ils peuvent avoir moins d'importance dans l'acquisition d'une langue seconde, si celle-ci n'est pas utilisée au quotidien.

Les attitudes qu'un apprenant peut adopter face à la langue à apprendre et à ceux qui la parlent exercent une influence très importante sur l'acquisition de la langue, surtout celle d'une langue étrangère. En effet, les enfants n'ont, à première vue, pas de préjugé(s) idéologique(s) ou affectif(s) sur leur langue première. Le Nouveau Petit Robert (1994) et le Grand Dictionnaire de la psychologie Larousse (1992) définissent respectivement l'attitude en ces termes :

“Disposition, état d'esprit (à l'égard de quelqu'un ou quelque chose) ; ensemble de jugements et tendances qui pousse à un comportement”

“(social) Disposition interne durable qui sous-tend les réponses favorables ou défavorables de l'individu à un objet ou à une classe d'objets du monde social. L'attitude est aussi une disposition individuelle”

A travers ces définitions, les attitudes apparaissent comme le reflet relativement stable des sentiments ou jugements par rapport à un objet donné (linguistique, par exemple). Par ailleurs, elles influencent les positions prises et le comportement sous certaines conditions.

Parmi les estimations subjectives dans une situation d'acquisition d'une langue étrangère, il nous faut aussi mentionner *le sentiment* – conscient ou inconscient – *de ne pas avoir besoin d'apprendre la langue en question* par opposition à *la disposition à accepter d'apparaître comme imparfait à cause de son comportement linguistique maladroit* (Klein 1989). Chez les enfants en cours d'acquisition d'une seconde langue, on n'observe pas de peur devant la nécessité de s'exprimer. Cette absence d'inhibition devant l'expression orale en L2 a, par exemple, été notée dans les programmes d'immersion au Canada :

“Ces enfants ont acquis une maîtrise des éléments de base de la phonologie, de la morphologie et de la syntaxe du français ; et ils n'ont pas contracté l'inhibition qui caractérise si souvent la performance de l'apprenant de langue étrangère (Lambert & al., 1973, in O'Neil, 1993).

La capacité linguistique

La capacité linguistique concerne, d'une part, les conditions des organes biologiques utilisés dans l'acquisition d'une langue et, d'autre part, les connaissances linguistiques et contextuelles, qui varient selon l'âge. Klein (1989) inclut parmi les capacités linguistiques les deux facteurs suivants:

- Les conditions biologiques
- Les connaissances linguistiques et contextuelles

La capacité linguistique est, en effet, influencée par les organes sensoriels (qui réceptionnent l'information) et articulatoires (qui permettent de produire de l'information). De même, l'état du processeur linguistique présent dans le cerveau est primordial pour pouvoir apprendre une L2, et même une L1. Sénémaud (2003) présente deux cas de problèmes liés au cerveau : l'aphasie (créée par une lésion au cerveau postérieurement à l'acquisition du langage, due à un choc, une bactérie, un virus ou une tumeur) et la dysphasie (un retard simple du langage), caractérisés par des troubles de l'organisation spatio-temporelle et des troubles apraxiques, des difficultés graphomotrices et des difficultés de coordination dynamique, ainsi qu'une altération du comportement (retrait, marginalisation ou hyperactivité).

Il existe, par ailleurs, des variations entre les enfants et les adultes car le cerveau est un organe cognitif en perpétuelle transformation. En effet, les connections neuronales croissent en grande quantité chez les enfants. Ainsi, chez les petits enfants, tout est capté : ils doivent donc apprendre à sélectionner les informations efficaces pour apprendre une L1. Leur système

linguistique est moins structuré/organisé que celui d'un adulte qui, lui, rattache les nouvelles informations à un système déjà solide. L'adulte possède, par ailleurs, une mémoire extrêmement structurée et il organise ses comportements, dont son discours, selon des principes de cohérence.

L'accès à la langue

Un accès plus ou moins massif à la langue étrangère ou seconde favorise l'acquisition de celle-ci. Klein (1989) note deux facteurs essentiels à l'accès à la langue :

- L'input
- La possibilité de communiquer

L'environnement linguistique fournit, en effet, une exposition quantitativement fournie, et qualitativement diverse, du fait du nombre de supports variés (parole, médias, etc.) mis à disposition et qui sont, normalement, très bénéfiques. Il apparaît, par ailleurs, que les relations symétriques (entre pairs) permettent d'acquérir/apprendre la langue plus rapidement puisqu'on peut reprendre à son compte des expressions entendues de la bouche d'un autre. Les enfants apprennent plus vite que les adultes parce qu'ils sont très souvent avec des pairs et, donc, reprennent les matériaux linguistiques en grande quantité. Enfin, il apparaît que des médias comme la télévision sont peu féconds concernant l'acquisition car l'*input*, pour être saisissable, doit associer le langagier et le situationnel.

Remettant ceci dans le contexte mauricien, il nous faut avant tout rappeler que la plupart des enfants mauriciens sont créolophones ou bilingues KM/français. Tirvassen (1999) souligne, par contre, le fait que l'usage de l'anglais est requis de la part des enseignants à partir de la quatrième année du primaire, mais que dans les faits il est très peu utilisé comme médium d'enseignement, sauf dans ces deux stratégies communicationnelles que sont le *code-mixing* et le *code-switching*. Selon lui, ces stratégies "s'expliquent par le fait que les enseignants considèrent l'utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement en début de scolarisation comme incompatible avec les caractéristiques démo-linguistiques des écoliers mauriciens". De ce fait, les enfants mauriciens qui n'ont pas accès à la langue anglaise et, dans une certaine mesure, à la langue française au quotidien dans leur environnement familial n'ont pas non plus accès à ces langues en contexte scolaire. C'est sans doute ce type de mélanges ou d'alternances entre les langues qui provoquent certaines confusions que nous avons pu observer durant nos enquêtes. En effet, certains des enfants ne font pas la distinction entre le

français et l'anglais, à partir du moment où ils considèrent ces deux langues comme étrangères.

La structure du développement

Cette dimension de l'acquisition d'une langue seconde concerne les lectures d'apprenant et leur évolution. Elle est caractérisée par :

- La synchronisation
- La variabilité

Il s'agit ici d'analyser les différentes restructurations successives du lecteur de l'apprenant et de déterminer les transitions entre elles. C'est le but que se sont fixées de nombreuses analyses longitudinales, dont l'étude effectuée sous l'égide de la *European Science Foundation* portant sur l'acquisition de six langues par des adultes migrants en Europe dans les années quatre-vingt. Afin de voir l'évolution de la structure du langage, il fallait faire des analyses synchroniques et diachroniques des lectures d'apprenants, c'est-à-dire faire des analyses à un moment donné et les comparer à d'autres analyses effectuées à différents moments de l'acquisition de la L2 par le même apprenant. En effet, beaucoup de choses bougent en même temps. Il se trouve, par exemple, qu'on acquiert les règles d'ordre avant celles de la morphologie verbale.

Le rythme de l'acquisition

Il est essentiellement déterminé par l'impulsion à apprendre et l'équipement biologique et cognitif de l'apprenant. Ces deux facteurs facilitent ou freinent, effectivement, le rythme de progression de l'apprenant dans ses tentatives d'appropriation de la langue seconde. L'accès à la langue demeure aussi un facteur important de la progression. Une personne étant en contact quotidien avec une langue a, en effet, plus de chances de progression rapide qu'une autre qui n'aurait qu'un contact sporadique avec cette langue.

L'état final

On constate, enfin, que des apprenants se trouvant dans un pays étranger se construisent un système linguistique pendant quelques années avec des progressions notables mais, qu'au bout d'un certain temps, il n'y a plus de progression. On remarque, en effet, certains aspects

de la langue qui tendent à se fossiliser, plus particulièrement de la phonie (caractérisée par une prononciation “atypique” de certains phonèmes) ou de la grammaire (une maîtrise approximative du système temps-mode-aspect verbal) par exemple. Seul le lexique continue d’évoluer. On constate même dans certains cas une régression de ce système linguistique vers une étape précédente du lecte d’apprenant.

IV.3e Classe de langue et code-switching

Dans la perspective sociolinguistique d’analyse du fonctionnement plurilingue, la classe de langue vivante est considérée comme une “communauté linguistique” au sens général de “groupe de sujets parlant qui possèdent en commun des ressources verbales et des règles de communication” (Gumperz et Hymes, cités par Noyau 2003).

La classe de langue est caractérisée par un contexte linguistique défini et par “une situation de communication exolingue” (Porquier 1994) où le niveau de compétence linguistique diffère d’un apprenant à un autre, quelle que soit la langue, quel que soit le lieu où elle se déroule. Elle est aussi considérée comme une microsociété au sein de laquelle tous les apprenants peuvent avoir recours à leur langue-source dans les échanges verbaux. Ces changements de langue, aussi appelés alternances de codes (*code-switching*) et qui se développent dans un tel contexte, remplissent des fonctions essentielles dans la co-construction du sens.

Il semblerait que le recours à la langue-source au sein de la classe ne soit plus considéré comme un tabou de nos jours. Contrairement à ce qu’en dit la pensée traditionnelle, Moore (1996) affirme que :

“le recours à la langue maternelle dans la production d’énoncés en langue seconde n’est pas un simple indicateur d’incompétence ou de confusion des langues, mais marque la mise en œuvre de stratégies intéressantes, notamment pour appeler l’attention de l’enseignant, et l’amener à répondre à la sollicitation” (p.116).

Moore (1996) rappelle que les études récentes sur l’alternance des langues en classe qualifient ce recours à la langue-source de “bouée transcodique”, de “balise de dysfonctionnement”, d’“appel à l’aide”, de “moyen de contact”, de “pont vers l’autre langue”. L’accent est donc mis, à travers cette multiplicité de termes, sur le côté positif de l’utilisation de la L1 dans ce type de situation puisqu’elle n’est plus considérée comme une entrave à la progression mais

plutôt comme un ensemble de stratégies intéressantes, préparant à un travail véritablement acquisitionnel.

Les nouvelles approches communicatives semblent favoriser une forme d'immersion dans la langue seconde mais aussi une meilleure conscience de la diversité des modes de communication fonctionnellement présents dans la classe de langue. Il s'agit donc d'une distribution des rôles entre la langue première et la langue seconde.

La co-présence de ces deux langues provoque, en effet, des réflexions métalinguistiques qui sont bénéfiques à deux titres : elle favorise la compréhension et l'intégration du nouveau système qu'est la langue seconde et augmente les capacités d'analyse et d'abstraction du jeune enfant. Bien que le mélange continu de la langue première et de la langue seconde ne soit pas à recommander en classe de langue, ce serait illusion de croire qu'un enfant unilingue n'a pas besoin du recours à des reformulations ou des traductions dans sa langue première : en effet, la mise en mots initiale du découpage du monde s'est faite dans cette langue, bien avant qu'il ne s'ouvre à d'autres univers linguistiques.

Py (1997) considère la classe de langue, dans une perspective bilingue, comme une "communauté diglossique"⁹⁶ où au moins deux langues se partagent des domaines d'utilisation complémentaires, concurrentiels ou communs". Selon lui, un des traits caractéristiques de l'organisation discursive de la classe de langue est la possibilité d'avoir recours à un "mode unilingue" ou à un "mode bilingue" : alors que le premier représente la norme traditionnelle selon laquelle l'élève doit "désactiver" la langue première et éviter toute trace de marque transcodique, le second représente la liberté d'avoir recours systématiquement à l'usage de marques transcodiques quand cela s'avère nécessaire. Ce dernier semble plus naturel et plus acceptable, surtout si l'on prend en compte le fait que cet enseignement considère les apprenants comme des "bilingues en devenir". Leurs activités langagières doivent donc être interprétées en conséquence.

C'est ainsi que Somé (2004) présente le cas d'enfants burkinabé scolarisés dans deux types d'institutions : des écoles monolingues (dans un système dit "classique" et n'utilisant que le

⁹⁶ Il ne s'agit pas ici du modèle classique de diglossie entre deux langues, où il existe un rapport de force entre une langue considérée comme langue haute ou supérieure, et une autre langue rabaissée au rang de patois ou de langue inférieure, telle la diglossie existant à l'île Maurice entre le français et le *kreol* mauricien. La diglossie n'est ici considérée que sous son aspect de rapport de force entre deux langues, dont l'une est privilégiée par rapport à l'autre du fait qu'elle est la langue première de l'enfant, celle qu'il utilisera quand il se trouve en difficulté (relire Moore, page précédente).

français dans l'enseignement) et des écoles bilingues issues d'un programme expérimental, dans lesquelles l'enseignement est dispensé en français et dans les langues africaines autochtones, notamment le moré. Les analyses qu'il a faites dans ces deux types d'institutions montrent assez clairement que le passage par la L1 de l'enfant lui était bien plus profitable dans son apprentissage concomitant ou ultérieur du français que le saut direct dans la langue étrangère. Il serait donc avisé de repenser un enseignement qui a, jusqu'à présent, nié la langue première de l'enfant et son importance dans le développement cognitif de celui-ci.

Nous pensons qu'il serait intéressant de tenter de mettre en place un projet-pilote d'école bilingue *kreol*/français ou *kreol*/anglais de ce type à l'île Maurice, et de comparer les résultats de ces enfants avec ceux d'enfants issus du système actuel. Le problème majeur qui surgirait concernerait le statut à donner à la troisième langue (l'anglais ou le français respectivement), car il serait dommage de perdre complètement l'utilisation d'une de ces deux langues. Nous pensons par ailleurs qu'il faudrait, dans un premier temps, oublier le débat idéologique autour du statut des langues orientales, qui ne sont pas pratiquées dans les faits, et se concentrer exclusivement sur les trois langues susmentionnées⁹⁷.

IV.3f Le discours de l'enseignant

La nature même du discours de la classe de langue, à travers l'omniprésence du discours de l'enseignant, crée un univers particulier pour les apprenants. Selon O'Neil (1993), durant les classes de langue, deux-tiers du temps de parole sont monopolisés par l'enseignant, qui emploie une véritable "langue de l'enseignant", caractérisée par des énoncés courts. Imposé par l'âge des enfants et le type d'activités, ce type de discours est un discours conventionnel, répétitif, enfermé dans les contraintes de la situation d'enseignement et les limites de l'acte pédagogique.

L'*input* (les données à partir desquelles l'enfant et/ou l'apprenant d'une langue seconde construisent leurs compétences langagières) est généralement simplifié et adapté tandis que l'adulte adopte un débit assez lent mais toutefois naturel quand il s'adresse à un enfant en cours d'acquisition de sa L1. Il apparaît aussi que, lors de l'acquisition d'une langue seconde,

⁹⁷ Il va sans dire que cette vision peut être considérée comme utopiste, du fait que la politique intervient sans cesse dans le débat sur l'éducation. Nous osons cependant espérer qu'elle tranchera une fois pour toutes, ce qui pourrait permettre aux didacticiens de concevoir des programmes plus adaptés et élaborés pour le contexte mauricien.

le personnel enseignant essaie autant que possible de garder ce trait “naturel” en utilisant un débit lent.

Si nous nous intéressons à la situation spécifique de l’île Maurice, il est un fait indéniable que l’utilisation des langues en tant que medium d’enseignement aussi bien qu’en tant que matière par les enseignants pose problème dans le contexte mauricien. En effet, nous nous attendrions normalement à ce que l’enseignant s’exprime dans l’une ou l’autre langue, avec la possibilité de recours à la L1 pour expliquer certains concepts de la L2. Sonck (2005) nous rappelle cependant que l’*Education Ordinance* de 1957 stipule que l’anglais sera la langue obligatoire à partir de la 4^{ème} année du primaire (sauf pour les cours d’autres langues) :

“In the lower classes of Government and aided primary schools up to and including Standard III, any one language may be employed as the language of instruction, being a language which in the opinion of the Minister is most suitable for the pupils.

In Standards FV, V and VI of the Government and aided primary schools the medium of instruction shall be English, and conversation between teacher and pupils shall be carried on in English; provided that lessons in any other language taught in the school shall be carried on through the medium of that instruction.”

Cependant, nous nous rendons compte que l’anglais n’est que peu utilisé en classe. Tirvassen (1999) nous rappelle que l’*Education Ordinance* de 1957 reprend tel quel l’*Education Ordinance* de 1944 et montre que le gouvernement de l’île était déjà conscient en 1944 de l’usage fréquent du *kreol* dans l’enseignement primaire mauricien. Le Directeur de l’Éducation le signale de manière officielle dans son rapport qu’il soumet en 1944 :

« *In Standard VI some English is used, but so much advantage is taken of the permission given to explain difficulties in Creole or French, that English is very far from being the real medium of instruction. Sums written on the blackboard in English are explained in Creole or French, and teachers use great latitude in anticipating difficulties and dropping into Creole or French before the difficulty arrives. French on the other hand (sometimes mixed with Creole) is used with more freedom.* » (Ward Report : p.14).

De même que nous l’avions signalé dans notre chapitre II.1b, les classes de langue sont sujettes au *code-mixing* ou au *code-switching*, et, cela, même dans le discours de l’enseignant. Un autre souci, que souligne Sonck (2005), est le fait que les enfants n’ont pas de connaissances préalables de l’anglais avant leur entrée à l’école, puisqu’ils n’y sont presque

jamais exposés dans leur environnement social. Par ailleurs, les compétences des enseignants en langue anglaise sont très souvent minimales. Sonck (2005) ajoute encore que :

“Before independence in 1968, there were some English-speaking teachers (e.g. Irish nuns) in the schools but these have all gone. The poor level of proficiency in English is now a vicious circle (insufficient exposure and poor instruction leading to insufficient knowledge overall) that cannot be remedied by some governmental directive” (p.41-42).

Par ailleurs, nous avons aussi signalé que les enseignants du primaire ont officiellement la possibilité de choisir la langue dans laquelle ils vont s'exprimer aux enfants. Ainsi que nous venons de le montrer, il n'y a plus d'enseignants ayant l'anglais comme L1 et il apparaît qu'ils ont une plus grande maîtrise de cette langue à l'écrit qu'à l'oral, bien que leur écrit soit lui-même très sommaire. D'autre part, nous avons aussi rendu compte du fait que les Mauriciens ne sont pas, dans leur majorité, conscients qu'il existe une différence entre le français qu'ils parlent au quotidien et le français standard requis au niveau académique, ce qui n'exclut pas les enseignants. Outre cela, nous savons que le *kreol* est utilisé par les enseignants dans les cursus primaire et secondaire parce qu'ils ont l'impression qu'ils seront mieux compris⁹⁸. Tirvassen (1999) nous rappelle aussi que le choix de la langue utilisée à l'école est porteur d'un sens social. Il présente plusieurs déclarations d'enseignants qui témoignent de cela :

“La première est celle d'une enseignante d'une école primaire accueillant des enfants issus de milieux socio-économiquement défavorisés ; interrogée sur la raison pour laquelle elle employait le créole, elle affirme qu'elle ne le fait pas systématiquement, mais que “cela dépend de l'endroit où l'on enseigne; dans le village, le médium de communication étant le créole, on peut se servir de cette langue, mais dans les villes, le français est tout à fait adapté”. (...) Une autre enseignante évoque tout le paradigme social de l'usage du créole. Pour elle, l'usage de cette langue est expliqué par des facteurs souvent extrascolaires. Elle affirme, en effet, qu'elle emploie le créole parce que les enfants sont issus de cités ouvrières (“Sé bann zenfant cités”).

Par ailleurs, il nous rappelle que, même si le *kreol* est perçu comme “la langue de l'environnement familial des enfants”, lorsque le rapprochement est fait avec la communauté (afro-)créole de l'île, dont la majorité fait partie des basses couches sociales de la population, il peut aussi être associé à l'échec scolaire. Tirvassen (1999) soutient que “cette situation a pour conséquence des stratégies de communication qui peuvent varier d'un enseignant à un

⁹⁸ On pourrait aussi dire qu'ils ont le sentiment que c'est la langue que leurs élèves maîtrisent.

autre, d'un cours à un autre, voire d'un acte de parole à celui qui le suit". Ce sont donc très souvent leurs représentations sociolinguistiques qui dictent aux enseignants leurs choix de langue, plus que l'efficacité de la communication, l'utilisation du *kreol* étant associée à la paresse menant à l'échec. Ainsi, Tirvassen nous rapporte les propos de deux enseignantes qui s'exprimaient à ce sujet en ces termes :

“Pour les autres matières, on devrait utiliser le français ou l'anglais, mais pas le créole parce que cela réduira l'effort que l'enfant pourrait faire pour apprendre la langue à travers la matière” (propos d'une enseignante du secondaire).

“Moi je suis pour rehausser le niveau de la classe et je ne crois pas que l'usage du français empêche cela” (propos d'enseignante du primaire).

Sonck (2005) nous rappelle par ailleurs que l'enseignement de la langue anglaise dans la plupart des écoles mauriciennes est “often restricted to teaching isolated and fixed expressions ('Where do you live?') and is structure based rather than oriented towards communication”. Ceci vient donc confirmer les propos de Rughoonundun (2004, 2006 et 2007), pour qui il y a confusion entre alphabétisation et lecturisation. On ne demande pas à un enfant de comprendre le fonctionnement d'une langue à des fins de communication mais plutôt de maîtriser les codes de l'écrit, qui sont requis pour réussir aux différents examens.

Sonck indique aussi qu'il y a de nombreux cas de *code-mixing* dans le discours de l'enseignant, tels que “Montrez-moi où est le « ceiling »”. Elle affirme qu'il s'agit le plus souvent d'insertions de termes anglais dans un discours en *kreol* ou en français et donne l'exemple suivant : “Allez, shake hands maintenant”. Nous avons auparavant signalé ce phénomène d'insertion dans notre chapitre II.1b. Sonck (2005) doute cependant que cela soit d'aucune utilité puisqu'elle indique que

“It is doubtful whether the children understand even these simple expressions because I often got wrong answers such as *Curepipe* (a town in Mauritius) to the question *What's your name?* or *Sangita* (name) to the question *Where do you live?*”

Tous ces facteurs que nous venons de présenter (*code-mixing*, *code-switching*, représentations sociolinguistiques, choix politiques) vont avoir une incidence profonde sur les choix de langues de l'enseignant. Or, il nous semble qu'ils peuvent être très perturbateurs pour des élèves qui ne maîtriseraient que le *kreol* mauricien, induisant alors un flou sur le code utilisé. Ceci semble expliquer pourquoi certains élèves que nous avons interviewés ne faisaient pas la

différence entre le français et l'anglais, deux langues dont ils ne sont pas coutumiers (voir pour exemple le récit de Shalom, Camp-de-Masque, 2FR).

CHAPITRE V. CADRE D'ANALYSE DE RECIT ET METHODOLOGIE

L'objectif de ce chapitre est de présenter, d'une part, les différents domaines conceptuels qui participent de l'analyse de récit, au centre d'un nombre assez important de recherches en acquisition du langage et, d'autre part, la méthodologie qui est la nôtre dans le cadre de cette thèse. Nous traiterons de l'analyse de récit dans notre première sous-partie (V.1) avant de présenter la méthodologie utilisée pour le recueil des données ainsi que pour la présentation du corpus (V.2).

V.1 L'analyse de récit

L'objectif de cette partie est de mettre en valeur les différents aspects qu'il nous faut prendre en compte dans toute analyse de récit. Nous présenterons en priorité dans les grandes lignes (V.1a) l'analyse de la macrostructure telle qu'Adam (1985) la conçoit. Nous nous attarderons ensuite sur les trois axes principaux des recherches en acquisition du langage, qui utilisent très souvent le récit comme support, à savoir les références au temps (V.1b), à l'espace (V.1c) et aux entités (V.1d). Nous ne pourrions éviter de parler de la condensation et de la granularité (V.1e), deux notions primordiales de l'analyse de récit, présentées par Noyau et Paprocka-Piotrowska (2000). Nous en profitons pour rappeler que l'objectif principal de notre thèse est l'analyse du syntagme nominal à travers la référence aux personnages, bien que nous nous considérerons aussi les rapports de possession présents dans les différents récits des enfants.

V.1a *La macrostructure du récit*

Il nous semble primordial de commencer cette présentation d'analyse de récit par l'analyse de la macrostructure. En effet, au-delà des différences inhérentes à toute histoire racontée, il nous est possible de trouver un schéma inscrit en filigrane dans la construction de tout récit. Adam analyse longuement cette question dans son ouvrage, *Le texte narratif* (1985), et nous reprendrons ici ses idées principales, qui nous serviront de cadre d'analyse pour la structure des différentes interviews constituant notre corpus.

Il apparaît que tout récit peut être grossièrement découpé en trois parties : une introduction, le corps du récit et une conclusion finale. L'introduction correspond généralement à un état initial d'équilibre. Il présente le(s) personnage(s) principal (principaux), dans un

environnement stable au départ. Survient un élément perturbateur qui entraîne le départ de l'action puisqu'un déséquilibre est créé au sein de l'environnement immédiat de ce personnage. Le corps du récit présente ce détonateur, l'action qui s'ensuit, et les conséquences qui en découlent. Enfin, la conclusion vient terminer l'histoire en ramenant, généralement, un nouvel état d'équilibre ou en présentant l'état final, et contient souvent une morale. Cet enchâssement de deux triades peut être présenté comme suit dans le tableau 11 :

| | | | | |
|--|--|--------------------|---------------------------------------|--|
| <i>A</i> AVANT Etat initial Equilibre <i>1</i> | <i>B</i> PENDANT Transformation (agie ou subie) Processus dynamique | | | <i>C</i> APRES Etat final Equilibre <i>5</i> |
| | <i>2</i> Provocation (détonateur) (déclencheur) | <i>3</i> Action | <i>4</i> Sanction (Conséquence) | |

Tableau 11. Modèle quinaire de la séquence correspondant à l'enchâssement de deux triades (Adam 1985)

Ce modèle peut ensuite être multiplié à l'infini grâce à des séries d'enchâssements. Prenons, par exemple, l'action correspondant à la partie *B,3* de ce tableau. Elle peut, elle-même, être composée de trois éléments correspondants à un Avant, un Pendant et un Après (*B,3a* à *B,3c*). Le nouvel élément *B,3b* peut, à son tour, être formé de trois parties correspondant à un détonateur, une action et une conséquence. Et ainsi de suite...

Un récit peut aussi être formé par la juxtaposition ou la coordination de triades ou de triades enchâssées comme dans le tableau 11. En effet, l'histoire peut être divisée en épisodes qui se suivent, sans pour autant qu'un état d'équilibre soit complètement rétabli avant la toute fin du récit. Prenons pour exemple le découpage très souvent utilisé sur les *Temps Modernes* dans des travaux d'acquisition du langage. Dans notre analyse de ce récit en *kreol* mauricien (Florigny 2003b), nous l'avons découpé en un certain nombre d'épisodes. Chacun de ces épisodes était constitué d'au moins une triade et il apparaissait souvent que la conclusion d'une partie était le point de départ de l'épisode suivant. Par ailleurs, seuls les épisodes I à III ne suivaient pas ce schéma puisque Charlie, le héros, était totalement absent du deuxième épisode. Nous présentons ci-dessous un tableau correspondant aux cinquième et sixième épisodes de ce récit, qui montrent les redoublements d'enchâssements et les liens transitoires intra et extra épisodes résultant de la stratégie narrative de notre informateur :

| <u>V. Episode du vol</u> | |
|---|--|
| 24. Transition | Lien entre II et IV d'une part et le présent épisode d'autre part |
| 25. Le vol proprement dit | Déclencheur du processus 4 |
| 26. Charlie s'accuse du vol | Déclencheur 1 du processus enchâssé 5 |
| 27. Il est arrêté | Processus 5 en cours |
| 28. Le témoin accuse la fille | Intervention d'un adjuvant – déclencheur 2 du processus enchâssé 5 |
| 29. Charlie est libéré et on se met à la poursuite de la jeune fille | Résolution temporaire du processus enchâssé 5 – processus 4 en cours |
| 30. Frustration de Charlie qui désire toujours retourner en prison | Annonce que processus 5 n'est pas fini |
| <u>VI. Episode du restaurant</u> | |
| 31. Charlie passe une énorme commande | Déclencheur 3 du processus enchâssé 5 |
| 32. Après avoir mangé, Charlie appelle un policier et refuse de payer | Processus enchâssé 5 en cours |
| 33. Arrestation de Charlie qui profite, au passage, pour partager | Aboutissement du processus enchâssé 5 |

Tableau 12. Structure narrative d'un extrait du récit des *Temps Modernes* (Florigny 2003b).

V.1b La référence temporelle

Il semble que les études les plus poussées en acquisition du langage aient privilégié trois domaines spécifiques de recherche, à savoir la référence temporelle, la référence spatiale et la référence aux entités. En effet, les études longitudinales effectuées dans les années 1980 par la *European Science Foundation* sur l'acquisition de six langues européennes par des adultes migrants axèrent les recherches sur ces trois domaines essentiels à la communication dans toute langue. Nous traiterons brièvement, dans cette sous-partie, de la référence temporelle, sujet au centre des études en acquisition du langage du laboratoire GRAL, sous-composante de l'UMR MoDyCo du CNRS, basé à l'Université Paris X - Nanterre. Il ne s'agit pas d'analyser uniquement la différenciation morphologique des formes verbales, mais aussi les différents autres moyens utilisés pour se référer au temps dans un récit, ainsi que le traitement des énoncés complexes, et donc de la notion de prédicat que nous expliciterons ci-dessous.

Les verbes étant centraux dans la référence temporelle, nous parlerons de ceux-ci en premier lieu. Comme nous l'avons montré plus tôt (chapitre III, et plus particulièrement III,2f, III,2g et III,3b), les deux langues auxquelles nous aurons à faire face dans notre analyse possèdent des systèmes très différents quant à la morphologie verbale. En effet, alors que le français signale le temps, le mode et l'aspect (TMA) à travers l'utilisation de préfixes et de suffixes distinctifs, le *kreol* mauricien se sert d'une panoplie de marqueurs TMA antéposés au verbe. Il

nous semble nécessaire de définir dès à présent ces trois notions étroitement liées à la forme verbale : le temps, l'aspect et le mode.

Le temps

L'emploi de la notion de "temps" est très ambigu en français. En effet, le terme peut désigner soit le concept de temps (que nous pouvons aussi appeler le "temps de la réalité"), soit la forme grammaticale qui l'exprime (aussi nommée le "temps linguistique"). La langue anglaise, par exemple, fait la distinction entre ces deux sens possibles à l'aide de deux termes différents : "time" sera utilisé quand référence sera faite au concept de temps alors que "tense" présentera le temps sous l'angle de la forme grammaticale utilisée pour le désigner. Il est important de comprendre la polysémie présente dans ce terme de "temps" car les deux notions qu'il peut exprimer ne coïncident pas toujours. Nous donnerons ci-dessous quelques exemples issus du français pour illustrer notre propos. Il est à noter qu'il n'existe en fait que trois temps : le passé, le présent et le futur, les conjugaisons verbales en français étant composées de ces trois notions que sont le temps, le mode et l'aspect.

Ainsi, l'imparfait de l'indicatif possède en fait les valeurs sémantiques du temps "passé", du mode "indicatif", désignant la réalité, et de l'aspect "imperfectif" (voir ci-après les définitions du mode et de l'aspect). Le passé simple aura comme point commun avec l'imparfait son temps passé et son mode indicatif, mais il différera en ce qui concerne son aspect qui sera, lui, perfectif.

D'un point de vue morphologique, il apparaît que le présent est le seul temps à ne pas être marqué et c'est ainsi qu'on le reconnaît. Au contraire, tous les autres temps sont marqués. Les exemples 84 à 86 ci-dessous montre que l'imparfait de l'indicatif est, d'une part, marqué et, d'autre part, que cette marque peut changer selon les personnes pour un même temps :

| | | | |
|-----|-------------|-----------------------|--|
| 84. | Il mange – | ai - | t |
| | | marque de l'imparfait | marque de la 3 ^{ème} personne |
| 85. | Nous mang- | i - | ons |
| | | marque de l'imparfait | marque de la 4 ^{ème} personne |
| 86. | Ils mange - | ai - | ent |
| | | marque de l'imparfait | marque de la 6 ^{ème} personne |

D'un point de vue sémantique, nous avons signalé que le temps de la réalité et le temps linguistique ne coïncident pas toujours. Ci-dessous, nous présentons quelques exemples que nous commentons ensuite :

87. Ce soir, je sors

- Dans l'exemple 87, nous constatons qu'alors que le verbe est au présent (temps linguistique), la phrase est d'un point de vue sémantique au futur du fait de la présence de *ce soir*. C'est alors un autre élément de la phrase qui permet de déterminer le temps réel.

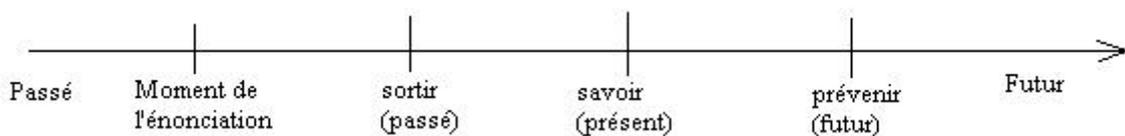
88. Hier, je vais au marché et je rencontre Marie

- Dans l'exemple ci-dessus, alors que le temps linguistique des deux verbes est le présent, le temps de la réalité est en fait le passé.

89. Je te préviendrai dès que je sais qu'il est sorti

Futur présent passé

- Ce dernier exemple présente un cas où, alors que nous avons trois temps linguistiques différents (passé, présent et futur), le temps de la réalité correspond en fait au futur. La raison qui explique la perception passée du verbe "sortir" ou future de "prévenir" est que le locuteur émettant cet énoncé se projette dans le futur, au moment où il obtiendra l'information. Son discours est donc construit autour de cet instant, ainsi que le présente le schéma ci-dessous :



L'aspect

Les langues permettent de préciser le point de vue qu'aura un locuteur sur son énoncé, notamment en signalant s'il considère son procès, exprimé par un verbe, soit comme étant en cours, soit comme ayant débuté, soit comme parvenu à une finalité. Dietrich, Klein et Noyau (1995) définissent l'aspect comme suit :

“Aspect [...] is neither deictic nor does it relate the situation to any other particular time span; it rather serves to indicate a particular perspective on the situation – the situation is presented as completed or not, from the outside or inside, without or with reference to its inner constituency. [...] aspect is a temporal relation between Tsit (time of situation) and TT (topic time)⁹⁹”

⁹⁹ Tsit (time of situation) = MQ (moment en question) ; TT (topic time) = MS (moment de la situation).

Dans son approche qu'elle définit comme "conceptuelle, indépendante des langues et des types de formes linguistiques mises en œuvre (grammaticalisées, lexicales ou autres) de la perspective temporelle", Noyau (1991) indique que les phénomènes d'aspect sont définis par :

"la différenciation des façons dont l'assertion de l'énoncé porte sur une situation d'expérience donnée : les perspectives temporelles que l'on peut prendre sur une situation, en faisant varier la place du moment en question par rapport au moment de la situation, indépendamment des relations au moment de la parole :

MQ * MS." (p.55)

Ainsi, l'aspect est indépendant du moment où le locuteur s'exprime (aussi appelé Moment de la parole MP), mais est plutôt lié aux variations entre le Moment de la situation MS, où l'événement se produit, et l'intervalle sur lequel porte l'assertion, aussi appelée Moment en question MQ ; "ce qui revient alors, du point de vue de la localisation temporelle, à parler des relations entre le moment de la situation MS et un moment repère" (ibid., p.51).

Etant donné les nombreuses expressions utilisées par les différents linguistes qui se sont attachés à décrire la temporalité, Noyau propose un tableau de correspondances à partir du triplet S, R, E de Reichenbach, que nous présentons ci-dessous. Il est à noter que nous avons conservé la terminologie de Noyau dans notre présentation de la référence temporelle, telle que nous l'avons utilisée dans notre présentation de la morphologie verbale en français (chap. III.3c, 115-117) :

| Reichenbach (1947) | François (1984) | Klein (1988) | Noyau (1991) |
|-----------------------|---------------------------|------------------------|----------------------------|
| S : speech time | tL : temps du locuteur | TU : time of utterance | MP: moment de la parole |
| R : reference time | tS : temps situatif | TT : topic time | MQ: moment en question |
| E : event time | te : temps de l'événement | TM : time of matter | MS: moment de la situation |

Tableau 13. Correspondances à partir du triplet S, R, E de Reichenbach (Noyau 1991)

Noyau indique ensuite que l'aspect apparaît à travers différents procédés, que nous présentons ci-dessous. Nous tenons à préciser que nous lui empruntons les exemples 90-94 qui accompagnent les différents types d'aspect qui sont présentés ci-dessous :

- MQ INCL MS (le moment sur lequel porte l'assertion inclut le moment de la situation)

90. (en réponse à la question "qu'est-ce qui s'est passé pendant que j'étais sorti?")
Quelqu'un vous a demandé

Dans l'exemple 90 qu'elle propose, Noyau signale que le MQ est explicitement exprimé dans la question qui fournit " le cadre temporel à l'intérieur duquel doit se situer l'intervalle occupé par la situation énoncée" (p.56). Le MQ peut, selon elle, aussi découler du contexte situationnel ou du cotexte en amont. Elle précise que c'est ainsi que :

"dans un texte narratif, le MQ de chaque énoncé de la trame sera un intervalle postérieur à la fin de l'intervalle occupé par la situation de l'énoncé qui précède (c'est dans ce sens que l'on a pu dire que les événements narratifs "font avancer" le récit)" (ibid.)

Cette configuration MQ INCL MS correspond à l'aspect **perfectif** et s'oppose à l'ensemble des autres cas de perspective temporelle, où le MQ remplit (complètement) l'intervalle occupé par la situation. Le marqueur TMA "finn" possède cette valeur en KM.

- MQ IN MS (à l'intérieur de, inclus dans, partie de MS) : le moment sur lequel porte l'assertion est inclus dans le moment de la situation

91. (en réponse à la question: "qu'est-ce que vous faisiez quand l'orage a éclaté?")
J'écrivais une lettre

Cet exemple présente une autre configuration dans laquelle le moment sur lequel porte cet énoncé n'est qu'un sous-intervalle, qui est inclus dans la période d'écriture. Il ne dit rien non plus sur le début de cette situation ni sur sa fin : en effet, nous ne savons pas quand le locuteur a commencé sa rédaction, ni si et quand il a pu l'achever, ce qui permet de considérer cet énoncé comme étant "non-borné". Cette configuration-ci (MQ IN MS) correspond alors à l'aspect **imperfectif**. Cet aspect est retranscrit en KM par l'utilisation du marqueur TMA "pe".

- MQ AV MS ou MQ APR MS : le moment sur lequel porte l'assertion précède ou suit immédiatement l'intervalle occupé par la situation

92. ahora va a salir el pajarito (= (maintenant) le petit oiseau va sortir)
MQ AV +ADJ MS21 (et MQ CONT MP)

93. (ça y est!) tu l'as cassé!
MQ APR +ADJ MS22 (et MQ CONT MP)

94. à la fin de la journée, il avait perdu toutes ses économies au poker menteur

Dans l'exemple 92, Noyau nous précise que "le moment sur lequel porte l'assertion précède l'intervalle de la situation « sortie du petit oiseau »". Cette configuration (MQ AV MS) décrit le schème conceptuel de l'aspect **prospectif** : ce que nous pouvons appeler le "futur proche",

qui est signalé en KM par l'ajout du marqueur TMA "pou" devant le verbe. Dans les exemples 93 et 94 par contre, nous notons que le MQ succède au moment de la situation. Cette configuration (MQ APR MS) décrit, quant à elle, le schème conceptuel de l'aspect **parfait** ou accompli. Cet aspect est aussi signalé par le marqueur TMA "finn", ou ses allomorphes, ce qui nous pousse à croire que les valeurs aspectuelles perfective et parfaite ont tendance à se confondre en KM.

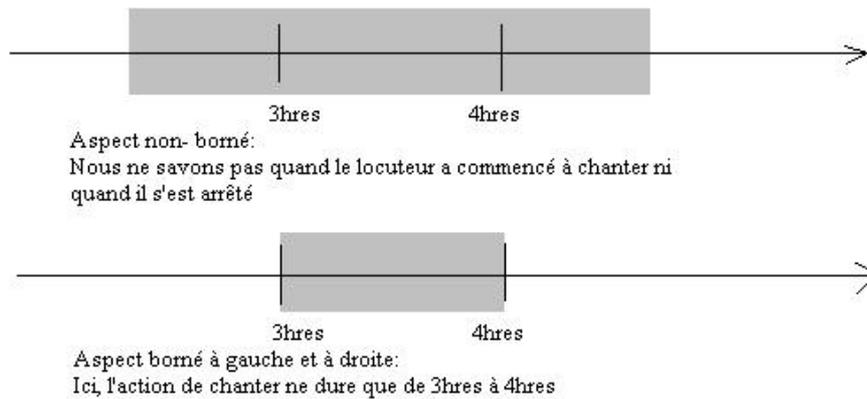
Nous présentons ci-dessous quelques autres exemples qui permettent de montrer que l'aspect joue un rôle décisif dans la perception d'une assertion à travers les choix de temps verbaux, même si le temps ne change pas. En effet, le temps est toujours le passé dans les exemples 95 à 98. Ces deux séries d'exemples sont à chaque fois suivies d'un schéma représentant la conception des procès que l'on peut attribuer à l'aspect sur la ligne du temps :

95. Quand Marie ouvrit sa fenêtre, il neigeait
 96. Quand Marie ouvrit sa fenêtre, il neigea



Ces deux exemples, qui sont retranscrits dans le schéma ci-dessus sur l'axe temporel, présentent les deux sens qui sont impliqués par les choix de temps verbaux. L'imparfait ne donne pas d'informations sur le moment où l'action "neiger" débute et a donc la valeur aspectuelle imperfective. Au contraire, le choix du passé simple implique obligatoirement que cette action débute en simultanéité avec l'action "ouvrir la fenêtre" (MQ), donnant alors à ce procès une valeur perfective.

97. Je chantais de 3hres à 4hres
 98. J'ai chanté de 3hres à 4hres



Les deux exemples 97 et 98 montrent à nouveau que l'imparfait est non-borné (donc imperfectif) : il n'indique dans ce cas-ci ni le début ni la fin de l'action "chanter", indiquant seulement qu'elle se poursuit durant l'intervalle "3 heures à 4 heures" (MQ). A l'inverse, le passé composé nous oblige à comprendre que le MS ne dure que l'espace de l'intervalle MQ. Ainsi, le passé composé implique un aspect perfectif, le MQ remplissant ici complètement le moment MS.

Le mode

Les modalités expriment l'attitude du sujet vis à vis de son énoncé et présentent les différentes manières d'envisager le procès. *La Grammaire d'Aujourd'hui* (1986) définit ce concept comme suit :

“Sur le plan strictement logique (logique modale), la *modalité* est symbolisée par un système comportant deux valeurs : la *nécessité* et la *possibilité* : *il est nécessaire que P* implique que *P est vraie dans tous les mondes possibles* ; *il est possible que P* implique que *P est vraie dans au moins un monde possible*. [...] Il convient, en outre, de faire une distinction entre les modalités d'ordre *épistémique* et les modalités d'ordre *déontique*, comme en témoigne l'ambiguïté même des outils privilégiés de l'expression de la modalité (parfois appelés auxiliaires modaux) : les verbes *devoir* et *pouvoir*, respectivement nécessité/obligation et possibilité/permission.”

Le mode, tel qu'on le trouve dans le système verbal français, n'est qu'une des possibles réalisations de la modalité. On distingue ainsi, en français, entre les modes personnels (l'indicatif, le subjonctif, l'impératif et le conditionnel¹⁰⁰), qui marquent les personnes par des

¹⁰⁰ Concernant le conditionnel, les linguistes ne sont pas unanimes à le présenter comme un mode à part entière. Nous le classons ici par mesure de facilité, bien que de nombreuses questions puissent être soulevées à son endroit, que nous préférons éviter parce qu'il serait trop long de débattre ici de la valeur exacte de ces différents "modes".

désinences spécifiques à chacune d'elles, et les modes impersonnels et intemporels (l'infinitif, le participe et le gérondif), qui ne contiennent pas de telles désinences. En effet, les modes impersonnels sont intemporels car ils n'ont pas la capacité innée de situer le procès dans le temps : c'est le verbe personnel dont ils dépendent ou le contexte qui pallie cette absence de repérage temporel.

Il existe un nombre important de moyens lexicaux de référence temporelle, qui peuvent aussi nous servir d'indices dans l'analyse d'un récit. Noyau, dans son "Module d'analyse de récit", en fait une liste non-exhaustive, mais qui montre clairement les différents types de moyens référentiels dont une langue peut disposer. Elle classe ces moyens lexicaux de référence temporelle en catégories lexico-syntaxiques et par classes sémantiques.

Elle cite, en premier lieu, les adverbes temporels, eux-mêmes classés en sous-groupes sémantiques. On retrouve donc des adverbes de position ("après", "alors"), qui permettent de se placer antérieurement ou postérieurement sur l'axe chronologique. Certains adverbes peuvent aussi exprimer la durée ("longtemps", "toujours"). D'autres adverbes permettent aussi de dire la quantité ou la fréquence ("souvent", "à nouveau"). Enfin, un autre groupe d'adverbes permet de créer des relations de contraste sur l'axe du temps puisqu'ils expriment la surprise face au fait qu'une situation se produise à un moment qui n'était pas celui qui était prévu ("déjà", "encore", "ne ... plus").

Noyau ajoute à cette liste une série d'expressions temporelles nominales ou prépositionnelles. Ces expressions peuvent être classées selon les mêmes critères sémantiques que les adverbes temporels. Nous retrouvons ainsi des expressions de position ("avant la nuit", "ce jour-là"), de durée ("tous les soirs", "la semaine prochaine"), de quantité ou de fréquence ("de nombreuses fois", "en quelques occasions") ou peut-être même de contraste.

Enfin, Noyau inclut dans sa liste les structures hypotactiques de relation temporelle et les structures causales, ainsi que les structures gérondives, participiales, infinitives, etc. exprimant des relations temporelles selon les langues étudiées.

V.1c La référence spatiale

La référence spatiale est le deuxième domaine au cœur des études en acquisition du langage. En effet, l'espace est indissociable du temps dans toute communication, montrant à quel point ces domaines conceptuels sont cruciaux dans l'apprentissage d'une langue.

Une langue donnée peut effectivement utiliser des moyens assez divers pour exprimer où une entité se trouve, si sa localisation change, d'où elle vient (son origine) ou encore où elle va (son point d'arrivée). Nous pouvons ainsi retrouver des outils spatiaux tels que les prépositions (*dans, sur, au-dessus*), des adverbes spatiaux (*ici, là-bas*), des noms spatiaux (*l'avant, le côté, l'arrière*) ou encore des verbes de mouvement (*aller, venir, tourner*). Le sens de ces différents moyens potentiellement utilisables pour exprimer l'espace reflète la complexité de la conceptualisation de l'espace faite par l'esprit humain. Un locuteur parlant une langue donnée doit donc connaître ces différents moyens d'expression et il doit aussi savoir comment s'en servir à bon escient.

Porquier, Cammarota et Giacobbe (1986) nous rappellent que la conceptualisation de l'espace peut être divisée en deux sous-domaines distincts: la référence topologique (le placement des entités dans l'espace par rapport à un repère), la référence projective (les perspectives ou points de vue du locuteur sur les entités spatiales repères et repérées). Ce qui précède concerne la localisation spatiale. Le langage rend compte aussi des mouvements et déplacements dans l'espace : il est à noter que l'espace peut aussi être décrit à l'aide de verbes spécifiques, les verbes de mouvement, qui peuvent relever de la référence topologique et/ou de la référence projective. Le tableau 14 ci-dessous présente les différentes expressions présentes en français et en *kreol* mauricien pour décrire les relations topologiques et projectives, classées selon des critères sémantiques et cognitifs. Vandeloise (1986) définit ces critères et présente les termes français utilisés pour exprimer l'espace. La liste des termes en *kreol* mauricien a été présentée par nous-même (Florigny 2004b), dans un article récapitulant les conclusions de notre mémoire de maîtrise, intitulé *L'expression de la référence spatiale en créole mauricien*.

| Les types de relations spatiales | Les moyens d'expression en kreol mauricien | Les moyens d'expression en français |
|---------------------------------------|--|--|
| L'accessibilité | <i>isi, laba</i> <i>a kote ar, parti, parti kot</i> | <i>ici, la-bas</i> <i>près de, loin de</i> |
| Les positions sur l'axe vertical | <i>lao, anba</i> | <i>au dessus de, en dessous de</i> |
| L'orientation sagittale | <i>divan/devan, deryer,</i> <i>anfas, anfas ar/ek</i> | <i>devant, derrière</i> <i>en face de, dans le dos de</i> |
| L'orientation latérale | <i>a gos, a drwat</i> <i>dan gos, dan drwat</i> <i>lor gos, lor drwat</i> <i>dan kote gos (ar), dan kote</i> <i>drwat (ar)</i> | <i>à gauche, à droite</i> |
| L'accès à la perception | <i>divan/devan, deryer</i> | <i>devant, derrière</i> |
| L'ordre dans la rencontre potentielle | <i>avan, apre</i> | <i>avant, après</i> |
| La relation porteur/porté | <i>lor, anba</i> | <i>sur, sous</i> |
| La relation contenu / contenant | <i>dan, deor</i> | <i>dans, hors de</i> |
| L'emplacement du site | <i>kot</i> | |
| Les relations complexes | <i>ant... ek ...</i> <i>otour, toutotour</i> | <i>entre... et ...</i> <i>autour de, tout autour de</i> |

Tableau 14. Catégories cognitives dans la description de l'espace et leurs moyens d'expression en *kreol* mauricien et en français.

Par ailleurs, il existe un certain nombre de verbes de mouvement présents dans ces deux langues. Nous trouvons par exemple les verbes désignant les changements de position (“aller”, “venir”), le mouvement positif (“avancer”), négatif (“reculer”) ou encore les changements de direction (“tourner”, “virer”). Nous n’oublions pas pour autant les verbes en *kreol* mauricien qui désignent l’aboutissement d’un processus (“tom”, “terminn”) ou la rencontre (“zwenn”).

Nous noterons par ailleurs la présence des verbes “monter” et “descendre”, dont la complexité rend l’analyse assez ardue. En effet, au-delà de leur sens dérivé d’un mouvement sur l’axe vertical, les verbes leur correspondant en *kreol* mauricien, “mont” et “desann”, présentent une caractéristique assez particulière dans cette langue. Ces deux verbes possèdent effectivement une propriété liée à une certaine verticalité, mais relevant plutôt d’usages dérivés ou minoritaires. Nous avons noté, grâce à une enquête effectuée auprès d’une trentaine de personnes, qu’il existe trois conceptualisations différentes de l’espace dans l’usage de ces verbes ainsi que deux usages sociolinguistiques qui se coordonnent ou se concurrencent afin de permettre le choix de l’un ou l’autre des deux verbes.

Le premier axe sur lequel s'inscrivent les Mauriciens quand à l'usage de ces verbes est l'axe cardinal. En effet, si on considère que Grand-Baie est plus au nord que Souillac, les gens vont monter à Grand-Baie et descendre à Souillac, que ce soit en français ou en *kreol*.

Il ne semble pas concevable, par exemple, de prendre uniquement en compte l'éventualité d'une référence par rapport à l'axe Nord-Sud géographique, dans l'utilisation de ces verbes. Selon les résultats que nous avons obtenus suite à une enquête faite à partir du dessin ci-dessous¹⁰¹, il semblerait qu'une grande partie des occurrences de "mont" et "desann" fonctionnent par rapport à une règle liée à l'altitude, ainsi que le présentent les exemples 99 à 102, représentés par la figure 1 ci-dessous:

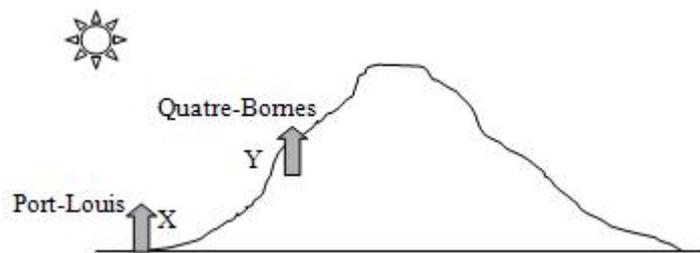


Figure 1. Dessin de référence à l'altitude

99. *X dir : "Mo desann Quatre-Bornes."
 *X dit : "Je descends à Quatre-Bornes."
100. X dir : "Mo mont Quatre-Bornes."
 X dit : "Je monte à Quatre-Bornes."
101. Y dir : "Mo desann Port-Louis."
 Y dit : "Je descends à Port-Louis."
102. *Y dir : "Mo mont Port-Louis."
 *Y dit : "Je monte à Port-Louis."

Le troisième axe qu'il faudrait prendre en compte est la proximité (ou non) de la mer. Cette conceptualisation est assez proche de la précédente et se confond souvent avec elle. Cependant, il semblerait qu'on "descende" vers la mer et qu'on "monte" lorsqu'on s'éloigne de la côte, même si à certains endroits l'altitude y semble plus basse. Ainsi que le montre la figure 2 ci-dessous, on montera à Cité la Cure de Sainte-Croix et, inversement, on descendra à Sainte-Croix de Cité la Cure.

¹⁰¹ Nous avons envoyé notre dessin ainsi que les quatre phrases à une trentaine de personnes par courriel. Le courriel envoyé et les résultats sont disponibles en annexe

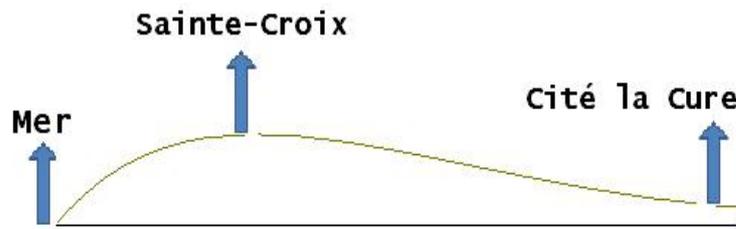
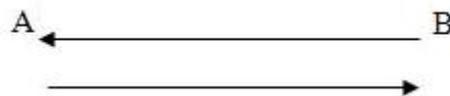


Figure 2. L'axe côtier/non-côtier

Ainsi que nous venons de le préciser, il existe aussi des usages sociolinguistiques qui peuvent influencer sur l'utilisation de ces verbes. Le premier d'entre eux concerne le verbe "monter" français qui peut désigner un déplacement vers la capitale d'un pays ou le chef-lieu d'un département. Il semblerait que le verbe "mont" en *kreol* mauricien puisse également servir à signaler un tel déplacement.

Le second usage qu'il nous a paru intéressant de présenter concerne le verbe *kreol* "desann", puisqu'il semblerait que quelques personnes le perçoivent tout simplement comme un verbe signifiant "se déplacer à/vers" sans qu'une quelconque notion de verticalité/altitude ne soit perceptible dans leur discours. Nous nous demandons si cela ne découlerait pas de l'usage des utilisateurs de bus ou, plus anciennement, des trains qui descendent du bus/train à tel ou tel endroit.

Enfin, il semblerait qu'un certain nombre de verbes multiplient l'utilisation du préfixe "re-", afin d'exprimer la répétition d'un mouvement, surtout en *kreol* mauricien. Le même préfixe sert aussi, dans les deux langues, à noter des verbes de mouvement inverse. Ainsi, le verbe "revenir" signale un retour d'une entité d'un point B vers le point de départ A, suite à un déplacement de A à B, comme le schématise les flèches ci-dessous :



V.1d La référence aux entités

Enfin, le troisième domaine sur lequel se sont penchées les études longitudinales de la *European Science Foundation* sur l'acquisition des langues est la référence aux entités. En effet, aucune communication n'est possible si le locuteur est incapable de s'exprimer sur les êtres (personnes et objets) qu'il tente de situer dans un temps et un espace donnés.

Il nous semble, premièrement, qu'il faudrait analyser les différents termes utilisés par le locuteur pour décrire chacune des entités dans son récit. Ce premier pas dans la description des personnages peut déjà donner un aperçu de la conception que le locuteur se fait de la langue, consciemment ou pas, et de son utilisation subséquente. Dans notre dossier traitant de l'acquisition du français par un enfant créolophone mauricien (Florigny 2004a), nous avons montré que la référence aux personnages amène à observer deux conceptions différentes de la même histoire et révèle que chaque langue a pour le narrateur un statut, un axe et un rôle différents.

Il est aussi important d'analyser les personnages en rapport avec leur(s) fonction(s) dans le récit, ce que l'on peut regrouper sous "le concept d'actant", ainsi qu'Adam (1985) le formule. Il existe, au cœur du récit, un personnage principal, qui se retrouve au centre de la majorité des épisodes ou, plus simplement, qui est présenté comme le héros grâce, entre autres, au potentiel positif qui lui est attribué. C'est son parcours qui demeure le fil conducteur du récit. Il est donc primordial de faire le lien entre le rôle ou la fonction de ce personnage et les attributs qui lui sont octroyés, notamment à travers les termes utilisés pour se référer à lui.

Ce héros doit faire face à un certain nombre de situations qui ne lui sont pas favorables, qu'Adam appelle des processus de dégradation. En effet, il se peut que la conjonction de la situation ne lui soit pas propice ou qu'un autre personnage, aussi appelé "l'agent agresseur" ou "l'opposant", ait une influence négative sur le parcours du sujet héros, puisque son rôle est, effectivement, d'empêcher le héros de parvenir à ses fins.

Le personnage héros est, par contre, aidé dans sa quête ou son aventure par des personnages secondaires qui ne lui sont pas hostiles, que l'on appelle des personnages adjuvants. De même que pour le personnage héros, l'adjuvant est associé à une série d'attributs qui permettent à l'interlocuteur ou le lecteur de reconnaître ce personnage.

Adam (1986) parle encore de deux autres types de personnages qu'il est possible de retrouver dans tout récit, mais spécialement dans les contes merveilleux : le destinataire et le

destinataire. Ces deux personnages se trouvent aux extrémités du récit puisque le premier est celui qui envoie le héros à l'aventure ou en quête de quelque chose qu'il lui faut remettre, à la fin de son parcours, au second personnage. Adam schématise les relations entre ces personnages comme le montre le schéma 5 suivant :

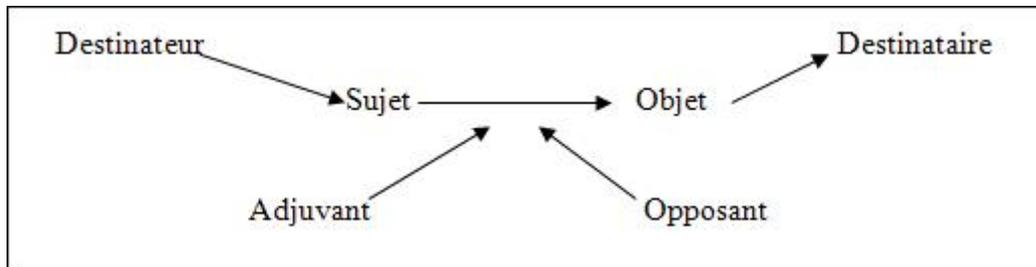


Schéma 5: Places des *actants* dans tout récit (Adam 1986)

L'objectif d'une recherche en acquisition du langage concernant la référence aux entités sera de voir quels termes sont employés pour décrire les différents personnages et d'analyser comment la référence à ces personnages est introduite (la première mention de l'entité, généralement à l'aide d'un déterminant indéfini), maintenue (notamment par l'utilisation d'un déterminant défini) ou changée (notamment lorsqu'il y a une alternance entre plusieurs personnages, les expressions utilisées peuvent changer pour réintroduire le personnage ou le reprendre à travers l'utilisation d'anaphores, de la pronominalisation, du démonstratif, etc.). Il faudra aussi se demander s'ils correspondent aux attributs des différents actants, ou si ces termes définissent les rôles des personnages. Par ailleurs, il se peut qu'un même scénario puisse être conçu différemment selon la langue dans laquelle le locuteur s'exprime, ce qui peut provoquer l'utilisation de différents moyens de référence. En d'autres mots, il nous faudra nous poser les questions suivantes : les attributs donnés aux entités dans la L2 correspondent-ils à ceux utilisés dans la L1 ? Est-ce que les rôles des personnages définissent l'emploi de certains termes (les rôles sont-ils prédéfinis) ? Ou alors les moyens de référence à ces entités leur confèrent-ils un rôle qu'elles ne possèdent pas intrinsèquement ?

V.1e La représentation des structures événementielles par les apprenants à travers l'analyse de récit : granularité et condensation

Nous reprendrons ici les notions introduites par Noyau (1997, 1998) et exposées dans Noyau et Paprocka-Piotrowska (2000) concernant la façon dont les apprenants présentent et structurent les événements et suites événementielles dans leur(s) récit(s). En effet, les sujets construisent, selon elles, “une configuration de micro-événements organisés en une structure relationnelle complexe déterminant la formulation” (p.88) et il s’agit alors d’analyser comment ils procèdent et comment “les aspects de la conceptualisation et de la formulation interagissent lors de l’acquisition d’une langue étrangère”.

Cette sous-partie s’attache à définir les concepts de condensation et de granularité de trois points de vue différents :

- Du point de vue conceptuel, il s’agit d’analyser la structuration de la représentation globale sous-jacente au texte.
- Du point de vue linguistique, les ressources linguistiques mises en jeu pour formuler ces conceptions et l’influence éventuelle du répertoire linguistique ou des limitations du répertoire disponible dans les lectures d’apprenants seront au centre de nos préoccupations. Il s’agit d’analyser le lexique verbal et nominal des procès mais aussi l’ensemble des procédés linguistiques, qu’ils soient syntaxiques, lexico-syntaxiques ou morphologiques, de combinaison de procès en structures relationnelles diverses.
- Du point de vue de l’acquisition du langage, nous examinerons enfin les processus de développement lexical concernant le domaine des procès mais aussi ceux de l’acquisition de la syntaxe des énoncés complexes.

La granularité

Noyau, dans cet article, définit la granularité comme “caractérisant un degré de segmentation du continuum perçu/conçu pour représenter des situations dynamiques”. Elle nous rappelle que la notion de “grain” en linguistique cognitive est définie par Langacker (1987-1991), cité par Noyau et Paprocka-Piotrowska (2000), en ces termes :

“[...] le niveau de spécificité auquel un prédicat caractérise une scène. Le paramètre central est ainsi le GRAIN ou la RESOLUTION : un schéma décrit une structure avec une résolution plus faible (un plus gros grain) que ses exemplifications (par exemple *arbre* par rapport à *eucalyptus*).”

Il semble donc indispensable de distinguer entre deux acceptions de la granularité : d'une part, la *granularité temporelle*, qui est le degré auquel une situation dynamique, ou macro-procès, est subdivisée en micro-procès et, d'autre part, la *granularité sémique*, qui est le degré de spécificité de la désignation. Nous donnons ci-dessous des exemples pour chacun des deux types de granularité.

Exemples de granularité temporelle :

Entrer *vs.* attraper la poignée + tourner la poignée + pousser la porte + la refermer derrière soi + lâcher la poignée

Charlie veut fait tout pour retourner en prison *vs.* [épisode du vol du pain] + [épisode du restaurant] < dans le récit des *Temps Modernes* (Florigny 2003b)

Exemple de granularité sémique :

Regarder *vs.* fixer, scruter, observer, détailler, toiser, zieuter (catégories sémiquement plus chargées et précises que le verbe *regarder*) – il est à noter que tous ces procès correspondent à une situation occupant le même espace temporel¹⁰².

Ainsi, d'un point de vue conceptuel, la familiarité culturelle avec le domaine joue un rôle-clé dans le degré de granularité d'un récit. En effet, si le narrateur se sent proche du contexte culturel qu'implique son récit, cette familiarité lui permettra de moduler le degré du détail, en fonction de la pertinence interprétative et des visées interprétatives qu'il veut bien lui donner. A l'inverse, un degré assez faible de granularité peut dénoter un éloignement culturel du locuteur par rapport au domaine du récit ou le non-engagement du narrateur dans ce récit, ou encore une visée de présentation synthétique pour des raisons variées.

D'autre part, la composition du répertoire lexical du narrateur a une influence directe sur la construction du texte. Il apparaît qu'un lexique riche et différencié permet l'utilisation de lexèmes plus spécifiques dans les procès, leur conférant ainsi un degré de granularité sémique plus élevé. Un lexique restreint ne permet, par contre, que la construction de désignations lexicales "de base" et ne possède qu'un faible degré de granularité sémique.

¹⁰² Il est certain que les actions de scruter et de zieuter ne correspondent pas parfaitement au même espace temporel. Cependant, ce n'est pas tant l'exactitude de ce temps que le fait que ces verbes désignent divers degrés de spécificité sémantique qui nous semble important.

La condensation

La condensation est une notion qui permet de définir le degré de complexité du discours en termes du nombre de propositions par énoncé et des hiérarchisations entre propositions d'un énoncé. Il s'agit, selon Noyau et Paprocka-Piotrowska (2000), d'une "modalité du **façonnage grammatical des informations**". Nous pourrions représenter cette relation par l'équation suivante¹⁰³ :

$$\text{Degré de condensation} = \frac{\text{Nombre de propositions}}{\text{Nombre d'énoncés}}$$

Elles rappellent que l'axe parataxe/hypotaxe constitue normalement "l'expression iconique dans la grammaire de la structuration linéaire vs hiérarchisée des conceptualisations". Il nous faut alors définir clairement le rôle de la subordination, puisqu'elle vient rompre la linéarité du récit et nous amène à nous poser la question suivante : pour quoi dire/faire produit-on un texte ?

La première constatation est qu'on produit un texte structuré pour répondre à une *quaestio*, question posée au départ définissant la tâche qu'est le récit, selon le modèle du mouvement référentiel de Stutterheim et Klein (1989), cité par Noyau (1998). Cette *quaestio* pourrait être formulée ainsi : "et ensuite, que se passe-t-il ?" Elle permet de distinguer les informations essentielles au déroulement de l'action (la structure principale ou trame) des informations secondaires ou supplémentaires (l'arrière-plan), qui apparaissent souvent sous la forme de descriptions, de commentaires ou d'évaluations que fait le narrateur sur son récit et qui ne répondent pas à la *quaestio*.

Du point de vue de la conceptualisation des situations, il existe des principes cognitifs d'organisation et de réduction de l'information, en fonction de son caractère plus ou moins saillant perceptivement, cognitivement et/ou affectivement, de son caractère plus ou moins attendu/inattendu et, enfin, du type de texte à traiter. En effet, comme le rappelle Noyau dans Noyau et Paprocka-Piotrowska (2000), le narrateur mettra en texte :

"une information fournie, détaillée, pourvue de spécifications concrètes, ou bien une information réduite à l'essentiel : répondre à la *quaestio*. De même, il dosera l'information à fournir et exprimer en fonction de ses représentations sur les savoirs du destinataire et sur ses attentes, et également en fonction des

¹⁰³ Nous tenons à préciser que ceci est un schéma simple et que le taux brut de condensation n'est pas le tout pour aborder des comparaisons acquisitionnelles.

enjeux pragmatiques de la production de ce texte dans la situation où il le produit.”

Il importe ainsi de bien définir le(s) rôle(s) des propositions subordonnées. D’un point de vue énonciatif et sémantique, il apparaît que la mise en dépendance de ces propositions lève, annule ou modifie une partie du sens qu’elles construisent, en fonction du type de relation qui s’établit entre elles et les propositions auxquelles elles se rattachent. Il s’agit de distinguer entre divers sous-types de subordination : les complétives, les relatives, les circonstancielles, les infinitives, etc.

Il est aussi certain que les langues possèdent des moyens multiples et variés de construire des liens de dépendance entre propositions. Il s’agit, selon Noyau et Paprocka-Piotrowska (2000, p.93-94) d’un “continuum de mise en dépendance et d’intégration qui peut être décrit selon plusieurs axes : parataxe/hypotaxe, syndèse/asyndèse, maintien/effacement de spécifications (temporo-aspectuelles, des arguments, etc.)”.

Enfin, il semble que le statut syntaxique des propositions reflète leur statut discursif, voire cognitif : les principales pour la trame, les subordonnées pour l’arrière-plan. Il existe cependant certaines exceptions à cette règle, telles que les structures de “prédication seconde”, du type “il y a quelqu’un qui frappe à la porte”. Cependant, il n’en demeure pas moins que le recours à la subordination dans la trame permet de résoudre certains problèmes de rupture du mouvement référentiel, sans pour autant briser la linéarité qui organise le texte.

Liens entre acquisition du langage, condensation et granularité

Ces deux indices que sont la condensation et la granularité sont utilisés depuis un certain nombre d’années dans des travaux traitant des énoncés complexes par les chercheurs de l’équipe GRAL du laboratoire Modyco du CNRS. Il ressort de leurs travaux qu’à différentes étapes du processus d’acquisition d’une L2, les degrés de condensation et de granularité évoluent significativement. Nous présentons dans le tableau 14 les liens entre les différentes étapes d’acquisition du langage et les degrés de granularité et de condensation, présentés par Noyau et Paprocka-Piotrowska (2000), ainsi que dans l’article de Noyau C., De Lorenzo C., Kihlstedt M., Paprocka U., Sanz G., Schneider R. (2005) :

| Les différentes étapes d'acquisition | Degré de granularité | Degré de condensation |
|---|---|---|
| Etapes les plus précoces | <ol style="list-style-type: none"> 1. Représentation lacunaire des événements. 2. Lexique des procès plus tardif que celui des entités. 3. Certains procès implicites ou exprimés en LS. | Parataxe dominante. <ol style="list-style-type: none"> 1. Proportion propositions/énoncés voisine de 1. 2. Quelques énoncés pluripropositionnels sans connecteurs ou avec connecteurs multi-fonctions |
| Etapes élémentaires (autour du lecte de base) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Granularité sémique faible. 2. Granularité temporelle faible. 3. Représentation textuelle lacunaire des épisodes | Appropriation des procédés syntaxiques <ol style="list-style-type: none"> 1. Proportion propositions/énoncés > 1. 2. Diversification des procédés syntaxiques de l'hypotaxe |
| Etapes intermédiaires | <ol style="list-style-type: none"> 1. Davantage de granularité sémique. 2. Granularité temporelle plus fine. 3. Représentation plus complètes des macro-événements. | |
| Etapes avancées | Granularité devient variable, puisque maîtrisée par l'apprenant qui en dispose à sa guise | Usage des moyens syntaxiques et lexicaux disponibles et maîtrisés pas forcément similaire à celui d'un locuteur natif, d'où un effet d'inauthentique |

Tableau 15. Acquisition du langage et liens avec la granularité et la condensation (d'après les informations de Noyau et Paprocka-Piotrowska 2000)

V.2 Méthode de recueil de données

Nous traiterons, dans cette partie, des informateurs et des raisons qui nous ont poussé à les choisir dans notre collecte de données (pour constituer un corpus), ainsi que certains problèmes récurrents quand il s'agit de mener à bien une enquête dans un but particulier, à savoir créer un corpus pour une analyse acquisitionnelle dans le contexte actuel. Notre première sous-partie présentera nos informateurs avec un double but : les situer dans le contexte mauricien et expliquer notre choix d'informateurs en vue du travail que nous voulons effectuer (*V.2a*). Le choix des enquêteurs et les problèmes de terrain pour les trouver font l'objet de notre deuxième sous-partie (*V.2b*). Nous expliquerons ensuite comment se sont déroulées les enquêtes et quels problèmes nous avons eus à surmonter (*V.2c*). Notre quatrième sous-partie présentera, quant à elle, les consignes que nous avons données aux enquêteurs et celles données aux enfants pour mener à bien les interviews (*V.2d*). Le support que nous avons choisi d'utiliser dans la collecte du corpus sera au centre de la sous-partie suivante (*V.2e*). Enfin, notre dernière sous-partie (*V.2f*) traitera des problèmes méthodologiques liés à la transcription, à savoir les conventions que nous avons choisies pour la transcription écrite du *kreol* mauricien et celles utilisées pour la présentation des transcriptions.

V.2a Présentation des écoles et des informateurs



Carte 2. Localisation des écoles où ont été effectuées les enquêtes

Ce travail de thèse étant dans la continuation de notre DEA, nous avons donc utilisé les données de ce premier travail de recherche et y avons ajouté beaucoup d'autres aspects, que nous n'avions pu traiter dans notre mémoire de DEA. Notre corpus tient en quatre séries d'enquêtes menées dans quatre écoles primaires relativement différentes. Nous présenterons ci-dessus ces écoles¹⁰⁴ et les impératifs qui nous ont poussé à les choisir.

Lors de notre travail de recherche qui a abouti à notre mémoire de DEA, nous avons décidé de faire nos enquêtes sur un terrain quasi-totalement créolophone et avons choisi de travailler, si possible, à Sainte-Croix, quartier créole en périphérie de la capitale Port-Louis qui se réclame, avec les quartiers avoisinants de Roche-Bois et Cité La Cure, comme le berceau du renouveau de la langue *kreol*. Nous situons Sainte-Croix sur la carte de Maurice

¹⁰⁴ Différentes photos des écoles, des classes et des élèves prises lors des enquêtes sont disponibles dans l'annexe sur cédérom, de même que les cartes de Maurice.

ci-dessus¹⁰⁵ (il s'agit du cercle situé à côté de Port-Louis, situé au nord-ouest sur la carte 2 de Mauric). Il nous semble important de faire remarquer que les habitants de Sainte-Croix et de ces autres quartiers environnants se sentent investis d'une mission de propagation et de renouvellement, voire de renouveau, de la langue *kreol*, puisqu'ils estiment avoir un rapport de filiation étroit avec celle-ci. Il est important de souligner que la plupart des nouveaux mots et expressions en *kreol* sortent de ces quartiers. De plus, les Créoles de ces quartiers ont l'impression d'être les détenteurs d'une langue pure, le *kreol* mauricien, et ont le même rapport idéologique avec cette langue que les Mauriciens d'origine asiatique face aux langues orientales. Par ailleurs, il est à noter que cette école est située à 100 mètres du caveau du Père Laval, considéré comme le saint national du pays, lieu de pèlerinage national le 9 septembre. De ce fait, cet endroit a aussi une connotation particulière pour la population créole puisque c'est là que le Père Laval œuvra à l'évangélisation, l'alphabétisation et l'éducation des esclaves.

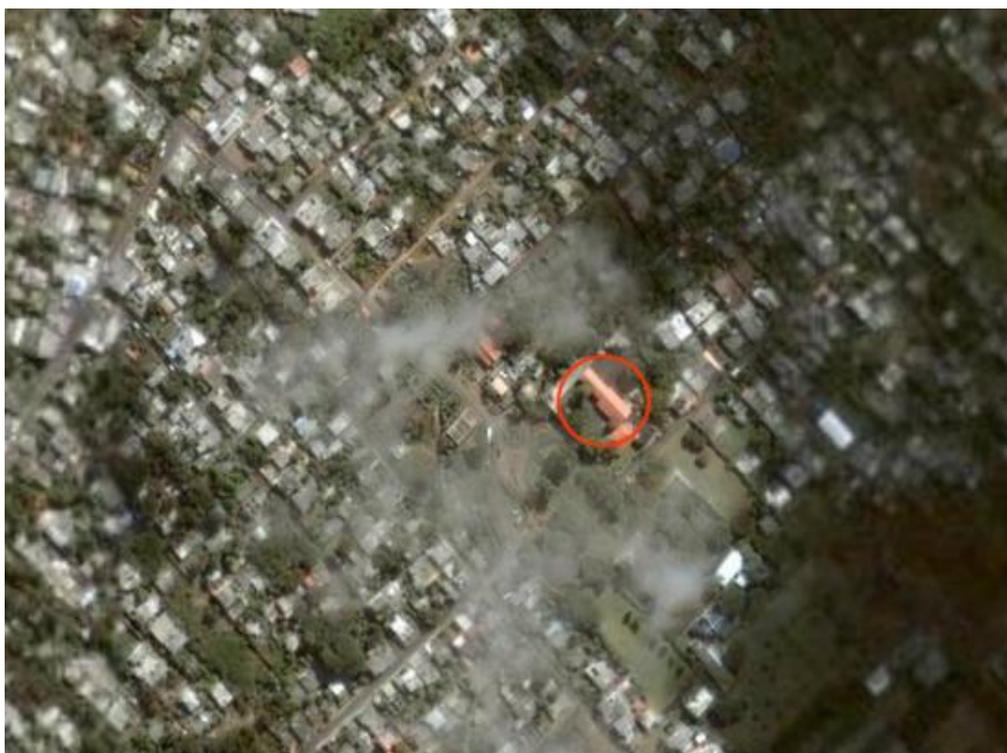


Photo 1: Localisation de l'école RCA Père Laval dans le quartier de Sainte-Croix

Nous avons contacté en mars 2004 la directrice de l'école primaire Père-Laval pour avoir la permission de faire nos enquêtes auprès des enfants de deuxième année de primaire (Standard II) puisque notre objectif premier était de faire une analyse de productions linguistiques d'enfants de six ans en *kreol*, en français et en anglais. Cependant, lors des interviews, nous

¹⁰⁵ Cette carte peut aussi être retrouvée dans les annexes.

nous sommes rendu compte qu’aucun de ces enfants ne parlait anglais. Par exemple, ils connaissaient les mots correspondant en anglais à “chien” et “chat” mais pas celui équivalant à “oiseau”. Nous avons alors demandé la permission de faire une autre série d’interviews avec des enfants en quatrième année (Standard IV), permission qui nous fut accordée.

Nous nous sommes ainsi retrouvé avec deux groupes d’enfants, de 6 ans et 8 ans respectivement, tous locuteurs natifs de *kreol* mauricien, à l’exception d’un garçon de Standard IV qui nous a dit parler français chez lui. Nous avons interviewé six garçons et six filles dans chaque classe afin d’éviter qu’il nous soit reproché que notre corpus soit biaisé par un nombre trop important de garçons ou de filles parmi nos informateurs. Nous nous retrouvons ainsi avec 48 entretiens que nous pouvons classer comme dans le tableau 15 suivant :

| Classe concernée | Sexe des enfants | Interviews en français | Interviews en kreol |
|------------------|------------------|------------------------|---------------------|
| Standard II | Garçons | 6 | 6 |
| | Filles | 6 | 6 |
| Standard IV | Garçons | 6 | 6 |
| | Filles | 6 | 6 |

Tableau 16. Description des interviews.

Nous n’avons pas utilisé toutes les interviews dans notre analyse parce qu’il s’est avéré, d’une part, qu’un des enquêteurs n’a pas toujours suivi les consignes qui lui étaient données et, d’autre part, parce que les récits de certains enfants étaient trop décousus du fait de leur timidité, et que nous n’avions alors que des énoncés nominaux, parfois séparés par plus d’une minute de silence.

Les enquêtes dans les trois autres écoles ont été effectuées en août 2006. Afin d’avoir accès à deux de ces écoles qui sont des écoles confessionnelles catholiques, nous avons demandé la permission au directeur du BEC de pouvoir faire nos enquêtes dans des écoles, permission qui nous fut rapidement accordée. Cependant, il nous fallait aussi avoir l’approbation des directeurs d’école et il nous fallut présenter le travail que nous voulions effectuer, tout en précisant qu’il ne s’agissait pas d’une évaluation de l’enseignement qui y était dispensé, ni d’une évaluation des méthodes pédagogiques des enseignants. Ceci fait, nous avons pris contact avec les différents maîtres et maîtresses pour convenir d’une date et d’une heure où il serait possible de faire nos enquêtes, tout en ne dérangeant pas (trop) le déroulement des cours.

Ainsi, la deuxième école où nous avons fait nos enquêtes est l'école RCA de Camp-de-Masque (deuxième cercle le plus à l'est sur la carte 2 de Maurice), école n'accueillant que 120 élèves et située dans l'est du pays. Cette école est située dans le village de Camp-de-Masque, troisième plus gros village du district de Flacq, où l'on retrouve plus ou moins 8000 habitants. Comme toute cette région, les habitants de ce village travaillent surtout dans la production agricole, principalement dans le secteur de la canne-à-sucre, ainsi que le montre la photo 2 ci-dessous et ce, en raison de la proximité du village avec l'usine de production de sucre de canne de FUEL. Il est à noter qu'on y travaille aussi à la culture de bananes, de pommes de terre et d'ananas. Par ailleurs, la population de ce village est composée de personnes provenant de la communauté indo-mauricienne mais aussi créole, de basse et moyenne couches sociales tandis qu'elle est essentiellement créolophone.

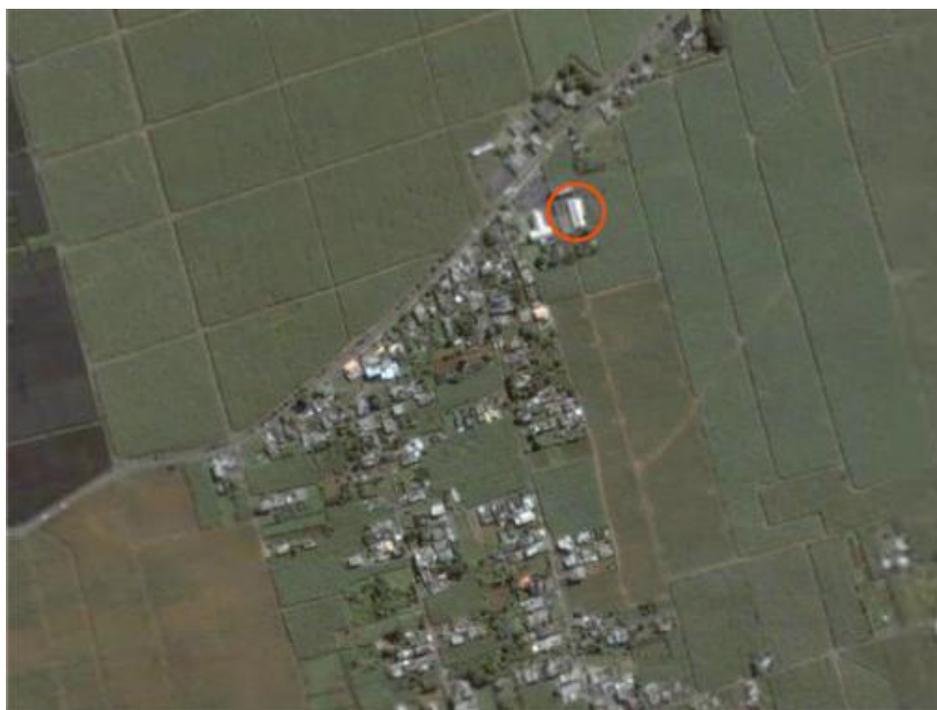


Photo 2: Localisation de l'école RCA de Camp-de-Masque

Nous avons voulu appliquer pour cette école, de même que pour les suivantes, les mêmes consignes lors des enquêtes, à savoir que nous y avons interviewé 12 élèves de Standard II et 12 de Standard IV, avec le même nombre de garçons que de filles. Cependant, en raison du faible nombre d'élèves dans cette école, nous avons préféré interviewer les 14 élèves dans l'unique classe de Standard IV pour que deux élèves ne se sentent pas mis à l'écart.

La troisième école où nous avons effectué nos enquêtes est l'école primaire gouvernementale Sir Pierre Dalais, située dans le village de Trou-d'Eau-Douce, sur la côte est du pays, située

elle aussi dans le district de Flacq (voir photo 3 ci-dessous, elle coïncide aussi au cercle le plus à l'est sur la carte 2 de Maurice). Ce village est à l'origine un village de pêcheurs mais l'activité touristique croissante du pays s'y fait également ressentir, principalement en raison de la présence de nombreux hôtels à proximité du village mais aussi en raison des activités nautiques liées à l'Ile-aux-Cerfs, île très prisée des Mauriciens et des touristes à cause de ses plages de sable fin et de la création récente d'un parcours de golf créé par le grand champion allemand Bernhard Langer et appartenant à l'hôtel "Le Saint-Géran". La population du village, composée d'environ 5300 habitants, reste largement créolophone et est majoritairement composée de créoles, bien qu'on y retrouve aussi des Indo-mauriciens. Cette école est par ailleurs la seule école gouvernementale où nous avons pu faire nos enquêtes, grâce à une permission accordée par la directrice de l'école.



Photo 3: Localisation de l'école Sir Pierre Dalais GS à Trou-d'Eau-Douce

Enfin, la dernière école où nous avons réalisé nos enquêtes est l'école Notre-Dame des Victoires RCA qui est, à l'instar de nos deux premières écoles, une école confessionnelle catholique (cercle situé sous Port-Louis sur la carte 2 de Maurice). De même que pour l'école de Camp-de-Masque RCA, nous avons reçu une permission de la part du BEC d'y effectuer nos enquêtes avec l'accord du maître d'école. Cette école qui est située dans les villes jumelles de Beau-Bassin/Rose-Hill, deuxième plus grosse ville de l'île, est considérée comme étant une très bonne école primaire ("Primary Star School") et a une capacité de 1200 élèves. Les élèves inscrits dans cette école viennent principalement de couches sociales moyennes,

202

dont un bon nombre de la bourgeoisie urbaine. Nous avons constaté que la plupart d'entre eux sont francophones ou bilingues français/kreol, ce qui contraste fortement avec la population rencontrée dans les trois autres écoles. Ainsi que dans les autres écoles, nous avons interviewé douze élèves en Standard II et Standard IV, dont un même nombre de garçons et de filles dans chaque classe. Nous avons aussi demandé aux enseignants de ne pas choisir les meilleurs élèves de chaque classe pour participer à notre enquête, ainsi que nous l'avions fait dans les trois autres écoles.

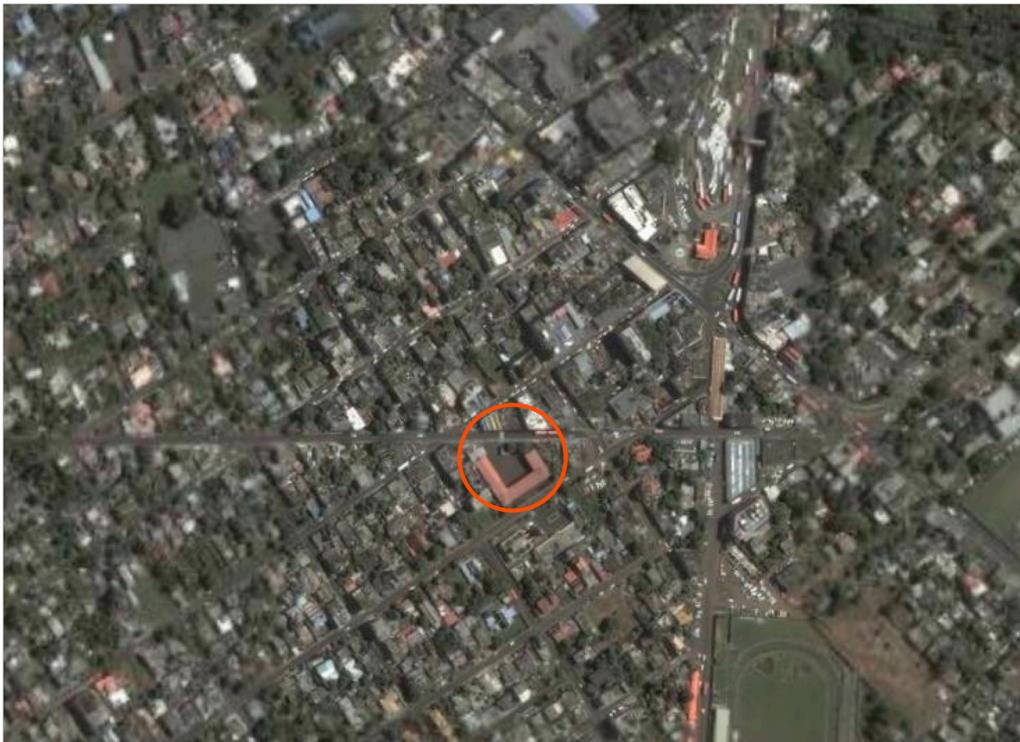


Photo 4: Localisation de l'école Notre-Dame des Victoires à Rose-Hill

V.2b Les enquêteurs

Le premier problème que nous avons rencontré lors de notre première série d'enquêtes en 2004 dans l'école Père Laval de Sainte-Croix, avant même de nous rendre à l'école, était de trouver des personnes susceptibles de faire les enquêtes avec nous. Afin de mener à bien notre travail sur le terrain, nous avons besoin de trois enquêteurs : le premier pour mener les interviews en *kreol* mauricien, le second en français et le troisième en anglais, puisque notre but initial était de travailler sur ces trois langues. Par ailleurs, il nous semblait préférable de mener les enquêtes ainsi afin de ne pas perturber les enfants, qui auraient ainsi à raconter la même histoire à trois personnes différentes. Notre objectif, concernant les enquêteurs, était de fixer la règle suivante : une langue, un interlocuteur.

Par ailleurs, notre séjour en février-mars 2004 ne coïncidait pas avec une période où les gens sont généralement assez libres, ce qui complique la tâche quand il s'agit de réunir trois personnes le même jour pour faire un travail qui n'est pas forcément le leur. Ce séjour présentait par contre l'avantage d'avoir lieu juste après la rentrée des classes, puisque les cours commencent en janvier, et les institutions scolaires sont plus enclines à nous laisser interviewer les élèves, car cela n'empiète pas vraiment sur le programme scolaire. Par contre, la plupart des Mauriciens sont assez pris pendant cette saison située entre les fêtes de fin d'année et la fête de Pâques : il n'y a, en effet, pas de vacances pendant le premier trimestre de l'année.

Nous avons, dans un premier temps, tenté de convaincre des étudiants en première année de MBa (équivalent d'une Maîtrise française) de Sciences du Langage de l'Université de Maurice, en mettant en avant l'aspect pratique que constitue une enquête sur le terrain, à laquelle ils auraient certainement à faire face les mois suivants. Nous n'avons malheureusement réussi à obtenir l'aide d'aucun d'entre eux. Nous avons donc dû nous tourner vers des personnes que nous connaissions, en espérant trouver quelqu'un qui accepterait de se libérer une matinée pour effectuer les enquêtes. Ce n'est qu'après de longues recherches que nous avons pu trouver deux personnes pour nous accompagner.

Le même problème s'est posé en août 2006 lorsque nous avons décidé de faire les enquêtes dans les trois autres écoles. Nous nous sommes à nouveau tourné vers nos connaissances pour effectuer les enquêtes dans les écoles de Camp-de-Masque RCA et Sir Pierre Dalais GS à Trou-d'Eau-Douce ainsi qu'à l'école de Notre-Dame des Victoires RCA de Rose-Hill.

V.2c Le déroulement des enquêtes

Il nous semble essentiel d'aborder ici la façon dont se sont déroulées les enquêtes au sein des quatre écoles dans le cadre de cette analyse transversale. Nous rappelons à nouveau que notre objectif premier était de travailler sur les trois langues que sont le *kreol* mauricien, le français et l'anglais, les deux dernières étant principalement apprises en contexte institutionnel.

Notre objectif n'était pas, non plus, de faire une critique des méthodes d'enseignement des instituteurs que nous avons rencontrés. En effet, bien que nous n'ayons assisté qu'à très peu de cours dans ces écoles, cela nous aura suffi pour émettre des réserves quant aux aspects didactiques et pédagogiques de l'enseignement qui y est dispensé. Nous avons, par exemple, vu une institutrice séparer ses élèves selon qu'ils sont bons, moyens ou "mauvais". De ce fait,

204

nous nous demandons ce qu'un enfant à qui l'on répète sans cesse qu'il est médiocre peut bien penser de l'école et s'il sera motivé pour la suite de sa scolarité. Par ailleurs, lors de nos discussions avec les enseignants des différentes écoles, il est clairement ressorti que le statut à donner au *kreol* mauricien était flou dans leur esprit : ils ne savaient pas tous si on devait le considérer comme une langue, un patois ou un dialecte. Enfin, nous devons quand même saluer le travail accompli par nombre de ces enseignants qui font leur travail dans des conditions parfois compliquées, avec un manque de matériel évident.

Les premières enquêtes avec les enfants de Standard II à l'école Père-Laval RCA de Sainte-Croix se sont déroulées le mercredi 10 mars 2004. Nous avons eu la permission de faire une deuxième série d'enquêtes le mercredi suivant, c'est-à-dire le 17 mars 2004, avec les enfants de Standard IV.

Nous avons donc l'aval de la directrice de l'école ainsi que celui de l'institutrice responsable d'une des sections de Standard II. Par contre, le jour où il était convenu que nous ferions les enquêtes, le mercredi 10 mars 2004, l'institutrice en question était malade, et donc absente. Sa remplaçante, qui ne savait rien de notre enquête, nous a remis les douze enfants tout de go. De ce fait, il nous a été très dur de faire passer les interviews tout en contrôlant les autres enfants qui couraient dans la salle de classe qui nous avait été octroyée pour l'occasion.

Les enquêtes se sont nettement mieux déroulées avec les enfants de Standard IV, puisque l'instituteur en charge de cette section s'est prêté au jeu, et nous avons même pu l'interviewer sur les dessins, ce qui peut servir de référent adulte pour notre enquête. Il nous a remis les enfants en deux groupes de six, plus faciles à gérer pour les deux enquêteurs.

Par contre, nous ne nous sommes pas rendu compte de l'importance de l'écho dans les salles dans les deux cas. Ainsi, le moindre bruit devient assourdissant sur nos enregistrements : on y entend clairement le crissement des chaises, les murmures des enfants qui attendent d'être interviewés, l'institutrice qui fait réciter ses élèves dans la salle adjacente, etc. De ce fait, le travail de transcription s'est avéré très dur à effectuer puisque certaines séquences étaient inaudibles à cause du grand nombre de parasites sonores présents sur les bandes magnétiques.

Par ailleurs, nous avons décidé de conduire les interviews dans les différentes langues simultanément afin de ne pas trop prendre de temps sur les heures de cours. Ainsi, alors qu'un enfant racontait son histoire en français, un autre commençait le même récit en *kreol* mauricien. Nous ne prenons pas en compte les récits en anglais puisque nous les avons

abandonnés dès la première interview. De ce fait, certains enfants ont commencé par le récit en français avant d'effectuer celui en *kreol* et vice-versa, ce qui annule la possibilité que le fait de raconter l'histoire dans l'une ou l'autre langue en premier puisse être traité comme une variable dans notre analyse. La même méthode fut utilisée lors des entretiens dans les trois autres écoles.

Les enquêtes à l'école Camp-de-Masque RCA et Sir Pierre Dalais GS furent menées le mardi 21 août 2006 alors que celles effectuées à Notre-Dame des Victoires RCA le furent le vendredi 24 août 2006. Nous nous étions déplacé à l'école Camp-de-Masque RCA une semaine avant ces enquêtes afin d'obtenir l'autorisation de la directrice d'école. Le jour convenu pour les entretiens, une salle fut mise à notre disposition pour les enquêtes auprès des élèves de Standard II alors que nous avons mené les enquêtes auprès des élèves de Standard IV dans le couloir devant la salle de classe située au premier étage. Les élèves de Standard II nous furent tous confiés en une fois et nous avons eu à gérer l'espace de la salle de classe qui nous était attribuée afin que ceux qui attendaient leur tour n'entendent pas leurs camarades nous raconter l'histoire. Par ailleurs, le déroulement des enquêtes avec les élèves de Standard IV s'est nettement mieux passé au sens où les élèves qui venaient faire le récit des "Oisillons" venaient un à un à l'extérieur de leur salle de classe pour nous raconter cette histoire, tandis que l'enseignante continuait son cours. Nous avons aussi eu l'occasion de discuter longuement avec cette dernière qui nous a confié les difficultés qu'elle rencontrait dans son métier et qui a aussi accepté de jouer le jeu en nous racontant les "Oisillons" en français et en *kreol*.

Ce fut la directrice de l'école primaire gouvernementale Sir Pierre Dalais qui nous accueillit lors de notre arrivée dans cette institution : elle désirait, en effet, avoir de plus amples renseignements quant à notre démarche et les objectifs que nous nous étions fixés dans le déroulement des enquêtes, ainsi qu'en ce qui concerne le sujet de notre thèse puisque nous n'avions pu être en contact avec elle que par téléphone. Après cela, elle mit une salle à notre disposition et nous présenta à l'enseignant de la classe de Standard II en lui expliquant brièvement ce que nous comptions faire. Ce dernier choisit douze élèves qui nous suivirent pour les entretiens. Suite à cette première série d'enquêtes, elle nous présenta l'enseignant de Standard IV qui nous avoua être le remplaçant de l'enseignant titulaire. De ce fait, il ne connaissait pas les élèves de sa classe puisqu'il venait de prendre ses fonctions la veille. Il choisit lui aussi douze élèves au hasard pour participer à notre enquête. De même qu'à Camp-de-Masque, nous avons dû répartir les élèves dans la classe afin que ces derniers n'entendent

206

pas les récits faits par leurs camarades pendant qu'ils attendaient leur tour. Comme à Camp-de-Masque, les deux enquêteurs se sont placés chacun dans des coins opposés de la salle de classe afin d'y parvenir.

Enfin, nous nous étions déjà déplacé à l'école Notre-Dame des Victoires RCA deux fois avant de faire nos enquêtes : la première fois pour discuter avec le directeur d'école et lui demander s'il nous serait possible d'effectuer nos enquêtes dans son établissement et la deuxième fois afin de lui présenter la permission octroyée par le BEC pour effectuer nos enquêtes au sein des écoles gérées par cet organisme et de convenir d'une date avec les enseignants pour les enquêtes. Une salle de classe fut mise à notre disposition le temps des enquêtes et les douze élèves choisis dans chaque classe par leurs enseignants respectifs selon les mêmes critères que précédemment (même nombre de garçons et de filles, pas les douze meilleurs élèves de la classe, etc.) nous furent confiés à chaque fois d'un coup. Les mêmes consignes que dans les autres écoles et la même disposition des enquêteurs et des élèves dans la salle de classe furent appliquées.

V.2d Les consignes

Il nous semble que deux types de consignes étaient à respecter dans les enquêtes que nous avons menées en mars 2004 : les premières consignes étaient dirigées vers les enquêteurs sur la façon de récolter les données, les deuxièmes étaient données aux enfants avant qu'ils n'aient à faire le récit des dessins qu'ils auraient sous les yeux quelques instants plus tard.

Il nous fallait, dans un premier temps, expliquer aux enquêteurs ce que nous désirions recueillir comme informations et, donc, comment effectuer les interviews. Ainsi, nous avons privilégié l'écoute active, qui consiste à poser une question de départ et à laisser l'interlocuteur parler sans l'interrompre ou, plutôt, en essayant d'intervenir au minimum dans l'échange verbal pour ne pas influencer son discours. Il s'agissait, en effet, d'observer la façon dont les enfants produisent des récits à partir du support, dans "un processus allant de la conceptualisation du message à transmettre vers sa formulation dans un discours cohérent", pour reprendre les mots de Watorek (2004c). Cela se révèle cependant assez difficile avec les enfants, principalement ceux de Standard II qui sont, nous le rappelons, tous âgés de 6 ans à peine. Il nous fallait aussi mettre l'accent sur le fait que l'objectif était d'obtenir un récit et non une description d'image, cela afin de ne pas avoir des réponses du type : "Dans le dessin n° 1 [description du premier dessin], puis dans le dessin n°2 [description du second dessin],

etc.” Nous verrons dans le chapitre VI si cela a toujours été le cas et si nous n’avons que des récits ou si certains élèves ont quand même fait des descriptions d’images.

Les consignes données aux enfants recourent partiellement celles que devaient suivre et faire suivre les enquêteurs, à quelques exceptions près. Il nous semblait essentiel, dans notre explication aux enfants de la tâche qu’ils auraient à accomplir, de mettre l’accent sur le fait que ces courts récits n’étaient pas un examen mais plutôt un jeu, qui nous servirait à effectuer un travail par la suite. Cela eut un double effet : d’une part, quelques enfants restèrent persuadés que c’était un examen et se comportèrent comme s’ils avaient “mal fait” à la fin du récit et voulurent recommencer ; d’autre part, un groupe d’enfants, et spécialement les filles de Standard IV dans l’école Père-Laval RCA, nous demandèrent si nous reviendrions tous les mercredis pour leur faire raconter des histoires et insistèrent pour que nous les laissions assister aux entretiens des garçons, qui passaient juste après elles. Nous pensons, par ailleurs, que la deuxième réaction fut causée par le fait que notre intervention cassait la routine quotidienne des enfants et qu’ils se plaisaient plus à raconter des histoires qu’à suivre un cours. Nous rappelons aussi que l’éducation mauricienne est animée d’un fort esprit de compétition, d’où l’importance du test/ examen dans le subconscient collectif des élèves/étudiants, ce qui justifie d’autant plus l’importance que nous avons accordée à l’explication de ce fait.

Il nous fallait aussi préciser aux enfants que nous souhaitions qu’ils nous racontent une histoire et non qu’ils nous décrivent les images une à une, en leur demandant de le faire comme s’ils devaient en faire le récit à leur mère ou à un frère. Nous avons même été obligé, à une ou deux reprises, de faire appel à un ou une camarade de classe¹⁰⁶.

V.2e Le support utilisé

Dans notre objectif de recueil de données, il nous fallait faire un choix avant même de nous rendre dans les écoles. Quel(s) type(s) de matériau allions-nous utiliser pour faire parler les enfants et obtenir des récits ? Suite à de nombreuses discussions avec Mme Noyau et les membres de l’équipe du GRAL, nous avons choisi de ne pas utiliser la série d’images sur la “Grenouille”, ni un certain nombre de dessins, dont ceux proposés par Annie Brilleaud et utilisés pour la remédiation linguistique. Nous avons aussi étudié la possibilité de travailler à

¹⁰⁶ En effet, certains enfants étaient impressionnés par nous et nous demandions à un autre élève de s’asseoir à côté d’eux pour que ces derniers leur racontent l’histoire. Cela avait généralement pour effet de mettre l’enfant en confiance puisqu’il ne s’adressait plus à un adulte mais à un pair.

partir d'un montage des "Temps Modernes" de Charlie Chapman mais nous avons abandonné cette possibilité à cause des difficultés matérielles pour faire visionner cette cassette aux enfants et aussi parce que cela ne nous semblait pas convenir dans le cadre de nos enquêtes à Maurice en raison d'un trop fort décalage socioculturel. Vu l'âge des enfants et d'éventuelles différences culturelles, nous avons décidé de travailler exclusivement avec les planches connues comme "les Oisillons", conçues à l'origine par Maya Hickmann, et dont nous donnons un exemplaire en annexe (voir notamment Hickmann, Moignet et Roland 1998, Hickmann 1995, 1998 et 2003).

En effet, ce support présente de nombreux avantages que nous listons ci-dessous :

1. Il permet dans un premier temps de contrôler le contenu du narré, puisque la présence d'un support matériel contraint au maximum l'activité langagière. Comme le précise Noyau (1991), pour étudier l'acquisition langagière, il y a nécessité d'activités langagières enregistrées, décryptées, transcrites, produites dans des conditions contrôlées.
2. Il permet aussi d'éviter que les enfants aient des problèmes de mémoire, puisqu'ils ont un contact visuel permanent avec les images.
3. Il résout enfin le problème d'une éventuelle contamination des productions des apprenants par l'utilisation d'un matériau verbal.

Afin de rester objectif, il nous semble tout aussi important de mentionner les limites et inconvénients que présente l'utilisation d'un support graphique. Comme mentionné auparavant (V.2d), il existe toujours le risque que les enfants ne produisent pas un récit, mais favorisent des descriptions d'images causées par un manque de prise de distance par rapport audit support. Par ailleurs, il est possible qu'une planche dessinée puisse être mal comprise par les enfants : nous avons ainsi noté que certains d'entre eux ont appelé l'oiseau "canard" ou le chien "chèvre". Nous demeurons conscient que l'utilisation éventuelle d'autres supports aurait pu créer un corpus assez différent.

V.2f Les différentes conventions

La graphie.

Comme dit précédemment (1,3e), jusqu'à présent, il existait à Maurice une vaste polémique autour du *kreol* mauricien, notamment sur tout ce qui concerne sa graphie. Certains pensaient qu'il faudrait la normaliser alors que d'autres soutenaient le contraire, arguant que les matériaux nécessaires pour cela à Maurice n'étaient pas encore réunis. Il est à noter que seuls deux pays avaient, jusqu'en 2004, choisi de normaliser leur *kreol*, à savoir Haïti et les Seychelles, alors que la plupart des autres pays créolophones en sont encore à l'élaboration d'une graphie, dans les cas les plus avancés de reconnaissance du *kreol* comme langue. Il faudrait noter le cas particulier des petites Antilles françaises - la Guadeloupe et la Martinique - ainsi que de la Guyane française et de l'île de la Réunion pour lesquels il existe depuis 2002 un CAPES de créole(s)¹⁰⁷.

Il semblerait que jusqu'à 2004, trois graphies "principales" aient été en usage dans la mise en écrit du *kreol* mauricien. La première est celle proposée par Baker et Hookoomsing (1987) pour leur dictionnaire trilingue kreol/anglais/français. Cette graphie était cependant très peu utilisée même si ce dictionnaire était le plus complet qu'on puisse trouver sur le *kreol* mauricien jusqu'en 2009. La deuxième graphie, qui demeurait la plus utilisée, était celle employée par *Ledikasyon pu Travayer* (LPT) dans son dictionnaire (1985), qui fut le premier dictionnaire sur le *kreol* mauricien, étant un dictionnaire bilingue kreol/anglais. Enfin, la troisième graphie était celle proposée par l'Eglise catholique pour sa traduction de la Bible et était en grande partie empruntée à la graphie LPT¹⁰⁸.

Nous noterons encore que quelques écrivains ont aussi proposé leur propre graphie dans leur choix d'écriture du *kreol* mauricien, comme Dev Virasawmy qui préférait utiliser une graphie plus proche de l'alphabet phonétique international, dans ses nouvelles, poésies, pièces de théâtre et traductions de pièces de Shakespeare et Molière. Cette graphie était généralement considérée comme un *kreol* pour intellectuels, presque illisible, voire incompréhensible faute

¹⁰⁷ Nous ne savons s'il faut mettre ce terme au singulier ou au pluriel pour une raison simple que nous exposons ci-dessous. Il semble, en effet, que le Ministère de l'éducation français a mis en place un CAPES de créole suite aux revendications des linguistes et écrivains des Antilles françaises alors que quatre créoles différents sont impliqués par ce CAPES, à savoir le guadeloupéen, le martiniquais, le guyanais et le réunionnais. Ainsi, alors que le Ministère ne reconnaît qu'un diplôme, il existe une ambiguïté quant à la dénomination exacte à accorder à ce diplôme (lire la correspondance entre Chaudenson et le groupe GEREC du CNRS).

¹⁰⁸ Voir Rajah-Carrim (2009) sur les différentes graphies utilisées pour le KM.

d'habitude, pour la plupart des Mauriciens. Jan Maingard proposait une autre graphie dans ses ouvrages tels que *Lagrin Tambarin* (2002). Son écriture était complexifiée par un trop grand nombre de signes pour désigner peu de sons. Il nous semble, enfin, que la graphie de l'Eglise catholique était de plus en plus acceptée comme unificatrice, puisque d'autres auteurs avaient choisi de l'utiliser : ainsi, Georges Cheung (2002) l'a utilisé dans son livre *Fos Temoin Letan Margoz*, alors que Dev Virahsawmy avait, durant les premières années de cette décennie, remplacé sa graphie par celle de l'Eglise catholique dans tous ses textes.

Un rapport majeur fut publié le 24 septembre 2004 sous le nom de *Grafi-larmoni, Proposals for a harmonised orthography for the Mauritian creole language* (Carpooran et alii 2004). Il fut co-rédigé par un certain nombre de linguistes mauriciens de l'Université de Maurice et du MIE et fit un récapitulatif historique des différentes étapes qui ont influencé la mise à l'écrit des créoles à base lexicale française en général et du *kreol* mauricien en particulier. Les rédacteurs de ce rapport proposèrent ensuite une graphie sur la base de critères d'ordre linguistique, principalement phonétique mais aussi à visée didactique puisque l'objectif était de proposer une graphie standard pour l'introduction du *kreol* mauricien dans l'enseignement. Cette graphie fut ensuite approuvée par le gouvernement comme étant la graphie officielle du *kreol* mauricien.

Le double problème dans le choix d'une graphie est d'une part une certaine standardisation et d'autre part la lisibilité. Nous donnons ci-dessous un extrait d'une nouvelle de Maingard avec sa graphie et nous la transcrivons ensuite en suivant "grafi larmoni" afin d'en montrer les différences et d'illustrer notre propos :

“moinss moinss dan enn moi, enn foi, enn kéess mem paréy déroulé, terminn dan violanss tou paréy mem. E, issi, sa napa enn fixation roman amour, sa déroulé vré mem. E, souvan-défoi, sa trazédi-la arivé aköz bann zeness kinn gaingn kontan-la, napa mem kominoté oussa napa mem rass, oussa napa mem rélizion. Sa mem zot malsanss. Sinapa koun ké koun, fami met opozision, zouré, baté, ménass pou touyé, fer kidnaping tou. Rézilta, malerr, trazédi. Bann-la sissidé, mett pandi anba pié, alim difé mett insandi dan linz, anvolé dépi pon Kolvill Dévérell ariv anba satini, boir poison lerbissid. Rézilta mortalité kat koté”

(Maingard, “Ti Zak Zako” in *Lagrin Tambarin*, p.11-12).

“Mwins mwins dan enn mwa, enn fwa, enn kees mem parey deroule, terminn dan violans tou parey mem. E, isi, sa napa enn fiksyon roman amour, sa deroule vre mem. E souvan defwa, sa trazedi-la arive aköz bann zenes kinn

gagn kontan-la, napa mem kominote ousa napa mem ras, ousa napa mem relizyon. Sa mem zot malsans. Sinapa koun ke koun, fami met opozisyon, zoure, bate, menas pou touye, fer kidnaping tou. Rezilta, maler, trazedi. Bann-la siside, met pandi anba pye, alim dife met insandi dan linz, anvole depi pon Kolvill Deverel ariv anba satini, bwar pwazon lerbisid. Rezilta mortalite kat kote”¹⁰⁹.

Nous utiliserons, dans le cadre de ce travail, les conventions graphiques proposées par *grafî larmoni*, avec cependant quelques petites variantes. Il nous semble important de préciser un certain nombre de points concernant le rapport entre les symboles et les phonèmes, étant donné qu’une standardisation systématique voudrait qu’un symbole n’ait qu’une prononciation et qu’un phonème n’ait qu’un symbole pour le représenter, ce qui n’est pas le cas ici. Il semble que les auteurs de *grafî larmoni* aient privilégié la lisibilité à la rigueur parfois excessive que peuvent avoir les linguistes. Ainsi, ils ne différencient pas à l’écrit le [e] du [ɛ] mais il nous semble que tous les “e” présents dans la transcription se prononcent [e], sauf ceux suivi d’une consonne ou d’une semi-voyelle dans la dernière syllabe ou ceux suivis de deux consonnes consécutives dans toutes les autres syllabes qui composent un mot, qui dans ces deux cas se prononceront [ɛ]. Nous tenons encore à préciser que cette distinction tend à disparaître à cause d’une volonté manifeste de certains de rendre le *kreol* mauricien plus pur et il semble donc inutile de la montrer à l’écrit. Alors que les auteurs de *grafî larmoni* n’ont gardé qu’une graphie pour le phonème /ɛ/, nous en utilisons deux : “in” et “en” (“linz” v/s “byen”). Le tableau 6 présentant les choix pour la graphie du KM proposé par *grafî larmoni* et utilisé dans le *Diksioner Morisien* (2009) de Carpooran peut être retrouvé dans notre chapitre III.1c.

Il serait bon de noter que nous avons aussi utilisé un certain nombre de symboles dans la transcription :

- ’ pour signaler l’élision d’une consonne, qui est souvent remplacée par le [h] en début de mot.

¹⁰⁹ Traduction : “Il arrive une affaire de ce type moins d’une fois par mois, qui se termine dans la violence, exactement de la même façon [que Roméo et Juliette, dont il est question dans cette nouvelle]. Et, ici, ce n’est pas une fiction comme dans les romans d’amour, cela arrive vraiment. Et, assez souvent, cette tragédie se produit parce que les jeunes qui ont attrapé cet amour-là [donc, qui sont tombés amoureux] ne viennent pas de la même communauté, ne sont pas de la même race ou de la même religion. C’est leur malchance. S’ils ne se battent pas comme des beaux diables, la famille s’y oppose, les insulte, les frappe, menace de les tuer, fait même des kidnappings parfois. Résultat : le malheur, la tragédie. Ils se suicident, se pendent à un arbre, allument le feu et mettent un incendie dans leurs vêtements [s’immolent], s’envolent du pont Colvill Deverell et arrivent en bas comme une sauce tomate, boivent de l’herbicide. Résultat : toujours la mort” (traduction de nous-même).

- pour relier un nom à un morphème qui lui sera toujours accolé, comme le “la” par exemple. Cela peut parfois permettre de différencier un “la” déterminant d’un “la” locatif ou temporel.
- pour signaler une fin d’énoncé avec intonation montante (ceci ne sera signalé que si cela est pertinent dans le cadre de l’analyse)
- _ pour signaler une fin d’énoncé avec intonation descendante (uniquement si pertinent)

Il faudrait noter que le phonème /ʒ/ représenté en français par “j”, ainsi que les voyelles [y], [œ], [ø] et le “e” muet n’existent pas en *kreol* mauricien. D’autre part, certaines lettres ne sont guère utilisées que dans certains noms propres et gardent la même prononciation qu’en français, tel le “J” dans “Jésus” et le “Q” dans “Queland” (“qu” = /k/). Le “ch” sera quant à lui presque toujours prononcé /tʃ/ quand il sera utilisé dans des noms propres : ainsi “Charlie” sera prononcé [tʃarli].

Enfin, le dernier outil majeur qui est venu conforter *grafî larmoni* en tant que graphie officielle a été la publication en février 2009 du premier dictionnaire *kreol* unilingue au monde, dirigé par M. Carpooran, professeur à l’Université de Maurice, et réalisé en collaboration avec de nombreux étudiants de cette institution. Ce dictionnaire a confirmé l’utilisation de *grafî larmoni* en tant que graphie officielle du *kreol* mauricien mais est aussi devenu un outil et un objet linguistique indispensable dans tout travail concernant le *kreol* mauricien. Par ailleurs, il serait bon de noter que M. Carpooran a aussi travaillé cette année (2009) à la traduction du moteur de recherche Google en *kreol* mauricien (le choix du *kreol* mauricien est possible en allant sur la page web www.google.mu).

La transcription

Au-delà des problèmes liés à la graphie, il nous semble important de définir une méthode à adopter pour notre transcription. Nous avons préféré un découpage en énoncés ou propositions conceptuelles, tel que présenté par Sanz (1999). Chaque proposition ou énoncé est présenté sur trois lignes consécutives: la première ligne est la transcription de l’interview en *kreol* mauricien, la deuxième est une glose morphémique, la troisième enfin consiste en une traduction du récit *kreol* en français. Cela permet ainsi une compréhension et une lisibilité de ce qui est dit, tout en permettant de voir à quoi équivalent la plupart des mots. Nous précisons en début d’interview à qui correspondent les signes (E1, E2, E3, I1, I2, I3)

désignant les enquêteurs ainsi que nos informateurs.

Il nous reste encore à dire un mot concernant les symboles utilisés dans la transcription. Nous nous sommes appuyé sur les conventions utilisées par l'équipe de recherche en Acquisition du langage de l'Université de Paris X-Nanterre en y rajoutant une ou deux conventions utilisées par l'équipe de CNRS "ESA 6060" (GARS). Les conventions de transcription utilisées sont comme suit :

| | |
|-------------|---|
| Enquêteur | Enquêteur |
| Informateur | Informateur |
| nnn/xxx | Séquence inaudible |
| + | Pause courte |
| ++ | Pause +/- longue |
| +++ | Pause longue |
| [fonetik] | Séquence transcrite phonétiquement |
| / | Auto-interruption |
| \ | Hétéro-interruption |
| <<RIRE>> | Comportement non-verbal |
| *...* | Mots issus d'autres langues (L1, L2, L3, etc) |

Les transcriptions ont été réalisées à l'aide de deux programmes gratuits : Audacity et Express Scribe¹¹⁰. L'avantage de ces deux programmes est qu'ils permettent de choisir la séquence que nous voulons écouter, le deuxième programme ayant quelques autres fonctionnalités intéressantes telles que la possibilité d'accélérer ou de ralentir la bande son. Ceci s'est avéré très utile dans certains récits où l'enfant parlait très vite ou si des parasites sonores pouvaient altérer notre écoute.

Nous avons aussi adopté la glose morphémique connue sous le nom de "The Leipzig Glossing Rules", qui est proposée et utilisée par le "Department of Linguistics of the Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology" et par le Département of Linguistique de l'Université de Leipzig. Ceci nous permet de signaler la valeur de différents termes présents dans notre corpus tels que les marqueurs TMA du KM, mais aussi les pronoms personnels, les morphèmes grammaticaux (relatif, déterminants, etc.). Dans certains cas où différents termes sont utilisés dans la littérature, nous avons effectué des choix en fonction de la nature de notre analyse. Ainsi, le marqueur TMA en KM "pe" peut être considéré comme un

¹¹⁰ Nous recommandons fortement l'utilisation de ce programme qui est disponible sur le site de NCH (<http://www.nch.com.au/>) pour toute transcription de l'oral à l'écrit. Il a été spécialement conçu pour la transcription de dictée et est utilisé par divers professionnels de ce secteur d'activité) et reste très facile à utiliser et maîtriser.

imperfectif (IPFV) ou un progressif (PROG), ces deux termes signalant respectivement une action non-terminé et une action en cours. Nous avons choisi le premier terme dans notre glose tandis que d'autres linguistes mauriciens¹¹¹ lui préfèrent le second terme. De même, notre glose indique Futur (FUT) pour le marqueur TMA "pou", tandis que Henri lui préfère MOD (modal) ou IRR (irrealis), ce qui correspond plus ou moins aux mêmes valeurs sémantiques. Nous présentons cette liste ci-dessous :

| Abbréviation | Définition | KM |
|--------------|----------------------------|--------------|
| 3PL | 3ème personne du pluriel | zot |
| 3POSS | 3ème personne, possessif | zot |
| 3SG | 3ème personne du singulier | li |
| ADJ | Adjectif | ti |
| ADV | Adverbe | mari |
| COP | Copule | ete |
| DEF | Défini | (N)-la |
| DEM | Démonstratif | sa |
| DUPL~ | Réduplication | re |
| FUT | Futur | pou/va/ava |
| INDF | Indéfini | enn |
| IPFV | Imperfectif | pe |
| LOC | Locatif | kot |
| NEG | Négation | pa |
| PFV | Perfectif | finn/inn/'nn |
| PL | Pluriel | bann |
| POSS | Possessif | so |
| PST | Passé | ti |
| REL | Relatif | ki |
| SG | Singulier | |

Tableau 17. Liste des abréviations pour la glose.

V.3 Les hypothèses

Il nous semble ici primordial de présenter les différentes hypothèses que nous avons par rapport aux analyses que nous allons effectuer dans les deux chapitres suivants. Cette thèse étant dans la continuation de notre mémoire de DEA, il nous semble essentiel d'expliquer dans quelle optique nous avons conçu ce premier travail de recherche. Il s'inscrivait avant tout dans une démarche à la fois sémasiologique et onomasiologique, tels que présentées et détaillées par Trévisse et Porquier (1985) :

¹¹¹ Voir par exemple les différents articles de Henri ou Alleesaib.

- la démarche sémasiologique qui permet de “partir d’une forme, et tenter d’analyser des fonctionnements apparemment hétérogènes transversalement et longitudinalement” (ibid., p.23). Il s’agit donc pour le chercheur de “prendre pour repère non pas les catégorisations et le système de marques de la langue-cible, mais bien un cadre sémantico-perceptuel structuré et structurant sous-jacent aux productions langagières à décrire (ibid., p.24), ou comme le dit Noyau (1992), de “reconstruire les invariants sémantiques et fonctionnels sous-jacents” à partir d’une analyse des marques observables qui sont présentes dans les données. Cette démarche s’inscrit dans la perspective où le chercheur n’a pas d’a priori ou hypothèses sur son terrain, son analyse permettant de faire émerger des schémas de construction de ces données à partir de ce que ces données elles-mêmes nous disent.
- la démarche onomasiologique, quant à elle, consiste au fait de poser au départ “des catégories sémantiques (...) pour en étudier l’organisation” (Trévisse & Porquier 1985, p.24). Le chercheur va ainsi chercher dans son corpus (les productions langagières) les marques de catégories sémantiques, pour voir comment ces catégories sont utilisées et s’organisent dans le discours / la langue en train d’être analysée.

Etant donné que ce travail de DEA était notre premier travail d’importance en acquisition du langage sur le français et le KM, nous avons quand même axé notre travail plutôt dans une démarche sémasiologique, puisque nous ne voulions pas fonder notre analyse sur certains préjugés (dont la majorité est peut-être vraie) tels que “l’acquisition du français est relativement plus ardue que celle du KM” ou “il est évident que l’acquisition du français sera plus avancée en zone urbaine qu’en zone rurale”. Nous voulions, en effet, que ce soient le corpus qui nous révèle le mode d’utilisation des moyens de référence et donc de fonctionnement des systèmes linguistiques employés par les enfants. Ce travail d’analyse nous avait donc mené à certaines conclusions qui servent d’office de base à la réflexion de notre travail actuel de doctorat. Puisque ce dernier s’inscrit dans la suite du précédent travail, il vient ainsi confirmer ou infirmer les résultats du précédent travail, sachant que notre méthode d’analyse et vision d’ensemble du travail à évoluer durant ce laps de temps. Par ailleurs, cette thèse de doctorat nous permet d’explorer de nouvelles pistes que nous n’avions pas pu aborder en DEA ou qui ne nous sont apparues comme nécessaires au fil de nos lectures et réflexions. Nous listons ci-dessous nos différentes hypothèses :

| Hypothèses | Justifications |
|---|---|
| 1. L'acquisition du KM et du français devrait être très variable entre les écoles. Cette variation est principalement géographique, les enfants venant de zones urbaines étant plus avancés dans leur acquisition du français tandis que l'acquisition du KM serait plus aboutie en zones rurales | La population estudiantine mauricienne n'est pas homogène. Les enfants viennent de milieux socioculturels et linguistiques différents et maîtriseraient différemment les deux langues sur lesquelles porte notre analyse, grandement en raison de leur environnement. Nous postulons ici que la population urbaine est francophone ou bilingue français/KM tandis que la population rurale serait créolophone ou faiblement bilingue. |
| 2. Une utilisation plus variée des différents moyens de référence serait un indice d'un stade plus avancé d'acquisition. | A des stades plus basiques d'acquisition, nous constatons la prépondérance très marquée de certains moyens de référence, les autres moyens de référence étant absents du lecte de l'apprenant. |
| 3. En ce qui concerne l'analyse des récits, les entités n'ont pas toutes le même rôle dans la construction du discours et du sens. | Tandis que l'oiseau et le chat devraient être les personnages principaux des productions, le chien et les oisillons seraient des entités secondaires. (Voir l'analyse du récit par Adam) |
| 4. Dépendant des langues, les personnages (principaux et secondaires) n'ont pas les mêmes fonctions symboliques. | Les langues véhiculent des représentations différentes de soi et du monde. La L1 serait la langue de l'affectif ; la L2 une langue de communication exprimant des faits et émotionnellement non-marquée. Les termes employés pour se référer aux personnages pourraient aussi nous donner une indication du rapport entre ces locuteurs-apprenants et les langues. |
| 5. Les enfants les plus jeunes ont plus de mal à conceptualiser leurs discours à partir de ce support en récits. | Reprenant les idées de Piaget ou Vigotsky, nous devrions constater un degré d'abstraction plus élevée chez les enfants les plus âgés. Inversement, les enfants plus jeunes devraient avoir plus de difficultés à se détacher du support pour construire un récit. Nous devrions donc avoir plus de descriptions chez les plus jeunes. |
| 6. En ce qui concerne l'organisation des récits, l'usage d'un indéfini devrait primer pour introduire une nouvelle entité, la reprise s'effectuant ensuite à l'aide de définis, de pronoms, de démonstratifs ou de possessifs. | Dans un récit, une entité n'est présentée qu'une seule fois et c'est en général un indéfini qui remplit ce rôle (Adam 1984, 1985). D'autres moyens servent ensuite pour reprendre la référence à cette entité. |
| 7. Nous devrions retrouver plus de termes indiquant le rapport de parenté dans les récits en L1. | La L1 étant la langue de la famille et de la proximité devrait plus véhiculer ces valeurs à travers les choix de morphèmes lexicaux se référant aux entités « oiseau adulte » et « oisillons ». |
| 8. Deux concepts tels que le genre et le nombre, qui sont basiques ou évidents pour un locuteur | Le KM ne possède pas de marque phonologique pour marquer ces deux concepts sur les noms. Par ailleurs, |

| | |
|--|--|
| natif de français, ne le seraient pas pour les enfants mauriciens de façon générale et plus particulièrement pour les enfants créolophones. | les genres (masculin et féminin) n'existent pas en KM. Cette langue devrait ensuite influencer la variante locale de français. |
| 9. Les cas d'AC serviraient à pallier des manquements dans l'acquisition de moyens de référence dans la LC. Il ne s'agit pas de simples "interférences" de la LS. | Nous ne pouvons, en effet, pas trouver de raisons qui pourraient justifier tous les cas d'AC, sachant que dans certains cas le moyen de référence utilisé dans l'AC dans la production en L2 est aussi présent sous une expression équivalente dans la L2. |
| 10. Le recours à la pronominalisation en français ne serait pas maîtrisé. Nous devrions constater de nombreuses confusions concernant les formes COD et COI de certains pronoms, au singulier et au pluriel. | Un seul pronom en KM couvre toutes ces fonctions pour le pronom personnel singulier de 3 ^{ème} personne ("li"), et un autre en fait de même pour le pluriel (6 ^{ème} personne ou 3 ^{ème} personne au pluriel "zot"). |
| 11. Les relations de possession/appartenance ne seraient pas évidentes ou innées pour les enfants. | Il y en aurait plus dans les récits des élèves les plus âgés et, ce, principalement dans les récits en L1. |
| 12. Les relations de possession/appartenance se présenteraient avant tout dans des constructions analytiques puis dans des constructions synthétiques | Il semble plus évident conceptuellement d'utiliser une expression où les deux protagonistes sont présents avant que l'un des deux s'efface. |

CHAPITRE VI. LES ANALYSES DE RECITS: LA REFERENCE AUX ENTITES DANS LES RECITS PAR CLASSE ET PAR LANGUE

Etant donné le volume de notre corpus (environ 200 récits), il nous semble impossible dans cette thèse de présenter le détail de chacun des récits. Nous avons, en effet, une moyenne de 24 productions orales par classe, dont douze en français et douze en KM, soit environ 48 pour chacune des quatre écoles. Il apparaît très clairement que nous avons affaire à deux types de populations dans ces écoles, et cela se vérifie, d'une part, en écoutant les récits des enfants et, d'autre part, en observant les langues que ces enfants disent parler chez eux et parlent effectivement au quotidien : tandis que les enfants fréquentant les écoles de Camp-de-Masque RCEA, de Pierre Dalais GS situé à Trou d'Eau Douce et de Père Laval RCEA situé à Sainte-Croix sont beaucoup plus à l'aise en *kreol* qu'en français, la tendance inverse s'observe chez les élèves de l'école Notre-Dame des Victoires.

Il nous a donc paru judicieux de présenter dans ce chapitre les récits provenant de deux écoles, à savoir les récits des enfants de l'école Père-Laval (désormais PL) puisque ces enfants sont en grande majorité créolophones et les récits des enfants de l'école Notre-Dame des Victoires (désormais NDV), étant donné que ces derniers sont pour la plupart francophones. Ce choix a aussi été motivé par le fait que la lisibilité des informations qui seront présentées prime sur la quantité : cela permet d'éviter des redites qui seraient autrement très nombreuses. Par ailleurs, les tableaux que nous présenterons dans le chapitre de conclusions (VIII) conforteront notre position, les récits des écoles Pierre Dalais GS et Camp-de-Masque RCEA présentant les mêmes phénomènes que nous retrouvons dans notre analyse des récits de l'école Père-Laval RCEA.

Chaque partie de ce chapitre sera construite de la manière suivante : nous présenterons les différentes entités présentes dans les textes en suivant l'ordre général d'apparition de ceux-ci dans la construction des récits, à savoir en premier lieu l'oiseau, puis les oisillons, ensuite le chat et enfin le chien. Nous analyserons, dans un premier temps (VI.1), les termes utilisés pour faire référence aux différentes entités dans les productions orales en KM des enfants de Standard II (6-7 ans), puis dans celles en français des mêmes enfants (VI.2). Les récits en KM des élèves de Standard IV (8-9 ans) seront au centre de la partie suivante (VI.3) avant que nous ne nous intéressions aux récits des mêmes enfants en français dans notre dernière partie (VI.4).

VI.1 Les personnages dans les récits en kreol mauricien en Standard II

Dans cette première partie, comme dans chacune des trois parties qui suivront, nous présenterons toujours les données de la même manière. Chaque sous-partie sera divisée en deux : nous commencerons notre analyse par les récits des enfants de PL avant de nous intéresser à ceux des enfants de NDV. La première sous-partie (VI.1a) sera consacrée à l'analyse des expressions utilisées par les enfants pour se référer au personnage de l'oiseau adulte, tandis que la deuxième (VI.1b) présentera les moyens de référence aux oisillons. Le personnage du chat sera au centre de la troisième sous-partie (VI.1c) alors que les moyens de référence au chien seront présentés dans la sous-partie suivante (VI.1d).

VI.1a Le personnage de l'oiseau dans les récits en kreol des enfants de Standard II

L'oiseau quittant le nid est un des deux personnages principaux. En effet, c'est son départ qui provoque les différents récits. Il est le deuxième personnage pour la dénomination duquel les enfants de PL utilisent le plus de termes différents. Le tableau 18 ci-dessous présente les différents moyens de référence à ce personnage dans les récits en KM des élèves de cette école primaire :

| Enfants Std. II | Expressions utilisées dans les récits en <i>kreol</i> mauricien pour se référer au personnage de l'oiseau adulte | | | | | | | Totaux |
|-----------------|--|----------------|----------|-------------------|----------------------|----------------|-----------------|-----------|
| | <i>Indéfinis</i> | <i>Définis</i> | | <i>Possessifs</i> | <i>Démonstratifs</i> | <i>Pronoms</i> | <i>Noms nus</i> | |
| | enn zwazo | zwazo-la | mama-la | so mama | ha zwazo-la | li | zwazo | |
| Burny | | | 3 | | | | | 3 |
| Cassandra | | | | | 1 | | | 1 |
| Erwin | | 2 | 1 | | | | | 3 |
| Orwin | 1 | 1 | 3 | | | | | 5 |
| Sharwen | | 1 | | 3 | | 1 | 1 | 6 |
| Stéphane | 1 | 1 | 2 | | | | | 4 |
| Totaux | 2 | 5 | 9 | 3 | 1 | 1 | 1 | 22 |
| | 2 | 14 | | 3 | 1 | 1 | 1 | |

Tableau 18: l'oiseau dans les récits en *kreol* mauricien (Père-Laval RCEA, Standard II)

Nous notons d'emblée l'omniprésence des deux termes introduisant la relation de parenté : "mama-la" et "so mama". Ces deux termes représentent 54.5% des occurrences de référence à l'oiseau. Nous ne retrouvons, par ailleurs, que deux occurrences de "enn zwazo", terme qui correspond à un nom accompagné d'un déterminant indéfini, terme qui sert généralement à introduire une entité sur lequel nous ne savons rien au premier abord. Cela implique dès lors que d'autres termes sont employés pour présenter ce personnage.

Nous noterons ainsi une occurrence d'une expression contenant un démonstratif, "ha zwazo-la", dans le récit de Cassandra, cette expression étant construite à partir du morphème lexical "zwazo" accompagné de deux autres morphèmes permettant de construire le démonstratif en KM. Le "-la", possédant la valeur définie est enrichi par la présence du morphème antéposé "ha", qui possède indubitablement la valeur démonstrative. Il est à noter que le "-la" n'est pas supprimable : la construction *"ha zwazo" est en effet agrammaticale en KM. A l'inverse, la suppression du "ha" est possible, mais l'expression résultant de cela ne véhiculerait plus l'idée de démonstratif puisque nous aurions une expression définie - "zwazo-la" - que nous retrouvons par ailleurs dans les récits de ces enfants. Nous devons alors considérer que le démonstratif, qu'il soit anaphorique ou déictique, possède un degré de granularité plus fin que le défini dont il serait une spécification en KM. Nous reviendrons sur la construction du démonstratif dans notre analyse.

L'expression "zwazo-la", qui nous semble intrinsèquement plus complexe que "enn zwazo" en raison de la variabilité du sens qui peut être attribuée au morphème "-la" (cf. de Robillard 2000), est employée en cinq occasions par les enfants pour se référer à l'oiseau adulte. Le "la" postposé peut, en effet, jouer divers rôles et remplir différentes fonctions dans la construction du SN en KM. Il nous semble que ce terme sert ici de déterminant défini, qui vient s'opposer au terme indéfini "enn". L'expression définie désignerait donc une entité qui aurait été précédemment présentée et posséderait donc une valeur anaphorique.

Par ailleurs, le terme "zwazo", qui apparaît une fois dans les récits nous semble problématique car il n'y a aucune marque de détermination autour de ce nom. Nous nous demandons si cela est un oubli de cet enfant ou s'il considère ce terme comme un nom propre à ce moment du récit ou encore comme un terme transitoire. En effet, les personnages qui occupent l'énoncé suivant sont le chat et les oisillons. Le personnage de l'oiseau ne réapparaît ensuite que sous l'appellation "so mama", qui se répète jusqu'à la fin du récit. Nous assistons alors à un récit d'une étonnante systématisme : à l'exception des termes introduisant l'oiseau au début de l'histoire et du pronom qui reprend l'entité "chat" dans le cinquième énoncé, cet enfant utilise toujours la même expression pour désigner chacun des protagonistes de son récit. Nous notons également dans son récit la seule utilisation d'un pronom personnel, "li", ce dernier étant en fonction sujet dans les récits des enfants de Standard II de l'école PL.

Si nous sommes amené à faire une comparaison avec les récits des élèves de PL, il apparaît au premier abord que les termes introduisant la relation de parenté entre les oiseaux dans les récits des élèves de NDV ne représentent que 16% des occurrences, même si nous notons six termes différents employés à cet effet.

Par ailleurs, seuls cinq enfants utilisent des termes indéfinis dans leurs récits en KM pour introduire ces personnages tandis que les autres commencent leurs récits directement avec des expressions comportant un défini ou un démonstratif. Cela semble résulter de deux conceptions différentes de cet exercice qui leur est proposé. Tandis que les premiers essaient de créer un récit construit avec un début et une fin, les autres ne peuvent se détacher des planches qu'ils ont sous les yeux et les utilisent afin de soutenir leur récit. En effet, s'ils se réfèrent aux personnages en les désignant du regard ou de la main, ils sont dans le registre du discours et non de la narration, ce qui pourrait expliquer l'utilisation d'un démonstratif à valeur déictique dans le récit de Ruben, dont la présence en début de récit est autrement impossible à expliquer. Par ailleurs, l'expression démonstrative utilisée par Ruben - "sa zwazo-la" - ne correspond pas exactement à celle employée par Cassandra de l'école PL, "ha zwazo-la". Cassandra utilise un allomorphe phonologique du déterminant démonstratif "sa", qui n'a été attesté que récemment. Cette variation semble provoquée par un phénomène de basilectalisation du KM (la transformation de certains /s/ en /h/) qui ne semble cependant affecter que peu de mots, dont les démonstratifs.

| Enfants Std. II Noire-Dame des Victoires | Expressions utilisées dans les récits en <i>kreol</i> pour faire référence au personnage de l'oiseau | | | | | | | | | | | | | | Total | | |
|---|--|-------------|----------|---------|----------|------------|------------|----------|----------------------|---------------------|---------------------------|----|---------|-------------|-------|------------|---------------|
| | Indéfinis | | Définis | | | | | | | | | | Pronoms | Noms Nus | | Possessifs | Démonstratifs |
| | em zwazo | *un oiseau* | zwazo-la | mama-la | kanar-la | *l'oiseau* | *le* zwazo | la maman | *la maman oiseau* | *la maman [zwa]* | *la maman des oiseaux* | li | *il* | zwazo | | so mama | sa zwazo-la |
| Amira | | 1 | | | | | 2 | | | | | | | | | | 3 |
| Aysha | | | 4 | | | | | | | | | | | | | | 4 |
| Deepshi | | | 1 | | | | | | | | | | | 1 | | | 2 |
| Delvin | | | | | 1 | | | | | | | | | 3 | 1 | | 5 |
| Grace | 1 | | 2 | | | | | | | | | | | 2 | | | 5 |
| Kenley | | 2 | | | | 2 | | | | | | | | 2 | | | 6 |
| Kersty | | | | | | 3 | | | | | | | | | | | 3 |
| Mathew | 1 | | | | | | | 1 | 2 | | | | | | | | 4 |
| Nikheel | | | 1 | | | | | | | | | | | | 1 | | 3 |
| Ruben | | | 1 | | | | | | | | | | | 2 | | 1 | 4 |
| Séphora | 2 | | 1 | | | | | | | | | | | 4 | | | 7 |
| Vincent | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 |
| Totaux | 4 | 3 | 10 | 1 | 1 | 5 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 12 | 2 | 1 | 1 | 49 |
| | | 7 | | | | | 25 | | | | | | 14 | 1 | 1 | 1 | |

Tableau 19. L'oiseau dans les récits en *kreol* mauricien
(Notre-Dame des Victoires, Standard II)

C'est l'utilisation du défini qui provoque la plus grande variété de termes dans la référence à l'oiseau dans ces récits. Outre les choix minoritaires de morphèmes lexicaux - “**kanar-la**” (le **canard**) ou “la maman [**zwa**]” (la maman **oie**), termes relevant donc d'un degré plus pointu de granularité dans la référence au type d'oiseau -, nous constatons que nous avons majoritairement affaire à deux types d'oppositions simultanées. Dans un premier temps, une opposition de choix de langue (termes en français contre termes en KM) et dans un deuxième temps une opposition entre termes introduisant la relation de parenté et ceux l'ignorant. Si l'on rajoute à ces derniers d'éventuels problèmes de phonétique, nous avons fait le tour des raisons expliquant la variété de termes employés avec une valeur définie. Dans le cas d'Amira, nous notons qu'il y a le problème récurrent de la liaison entre le déterminant et le nom “oiseau” que l'on retrouve aussi chez des jeunes francophones de France. Ceci est couplé à une prononciation particulière du déterminant “le”, prononcé [le] dans son récit, qui est dû à notre avis à une interférence avec le système phonétique du *kreol* mauricien, duquel les sons [ə] / [ø] sont absents.

C'est à nouveau cette opposition entre récits en français et en KM qui explique que nous retrouvions deux pronoms différents utilisés dans ces récits : le “li” *kreol*, pronom personnel de 3^{ème} personne et un de ses correspondants français : “il”. Il nous semble cependant important de rappeler que “li” a sept correspondants français : les pronoms sujets “il” et “elle”, les pronoms clitiques COD “le” et “la”, le pronom clitique COI “lui” et les pronoms disjoints “lui” et “elle”. Le fait qu'un seul pronom *kreol* ait autant de correspondants explique un certain nombre d'erreurs dans le choix du pronom à utiliser en français en ce qui concerne la troisième personne du singulier, ce que nous verrons plus tard dans notre analyse des récits en français.

Nous notons dans ces récits une occurrence d'un nom nu dans le récit de Nikheel, qui apparaît dans le dernier énoncé de son récit. Il nous semble difficile de déterminer clairement la valeur à accorder à ce terme étant donné qu'un nom nu possède généralement une valeur générique. Ceci n'est pas le cas ici puisque le terme “zwazo” ne s'applique pas à une entité représentant une espèce mais bien un animal considéré par son individualité, sa particularité, qui est d'être un des protagonistes principaux de ce récit, celui dont le départ provoque l'instauration d'un

récit. Ceci nous renvoie à la valeur définie associée aux noms nus, ainsi que la présente Guillemin (2007)¹¹².

Comme dans les récits des élèves de l'école primaire PL, un seul élève de NDV utilise le possessif dans son récit, à savoir Delvin. Alors que l'utilisation du possessif représente 14.3% des occurrences dans les récits des élèves de Père-Laval, elle ne représente plus que 2% des références à l'oiseau dans les récits des élèves de NDV, soit une seule occurrence. Il nous semble cependant que, dans la construction du récit de Delvin, le lien n'est pas clair entre l'oiseau adulte et les petits lors de l'utilisation de "so mama". En effet, il n'est pas fait allusion aux oisillons dans les énoncés précédents directement celui comportant cette expression possessive. Alors qu'"so mama" n'apparaît que dans l'énoncé 13, la dernière référence faite aux oisillons se trouve dans l'énoncé 5. Ce sont les personnages du chat et du chien qui monopolisent l'attention dans l'intervalle. Ce fait nous pousse à croire que cet élève, comme nombre de ses camarades, ne se détache pas totalement des planches mais garde sous les yeux ces dessins qui lui permettent de faire le lien entre ce qu'il raconte et l'histoire qu'il imagine à partir de la série d'images.

Comme nous l'avons mentionné un peu plus tôt, un élément essentiel dans ces récits est l'utilisation du français pour se référer à ce personnage dans les récits des enfants de cette école. Nous pouvons remarquer que dix-huit des quarante-neuf occurrences de termes dans ces récits sont en français, soit 36.7% des occurrences, ce qui peut s'expliquer par le fait que ces enfants sont pour la plupart francophones monolingues ou bilingues français/*kreol*. Cinq élèves vont effectivement nous raconter cette histoire en français alors que nous leur avons demandé de le faire en *kreol*. Seul Kenley tentera dans un deuxième temps de nous raconter l'histoire en *kreol* même si cela lui semble quand même assez ardu.

En résumé, nous constatons les faits suivants dans la référence à l'oiseau adulte dans les récits en KM des élèves de Standard II :

- enfants majoritairement créolophones à PL et majoritairement francophones à NDV.
- peu d'utilisations d'indéfinis pour présenter cette entité. Le démonstratif peut aussi jouer ce rôle, tout comme des définis.
- reprise effectuée majoritairement à l'aide d'une expression contenant un défini.

¹¹² Revoir à ce propos le chapitre III.2b, p. 111-112)

- présence relativement minime de pronoms, de possessifs et de noms nus dans la reprise de la référence.

VI.1b Les oisillons dans les récits en kreol des enfants de Standard II

En se référant au tableau 20, nous analyserons assez rapidement les moyens de référence à cette entité car il nous semble qu'elle est secondaire dans le récit. Au regard des quatre entités sur lesquelles porte notre travail, le nombre de références aux oisillons dans les différents récits est le moins important.

| Enfants Std. II Père-Laval | Expressions utilisées dans les récits en kreol mauricien pour se référer aux oisillons | | | | | | | | | | Totaux |
|----------------------------------|--|-------------------|----------------|----------------|-----------------|------------|---------------|-------------------|---------|----------------|--------|
| | Indéfinis | Définis | Possessifs | | | | Démonstratifs | | Pronoms | Numéraux | |
| | bann ti pousin | bann ti pousin-la | so bann pousin | so bann zanfàn | so bann ti bebe | so ti baba | ha zwazo-la | sa bann pousin-la | li | trwa ti pousin | |
| Cassandra | | | | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | 4 |
| Burny | | | | | | | | | | | 0 |
| Erwin | | | | | | | | | | | 0 |
| Orwin | | | 2 | | 1 | 1 | | | | | 4 |
| Sharwen | 1 | | | | | | | | | | 1 |
| Stéphane | 1 | 1 | | | | | | | 1 | | 3 |
| Totaux | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 12 |
| | 2 | 1 | 5 | | | | 2 | | 1 | 1 | |

Tableau 20. Les oisillons dans les récits en kreol mauricien (Père-Laval, Standard II).

Deux enfants de Standard II de l'école Père-Laval ne font pas référence aux oisillons dans leurs récits en KM, ce qui serait un indice du rôle secondaire que joue cette entité dans la construction des récits. Cette hypothèse sera à confirmer tout au long de notre analyse. Nous retrouvons par ailleurs dix expressions différentes employées par ces enfants pour parler des oisillons. Des six récits que nous avons conservés pour l'analyse, seuls deux d'entre eux incluent une introduction de ces personnages à l'aide d'un déterminant indéfini. En effet, Sharwen et Stéphane présentent les oisillons à l'aide de l'expression "bann ti pousin". Nous notons d'emblée que cette dernière inclut un marqueur de pluralité, à savoir "bann", qui est accompagné de l'adjectif "ti" ("petit") qui rajoute à ces personnages la valeur sémantique [+chétif]. Cinq des dix expressions utilisées et six des douze occurrences de ces dernières (soit 50% dans les deux cas) incluent cet adjectif, nous poussant à penser que ce trait est très important dans la référence à cette entité plurielle, celui par lequel les enfants vont accentuer la menace pesant sur eux.

Dans un deuxième temps, nous souhaitons mettre l'accent sur le fait que cinq des douze occurrences en Standard II (soit 41,7%) dans cette école impliquent un rapport de possession

entre les oisillons et l'oiseau adulte à travers l'utilisation de déterminants possessifs et ne concernent que deux récits, à savoir ceux de Cassandra et Orwin. Ces chiffres concernant les relations de possession dans la référence aux oisillons sont nettement inférieurs à ceux présents dans la référence à l'oiseau en *kreol* chez les plus jeunes (41,7% contre 57,1%) alors qu'ils sont plus ou moins identiques chez les enfants de Standard IV (36,8% contre 38,1%) dans cette école. Nous reviendrons plus en détails sur cet aspect de la référence aux différents personnages dans notre chapitre VII.

Le démonstratif n'est utilisé que par Cassandra pour parler des oisillons, qui utilise l'expression "sa bann pousin-la". Première constatation : le morphème lexical - "pousin" - apporte une information nouvelle par rapport à l'autre expression démonstrative présente dans cet énoncé, indiquant qu'il s'agit bien de bébés oiseaux, ce qui permet de les identifier en opposition à l'oiseau adulte. Nous constatons ensuite qu'elle inclut le pluralisateur "bann", deuxième trait permettant la distinction entre ces entités. Nous retrouvons ensuite le déterminant défini postposé "-la" auquel a été rajouté le morphème du démonstratif "sa", qui permet de signifier l'angle sous lequel cette enfant souhaite parler de cette entité : la monstration. Ce fait est impliqué par la systémativité de l'emploi du démonstratif dans la référence à tous les personnages, ainsi que nous le vérifierons dans cette analyse.

Seul un enfant, Stéphane, emploie une expression contenant un déterminant défini pour se référer aux oisillons. Il est aussi le seul à faire usage de la pronominalisation dans l'énoncé suivant : "mama-la pe vinn donn **li** manze". Sa maîtrise de ce moyen de référence n'est pas encore complète puisque le pronom qu'il utilise est au singulier, tandis que son référent est toujours indiqué au pluriel dans son discours : "bann ti pousin" et "bann ti pousin-la".

Enfin, nous notons qu'un certain nombre d'expressions dans les récits des enfants de cette classe ne signalent pas le nombre, tels "so ti baba" introduit à l'aide d'un déterminant possessif ou encore "ha zwazo-la". Ce n'est alors que le cotexte qui peut nous permettre de savoir s'il s'agit d'un oisillon ou d'un groupe d'oisillons.

Ainsi que nous avons pu le remarquer dans les récits des enfants de 6-7 ans de PL, il existe une grande multiplicité dans le choix des termes utilisés pour faire référence aux oisillons dans les récits des enfants de Standard II de NDV. Vingt expressions différentes sont présentes dans ces récits contre dix dans les récits des enfants de l'école Père-Laval. Lorsque

nous faisons une moyenne du nombre de termes différents utilisés par enfant pour parler des oisillons, nous constatons que ces moyennes sont les plus élevées dans la référence à un personnage : 1.67 termes différents dans les récits des enfants de NDV (20 expressions / 12 locuteurs) et également 1.67 dans ceux des enfants de PL (10 termes différents / 6 locuteurs).

De même que dans les récits des enfants de PL, nous retrouvons peu d'expressions contenant un déterminant indéfini pour introduire cette entité, puisqu'il n'y en a qu'une dans le récit de Séphora - "bann ti zanfan" – l'indéfini au pluriel en KM n'étant pas marqué par un morphème spécifique mais impliqué par l'ajout du morphème pluralisateur "bann". Il y a, par contre, beaucoup plus de termes incluant un déterminant défini dans ces récits. Remarquons cependant que cinq des six expressions définies interviennent dans des productions orales en français tandis qu'une seule ("zwazo-la") est présente dans une production d'enfant créolophone, à savoir Ayesha. Un flou semble exister quant au référent de cette expression : nous pourrions admettre que le personnage auquel cette expression se rapporte est l'oiseau adulte, dont elle vient de signaler qu'il quitte le nid.

Mathew utilise deux expressions pour parler des oisillons, à savoir "le poussin" et "les petits", la première nous paraissant étrange puisqu'elle inclut un morphème lexical au singulier. Kenley, quant à lui, parle d'eux comme "les trois oiseaux" et reste le seul à inclure un numéral dans sa référence aux oisillons. Enfin, Vincent leur préfère "les oiseaux" et "les petits poussins", utilisant ainsi deux noms différents, le second ayant un degré de granularité plus élevé que le premier, terme qu'il renforce avec l'adjectif "petits" qui rajoute le trait [+chétif] à ces derniers, ainsi que nous l'avons précédemment montré.

Ces récits contiennent également trois pronoms différents avérés dans les récits de Delvin, Ruben, Séphora et Vincent. Comme déjà signalé, le récit de Vincent est en français et contient le pronom français "eux" à la fin de son récit lors du retour de l'oiseau adulte. Tandis que Ruben et Séphora utilisent tous deux le pronom *kreol* "li", seul Delvin emploie "zot", pronom personnel de 3^{ème} personne au pluriel *kreol*, à quatre reprises. Il est à noter que chacune de ces occurrences de "zot" donne une valeur différente à ce pronom :

- à sa première apparition, "zot" reprend les oisillons et l'oiseau adulte en fonction sujet : " li ek so bann ti baba **zot** dan sa ni-la" ("lui et ses petits bébés, **ils** sont dans ce nid"). "Zot" reprend ainsi en position sujet le SN disjoint précédent, composé d'un pronom (premier SN) coordonné à un second SN.

| Enfants Std.II Notre-Dame des Victoires | Expressions utilisées dans les récits en <i>kreol</i> pour faire référence aux oisillons | | | | | | | | | | | | | | | | | Total | | |
|--|--|----------------------|-----------------------------|------------------|-----------------|--------------------------|------------------------|-----------|----------|-------------------|-------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------|--------------|-------------|--------------------|----------|-------------|-----------------|
| | Indé- finis | Définis | | | | | | Pronoms | | Possessifs | | | | | | | Démon- stratifs | | Noms nus | |
| | | *les zwazo -la | *les petits* oiseaux* | *les oiseaux* | *le poussin* | *les petits poussins* | *les trois oiseaux* | zot li | *eux* | so bann zanfan | so bann ti zanfan | so bann ti baba | so bann ti bebe | so bann ti poustin | so zanfan | so dizef | | | | *ses petits* |
| Amira | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Ayesha | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Deepshi | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Delvin | | | | | | 4 | | | 1 | | | | | | | | | | | 6 |
| Grace | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Kenley | | | | | | | 1 | | | | | | | | | 3 | | | | 4 |
| Kersty | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Mathew | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 |
| Nikheel | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | | | | 3 |
| Ruben | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | 1 | | 3 |
| Séphora | 1 | | | | | | | | | 2 | | | | | | | | | | 4 |
| Vincent | | | 1 | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | 3 |
| Totaux | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 27 |
| | 1 | | | 6 | | | 8 | | | | 10 | | | | | | 1 | | 1 | |

Tableau 21. les oisillons dans les récits en *kreol* mauricien (Notre-Dame des Victoires, Standard II)

- “zot” est ensuite COD dans l’énoncé 6 : “sat-la pe get zot” (“le chat **les** regarde”).
- nous remarquons également la double occurrence juxtaposée de “zot” en position thématique dans un dernier énoncé ; alors que le premier “zot” correspond à une mise en apposition ou disjonction, le second “zot” est en fait un sujet : “ **zot zot** pa’nn touv sat-la la” (“**eux, ils** n’ont pas vu le chat là”).

Le pronom “li” présent dans le récit de Ruben est au singulier alors que son référent - “ha bann ti zwazo-la” – situé quatre énoncés plus tôt est au pluriel, indiquant à nouveau que le nombre n’est pas acquis par tous les enfants. De plus, le référent de ce terme n’est pas clairement explicite puisque ce dernier apparaît dans un énoncé qui en contient un autre : “**li** pe donn **li** manze” (“**il lui** donne à manger”). Il faudrait aussi constater qu’alors que notre traduction en français nous oblige à mettre le deuxième “li” en fonction COI, ceci n’est pas le cas en *kreol*, où il est un COD.

Séphora utilise également le pronom *kreol* “li” dans son récit et, ce, à deux reprises. Dans sa première occurrence (“enn sat pe get **li** lao”), nous ne pouvons vraiment dire si le référent est l’oiseau ou les oisillons en raison du fait qu’il est au singulier et se situe juste après un énoncé où l’oiseau adulte est présent (“li pe ale”). Dans le second cas, le référent de “li” est explicite puisque l’énoncé précédent permet d’établir incontestablement qu’il s’agit des oisillons présents dans le nid et non de l’oiseau adulte.

Ces deux faits viennent confirmer qu’il existe un problème quant à l’utilisation de la pronominalisation dans les récits des enfants de 6-7 ans, soit dans la reprise de la référence, soit parce que le pronom personnel 3SG *kreol* correspond à une multitude de termes en français, ce qui a un impact sur l’acquisition du français par ces enfants qui évoluent dans un environnement bilingue avec une prédominance du KM, dans lequel les cas d’AC ou de mélanges des codes sont fréquents.

Les expressions contenant des déterminants possessifs sont celles subissant le plus de variations dans ces productions orales. Nous ne nous étendrons pas trop sur l’analyse de ces termes, qui permet d’observer des variations similaires à celles présentes dans les récits des enfants de Standard II de l’école PL. Nous notons dans un premier temps la présence ou l’absence du marqueur de pluriel “bann” dans quelques expressions, le cotexte permettant d’éluder le nombre associé à ces dernières. L’utilisation de l’adjectif “ti” est également possible, ajoutant la valeur sémantique [+chétif] plus qu’une valeur de type [-grand], ainsi que

nous l'avons déjà montré. Il existe surtout une grande variabilité des morphèmes lexicaux utilisés, dont la granularité va de termes plus généraux - “zanfan”, “baba” ou “bebe” - à d'autres plus spécifiques, comme “pousin”. Outre ces différences de granularité, les trois premiers termes permettent une vision anthropomorphique des oisillons, assimilés à des nourrissons, et possédant les mêmes caractéristiques. Le terme “pousin” ne permet pas la personnification de ces derniers puisqu'il accomplit la double action de désigner spécifiquement des jeunes de la race “oiseau”, tout en généralisant ce terme à tous les oiseaux (il ne désigne plus spécifiquement l'entité “petit de la poule”).

Deux autres expressions contenant un déterminant possessif sont aussi présentes dans ces productions : “ses petits” dans le récit en français de Kenley à trois reprises et “so dizef” dans celui de Nikheel en tant que première référence aux oisillons. A signaler que cet enfant perçoit l'histoire différemment à son commencement puisqu'il signale la ponte des œufs et leur éclosion, ce qui explique la présence consécutive des oisillons dans le nid et dans le développement de son récit.

Il n'y a qu'un cas d'utilisation de déterminant démonstratif dans ces récits, dans l'expression “ha bann ti zwazo-la”. Cette expression intervient assez rapidement dans le récit (dans le 3^{ème} énoncé de Ruben), relativement proche de la première référence aux oisillons. La valeur anaphorique peut être associée à cette expression puisque le démonstratif qu'elle contient permet de faire le lien entre la précédente référence aux oisillons et ladite expression.

Enfin, une seule utilisation d'un nom nu - “pousin” - est constatée dans ces récits pour parler de cette entité, au début de la narration de Mathew. Cet enfant commence son récit par des réponses de type nominal aux questions que lui pose l'enquêteur (“enn zwazo” ou “pousin”). Son discours passe ensuite au français (“la maman oiseau part”) et l'enquêteur lui demande s'il parle le KM étant donné qu'il semble avoir de sérieuses difficultés à s'exprimer dans cette langue. Il avoue alors ne pas parler le KM, fait qui sera confirmé dans la suite de son récit, entièrement en français. A la fin de sa narration, l'enquêteur tentera à nouveau de le faire s'exprimer en KM, ce qu'il sera incapable de faire. Il n'est donc pas surprenant de ne trouver qu'un nom nu dans un récit d'un enfant francophone, qui plus est, au début de sa narration où nous pouvons observer des tâtonnements compréhensibles puisqu'il n'est pas locuteur de cette langue.

En résumé, nous constatons les faits suivants dans la référence aux oisillons dans les récits en KM des élèves de Standard II :

- utilisation majoritaire de possessifs dans la référence à cette entité plurielle
- cette entité n'est pas toujours considérée sous l'angle de la pluralité puisque le morphème pluralisateur "bann" n'est pas systématiquement présent dans les expressions servant à la référence.
- la moitié des pronoms personnels de 3^{ème} personne employés dans les productions en KM dans ces deux écoles sont au singulier. Le nombre ne semble alors pas maîtrisé. Il nous faut néanmoins considérer le fait que le KM permet les élisions, le nombre étant alors impliqué par le cotexte.
- nombreuses variations du morphème lexical (N), autour duquel tourne le SN, degrés de granularité divers.
- reprise de la référence à l'aide de définis, surtout dans les productions en français.
- présence rare de pronoms et de démonstratifs dans la reprise de la référence aux oisillons.
- un seul nom nu dans la reprise de la référence, dans un récit d'un enfant francophone.

VI.1c Le personnage du chat¹¹³ dans les récits en kreol des enfants de Standard II

Premier fait intéressant dans les récits des enfants de Standard II de l'école Père-Laval : la quasi-absence d'expressions comprenant un déterminant indéfini pour introduire le personnage du chat. Nous ne retrouvons que deux occurrences de "enn sat" dans le récit de Cassandra. Si nous en retrouvons deux, c'est parce que cette fillette commence son histoire, se reprend et recommence son récit. Le chat serait dans les autres récits inséré directement dans le cœur de l'action, dans le vif du sujet, sans qu'il y ait de présentation préalable de ce personnage.

Nous notons 19 occurrences de "sat-la" et une de "lisyen-la" pour faire référence au chat, ces deux termes correspondant à un SN incluant un nom et un déterminant défini postposé, sur un total de 29 occurrences de termes servant à désigner l'entité "chat", soit 65.5% des moyens de référence au chat.

¹¹³ Il est à noter que nous ne prenons pas en compte ici les cas de référence au chat dans les constructions en rapport à la queue du chat. En effet, nous préférons les analyser plus loin (VII.2-5).

| <i>Enfants Std. II</i> <i>Père-Laval</i> | Expressions utilisées dans les récits en <i>kreol</i> mauricien pour se référer au personnage du chat | | | | | Totaux |
|---|---|----------------|-----------|----------------------|----------------|---------------|
| | <i>Indéfinis</i> | <i>Définis</i> | | <i>Démonstratifs</i> | <i>Pronoms</i> | |
| | enn sat | sat-la | lisyen-la | 'ha sat-la | li | |
| Burny | | 2 | | 1 | 1 | 4 |
| Cassandra | 2 | 1 | | 3 | | 6 |
| Erwin | | 3 | 1 | | | 4 |
| Orwin | | 4 | | | | 4 |
| Sharwen | | 4 | | | 1 | 5 |
| Stéphane | | 5 | | | 1 | 6 |
| Totaux | 2 | 19 | 1 | 4 | 3 | 29 |
| | 2 | 20 | | 4 | 3 | |

Tableau 22. Le chat dans les récits en *kreol* mauricien (Père-Laval RCEA, Standard II)

Par ailleurs, cette expression - “sat-la” - sert de première référence au chat dans la plupart des productions. Cela est certainement dû au support : les enfants qui ont les dessins sous les yeux peuvent désigner le chat de la main au moment où ils produisent leurs récits. Nous avons précédemment montré que les élèves de l'école NDV en faisaient de même dans leur traitement de l'oiseau. Il paraît alors raisonnable de penser que le “-la” postposé possède intrinsèquement la valeur déictique à un moindre degré, qui peut être renforcée par l'utilisation du morphème démonstratif “sa/ha” en KM.

Nous remarquons, à ce propos, la présence de l'expression « ‘ha sat-la » dans les récits de Burny (une fois) et de Cassandra (trois occurrences), qui est celle permettant le plus haut degré de spécificité de la valeur déictique en ce qui concerne les SN. Cette valeur est rendue possible par le fait que les enfants désignent du doigt le chat sur le dessin, invalidant la possible valeur anaphorique que peuvent parfois avoir les démonstratifs (déterminants et pronoms).

Enfin, le pronom “li” est utilisé trois fois pour faire référence au chat. Ce pronom apparaît toujours en position rhématique dans ses trois occurrences. Il n'est, en effet, jamais le sujet du verbe présent dans l'énoncé ou la proposition dans lesquels il est placé mais systématiquement en position d'objet, celui que le chien surveille ou tire ou celui derrière qui le chien court.

| Enfants Std. II Notre-Dame des Victoires | Expressions utilisées dans les récits en <i>kreol</i> pour faire référence au personnage du chat | | | | | | | | | | | Total |
|---|--|-----------|---------|---------|-----------|---------|------|-------|-----|------|-------|-------|
| | Indéfinis | | Définis | | | Pronoms | | | | | | |
| | enn sat | *un chat* | sat-la | [ʃa]-la | *le chat* | li | *il* | *elle | *i* | *le* | *lui* | |
| Amira | | | | | 5 | | | 1 | | | | 6 |
| Ayesha | | | 6 | | | | | | | | | 6 |
| Deepshi | | | 5 | | | 3 | | | | | | 8 |
| Delvin | 1 | | 5 | | | 1 | | | | | | 7 |
| Grace | 1 | | 1 | 2 | | 2 | | | | | | 6 |
| Kenley | | | | | 3 | | | | | | | 3 |
| Kersty | | | | | 5 | | 1 | | | 1 | | 7 |
| Mathew | | 1 | | | 3 | | | | | | 1 | 5 |
| Nikheel | 1 | | 2 | | | 1 | | | | | | 4 |
| Ruben | 1 | | | | | 3 | | | | | | 4 |
| Séphora | 1 | | 3 | | | 1 | | | | | | 5 |
| Vincent | | | | | 3 | | 3 | | 1 | 2 | | 9 |
| Totaux | 5 | 1 | 22 | 2 | 19 | 11 | 4 | 1 | 1 | 3 | 1 | 70 |
| | 6 | | 43 | | | 21 | | | | | | |

Tableau 23. Le chat dans les récits en *kreol* mauricien (Notre-Dame des Victoires, Standard II)

Tandis qu'un seul des élèves de l'école PL avait introduit le personnage du chat avec une expression comportant un déterminant indéfini, la moitié des élèves de NDV présentent le personnage du chat à l'aide d'une telle construction. C'est toujours le même terme *kreol*, "enn sat", qui est utilisé par les enfants, à l'exception de Mathew qui utilise son correspondant français "un chat", puisque son récit est en français.

Nous notons 43 occurrences de termes comprenant le marqueur de définitude "-la" dans ces récits, ce qui constitue 61.4% des occurrences de référence à ce personnage dans les récits en *kreol* de cette classe. Par ailleurs, près de la moitié des occurrences de termes définis pour parler du chat est en français (44.2%), ce qui s'explique par le fait que cinq des élèves de cette classe sont des francophones monolingues.

Ceci dit, la moyenne du nombre de références au personnage du chat comprenant un déterminant défini est sensiblement la même pour l'ensemble de la classe (3.8 pour les francophones et 3.7 pour les bilingues). Enfin, nous retrouvons dans le récit de Grace un terme, "[ʃa]-la", qui semble être un nouvel exemple de mélange des codes : tandis que la construction du défini est celle employée en *kreol* avec l'ajout du morphème postposé "-la", le substantif garde la phonétique du mot français "chat", prononcé [ʃa].

La pronominalisation est le moyen de référence au chat subissant le plus de variations dans ces récits. Pas moins de 6 expressions différentes sont utilisées par les élèves de cette classe dans les productions qui devaient être énoncées en KM. Un seul terme *kreol* – "li" – est employé dans ces productions, représentant à lui seul 55% des occurrences de pronoms : nous

le retrouvons dans les récits des élèves bilingues. Les 5 autres termes énoncés en français sont utilisés par les élèves francophones monolingues dans leur narration. Trois de ces termes, “elle”, “il” et sa variante “i”, attestée aussi dans des récits d’autres jeunes enfants francophones à travers le monde¹¹⁴, correspondent au pronom personnel à la troisième personne du singulier en fonction sujet, tandis que les deux autres, “le” et “lui”, correspondent au même pronom en fonction objet. Comme nous l’avons présenté précédemment, le pronom personnel 3SG en KM a sept correspondants en français. Ceci semble expliquer la variété de pronoms en français pour faire référence au chat alors qu’il n’y en a qu’un en *kreol*.

Si nous observons la fonction du pronom “li”, nous notons, en effet, qu’il occupe différentes positions dans les différents récits. Alors qu’il est sujet deux fois dans le récit de Deepshi, nous le retrouvons aussi en fonction COD dans le même récit, de même que dans celui de Delvin. Dans le récit de Grace, nous le retrouvons une fois comme sujet et une fois en tant que COD, tout comme Nikheel le fait dans son récit.

Ruben, quant à lui, l’utilise à trois reprises, en deux occasions comme sujet et une fois en fonction COD, même si la référence au chat n’est pas claire étant donné que, d’une part, il nous faut rechercher le terme qu’il reprend assez loin dans le récit et que, d’autre part, il y a une multitude de SN dans les énoncés précédents, dont on ne sait pas trop à quoi ils se rapportent. Nous reproduisons par souci de clarté cette suite d’énoncés ci-dessous en conservant la numérotation des énoncés dans ce récit, mais sans la glose morphémique :

5. apre **li** pe grinpe *ENN LISYEN* pe mord *SO LAKE*
 après qu’il soit en train de monter, un chien mord sa queue
6. apre *ZWAZO-LA* arive
 ensuite l’oiseau arrive
7. *LI* pe donn *LI* manze
 il lui donne à manger
8. apre *LISYEN-LA* galoup deryer **li**
 Ensuite le chien court derrière lui.

(extrait du récit de Ruben en KM, Std.2, NDV)

Si nous regardons de près ces énoncés, il nous semble que les deux termes occurrences de “li” que nous avons mis en gras font référence au chat. Par ailleurs, nous constatons que nous retrouvons six SN entre ces deux “li”, parmi lesquels deux références au personnage du chien,

¹¹⁴ Voir par exemple Allard (2004) qui présente des résultats de récits d’enfants acadiens, québécois et français, tous francophones monolingues, ou encore Leconte (2005), qui présente dans son article des extraits de récits d’enfants français mais d’origines tunisienne, marocaine et congolaise.

une référence à l’oiseau, une autre à la queue du chat, de même que deux autres pronoms “li” (que nous avons soulignés). Dans l’énoncé 7, le premier terme “li” reprend le personnage “oiseau adulte” présent dans l’énoncé précédent. Le sens de cet énoncé nous amène à penser que le deuxième “li” fait référence aux oisillons, même s’il n’y a aucune référence directe à ces derniers dans les énoncés précédents, ainsi que nous l’avons montré dans notre partie consacrée à la référence aux oisillons. Etant donné l’absence généralisée de liens directs entre les pronoms et les termes qu’ils reprennent anaphoriquement dans la construction du récit de Ruben, il nous paraît donc plus plausible de penser qu’il raconte cette histoire en désignant du doigt les différents protagonistes sur la planche proposée par l’enquêteur. Les pronoms “li” n’ont ainsi donc pas forcément une valeur anaphorique et il semble possible de leur assigner une valeur déictique.

Notre analyse des moyens de référence au personnage du chat dans les récits en KM des élèves de Standard II met en valeur les faits suivants :

- peu d’utilisations d’indéfinis pour présenter cette entité (6 sur 18 productions).
- utilisation massive de définis dans la reprise à ce personnage mais également afin de l’introduire. Ces deux faits sont en faveur d’une analyse qui considère qu’un bon nombre des productions orales ne sont pas des récits mais des descriptions.
- utilisation importante de la pronominalisation, avec quelques pronoms en français dans les récits dans la même langue d’enfants francophones. Possibilité qu’ils soient employés comme des déictiques.
- présence minime de démonstratifs qui ne sont pas utilisés à NDV en Standard II.

VI.1d Le personnage du chien dans les récits en kreol des enfants de Standard II

Nous abordons enfin l'analyse de la référence au dernier personnage de ce récit : le chien. Les enfants de Standard II de l'école Père-Laval utilisent sept expressions différentes pour parler de ce dernier, pour un total de 15 occurrences de moyens de référence, ce qui constitue un des plus faibles nombres de référence pour un personnage.

| Enfants Std. II | Expressions utilisées dans les récits en kreol mauricien pour se référer au personnage du chien | | | | | | | Totaux |
|-----------------|---|--------------|-----------|----------|---------------|--------------|----------|-----------|
| | Indéfinis | | Définis | | Démonstratifs | | Noms nus | |
| | enn lisyen | enn [liʃjɛ̃] | lisyen-la | syen-la | sa lisyen-la | ha lisyen-la | lisyen | |
| Burny | | 1 | | | | | 1 | 2 |
| Cassandra | | | | | 1 | 1 | | 2 |
| Erwin | | | 3 | | | | | 3 |
| Orwin | 1 | | | 1 | | | | 2 |
| Sharwen | | | 3 | | | | | 3 |
| Stéphane | | | 2 | | | | 1 | 3 |
| Totaux | 1 | 1 | 8 | 1 | 1 | 1 | 2 | 15 |
| | 2 | | 9 | | 2 | | 2 | |

Tableau 24. Le chien dans les récits en kreol (Père-Laval, Standard II)

Comme dans la référence aux autres personnages à PL, il existe peu d'introductions au chien à l'aide d'indéfinis. L'expression "enn lisyen" remplit cette fonction dans le récit d'Orwin, tandis que Burny lui préfère "enn [liʃjɛ̃]". Nous pouvons postuler deux hypothèses pour expliquer l'existence de cette expression, qui diffère de la précédente d'un point de vue phonétique : soit Burny choisit le phonème /f/ en raison de la proximité avec le mot français "chien" – donc du domaine du mélange des langues -, soit il nous faudrait admettre que le morphème lexical "lisyen" est tributaire du phénomène de la variation, "enn [liʃjɛ̃]" étant alors la variante haute d'un point de vue sociolinguistique (donc du domaine de l'acrolecte) de ce morphème.

"Lisyen-la", expression incluant le déterminant défini postposé "la", est le plus utilisé pour parler de ce personnage dans les récits des enfants de Standard II. Il est remplacé dans le récit d'Orwin par "syen-la", qui n'est pas attesté en KM. Nous pouvons alors penser qu'il y a soit une erreur de type phonologique dans la prononciation du morphème lexical, ou soit que cet enfant fait un amalgame avec le morphème français "chien", opérant par là-même un changement de phonème initial.

Enfin, nous notons la présence d'expressions ayant une valeur démonstrative "sa lisyen-la" et "ha lisyen-la". Comme nous l'avons précédemment évoqué, il semblerait que nous assistions

actuellement en KM à une évolution phonologique du /s/ en position initiale dans un certain nombre de mots. Il est parfois remplacé par un *h* aspiré, que nous avons transcrit « 'h » dans notre corpus. Il sera plutôt l’apanage du *kreol* “labaz” dont parle Rughoonundun-Chellapermal (2004) par opposition au *kreol* “chic” qui, lui, conserve le phonème /s/.

| Enfants Std. II | Expressions utilisées dans les récits en <i>kreol</i> pour faire référence au personnage du chien | | | | | | | | | | | Total |
|--------------------|---|-------------|------------|-----------|--------------|------------|----------|-----------|------------|--------------|---------|-------|
| | Indéfinis | | | Définis | | | | | | | Pronoms | |
| | enn lisyen | enn [liʃjê] | *un chien* | lisyen-la | ti lisyen-la | [liʃjê]-la | [ʃjê]-la | toutou-la | *le chien* | *[le] chien* | *i* | |
| Amira | | | | | | | | | 3 | | | 3 |
| Ayesha | | | | 1 | | | | 2 | | | | 3 |
| Deepshi | | | | 2 | | 1 | | | | | | 3 |
| Delvin | | 1 | | 2 | | | | | | | | 3 |
| Grace | 2 | | | 1 | | | | | | | | 3 |
| Kenley | | | | | | | | | 1 | | 3 | 4 |
| Kersty | | | | | | | | | 3 | | | 3 |
| Mathew | | | | | | | | | 3 | | | 3 |
| Nikheel | 1 | | | | | | 1 | | | | | 2 |
| Ruben | 1 | | | 1 | | | | | | | | 2 |
| Séphora | 1 | | | 1 | 1 | | | | | | | 3 |
| Vincent | | | 1 | | | | | | 1 | 1 | | 3 |
| Totaux | 5 | 1 | 1 | 8 | 1 | 1 | 1 | 2 | 11 | 1 | 3 | 35 |
| | 7 | | | 25 | | | | | | | 3 | |

Tableau 25. Le chien dans les récits en *kreol* (Notre-Dame des Victoires, Standard II)

Contrairement à ce que nous avons pu observer dans les récits des enfants de PL, nous retrouvons trois termes différents comportant un déterminant indéfini. Six occurrences d’indéfinis comportent le déterminant *kreol* “enn”, tandis qu’un seul de ces termes contient le déterminant indéfini “un”, présent dans un récit produit par un enfant francophone. Lorsque nous regardons en détail les six occurrences de termes en KM, nous constatons qu’un de ces termes comporte une variation du morphème lexical “lisyen” dans laquelle le phonème /s/ a été remplacé par /ʃ/ dans le récit de Delvin. Nous ne nous expliquons pas ce choix, puisqu’il utilise ensuite le phonème /s/ dans le morphème lexical “lisyen” jusqu’à la fin du récit. Il nous semble improbable de parler d’interférence linguistique concernant cet enfant, ce qui est certainement le cas d’autres élèves rencontrés dans les différentes écoles.

Sept termes différents incluant un déterminant défini sont ensuite employés pour se référer au personnage du chien dans ces récits. Nous constatons à nouveau que le fait que certains enfants sont francophones provoque l’omniprésence d’une expression définie - “le chien” - dans leurs récits, avec une variante, “[le] chien”, que nous retrouvons dans le récit de Vincent. Cet enfant francophone nous propose, dans un récit définitivement en français, quelques cas étranges de termes lexicaux, comme l’emprunt “[lever]”, ou de constructions de phrase (“il dit

le chien comme ça de le faire monter”¹¹⁵). Nous pensons que cet élève est effectivement élevé dans une famille francophone mais qui userait du français mauricien, influencé par le KM.

Des cinq termes *kreol* restants, il apparaît très clairement que “toutou-la” s’oppose lexicalement aux quatre autres puisque cette expression appartient au *baby talk*¹¹⁶. Le terme “toutou” est utilisé principalement par les adultes pour parler de chiens à de jeunes enfants.

Les quatre autres expressions en *kreol* semblent être des variantes du terme “lisyen-la”, qui apparaît le plus souvent dans les récits en KM (8 occurrences dans les récits de 6 enfants). Deux d’entre eux impliquent une influence du système phonologique français sur la façon dont les enfants parlent. Le premier de ces termes - “[liʃjɛ̃]-la” - répète le phénomène que nous avons observé concernant l’expression “enn [liʃjɛ̃]” : le phonème /s/ a été remplacé par le phonème /ʃ/. Nikheel garde la prononciation française du morphème lexical (prononcé [ʃjɛ̃]) dans la structure définie du KM : “[ʃjɛ̃]-la”. Ce terme - [ʃjɛ̃] – peut aussi être considéré comme une variante du morphème lexical “lisyen”, qui serait préférée par les strates les plus hautes de la population bilingue mauricienne¹¹⁷. Par ailleurs, Séphora emploie l’adjectif “ti” (signifiant “petit”) qui vient rajouter le trait sémantique [-grand de taille] ou [+chétif] au personnage du chien dans son récit.

Enfin, nous retrouvons trois cas de pronominalisation dans le récit en français de Kenley, qui correspondent au pronom personnel 3SG français en fonction sujet “il”. Il est cependant surprenant de ne trouver aucun cas de pronominalisation dans les récits en KM et ce, ni dans les récits des élèves de Standard II de PL, ni dans ceux de NDV. Nous reviendrons un peu plus tard sur ce phénomène d’absence de pronominalisation dans la référence au chien lorsque nous ferons la comparaison avec les récits des élèves de Standard IV (chapitre.VI.3 et VI.4).

Nous résumons ci-dessous les principaux phénomènes que nous avons constatés dans la référence au chien dans les récits en KM des élèves de Standard II :

- peu d’utilisations d’indéfinis pour présenter cette entité (5 sur 18 productions).

¹¹⁵ Ce genre d’énoncé nous semble être une traduction littérale du *kreol*, bien qu’il soit possible d’en retrouver en français mauricien. Ainsi que nous l’avons dit précédemment, la ligne de démarcation entre ces deux langues est très ténue. Par ailleurs, les Mauriciens pratiquent plus souvent le mélange des codes plutôt que l’AC.

¹¹⁶ Le babytalk ne désigne pas le langage utilisé par les enfants dans les cinq premières années de leur existence mais plutôt le langage employé par les adultes pour s’adresser à ces jeunes enfants (consulter Ferguson et Debose 1977).

¹¹⁷ Nous renvoyons ici à l’opposition acrolecte / basilecte dont nous avons parlé précédemment en III,4a.

- utilisation massive de définis dans la reprise à ce personnage mais également afin de l'introduire.
- utilisation minimale de démonstratifs, de pronoms et de noms nus.

VI.2 Les personnages dans les récits en français en Standard II

Comme dans la partie précédente, nous présenterons dans un premier temps les moyens de référence à l'oiseau adulte (VI.2a) avant de nous intéresser aux oisillons (VI.2b). Nous nous concentrerons ensuite sur le personnage du chat (VI.2c) puis du chien dans la dernière sous-partie (VI.2d). Comme dans les récits en KM, nous commencerons systématiquement notre analyse par les récits des enfants de l'école PL, puis nous verrons les récits de l'école NDV.

VI.2a Le personnage de l'oiseau dans les récits en français des enfants de Standard II

| Enfants Std. II | Expressions utilisées dans les récits en français pour se référer au personnage de l'oiseau adulte | | | | | | | | | | | | Totaux | |
|--------------------|--|---------------|----------------|----------|-----------|--------------|------------|-----------|-------------|--------------|----------|----------|----------|-----------|
| | Indéfinis | | | Définis | | | | | Possessifs | | Pronoms | | | Noms nus |
| | un oiseau | un *zwazo* | *enn zwazo* | l'oiseau | le oiseau | la *mama* | *zwazo-la* | *mama-la* | sa maman | *so mama* | il | *li* | | *zwazo* |
| Cassandra | | | | 2 | | | | | | | | | | 2 |
| Burny | | | | | | 1 | | | 1 | 1 | 1 | | | 4 |
| Erwin | | | 1 | 1 | | | 1 | | | | | | | 3 |
| Orwin | 1 | | | 1 | | | | | | | | | | 2 |
| Sharwen | | 1 | | | | | 1 | 1 | | 1 | | 1 | 1 | 6 |
| Stéphane | 1 | | | 1 | 1 | | | | | | 1 | | | 4 |
| Totaux | 2 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 21 |
| | 4 | | | 10 | | | | | 3 | | 3 | | 1 | |

Tableau 26. L'oiseau dans les récits en français (Père-Laval, Standard II)

Il est à noter que près de la moitié des expressions utilisées dans les récits en français des élèves de l'école Père-Laval pour se référer à l'oiseau adulte sont en KM (11 sur 21 occurrences). Ce nombre assez impressionnant de termes *kreol* insérés dans un récit prétendument en français nous pose problème. Ceci se retrouve principalement dans les récits de Sharwen et Erwin : ces deux enfants produisent, en effet, dix des onze occurrences des termes en *kreol*. Nous retrouvons également une expression en français ("l'oiseau"), alors que nous pouvons nous demander en quelle langue est produite la dernière expression de Sharwen, "un *zwazo*". Il peut s'agir soit d'une insertion d'un terme *kreol* dans son récit en français ou d'un problème de phonologie dû au phénomène de la liaison que nous retrouvons aussi chez des enfants francophones français.

Les récits d'Erwin et Sharwen nous amènent à nous questionner sur la construction de ces récits et les choix de langues effectués par ces deux enfants. Erwin commence son récit par

des énoncés exclusivement en *kreol*. Suite à une intervention de l'enquêteur, il transforme son récit en remplaçant les termes *kreol* pour désigner les protagonistes par leurs pendants français. Il donne ainsi à son récit une apparence de français, bien que nous ne trouvions aucune flexion verbale dans ses énoncés : il utilise, en effet, des verbes à l'infinitif, des verbes à une forme neutre (comme "vole" ou "monte") ou encore des verbes en *kreol* (*vini*, *ris*), indiquant un stade basique de l'acquisition du français.

Sharwen commence également son récit en KM et poursuit en français de lui-même, sans que l'enquêteur le lui ait demandé. Il construit un récit en français, bien que nous assistions à certains processus d'AC dans son récit. En effet, Sharwen semble avoir recours aux termes *kreol* quand il ne trouve pas les mots équivalents en français et les insère dans son récit français. Il semble néanmoins que l'usage du français soit un exercice assez laborieux pour lui. Outre les phénomènes d'AC et suite à une auto-interruption où son discours passe du français au KM (il semble chercher ses mots pour construire une phrase du type "ils ont couru l'un derrière l'autre/ensemble"), il termine son récit en KM.

Nous retrouvons, dans les récits des enfants de Standard II de l'école PL, trois SN comprenant un nom et un déterminant indéfini : "un oiseau", "un *zwazo*" et "*enn zwazo*". Nous retrouvons donc le terme français, le terme *kreol* et un terme à mi-chemin entre les deux. Ce type de procédé (le mélange des codes) se répétera dans la référence à chacune des entités présente dans les récits en français, comme nous le verrons plus loin (VI.2 et VI.4).

Par ailleurs, deux expressions différentes expriment la définitude dans ces productions orales en français : "l'oiseau" et "le .oiseau". Cette deuxième expression n'apparaît que dans le récit de Stéphane qui utilise aussi la première. La présence de ces deux expressions nous intrigue : cet enfant analyse-t-il cette expression comme un déterminant et un nom ou comme une forme indissociable du type "il y a" ? Nous penchons pour la première hypothèse, car l'erreur que constitue "le .oiseau" nous semble être une tentative de comprendre le fonctionnement de ce type de construction. L'équivalent *kreol* "zwazo-la" est utilisé par Erwin et Sharwen qui commencent tous deux leurs récits en KM avant de passer au français. Enfin, deux expressions incluant un déterminant défini et introduisant la relation de parenté entre les oiseaux sont présentes dans ces récits : "la *mama*" et "*mama-la*". Alors que la première expression est constituée d'un morphème lexical *kreol* dans une structure française, la seconde apparaît dans une section de récit racontée en KM.

Deux enfants de l'école PL font usage de déterminants possessifs lorsqu'ils parlent de ce personnage dans les expressions "sa maman" et "so mama". Comme nous l'avons dit un peu plus haut, Sharwen termine sa narration en KM après un récit ardu en français : c'est dans ce dernier énoncé en KM que nous retrouvons "so mama". C'est également dans une proposition en KM que nous retrouvons cette expression dans le récit de Burny tandis qu'il utilise "sa maman" dans son récit en français.

Nous retrouvons aussi le nom nu "zwazo" dans le récit de Sharwen même s'il nous semble improbable que nous puissions voir là la moindre trace de valeur générique dans cet usage particulier. Comme vu précédemment et ainsi que nous le constaterons dans notre analyse des constructions incluant un rapport de possession, Sharwen est a priori un enfant créolophone qui débute son acquisition du français, ce qui explique de nombreux tâtonnements dans ses choix de termes, ainsi que dans ses constructions de phrases.

Enfin, deux occurrences du pronom personnel "il" sont présentes dans les récits de Burny et Stéphane. Nous nous rendrons compte, au fur et à mesure de cette analyse, que Stéphane est le seul enfant de Standard II qui semble maîtriser la pronominalisation : en effet, il y a recours aussi bien dans ses récits en français qu'en KM pour se référer aux quatre entités. Burny est, quant à lui, le second enfant à faire usage de pronoms personnels pour se référer à l'oiseau et au chat.

La première chose à noter est que nous avons 13 récits en français en Standard II à l'école NDV, outre le fait que certains des récits que nous espérions en KM l'ont été en français¹¹⁸. En effet, une des élèves de cette classe, Séphora, nous a gratifié de deux récits en français et nous avons gardé les deux dans le cadre de cette analyse.

¹¹⁸ Nous avons choisi d'analyser ces récits dans la partie précédente qui traite des récits en *kreol*. Nous avons traité ces récits sous le terme "récits d'enfants francophones" et, par souci de commodité, ne les traiterons pas ici avec les récits dits "en français".

| Enfants Std.II Notre-Dame des Victoires | Expressions utilisées dans les récits en français pour faire référence au personnage de l'oiseau | | | | | | | | | | Total |
|--|--|------------|-----------|------------|----------|--------------------|---------------------|-----------|----------|----------|-----------|
| | Indéfinis | | Définis | | | | | Pronoms | | | |
| | un oiseau | un *zwazo* | l'oiseau | le *zwazo* | la maman | la maman oiseau | la maman *zwazo* | il | /i/ | l' | |
| Amira | | 1 | | 4 | | | | | | | 5 |
| Ayesha | 2 | | 2 | | | | | | | | 4 |
| Deepshi | | | 4 | | | | | | | | 4 |
| Delvin | | | 1 | | 1 | | | 2 | | | 4 |
| Grace | 2 | | | | | | | 1 | | | 3 |
| Kenley | | | 4 | | | | | | 1 | | 5 |
| Kersty | | | 2 | | | | | | | | 2 |
| Mathew | | | 2 | | 1 | | | | | 1 | 4 |
| Nikheel | | | | | | | 1 | 2 | | 1 | 4 |
| Ruben | | | | | | 1 | | 1 | | | 2 |
| Séphora | | | 5 | | | | | 3 | | | 8 |
| Séphora 2 | 1 | | 4 | | | | | 1 | | | 6 |
| Vincent | | | | | | 2 | 2 | | | | 4 |
| Totaux | 5 | 1 | 24 | 4 | 2 | 3 | 3 | 10 | 1 | 2 | 55 |
| | 6 | | 36 | | | | | 13 | | | |

Tableau 27. L'oiseau dans les récits en français (Notre-Dame des Victoires, Standard II)

Deux expressions comportant un déterminant indéfini sont présentes dans quatre récits en français des élèves de Standard II de l'école NDV. Nous constatons que 8 des élèves choisissent de rentrer dans le vif du sujet sans prendre la peine d'introduire ce personnage qui est le premier rencontré dans la narration. L'expression privilégiée par trois enfants ayant choisi d'introduire ce personnage à l'aide d'un déterminant indéfini est "un oiseau", qui apparaît en cinq occasions. Le récit d'Amira est surprenant à plus d'un égard, non seulement dans ses choix de référence aux différents personnages mais aussi en raison de l'apparente absence de flexion verbale. En effet, elle choisit systématiquement d'utiliser la périphrase verbale "être en train de" correspondant à l'imperfectif "pe" *kreol* qui signale le fait qu'une action est en cours.

Si nous nous intéressons plus spécifiquement aux expressions dans lesquelles est inclus un déterminant défini, nous notons que deux tiers des occurrences correspondent à "l'oiseau", l'expression attestée en français. A nouveau, le récit d'Amira diffère des autres dans son traitement de la définitude, puisqu'il est le seul où nous retrouvons l'expression "le *zwazo*" à quatre reprises. Deux hypothèses pourraient expliquer ce type de construction que nous avons par ailleurs déjà rencontré dans notre corpus. Nous pouvons soit assumer que cette enfant utilise le déterminant défini masculin singulier tel qu'il existe en français avec le morphème lexical *kreol* "zwazo" ou alors supposer que ce morphème /zwazo/ est bien le

terme existant en français mais qui subit une altération en raison du phénomène de la liaison¹¹⁹.

Ces récits comportent encore trois expressions définies faisant référence au personnage de l'oiseau adulte. Ces expressions ont pour particularité de mettre l'accent sur la relation de parenté entre les oiseaux, ce qui se influe sur le choix du morphème lexical. Ainsi, nous constatons que le morphème "maman" remplace ou est rajouté au substantif "oiseau". Nous retrouvons l'expression "la maman" en toute fin de récit dans les narrations de Delvin et Mathew. Nous notons par ailleurs que les références précédentes à ce personnage dans les récits de ces enfants se situent au début de la narration, les référents employés étant des termes au masculin (et ce, qu'il s'agisse de noms ou de pronoms). Nous pourrions alors nous questionner sur le choix que font Delvin et Mathew d'utiliser un nom féminin lorsqu'ils sont sur le point de terminer leur narration. Nous nous demandons si l'on retrouve ce terme en lien avec l'action effectuée (ramener de la nourriture), qui serait, pour ces enfants, indissociable de la fonction "maman" (c'est la maman qui prépare et donne à manger à la maison), ce qui provoquerait une personnification ou anthropomorphisation de cette entité.

Nous pourrions aussi nous demander pourquoi Nikheel débute son récit avec l'expression "la maman *zwazo*" tandis que Ruben et Vincent lui préfèrent "la maman oiseau"¹²⁰. Il nous semble que ces expressions sont des variantes du même choix de termes à inclure dans la construction de cette première référence, c'est-à-dire {déterminant défini + [maman] + [oiseau]}. Cette variation est due soit à un problème de phonologie lié au phénomène de la liaison, soit à un cas de mélange des codes (un déterminant défini et un nom français + un nom en *kreol*).

Outre ce phénomène de variation, ces trois enfants présentent l'oiseau avec un déterminant défini, la reprise immédiate de la référence à ce personnage s'effectuant à l'aide d'un pronom. Cependant, le pronom "il" n'est pas celui auquel nous nous serions attendus après "la maman oiseau/*zwazo*", puisque la règle de l'accord aurait voulu que nous retrouvions le pronom "elle". Il nous semble que la nature de l'expression précédente, qui inclut les termes "maman" et "[oiseau]", pose un problème concernant le genre puisque le premier terme est un mot

¹¹⁹ Nous pouvons en effet penser que ce terme se construit dans les récits de jeunes enfants francophones sur le modèle de "des oiseaux" → "un z'oiseau" ou "des enfants" → "un z'enfant", tout comme il est possible de trouver le phénomène inverse : "un oiseau" → "des n'oiseaux", ou encore "un enfant" → "des n'enfants".

¹²⁰ Vincent utilise lui aussi "la maman *zwazo*" dans son récit mais en toute fin de récit.

féminin et le second masculin. Par ailleurs, il ne faudrait pas écarter l'hypothèse selon laquelle ces deux enfants, qui sont a priori créolophones, n'aient pas intégré dans leurs systèmes linguistiques la notion de genre puisque celle-ci est inexistante en KM.

En ce qui concerne d'autres occurrences de pronoms, il nous faut noter que "il" apparaît aussi dans les récits de Delvin (2 fois), de Grace (1 fois), mais aussi dans les deux récits de Séphora. Ces enfants utilisent ce pronom avec à propos puisqu'il apparaît après des termes qui sont au masculin singulier. Nous retrouvons aussi "i" dans le récit de Kenley, ce morphème étant un allomorphe du pronom personnel "il" que nous avons précédemment analysé et qui est principalement utilisé par de jeunes enfants. Enfin, nous retrouvons dans les récits de Mathew et Nikheel le pronom personnel *l'*, allomorphe du pronom personnel clitique "le", en fonction COD. Les deux occurrences de ce terme interviennent au début des récits dans des énoncés qui introduisent le personnage du chat.

Nous résumons ci-dessous les principaux phénomènes que nous avons constatés dans la référence à l'oiseau adulte dans les récits en français des élèves de Standard II :

- peu d'utilisations d'indéfinis pour présenter cette entité (5 introductions à ce personnage sur 19 productions orales).
- utilisation massive de définis dans la reprise à ce personnage mais également afin de l'introduire.
- utilisation relativement importante de pronoms (environ 20% des références)
- emploi minime de possessifs, impliquant donc un lien avec les oisillons, parfois introduits précédemment dans les récits.
- présence d'un nom nu, au début du récit où l'enfant semble avoir des difficultés à choisir les termes qu'il va employer pour se référer aux différents personnages.

VI.2b Les oisillons dans les récits en français des enfants de Standard II

Nous ne retrouvons que quatre expressions servant à décrire les oisillons dans les récits en français des enfants de Standard II de l'école PL. Aucune des expressions servant de première référence aux oisillons dans ces récits ne contient de déterminant indéfini. Alors qu'Orwin utilisera systématiquement une expression comportant un déterminant défini ("les poussins"), Sharwen ne fera allusion aux oisillons qu'à une reprise dans une expression comportant un nom nu : "z'oisillons". Il serait bon de remarquer que cette expression apparaît en début de narration, alors que le récit en lui-même n'a pas encore vraiment commencé. En effet, cet enfant répond aux questions que l'enquêteur lui pose au départ pour essayer de le mettre à

l'aise pour débiter son récit. Par ailleurs, nous noterons que Sharwen est le seul enfant des quatre écoles où nous avons fait des enquêtes à utiliser le morphème lexical “oisillon”.

Stéphane, quant à lui, préférera l'utilisation d'un déterminant possessif dans l'expression qu'il utilisera à deux reprises : “ses [ti] poussins”. Comme en KM, nous retrouvons l'adjectif “ti” qui vient rajouter la valeur chétive et innocente aux oisillons, outre le fait que le morphème “poussin” inclut déjà la notion sémantique [+petit]. Ce morphème “ti” ne nous semble pas propre aux productions d'enfants mauriciens et nous pensons qu'il est fort probable de le retrouver dans le discours d'enfants francophones du même âge habitant hors de Maurice, que ce soit en France ou ailleurs.

| Enfants Std.II | Expressions utilisées dans les récits en français pour faire référence aux oisillons | | | | Totaux |
|----------------|--|--------------|-------------|-------------------|----------|
| | Père-Laval | les poussins | z'oisillons | ses [ti] poussins | |
| Cassandra | | | | | 0 |
| Burny | | | | | 0 |
| Erwin | | | | | 0 |
| Orwin | | 3 | | | 3 |
| Sharwen | | | 1 | | 1 |
| Stéphane | | | | 2 | 3 |
| Totaux | | 3 | 1 | 2 | 7 |

Tableau 28. Les oisillons dans les récits en français (Père-Laval, Standard II)

Nous noterons enfin que l'unique occurrence d'un pronom personnel dans ce groupe, “li” se rapporte à “ses [ti] poussins”, expression présente dans l'énoncé précédent. Le KM ne différencie pas plus les nombres que les genres morphologiquement. Comme nous l'avons montré précédemment dans présentation de la morphologie en KM (III.1e), mais aussi dans notre analyse des récits en KM des élèves de Standard II (VI.1), les notions de singulier et de pluriel sont généralement retranscrites par l'ajout d'un marqueur de singularité/ pluralité antéposé au nom, ou déterminées par le contexte. Comme le KM est une langue permettant de nombreuses élisions (voir Adone 1994 et Véronique 1993, 2003a et 2003b à ce sujet), il est tout à fait possible que, si le contexte nous informe suffisamment sur le nombre touchant les entités, ce dernier ne soit pas retranscrit dans la construction de la narration. Il nous semble que cet exemple de pronominalisation met bien en exergue ce problème qui pourrait surgir dans l'apprentissage du français, dont le KM tire plus de 90% de son lexique. En effet, il n'est pas dit que les enfants créolophones que nous avons interviewés aient pris conscience de ces deux notions sémantiques que sont les dichotomies de genre et de nombre en français, couplé

au problème spécifique entourant les pronoms personnels 3SG en français qui n'a qu'un seul *alter ego* en KM, ce qui va certainement amplifier les problèmes liés à l'utilisation des pronoms.

Les enfants de 6-7 ans de l'école NDV, tout comme ceux de PL, n'introduisent pas les oisillons à l'aide d'un déterminant indéfini dans leur grande majorité. Nous n'en retrouvons qu'un - "des œufs" - dans le récit de Nikheel. A ce propos, quelques enfants se réfèrent aux oisillons en tant qu'œufs, peut-être en raison d'un flou sur les dessins (en effet, nous retrouvons cela aussi dans les récits de quelques enfants de l'école primaire de TED).

| Enfants Std.II Notre-Dame des Victoires | Expressions utilisées dans les récits en français pour faire référence aux oisillons | | | | | | | Total |
|--|--|------------|-------------|----------|------------|--------------|-------------|-----------|
| | Indéfinis | Définis | | Pronoms | Possessifs | | | |
| | des œufs | les petits | les oiseaux | ils | ses petits | ses .oiseaux | ses enfants | |
| Amira | | | | | | | | 0 |
| Ayesha | | | | | | | | 0 |
| Deepshi | | | | | | | | 0 |
| Delvin | | | | | 1 | | | 1 |
| Grace | | | | | | | | 0 |
| Kenley | | | | | 4 | | | 4 |
| Kersty | | | | | | | | 0 |
| Mathew | | | | | 1 | | | 1 |
| Nikheel | 1 | | | | | | 1 | 2 |
| Ruben | | | | | | 1 | | 1 |
| Séphora | | | | | | | | 0 |
| Séphora 2 | | | | | | | | 0 |
| Vincent | | 3 | 1 | 2 | 1 | | | 7 |
| Totaux | 1 | 3 | 1 | 2 | 7 | 1 | 1 | 16 |
| | 1 | 4 | | 2 | 9 | | | |

Tableau 29. Les oisillons dans les récits en français (Notre-Dame des Victoires, Standard II)

Par ailleurs, un seul enfant de cette classe fait usage d'expressions contenant un déterminant défini, à savoir "les petits" et "les oiseaux", la différence entre ces expressions se situant dans le choix du morphème lexical. Alors qu'il n'y a qu'une occurrence de "les oiseaux", nous retrouvons trois occurrences de "les petits", indiquant à nouveau que le trait [+chétif] ou [+entité à l'état infantile] prime dans la référence à cette entité plurielle. Ceci n'est pas anodin puisque le sentiment de sympathie envers les oisillons s'en trouve renforcé. C'est également dans ce récit que nous retrouvons les deux seules occurrences de pronominalisation, à travers l'utilisation à deux reprises du pronom personnel "ils".

Par contre, 9 des 16 occurrences de référence aux oisillons dans ces récits incluent un déterminant possessif et ce, par la moitié des enfants ayant participé à l'enquête dans cette

classe, soit 6 enfants sur 12. L'expression qui revient le plus souvent (7 fois sur les 9 cas d'expressions contenant un déterminant possessif) est "ses petits", les traits primordiaux selon lesquels ces enfants envisagent les oisillons étant, d'une part, leur caractère petit et/ou chétif et, d'autre part, le fait qu'ils sont considérés en tant que "bébés" de l'oiseau adulte. Seul Nikheel emploie "ses enfants", expression qui accentue encore plus le processus de personnification des oisillons dans son discours.

Ruben parle de ces personnages en tant que "ses .oiseaux", sans liaison entre le déterminant et le nom dans son premier énoncé, ce qu'il nous est difficile d'expliquer ici. En effet, nous avons constaté jusqu'à présent, et nous continuerons de le faire dans les prochaines parties de notre analyse, que lorsque les enfants ont un doute, ils choisissent la plupart du temps de rajouter la liaison. L'amalgame est ainsi fait entre le terme lexical français et son pendant *kreol*, qui a généralement inclus le phonème découlant du phénomène de la liaison en français dans la construction du nouveau morphème *kreol*. Cependant, ceci n'est pas le cas ici, bien au contraire, puisque nous nous attendions à la liaison dans ce récit en français.

Nous pouvons postuler que cet enfant ne maîtrise pas le phénomène de la liaison en français, tout comme il éprouve des difficultés en d'autres endroits à trouver les morphèmes lexicaux adéquats en français, ce qui se traduit par l'apparition de cas d'AC. Les AC dans son discours touchent principalement le domaine de la temporalité, à travers l'utilisation de verbes ("galoup") ou d'adverbes temporels ("lerla") *kreol*. Concernant "[mord]", nous pensons qu'il s'agit soit du verbe *kreol* "mord" ou d'une mauvaise prononciation en français due à la forme infinitive de ce verbe.

Nous résumons ci-dessous les principaux phénomènes que nous avons constatés dans la référence aux oisillons dans les récits en français des élèves de Standard II :

- avant tout, présence peu importante de cette entité plurielle dans les récits : les oisillons ne sont cités que dans 9 des 19 productions orales.
- utilisation très minime d'indéfinis pour présenter cette entité (2 introductions à ce personnage sur 9 productions orales).
- utilisation massive de possessifs dans la reprise à ce personnage mais également afin de l'introduire. Les oisillons sont d'emblée mis en relation associative avec le personnage de l'oiseau adulte.

- utilisation relativement importante de déterminants définis (environ un tiers des références à cette entité).
- emploi minime de pronoms, avec confusion quant au nombre de cette entité.

VI.2c Le personnage du chat dans les récits en français des enfants de Standard II

Ainsi que dans leurs récits en *kreol*, les enfants de Standard II de PL n'introduisent pas le personnage du chat à l'aide d'un déterminant indéfini, à l'exception de Cassandra et de Stéphane. Il est à rappeler que Cassandra était la seule enfant à utiliser l'expression correspondante, "enn sat", dans son récit en KM.

| Enfants Standard II | Expressions utilisées dans les récits en français pour faire référence au chat | | | | | | Totaux |
|---------------------|--|-----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| | un chat | le chat | chat-là | chat | [sa]-là | il | |
| Cassandra | 1 | 3 | | | | | 4 |
| Burny | | 4 | | | | 1 | 5 |
| Erwin | | 2 | 4 | | | | 6 |
| Orwin | | 4 | | 1 | | | 5 |
| Sharwen | | 4 | | | 1 | | 5 |
| Stéphane | 1 | 2 | | | | 2 | 5 |
| Totaux | 2 | 19 | 4 | 1 | 1 | 3 | 30 |

Tableau 30. Le chat dans les récits en français (Père-Laval, Standard II).

L'expression contenant un déterminant défini, "le chat", occupe près de deux tiers du total d'occurrences de référence au personnage du chat. Nous retrouvons 19 occurrences de cette expression sur un total de 30 références au chat, soit 63,3% du capital référentiel attribué au chat, ce qui est à peine moins que son pendant *kreol*, "sat-la" (69,2%).

Les deux expressions "chat-là" et "[sa]-là" apparaissent comme deux variantes phonologiques de la forme en KM pour signifier la définitude, à savoir la forme "Nom+la". Les deux expressions précitées peuvent être deux variantes de "sat-la", francisées en fonction des besoins de la situation de communication. Comment expliquer, alors, la présence de la forme française correcte, "le chat" dans les récits de ces deux enfants ? Ou comment comprendre l'utilisation de ces deux expressions approximatives dans le récit français alors que l'expression correcte y est déjà présente ? Afin de tenter de comprendre cela, il nous faut revenir sur les différentes valeurs du "la" postposé au nom dans les SN en KM. Nous pensons que la valeur qu'il nous faut ici accorder au "la" est celle du déictique fonctionnant comme un adjectif démonstratif (de Robillard, 2001).

Cette hypothèse expliquerait pourquoi il nous est possible de trouver “le chat” d’une part et “chat-là”/“[sa]-là” d’autre part : la première expression remplit la fonction de déterminant défini alors que les deux autres sont employées en raison de la valeur déictique qu’elles peuvent véhiculer. Les deux enfants qui produisent ces expressions en sont aux toutes premières phases de leur acquisition du français, comme le montre par ailleurs leur recours quasi-systématique au KM dans la référence à l’oiseau adulte. Ils sont les seuls à tenter d’exprimer la valeur déictique dans leurs récits en français. Il n’empêche que l’utilisation du “la” dans ces deux expressions remet en question la valeur de ce terme à la polysémie difficile à définir. Il n’est même pas sûr qu’une analyse plus approfondie de l’utilisation de ce terme postposé au nom puisse permettre de définir clairement la frontière entre ses différentes valeurs. C’est pourquoi l’interprétation que nous avons exposée ci-dessus nous semble plausible et la plus logique dans le contexte présent.

Enfin, le recours à la pronominalisation apparaît aussi dans la référence au chat dans les récits des enfants de Standard II. Nous retrouvons trois occurrences de “il” dans les récits de Burny et Stéphane, qui avaient déjà employé la pronominalisation aussi bien dans leurs récits en KM que dans la référence à l’oiseau adulte dans leurs récits en français. Nous pouvons donc dire qu’ils sont les deux élèves de cette classe qui ont le mieux assimilé les phénomènes de pronominalisation et les utilisent quand cela leur semble être une alternative acceptable à la reprise de la référence dans un SN.

Nous retrouvons deux expressions différentes incluant un déterminant indéfini pour introduire le personnage du chat dans les récits des élèves de Standard II de l’école NDV. Tandis que “un chat” apparaît à une reprise dans les récits de trois enfants, “un mimi” est présent deux fois dans celui d’une autre. Alors que la première expression est celle attendue, la deuxième contient un morphème lexical attesté en *baby talk*. Ce fait nous surprend dans le récit de cette fillette qui connaît les termes appropriés pour se référer au chat en français, ainsi que l’attestent les 6 reprises de “le chat” en position sujet ou dans la structure du complément du nom (“la queue de le chat”) dans son discours qui aurait dû être en KM. Nous verrons dans les moyens de référence au personnage du chien (VI.2d) qu’elle adoptera la même méthode de référence, c’est-à-dire l’utilisation d’un mot issu du *baby talk*.

| Enfants Std.II Notre-Dame des Victoires | Expressions utilisées dans les récits en français pour faire référence au personnage du chat | | | | | | | | | | | | | Total |
|--|--|----------|-----------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| | Indéfinis | | Définis | | | Pronoms | | | | | | | Noms nus | |
| | un chat | un mimi | le chat | le mimi | la chat | il | /i/ | elle | lui | le | l' | *li* | chat | |
| Amira | | 2 | | 3 | | | | 1 | | | | | | 6 |
| Ayesha | 1 | | 5 | | | | | | | | | | | 6 |
| Deepshi | | | 6 | | | | | | 1 | | | | | 7 |
| Delvin | 1 | | 2 | | | 1 | | | | | 1 | | | 5 |
| Grace | | | 4 | | | | | | 1 | | | | | 5 |
| Kenley | 1 | | 1 | | | 2 | 1 | | | 1 | | | | 6 |
| Kersty | | | 5 | | | | | | | | | | 1 | 6 |
| Mathew | | | 3 | | | 1 | | | | | 1 | | | 5 |
| Nikheel | | | 1 | | 1 | | | | | | | 2 | | 4 |
| Ruben | | | 3 | | | 1 | | | | | 1 | | | 5 |
| Séphora | | | 6 | | | | | | | | | | | 6 |
| Séphora 2 | | | 7 | | | | | | | | | | | 7 |
| Vincent | | | 2 | | | 2 | | | | | 1 | | | 5 |
| Totaux | 3 | 2 | 45 | 3 | 1 | 7 | 1 | 1 | 2 | 1 | 4 | 2 | 1 | 73 |
| | 5 | | 49 | | | 18 | | | | | | | 1 | |

Tableau 31. Le chat dans les récits en français (Notre-Dame des Victoires, Standard II)

Nous retrouvons le même terme “mimi” tout au long du récit d’Amira dans sa référence au chat, y compris dans l’expression définie “le mimi”, qu’elle est par ailleurs la seule à utiliser. L’expression définie qui se révèle omniprésente dans ces récits est “le chat”, qui correspond à 67.1% des occurrences de référence au personnage du chat (45 occurrences sur 73) et 91.8% des occurrences d’expressions contenant un déterminant défini (45 sur 49). Enfin, nous retrouvons “la chat” en une occasion dans le récit de Nikheel. La non-maîtrise du genre en français se manifeste encore une fois à travers cette mauvaise utilisation du déterminant défini.

Des sept pronoms utilisés pour se référer au personnage du chat, seul le morphème “li” est emprunté au KM. Nous ne retrouvons ce pronom *kreol* que dans le récit de Nikheel, qui présente de toute évidence des signes de fébrilité lorsqu’il doit s’exprimer en français. Outre les soucis de genre que nous avons vus dans les moyens qu’il emploie pour se référer à l’oiseau ainsi qu’au chat (“la maman oiseau[...], il” ou encore “la chat”), son récit est ponctué de cas d’AC qui touchent aussi bien le SN (“li” dans l’énoncé 6) que le SV (“ris” et “mord” dans l’énoncé 7 mais aussi “trouv li” dans l’énoncé 5).

Ainsi que dans la référence au personnage de l’oiseau adulte, le pronom personnel 3SG en position sujet, “il”, est le pronom qui apparaît le plus souvent dans les récits des enfants de cette classe (7 occurrences sur 18). Nous ne retrouvons son allomorphe “i” que dans le récit de Kenley, comme cela avait été le cas dans la référence à l’oiseau (VI.1a). Le dernier pronom utilisé en position sujet est “elle”, présent dans le récit d’Amira. Ainsi que nous l’avons déjà signalé, cette enfant nous propose un récit atypique, ponctué de termes issus du *baby talk*, tandis que son choix de structure verbale est monopolisé par l’utilisation de l’aspect

imperfectif (ou “progressif” selon la terminologie de Véronique 2001), retranscrit “être en train de” dans sa narration. Ce choix délibéré nous porte à croire qu’elle ne conçoit pas son discours comme un récit ou une histoire mais plus comme une description d’images juxtaposées. Par ailleurs, cette structure correspond au sens que nous pouvons donner au marqueur TMA *kreol* “pe”, qui ne sert pas à noter le présent mais bien plus cette valeur aspectuelle. Ce fait est non sans rappeler une des conclusions de Adone (1994), à savoir que l’aspect est acquis avant le temps grammatical (“tense”)¹²¹.

Trois autres pronoms sont présents dans les récits des enfants de cette classe. Le pronom “lui”, présent dans les récits de Deepshi et Grace, est dans les deux cas disjoint (“le chien en train de partir derrière lui” et “le chien court derrière lui” dans leurs récits respectifs). “Le” apparaît en une occasion dans le récit de Kenley en tant que pronom clitique ayant pour fonction d’être COD (“un chien le regarde”). Nous retrouvons aussi son allomorphe *l’* dans quatre autres récits, dans l’énoncé introduisant le personnage du chien (“un chien l’a vu”).

Enfin, nous trouvons une occurrence du nom nu “chat” dans le récit de Kersty. Au premier abord, nous ne pouvons trouver d’explication à la présence de ce terme dans le récit de cette enfant alors que nous assistons à l’omniprésence de l’expression comportant le déterminant défini (“le chat”) comme moyen de référence au personnage du chat dans la construction du discours de Kersty. Ce fait nous surprend d’autant plus que cette fillette est francophone monolingue et ne s’exprime donc qu’en français. Tout comme Amira, il nous semble qu’elle ne conçoit pas son discours comme une narration mais comme une description d’images, ainsi que l’atteste un énoncé présent dans le récit que nous aurions souhaité en KM (“je vois l’oiseau avec le ver qui [ari]”), où la présence du verbe “voir” indique clairement qu’elle décrit la planche en l’ayant sous les yeux.

Nous résumons ci-dessous les principaux phénomènes que nous avons remarqués dans la référence au personnage du chat dans les récits en français des élèves de Standard II :

- utilisation peu importante d’indéfinis pour introduire cette entité (6 introductions à ce personnage sur 19 productions orales).
- utilisation massive de déterminants définis dans la reprise à ce personnage mais également afin de l’introduire. Nous pouvons alors parler d’intrusion de ce personnage dans les récits. Présence d’interférences phonétiques ou syntaxiques imputables au KM.

¹²¹ Nous notons en effet une diminution du nombre d’occurrences de “en train de” (aspect progressif) entre les productions des élèves de Standard II et de Standard IV, toutes classes confondues.

- utilisation importante de pronoms (environ un cinquième des références à cette entité), principalement dans les récits d'enfants francophones ou bilingues. Tandis que des pronoms ne sont utilisés qu'en fonction sujet dans les productions d'enfants créolophones, nous constatons une plus grande variation dans l'utilisation de la pronominalisation (sujet, COD, COI)
- emploi minime de noms nus : nous n'en retrouvons que deux. Ainsi que nous l'avons précisé dans notre analyse des moyens de référence aux oisillons, un des deux enfants qui en fait usage introduit presque toutes les entités-personnages à l'aide de noms nus.

VI.2d Le personnage du chien dans les récits en français des enfants de Standard II

| Enfants Standard II | Expressions utilisées dans les récits en français pour faire référence au chien | | | | Totaux | |
|------------------------|---|-----------|-----------|----------|----------|-----------|
| | Père-Laval | le chien | le [sjɛ̃] | il | | lisyen |
| Cassandra | | 1 | | | | 1 |
| Burny | | 2 | 1 | | | 3 |
| Erwin | | 2 | | | | 2 |
| Orwin | | 2 | | | | 2 |
| Sharwen | | 2 | | | 1 | 3 |
| Stéphane | | 2 | | 1 | | 3 |
| Totaux | | 11 | 1 | 1 | 1 | 14 |

Tableau 32. Le chien dans les récits en français (Père-Laval, Standard II)

Le tableau 32 présente les différentes réalisations de la référence au chien dans les récits en français des enfants de Standard II de l'école PL. La première expression qui attire notre attention et qui constitue presque le seul moyen de référence à ce personnage, est "le chien". Elle représente, en effet, 78,6% des occurrences de référence, ce qui lui confère un monopole dans la référence au chien dans les récits de ce groupe d'enfants. Nous notons, par ailleurs, la présence d'une expression, "le [sjɛ̃]" ou "le *syen*" dans le récit de Burny. Nous ne savons quelle graphie adopter pour écrire ce terme car cette dernière implique soit un écart de prononciation par rapport à la norme française ou une AC, avec troncation de la première syllabe du morphème lexical "lisyen". Prenant cela en considération, nous préférons la graphie phonétique, qui nous semble plus neutre.

Nous retrouvons aussi une utilisation du pronom personnel "il" dans le récit de Stéphane, cet enfant étant celui qui maîtrise le mieux le recours à la pronominalisation dans ses récits. Les tableaux qui présentent les différents moyens de référence aux entités dans les récits des enfants de Standard II confirment, en effet, que ce garçon produit plus de la moitié des occurrences d'utilisations de pronoms personnels dans ses récits en KM et en français confondus (2/5 en KM et 5/7 en français). Enfin, Sharwen a recours à l'expression *kreol*

“lisyen” une fois dans son récit, ce qui en fait le seul nom nu présent pour faire référence au personnage du chien dans les récits en français de ces enfants.

Contrairement à ce que nous venons de constater dans les récits des enfants de Standard II de l'école primaire PL, certains enfants du même âge de l'école NDV utilisent une expression comportant un déterminant indéfini pour introduire le personnage du chien dans leurs récits, la plus employée étant “un chien”, attestée dans quatre récits. Elle est construite avec le morphème lexical “chien” accompagné du déterminant indéfini “un” au masculin singulier. Ayesha utilise l'expression “une chien”, dans laquelle nous constatons qu'il y a un problème concernant le déterminant indéfini puisqu'elle choisit en effet le terme féminin. A nouveau, il nous semble qu'il s'agit d'une marque d'absence de maîtrise du genre en français, que nous avons aussi pu constater chez d'autres enfants du même groupe d'âge. Nous pouvons postuler qu'il s'agit d'une tentative visant à comprendre le fonctionnement du genre en français dans le processus d'acquisition de cette langue. Ainsi qu'elle l'avait fait pour le personnage du chat, Amira préfère un terme qui appartient au *baby talk* et emploie donc “un toutou” pour se référer au chien.

| Enfants Std.II Notre-Dame des Victoires | Expressions utilisées dans les récits en français pour faire référence au personnage du chien | | | | | | | | Total |
|--|---|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|------------|----------|-----------|
| | Indéfinis | | | Définis | | | | Pronoms | |
| | un chien | une chien | un toutou | le chien | le [sjɛ̃] | le [ʃɛ̃] | [le] chien | il | |
| Amira | | | 1 | 2 | | | | | 3 |
| Ayesha | | 1 | | 1 | 1 | | | | 3 |
| Deepshi | | | | 2 | | | | | 2 |
| Delvin | 2 | | | 1 | | | | | 3 |
| Grace | | | | 2 | | | | | 2 |
| Kenley | 1 | | | 1 | | 1 | | | 3 |
| Kersty | | | | 2 | | | | | 2 |
| Mathew | | | | 3 | | | | | 3 |
| Nikheel | | | | 2 | | | 1 | | 3 |
| Ruben | 1 | | | 1 | | | | 1 | 3 |
| Séphora | | | | 3 | | | | | 3 |
| Séphora 2 | | | | 3 | | | | | 3 |
| Vincent | 1 | | | 1 | | | 1 | | 3 |
| Totaux | 5 | 1 | 1 | 24 | 1 | 1 | 2 | 1 | 36 |
| | 7 | | | 28 | | | | 1 | |

Tableau 33. Le chien dans les récits en français (Notre-Dame des Victoires, Standard II)

Par ailleurs, nous nous rendons compte que le moyen le plus répandu pour reprendre la référence au personnage du chien est l'utilisation d'une expression contenant un déterminant défini. De ces expressions, nous constatons que “le chien” est présent dans les récits de tous les enfants et demeure l'expression définie la plus utilisée (24 des 28 occurrences), composée du nom “chien” et du déterminant défini “le”, accordé au nom qu'il accompagne. Deux autres

expressions presque similaires mais variant phonétiquement sont également présentes : “le [s̃jɛ̃]” dans celui d’Ayesha et “le [ʃɛ̃]” dans le récit de Kenley. Nous avons déjà vu la première de ces expressions dans le récit de Burny de l’école PL et nous renvoyons à l’analyse générale de ce terme dans la partie d’analyse située en amont de cette sous-partie. Par contre, “le [ʃɛ̃]” qu’utilise Kenley semble indiquer que les semi-voyelles peuvent poser problème en français puisque la semi-voyelle /j/ est absente de cette expression.

Nikheel et Vincent choisissent l’expression “[le] chien”, mais ne semblent l’employer pour les mêmes raisons. Nikheel semble a priori présenter des soucis en ce qui concerne la prononciation du morphème “le” français, ce qui est certainement dû à l’absence du phonème /ø/ en KM. Lorsque nous observons l’énoncé de Vincent dans lequel se trouve “[le] chien” - “après [le] / [le] chien(s) part” -, il apparaît qu’il existe un problème soit en ce qui concerne le référent de “chien(s)” et donc du phénomène de l’accord, soit en ce qui concerne la phonologie. Nous pouvons considérer que Vincent interprète différemment la dernière planche des oisillons et y voit deux chiens en train de fuir, ce qui ne fait cependant pas sens au regard de l’interprétation choisie par cet enfant pour les autres dessins. Il nous faudrait alors accepter l’hypothèse qu’il y ait deux chiens, cette expression devant alors être comprise comme “les chiens”. En poursuivant dans cette voie, nous observons alors une absence d’accord entre le sujet et le verbe, puisque nous aurions du avoir “partent” à la place de “part”. L’autre hypothèse serait que Vincent ait des soucis d’ordre phonétique, ce qui ne serait pas surprenant vu ce que nous pouvons observer tout au long de son récit¹²². Il nous faudrait, dans ce cas, comprendre cette expression en tant que “le chien” et nous demander ensuite où est passé le chat à la fin de ce récit.

Enfin, le dernier moyen de référence au personnage du chien est l’utilisation par Ruben de la pronominalisation, qui emploie “il” à une reprise dans son récit (“et il [mord] sa queue”). La construction de la référence dans le récit de Ruben est toujours la même : il introduit les principaux personnages à l’aide d’un déterminant défini ou indéfini (“la maman oiseau”, “le chat”, “un chien”) avant de systématiquement utiliser le pronom “il” comme première reprise de ces personnages, parfois même à mauvais escient (nous pensons ici à l’expression “la maman oiseau” reprise par “il” dans l’énoncé suivant). Il est, par ailleurs, le seul enfant de

¹²² Nous rappelons ici certains mots qui nous semblent présenter cela : “[lever]” (3 et 11a), “[desã]” (4b), “la maman *zwazo*” (9 et 11a), “[pou]” (11b)

cette classe à utiliser des pronoms comme moyen de référence aux trois personnages centraux de ce récit.

Nous résumons ci-dessous les principaux phénomènes que nous avons constatés dans la référence au personnage du chat dans les récits en français des élèves de Standard II :

- utilisation peu importante d'indéfinis pour introduire cette entité (aucune à PL et 6 sur 13 à NDV).
- problèmes de phonétique dus à la présence consécutive d'une consonne chuintante et d'une semi-voyelle.
- utilisation massive de déterminants définis dans la reprise à ce personnage mais également afin de l'introduire. Nous pouvons également parler d'intrusion de ce personnage dans les récits.
- utilisation très minime de pronoms pour se référer à ce personnage (seulement deux dans ces productions). Il est possible de penser que l'expression de la pronominalisation en français n'est pas acquise par la plupart des enfants se situant dans cette tranche d'âge.
- emploi minime de noms nus : nous n'en retrouvons qu'un dans un récit d'un enfant créolophone. Possible interférence phonétique ou valeur spécifiante associée à l'emploi de noms nus, non maîtrisé par l'enfant qui l'utilise.

VI.3 Les personnages dans les récits en kreol mauricien en Standard IV

Nous commencerons notre analyse des récits des enfants de Standard IV par leurs récits en KM, ainsi que nous l'avions fait pour les élèves de Standard II. De même, nous analyserons dans un premier temps les récits des élèves de l'école PL avant de nous intéresser à ceux des élèves de l'école NDV dans chacune des sous-parties. La première d'entre elles (VI.3a) sera consacrée aux moyens utilisés par les enfants de Standard IV pour se référer au personnage de l'oiseau, avant que nous ne nous intéressions aux oisillons (VI.3b). Notre attention se portera ensuite sur les termes employés pour parler du chat dans ces récits (VI.3c) tandis que la dernière sous-partie traitera de la référence au chien (VI.3d).

VI.3a Le personnage de l'oiseau dans les récits en kreol des enfants de Standard IV

Lorsqu'on compare le tableau ci-dessous (tableau 34) avec le tableau 18 des enfants de Standard II de la même école, il apparaît que les enfants de Standard IV de l'école Père-Laval varient davantage les moyens de référence à l'oiseau adulte dans leurs récits en *kreol* mauricien que les élèves plus jeunes. Alors que nous pouvons retrouver onze termes différents dans les récits des grands, les plus jeunes en utilisent sept. Par ailleurs, nous pouvons

constater que le nombre d’occurrences de ces termes est nettement plus élevé chez les enfants de 8/9 ans que chez ceux de 6/7 ans : en effet, ils produisent un peu moins du double de références à l’oiseau que ces derniers (43 en Standard IV contre 22 en Standard II).

| Enfants Std IV Père- Laval | Expressions utilisées dans les récits en <i>kreol</i> pour faire référence à l'oiseau | | | | | | | | | | | Total |
|---|---|----------------|-----------|----------|------------------|-------------------------|------------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| | Indéfinis | | Définis | | | | Possessifs | Pronom | Noms nus | | | |
| | enn zwazo | *un oiseau* | zwazo-la | mama-la | mama zwazo-la | *la maman oiseau* | zot mama | li | mama | zwazo | *maman* | |
| Anaïs | 1 | | 1 | | | | | | | | | 2 |
| Brian | 1 | | 1 | | 1 | | | 1 | | | | 4 |
| Conchita | 1 | | 1 | 2 | | | | | 1 | | | 5 |
| Eric | 1 | | | 1 | | | | | 1 | | | 3 |
| Ethul | 1 | | 1 | | | | | | | 1 | | 3 |
| Joey | 1 | | 3 | | | | | | | | | 4 |
| Mélanie | 1 | | 1 | | | | | 1 | | | | 3 |
| Rachel | 3 | 2 | | 1 | | | 1 | 2 | | | | 9 |
| Thierry | 1 | | | 2 | | | | 2 | | | | 5 |
| Vincent | | | | | | 1 | | | 1 | | 3 | 5 |
| Totaux | 11 | 2 | 8 | 6 | 1 | 1 | 1 | 6 | 3 | 1 | 3 | 43 |
| | 13 | | 16 | | | | 1 | 6 | 7 | | | |

Tableau 34. L’oiseau dans les récits en *kreol* mauricien (Père-Laval, Standard IV)

Dans les récits des enfants de Standard IV de l’école Père-Laval RCEA, il apparaît que, sur onze moyens différents utilisés par les enfants pour parler de l’oiseau adulte, six font état de la relation de parenté entre eux : *mama*, *zot mama*, *mama zwazo-la*, “mama-la”, “la maman oiseau” et “maman”. Ils représentent 34,8% du nombre d’occurrences de termes se référant à l’oiseau dans cette classe. Nous remarquons que le nombre de termes différents exprimant la parenté a triplé puisqu’il passe de deux chez les enfants de Standard II à six chez les enfants de Standard IV, mais que le pourcentage d’utilisation de ces termes a nettement chuté entre les deux tranches d’âge (54,5% à 34,8%). Par ailleurs, nous remarquerons que presque tous les enfants utilisent l’expression *enn zwazo* pour introduire ce personnage, ce qui n’est pas le cas chez les plus jeunes. Le pourcentage d’utilisation de *zwazo-la* a cependant légèrement chuté puisqu’il passe de 22,7% à 18,6% entre les deux groupes d’enfants.

Le nombre d’utilisation du pronom personnel “li” augmente assez singulièrement entre les deux tranches d’âge : il passe, en effet, d’une seule occurrence à six. Il apparaît systématiquement comme sujet dans les différents énoncés des enfants, seul (quatre fois) ou dans la contraction verbo-nominale “li’nn” (*li + finn*).

Il est à noter que seul le récit de Vincent se démarque véritablement de ceux de ses camarades : outre le fait qu’il est le seul enfant à nous avoir dit parler français chez lui, il est aussi le seul à ne pas utiliser l’expression *enn zwazo* pour introduire ce personnage et à utiliser deux expressions empruntées au français pour parler de lui, à savoir “la maman oiseau” et le nom nu “maman”. De plus, il utilise aussi, tout comme Conchita et Eric, le nom nu “mama”, tandis qu’Ethul est le seul à employer le nom nu “zwazo”. Ce fait est assez troublant puisque nous ne retrouvons qu’un seul nom nu dans les récits des enfants de 6-7 ans, à savoir “zwazo” et que nous nous serions attendus à trouver moins d’occurrences de ce phénomène dans les récits des élèves plus âgés. Cependant, il est à noter que quatre des sept occurrences de noms nus présentes dans les récits des élèves de cette classe sont imputables au seul Vincent, dont nous venons de dire qu’il est francophone. Il semblerait alors que ce soit le fait qu’il ne connaisse apparemment pas les termes correspondants en KM qui provoque l’apparition de noms nus dans son récit.

| Enfants Standard IV Notre-Dame des Victoires | Expressions utilisées dans les récits en <i>kreol</i> pour faire référence à l'oiseau | | | | | | | | | | | Totaux |
|---|---|-------------|----------------------|-----------|-----------|----------|------------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------|-----------|
| | Indéfini | | | | Défini | | | Démonstratif | | | Pronoms | |
| | enn zwazo | enn mama | enn mama zwazo | enn kanar | zwazo-la | mama-la | mama zwazo-la | sa zwazo- la | ha zwazo-la | sa kanar- la | li | |
| Amreen | 1 | | | | | | | | | | 1 | 2 |
| Bianca | 1 | | | | 1 | 1 | | | | | 2 | 5 |
| Chloé | | 1 | | | | 3 | | | | | | 4 |
| Hans | 1 | | | | 1 | | | | | | | 2 |
| Hasham | | | | 1 | 2 | | | | | 1 | | 4 |
| Kohinoor | 1 | | | | 1 | 1 | | | | | | 3 |
| Lenny | 1 | | | | 1 | | | | | | 2 | 4 |
| Lovnish | 1 | | | | 1 | | | | | | | 2 |
| Preety | | | | | 1 | | | 1 | 1 | | 2 | 5 |
| Shawn | 1 | | | | | 1 | | 1 | | | 1 | 4 |
| Steven | 1 | | | | | | | | | | 2 | 3 |
| Sumayya | | | 1 | | | | 1 | | | | 1 | 3 |
| Totaux | 8 | 1 | 1 | 1 | 8 | 6 | 1 | 2 | 1 | 1 | 11 | 41 |
| | 11 | | | | 15 | | | 4 | | | 11 | |

Tableau 35. L’oiseau dans les récits en *kreol* mauricien (Notre-Dame des Victoires, Standard IV).

La première chose qui nous frappe lorsque nous observons les moyens utilisés par les enfants de Standard IV de l’école NDV pour se référer aux différentes entités présentes dans les récits est l’absence totale d’expressions en français. En effet, nous aurions pu nous attendre à en trouver plus que dans l’école PL puisque nous savons que le public de cette école urbaine est “plus” francophone que celui de Sainte-Croix, où se situe l’école Père-Laval. Nous avons précédemment pu constater (VI.1a) que certains élèves de Standard II de NDV étaient mal à l’aise lorsqu’ils devaient s’exprimer en KM, ce qui se traduisait soit par une narration complète en français, soit par des cas d’AC à divers moments de leurs récits, soit par la

présence de mélanges de codes dans la construction desdits récits, si ce n'était l'utilisation d'expressions issues du *baby talk* (voir par exemple VI.1c ou VI.1d). Nous pouvons alors postuler que ces élèves ont une plus grande maîtrise des langues auxquelles ils sont exposés, ce qui leur permet de ne s'exprimer que dans une des langues lorsque cela leur est demandé. Cette hypothèse sera à nuancer, ce que nous ferons lorsque nous nous intéresserons aux récits en français de ces mêmes élèves.

Ces enfants emploient quatre expressions différentes pour introduire le personnage de l'oiseau à l'aide d'un déterminant indéfini, sachant que seule Preety ne le fait pas. Il nous paraît primordial ici de parler de cette fillette en préambule à l'analyse proprement dite des récits de ces élèves puisque ses deux récits sont totalement différents de ceux de ses camarades, ainsi que nous pourrions le constater dans les analyses qui suivront. Lors de l'enquête dans cette école, il nous a semblé que cette enfant souffrait de problèmes scolaires voire psychologiques. En effet, outre le fait qu'elle est la plus âgée de sa classe (dix ans), il nous a semblé qu'elle avait un retard du développement psychique (attitude béate, réponses inappropriées aux questions posées avant le récit, incapacité à construire un récit), ce qui explique aussi l'attitude moqueuse de ses camarades de classe à son égard. Nous n'avons pas eu confirmation de cela auprès de l'enseignante en charge de cette classe, mais nous avons pu constater que son père travaillait comme pion dans cette école, ce qui explique probablement son admission dans cette école, considérée comme une des plus prestigieuses du cycle primaire. Nous postulons d'emblée que l'acquisition du français et, peut-être, du KM par cette fillette sera freinée par sa "disposition cognitive-linguistique" (Watorek 2004c), donc des facteurs d'ordre physiologiques.

Deux des quatre expressions incluant un déterminant indéfini contiennent un morphème lexical présentant d'emblée le lien de parenté entre l'oiseau adulte et les oisillons, "enn mama" et "enn mama zwazo", ce qui tend à montrer le lien anthropomorphique à nouveau à l'œuvre lorsqu'il s'agit de se référer à ces personnages. Nous notons toutefois qu'ils ne sont présents que dans deux des douze récits de ces élèves. De façon générale, seuls quatre termes sur les onze employés par ces enfants incluent ce lien de parenté, contre six dans les récits des élèves de Standard II, ce qui correspond à 22% des occurrences de références à ce personnage chez les enfants les plus âgés (9 occurrences sur 41), contre 16,3% (8 sur 49) dans les récits des enfants plus jeunes dans cette école. Ce lien est bien moins présent dans cette école qu'il ne l'était dans l'école PL (34,9% en Standard IV contre 54,5% en Standard II). Par ailleurs, nous retrouvons l'expression attendue, "enn zwazo", dans 8 des récits tandis que Hasham se

démarque par son utilisation de “enn kanar”, probablement due à une mauvaise interprétation de la planche des oisillons.

Le moyen le plus fréquent de reprendre la référence à ce personnage dans les récits de ces enfants est l’utilisation d’une expression incluant un déterminant défini. En effet, de telles expressions sont présentes au nombre de trois, la plus fréquente étant “zwazo-la”, les deux autres expressions étant “mama-la” et “mama zwazo-la”. Tandis que “mama-la” est présent dans quatre récits, “mama zwazo-la” n’est employé que par Sumayya, ce qui ne nous surprend pas puisqu’elle était aussi la seule à avoir juxtaposé les morphèmes lexicaux “mama” et “zwazo” dans l’expression qu’elle avait précédemment utilisée pour introduire ce personnage, “enn mama zwazo”.

La pronominalisation est le deuxième moyen de référence le plus courant pour poursuivre la référence à ce personnage, après l’utilisation d’un déterminant défini. Nous constatons son utilisation par sept élèves pour un total de onze occurrences, soit 26,8% de la référence à l’oiseau, ce qui nous permet de considérer que son emploi ne varie pas énormément entre les différents groupes d’âge (elle représente 28,6% des occurrences en Standard II). Comme nous l’avons déjà signalé, il n’y a pas de présence de termes français dans ces récits en KM, ce qui n’était pas le cas dans les narrations des élèves de Standard II de la même école qui avaient employé deux pronoms différents : le “li” *kreol* et son pendant français “il” que nous avons vu dans le récit de Kenley qui n’avait pu s’exprimer qu’en français.

Enfin, trois expressions incluant un démonstratif sont présentes dans les récits de quatre enfants. Tandis que nous pouvons à nouveau observer la variation “sa/ha” au niveau des morphèmes antéposés exprimant le démonstratif, nous constatons à nouveau que Hasham préfère à “zwazo” le terme “kanar”, ainsi qu’il l’avait fait précédemment dans son expression présentant ce personnage. Nous reviendrons un peu plus tard sur l’utilisation des démonstratifs dans la construction du récit de Preety (VI.3c).

Vous trouverez ci-dessous les principaux phénomènes que nous avons remarqués dans la référence au personnage de l’oiseau adulte dans les récits en KM des élèves de Standard IV :

- utilisation massive d’indéfinis pour introduire cette entité. Peu d’indéfinis employés dans ces deux classes dans la reprise de la référence, signe que la plupart des productions sont réellement des récits et non des descriptions d’images.
- utilisation importante de déterminants définis dans la reprise à ce personnage.
- emploi courant de la pronominalisation, qui représente 20% des références à l’oiseau.

- emploi peu important de noms nus, qui sont absents des productions de l'école urbaine, et de démonstratifs.
- utilisation très minime de possessifs pour se référer à ce personnage, un seul dans ces productions.

VI.3b Les oisillons dans les récits en kreol des enfants de Standard IV

La première chose que nous constatons lors de l'analyse des récits des enfants de Standard IV de l'école PL est que deux enfants ne font pas référence aux oisillons dans leurs récits en KM. Ceci semble être un nouvel indice du fait que les oisillons sont une entité secondaire dans la construction du récit, puisque ce dernier demeure cohérent même lorsque cette entité est absente. Le caractère facultatif des oisillons, couplé au fait qu'ils n'apparaissent qu'en tant qu'objets des différents procès – ils sont remplacés par des entités non-animées dans certaines productions – conforte cette position.

Nous retrouvons par ailleurs treize expressions différentes dans les autres récits. Premier fait important : seule Mélanie introduit les oisillons à l'aide d'une expression contenant un déterminant indéfini, "bann ti baba". A vrai dire, cette expression a une valeur indéfinie mais aucun des éléments la composant n'est à proprement parler un déterminant indéfini : le "bann" est le marqueur du pluriel, le "ti" que nous avons déjà présenté auparavant (principalement en VI.1b) est un adjectif qui rajoute au morphème lexical auquel il s'adjoint la valeur [-grand] ou [+chétif], le morphème lexical présent dans cette expression étant "baba", signifiant "bébé". C'est en fait l'absence du déterminant défini postposé "-la" qui nous pousse à interpréter cette expression comme indéfinie et non la présence d'un déterminant indéfini tel que "enn" au singulier.

| Enfants Std IV | Expressions utilisées dans les récits en kreol pour faire référence aux oisillons | | | | | | | | | | | | Total | |
|-------------------|---|-----------------|------------------------|--------------------------|------------------|-------------------|--------------------|------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| | Indéfinis | Définis | | | Possessifs | | | Démonstratifs | Noms nus | | Pronoms | | | |
| Père- | bann ti baba | bann bebe-la | bann tipti zwazo-la | *les petits .oiseaux* | so bann tipti | so bann zanfan | so bann ti bebe | sa bann tipti-la | zanfan | piti | bann-la | zot | *leur* | |
| Anaïs | | 1 | | | | | 1 | | | | | | | 2 |
| Brian | | | | | 2 | | | 2 | | | | | | 4 |
| Conchita | | | 1 | | | | | | | 1 | | | | 2 |
| Eric | | | | | | | 1 | | | | | | | 1 |
| Ethul | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Joey | | | | | 1 | | | | | | | | | 1 |
| Mélanie | 1 | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Rachel | | | | 1 | | | 2 | | | | 1 | 1 | 1 | 6 |
| Thierry | | | | | | 1 | | | 1 | | | 2 | | 4 |
| Vincent | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Totaux | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 21 |
| | 1 | 3 | | | 8 | | | 2 | 2 | | 5 | | | |

Tableau 36. Les oisillons dans les récits en kreol mauricien (Père-Laval, Standard IV)

Trois expressions incluant un déterminant défini sont présentes dans ces récits. Alors qu'Anaïs choisit l'expression "bann bebe-la", Conchita lui préfère "bann tipti zwazo-la". Nous retrouvons dans ces deux expressions le morphème pluralisateur "bann", tandis que ces deux enfants utilisent deux noms différents, à savoir "bebe" dans le premier cas et "zwazo" dans le second. Afin de clairement démarquer ces personnages et ne pas les confondre avec l'oiseau adulte, Conchita adjoint au morphème lexical "zwazo" l'adjectif "tipti", forme longue de "ti", permettant ainsi de reconnaître clairement le référent de cette expression.

Dans un passage où Rachel passe au français, cette dernière parle des oisillons en termes de "les petits oisillons". Nous notons d'emblée l'absence de liaison entre l'adjectif et le nom, ce qui nous semble être une marque de non-maîtrise de la liaison.

Cependant, le moyen privilégié par ces enfants pour reprendre la référence aux oisillons dans leurs récits est l'utilisation de déterminants possessifs et non celle de déterminants définis, ce qui est le cas de figure le plus courant dans notre corpus. Nous retrouvons ainsi trois expressions différentes dans six des récits que nous avons conservés dans le cadre de cette analyse. Nous constatons d'emblée que ces trois expressions ("so bann tipti", "so bann zanfan" et "so bann ti bebe") contiennent toutes trois, outre le déterminant possessif en tête de syntagme, le marqueur de pluralité "bann". La variation en ce que les concerne est due au choix du morphème lexical présent dans ces expressions. Tandis que "zanfan" et "bebe" sont toujours des substantifs, nous notons que "tipti" a changé de classe grammaticale puisqu'il n'est pas utilisé ici comme un adjectif mais bien comme un nom. Par ailleurs, la troisième expression possède dans sa structure l'adjectif "ti". Il faudrait noter que trois des enfants qui usent d'expressions contenant un déterminant possessif conservent les mêmes morphèmes lexicaux pour parler des oisillons : Anaïs maintient le terme "bebe" dans les expressions qu'elle utilise ("bann bebe-la" et "so bann ti bebe"), Thierry garde quant à lui "zanfan" ("so bann zanfan" et le nom nu "zanfan") alors que Brian emploie "tipti" dans les expressions "so bann tipti" et "sa bann tipti-la". Cet enfant est aussi le seul de cette classe à utiliser un déterminant démonstratif dans sa référence aux oisillons dans les récits en KM.

Deux noms nus sont également présents dans les récits des élèves de cette classe : "zanfan" dans le récit de Thierry et "piti" dans celui de Conchita. L'énoncé de Thierry dans lequel se situe "zanfan" ("enn zour, enn zwazo inn gayn zanfan" qui signifie "un jour, un oiseau a eu des petits") semble indiquer que la valeur générique peut être attribuée au nom nu "zanfan" dans ce cas puisqu'il s'agit d'un énoncé introductif, qui garde la structure que nous pourrions

observer par exemple dans des contes¹²³. Le nom nu “zanfan” n’indique alors que la nature de ce que l’oiseau a obtenu, sans donner la moindre information supplémentaire à son sujet. Le terme “piti” quant à lui est une variante du morphème “ti”/“tipti”, qui n’existe cependant que comme substantif. Il semblerait qu’ici aussi ce soit la valeur générique qui prévale dans l’utilisation de cette expression. En effet, l’énoncé “piti pe atann mama” nous semble tout à fait possible en KM sans détermination. Cela nous fait penser à des expressions *kreol* comme “ti koson riy nene so mama” (“le petit cochon se moque du museau de sa mère”), ce qui signifie qu’on peut se moquer de quelqu’un sans se rendre compte que l’on a le même défaut, ou encore à la structure des *sirandann*, les devinettes *kreol*, du type : “dilo dibout ? kann” (l’eau debout ? La canne à sucre), “dilo anpandan ? coco” (l’eau qui pend ? le coco), “bef dormi, lake marse ? ziromon” (le bœuf dort, sa queue marche ? le potiron, dont la plante file comme une liane) ou encore “bef kriye ant de montagn ? pete” (le bœuf crie entre deux montagnes ? le pet). Nous pouvons ici aussi constater que les substantifs présents dans ces énoncés sont des noms nus.

Enfin, quelques pronoms sont utilisés par certains enfants pour parler des oisillons. Alors que nous retrouvons “bann-la” et “leur” uniquement dans le récit de Rachel, “zot” est aussi bien employé dans son récit que dans celui de Thierry. Nous constatons que le marqueur de pluralité “bann”, qui rentre normalement dans la classe des déterminants, est ici utilisé comme un nom, ainsi que l’indique le “-la” qui lui est postposé. Cela est tout à fait possible et compréhensible, surtout si nous considérons que, d’un point de vue étymologique, “bann” est issu du terme français “bande”, qui est un nom. Il faudrait noter que l’expression “bann-la” peut commuter avec le pronom “zot” lorsque celui-ci désigne la 3^{ème} personne du pluriel, ce qui ne sera jamais le cas lorsque “zot” sera considéré comme la 2^{ème} personne du pluriel.

Nous tenons enfin à faire ressortir qu’à l’exception des deux expressions “leur” et “les petits .oiseaux” cité par Rachel, toutes les autres expressions sont constituées de mots *kreol*. Cependant, l’emploi de “leur” dans l’énoncé de Rachel (“un chat qui essaie de leur attraper”) est un indice qu’elle ne maîtrise pas encore l’utilisation des pronoms personnels en fonction complément d’objet direct ou indirect (COD v/s COI). Cette occurrence apparaît ainsi comme une tentative d’acquérir cet usage en français. Nous rappelons, par ailleurs, que

¹²³ Nous pensons bien sûr à la structure des contes merveilleux qui commencent généralement par “il était une fois” mais aussi à d’autres types de contes populaires, tels les contes animaux du pays mafa (Kosack 1997), les contes diaboliques d’Haïti (Barthélémy 1995) ou encore les histoires du conteur mauricien Fanfan (Poïnen et Seeneevassen 2003) qui peuvent commencer ainsi : “Autrefois Léopard et Tortue étaient bons amis”, “Ce jour-là, ...”, “Il y avait un jardinier qui ...” ou encore “Voilà ! ...”

cette distinction entre COD et COI est absente en KM et remplacée par des constructions ditransitives, selon la terminologie de Michaelis et Haspelmath (2003). Cela se retranscrit, en ce qui concerne le pronom personnel de 3^{ème} personne en KM, par l'utilisation unique de "li".

Notre expérience nous a montré que ce domaine particulier de l'acquisition du SN qu'est la pronominalisation a tendance à se fossiliser chez de nombreux Mauriciens et cela pour la raison que nous avons invoquée ci-dessus. Au singulier, le *kreol* mauricien ne possède qu'un pronom personnel pour toutes les fonctions/positions tandis que le français en a un pour chacun fonction ou position (nous vous invitons à relire notre analyse de "li" dans les sous-parties précédentes). Nous observons un phénomène similaire au pluriel. En effet, le pronom personnel "zot" remplit les rôles de pronom de 2^{ème} et de 3^{ème} personne du pluriel en fonction sujet et objet mais aussi en position disjointe, ce qui correspond en français aux pronoms "vous", "ils", "elles", "les" et "leur" mais aussi aux pronoms disjoints "eux" et "elles". Il y a donc confusion entre les pronoms clitiques COD et COI français dans le discours de Rachel, ce qui ne fait pas de cette dernière une exception puisque des erreurs entourant l'utilisation des pronoms compléments d'objet sont très courantes à Maurice.

C'est la référence aux oisillons dans les récits des enfants de Standard IV de l'école Notre-Dame des Victoires qui présente une des plus grandes variations, ce qui se traduit dans le tableau 37 par un nombre élevé de termes différents. A nouveau, nous constatons que la plupart des enfants n'introduisent pas ces derniers à l'aide d'une expression incluant un déterminant indéfini, puisque seuls deux enfants en font usage dans leurs récits. L'expression que choisit Lovnish, "enn tipti", nous surprend au premier abord puisqu'elle est au singulier et non au pluriel. Etant donné que cette expression est la seule qu'il emploie pour parler des oisillons, il nous est difficile de nous faire une idée nette de ce qu'il a vu sur la planche. Nous pouvons alors considérer la possibilité qu'il n'ait vu qu'un seul oisillon dans le nid¹²⁴ lorsque la planche des oisillons lui fut présentée.

¹²⁴ Il faudrait noter que certains enfants des deux autres écoles, dont nous n'analysons pas les récits ici, parlent d'œufs dans leurs récits lorsqu'on s'attend à voir les oisillons. Ceci nous permet de postuler qu'il y avait peut-être un problème en ce qui concerne les planches présentées aux enfants.

| <i>Enfants Standard IV Notre-Dame des Victoires</i> | Expressions utilisées dans les récits en kreol pour faire référence aux oisillons | | | | | | | | | | | | Totaux | | | | | | | | | | |
|---|---|------------|----------------|------------|--------------------|---------------|--------------|---------------|--------------|------------------|-----------------|----------------|----------------|---------------------|---------------|---------------------|------------------|-------------------|-----------------|-------------------|---------------------|----------|-----------|
| | <i>Indéfini</i> | | <i>Nominal</i> | | | <i>Défini</i> | | | | | <i>Possesif</i> | | | <i>Démonstratif</i> | <i>Pronom</i> | | | | | | | | |
| | enn tipti | bann zwazo | trwa zanfan | trwa zwazo | trwa ti baba zwazo | bann zwazo-la | bann bebe-la | bann tipti-la | bann piti-la | bann ti zwazo-la | so zanfan | so trwa zanfan | so bann zanfan | so bann piti | so bann tipti | so bann tipti zwazo | so bann ti zwazo | so bann ti zanfan | so bann ti bebe | so bann trwa piti | sa bann ti zwazo-la | li | |
| Amreen | | | 1 | | | | | | | | 2 | | | | | | | | | | | | |
| Bianca | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Chloé | | | | | | 1 | | | | 1 | | | | | | | | 1 | | | | 1 | |
| Hans | | | | | | | | 1 | | | | | | | 1 | | | | | | | | |
| Hasham | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | |
| Kohinoor | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | |
| Lenny | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lovnish | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Preety | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Shawn | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | |
| Steven | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | | |
| Sumayya | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| Totaux | 2 | 2 | 3 | 3 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 1 | 1 | 25 |

Tableau 37. Les oisillons dans les récits en kreol mauricien (Notre-Dame des Victoires, Standard IV)

Lorsque nous analysons le récit de Sumayya, nous nous rendons compte que l'expression "bann zwazo", que nous considérons a priori comme incluant un déterminant indéfini, ne possède pas dans les faits la valeur indéfinie, qui devrait servir à présenter ce personnage puisque cette expression est présente dans le dernier énoncé de son discours. En fait, le seul critère qui nous avait permis de reconnaître cette dernière comme indéfinie était l'absence du déterminant défini "-la" postposé au nom, alors qu'elle possède le marqueur de pluralité "bann" et le morphème lexical "zwazo". Il nous faudrait alors considérer ce type d'expressions, non comme des indéfinies mais comme des "non-définies". L'expression qu'elle utilise pour introduire les oisillons dans son discours est "trwa zwazo" dans l'énoncé 2, qui inclut donc un déterminant numéral. Elle réitère ce choix d'un déterminant numéral deux énoncés plus tard puisqu'elle nous indique que l'oiseau adulte a "trwa ti baba zwazo", traduisible par "trois petits bébés oiseaux", rajoutant ainsi l'adjectif "ti". Par contre le nom autour duquel tourne ce SN dans cette expression est "baba", le nom "zwazo" ne dénotant plus alors que la nature de laquelle sont composés ces "baba". Nous remarquons enfin qu'Amreen utilise aussi un déterminant numéral pour introduire les oisillons dans son récit, dans le deuxième énoncé où est présent l'expression "trwa zanafan".

Cinq expressions incluant un déterminant défini sont aussi utilisées par les enfants pour faire référence aux oisillons. Elles contiennent toutes le marqueur de pluralité "bann", la différence majeure résidant dans le choix du nom autour duquel seront créés ces SN : alors que deux d'entre elles tournent autour du noyau "zwazo", les trois autres indiquent d'emblée le rapport de filiation les unissant à l'oiseau adulte : "piti", "tipiti" et "bebe" viennent, en effet, ajouter un lien de parenté entre les oiseaux présents dans les différents récits. Enfin, Chloé accentue la nature chétive de ces derniers à travers l'ajout de l'adjectif "ti" dans l'expression "bann ti zwazo-la", ce qui permet aussi de les différencier de l'oiseau adulte.

A nouveau, nous constatons que le choix principal des enfants de cette classe pour reprendre la référence à ces personnages est le recours à des expressions contenant un déterminant possessif, ces dernières représentant 48% des occurrences de moyens de parler des oisillons (12 occurrences sur un total de 25). Ainsi, dix expressions différentes sont employées par ces enfants, incluant toutes le marqueur de pluralité "bann" à l'exception de deux d'entre elles : "so trwa zanafan" dans le récit d'Amreen contient le déterminant numéral "trwa" qui annule par sa présence le marqueur de pluralité, tandis que Sumayya occulte le nombre touchant le nom présent dans ce SN. Il nous semble qu'elle peut se le permettre pour deux raisons : d'une part, elle a déjà indiqué le nombre exact d'oisillons présents dans la scène dans deux des cinq

autres expressions qu'elle utilise et, d'autre part, le *kreol* mauricien est une langue économe qui n'aime pas les reduplications de mêmes termes à suivre, ce qui pourrait aussi expliquer le choix de Sumayya de ne pas inclure explicitement un morphème de nombre dans cette expression.

Une des deux expressions qu'il nous reste à analyser est "sa bann ti zwazo-la" que l'on retrouve dans le dernier énoncé du récit de Shawn et qui comporte un démonstratif. Il est possible de considérer cette dernière comme anaphorique puisqu'elle permet de reprendre la référence aux oisillons dont la présence est incontestable plus tôt dans ce récit. Nous ne pouvons pas non plus oblitérer l'éventualité qu'il s'agisse d'un déictique si nous prenons en compte le fait que ce dernier énoncé répond à une question posée par l'enquêteur juste avant et que cet enfant a toujours la planche sous les yeux. Cependant, nous privilégions la première hypothèse qui nous semble plus conforme au type de discours qu'utilise Shawn, à savoir qu'il nous gratifie d'une narration et non d'une description tout au long de son discours.

Enfin, une seule occurrence de pronominalisation est présente dans ces récits en ce qui concerne la référence aux oisillons et, cela, dans le récit de Chloé. En effet, dans son pénultième énoncé, nous retrouvons deux références aux oisillons ("mama-la inn vinn get so bann ti bebe si / sipa li blese"). Cependant, nous nous serions attendus à ce que le pronom qu'elle utilise soit au pluriel étant donné que le référent "so bann ti bebe" contient bien le marqueur de pluralité "bann". Nous aurions alors dû avoir dans son récit le pronom "zot", qui aurait repris correctement la référence aux oisillons.

Les principaux phénomènes que nous avons rencontrés dans la référence aux oisillons dans les récits en KM des élèves de Standard IV sont listés ci-dessous :

- entité parfois absente des productions, ce caractère optionnel indiquant à nouveau qu'il s'agit d'une entité secondaire dans la construction du récit.
- très peu d'indéfinis pour introduire cette entité (uniquement 3).
- utilisation très importante de déterminants possessifs dans l'introduction et la reprise de la référence à ce personnage (près de 50% des occurrences).
- inversement, l'emploi d'un déterminant défini ne représente plus que 20% des références à ce personnage. emploi courant de la pronominalisation, qui représente 20% des références à l'oiseau.
- utilisation très minime de pronoms et démonstratifs
- emploi quantitativement peu important de noms nus, qui sont absents des productions de l'école urbaine, comme cela avait été le cas dans la référence à l'oiseau adulte.

VI.3c Le personnage du chat dans les récits en kreol des enfants de Standard IV

Dans les récits des enfants de Standard IV de l'école Père-Laval, nous notons dans un premier temps que le personnage du chat est presque toujours introduit dans le récit à l'aide de l'expression "enn sat" : seuls deux enfants ne l'emploient pas pour présenter le chat. En effet, Anaïs qui a commencé son récit en français utilise l'expression "un chat". Anaïs s'y reprend à deux fois pour présenter le chat : elle utilise l'expression "enn *petit chat*" avant de se rétracter et d'utiliser "enn [grã] *chat*". Le fait qu'elle se corrige et qu'elle préfère le terme "[grã]", dont nous ne savons s'il s'agit d'un mot français ou *kreol*, à "petit" attire notre attention. Il ne s'agit pas ici tant d'un problème de taille que d'un problème lié à la valeur de ces deux mots. Le mot "petit" désigne, il est vrai, la taille éventuelle de l'entité dans un premier temps, mais sert aussi de diminutif ou de marque d'affection en français. En effet, une expression du type "un bon petit gars" peut être employée pour désigner un homme grand de taille, voire corpulent, dont le locuteur se sentirait proche affectivement. Il nous semble que l'usage du terme "grand" sert ici à annuler la possible valeur affective contenue dans le mot "petit" : l'enfant se sent plus proche de l'oiseau et des oisillons et considère le chat comme un facteur de danger qu'on ne peut atténuer. Son omniprésence dans le récit (comme le montre le tableau 38) tend à confirmer cette hypothèse.

| Enfants Standard IV | Expressions utilisées dans les récits en <i>kreol</i> mauricien pour faire référence au chat | | | | | | | | | | | | Totaux | |
|-----------------------|--|------------|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------|---------------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| | Indéfini | | | | Défini | | | Démonstratifs | | Pronom | Nom nu | | | |
| | enn sat | enn *chat* | enn [grã] *chat* | *un chat* | sat-la | *chat*-la | *le chat* | 'ha sat-la | 'ha/sa sat-la | li | [fat] | *chat* | | sat |
| Anaïs | | | 1 | | | 4 | | | | 1 | | | | 6 |
| Brian | 1 | | | | 4 | | | | | 1 | | | | 6 |
| Conchita | 1 | | | | 3 | | | | | 1 | | | | 5 |
| Eric | 1 | | | | | | | | | 2 | | | | 3 |
| Ethul | 1 | | | | 4 | | | | | | | | | 5 |
| Joey | 1 | | | | 3 | | | | | | | | | 4 |
| Mélanie | 1 | | | | 4 | | | 1 | | | | | | 6 |
| Rachel | 1 | 2 | | 1 | 1 | | 2 | | 1 | 1 | | | | 9 |
| Thierry | 1 | | | | 1 | | | | | 2 | | | | 4 |
| Vincent ^{oo} | | | | 1 | | | | | | | 1 | 4 | 1 | 7 |
| Totaux | 8 | 2 | 1 | 2 | 20 | 4 | 2 | 1 | 1 | 8 | 1 | 4 | 1 | 55 |
| | 13 | | | | 26 | | | 2 | | 8 | 6 | | | |

Tableau 38. Le chat dans les récits en *kreol* mauricien (Père-Laval, Standard IV)

Par ailleurs, nous trouvons dans ces récits deux expressions désignant un SN comprenant un nom et le déterminant défini "la" antéposé à ce dernier : "sat-la" et "*chat*-la". Alors que sept enfants utilisent la première expression (20 occurrences dans les récits), Anaïs lui préfère la seconde en quatre fois. Nous ne savons s'il s'agit ici simplement d'une différence de prononciation ou d'un phénomène d'AC ou d'emprunt au français. Il existe en KM différents processus de normalisation : le premier tend vers une forme assez proche de la langue française (une forme considérée comme "moins vulgaire" par ceux qui la pratiquent) alors que

le second tend vers la forme la plus éloignée du français, que ce soit d'un point de vue phonologique, lexical ou même syntaxique. Nous considérerons le premier phénomène comme étant un processus d'héto-normalisation et le second comme un processus d'auto-normalisation. Cela nous ramène à la question posée par Rughoonundun-Chellapermal (2004) dans notre section traitant de l'introduction éventuelle du KM dans l'enseignement¹²⁵ (II,2f) : quelle norme serait à utiliser pour l'écriture du KM et quelles en seraient les implications¹²⁶ ?

L'objet de la réflexion actuelle est de montrer qu'il n'y a pas une seule manière de prononcer un mot. Ainsi, "chemin", "semin", "simin" ou "sime" représentent pour nous quatre formes différentes qui peuvent être utilisées en KM pour désigner l'entité "chemin". Notre analyse, qui a souvent présenté cette variabilité sous le signe de l'AC ou l'influence du français sur le KM, serait incomplète ou fautive si elle ne considérait pas aussi ces phénomènes comme propres à une variabilité interne à la langue *kreol*, qui n'aurait pas d'impact sur le sens ou la valeur de ce mot, sinon dans un sens sociolinguistique. En effet, seule cette branche des sciences du langage pourrait tenter de montrer que telle ou telle forme d'un même mot, différenciée uniquement par sa prononciation, est utilisée par tel ou tel groupe sur des bases ethniques, culturelles ou hiérarchiques, ce qui n'est pas le sujet de notre propos dans cette thèse.

Nous ne nous attarderons pas trop sur la présence de "sat", "*chat*" ou [ʃat] dans le récit de Vincent car, à l'instar de certains termes désignant l'oiseau ("zwazo" ou *maman* dans les récits en *kreol*) ou les oisillons ("zanfan" ou "piti"), ces mots apparaissent sans déterminant. Cela nous semble étrange mais pas impossible dans ce contexte, le KM accordant aux noms nus la valeur générique. Cependant, il nous semble beaucoup plus probable que la présence de ces noms nus dans son discours soit due au fait qu'il s'agit d'un enfant francophone qui ne parle jamais en KM et choisit alors de présenter ce personnage sans déterminants, étant donné qu'il ne connaît ou ne maîtrise pas la détermination en KM. Il faudrait aussi noter qu'il use de la même méthode dans sa référence à l'oiseau adulte ainsi qu'au personnage du chien. Par

¹²⁵ Nous tenons à rappeler ici que l'actuel premier Ministre mauricien a publiquement déclaré sa volonté d'introduire le *kreol* mauricien dans le cursus scolaire le 1^{er} février 2010, jour de la fête nationale de l'Abolition de l'esclavage, lors d'un discours au Morne Brabant, lieu historique de la lutte des esclaves pour la liberté, ce qu'il a réitéré après sa réélection en mai de cette année.

¹²⁶ Il nous faudrait aussi rappeler que la question de la graphie du *kreol* mauricien est désormais obsolète, puisque le gouvernement mauricien a adopté depuis 2004 une graphie standardisée de cette langue, présentée dans le rapport *Grafi larmoni* qui a été rédigé conjointement par des linguistes de l'Université de Maurice et du Mauritius Institute of Education. Une variante simplifiée de cette graphie a été utilisée par M.Carpooran dans son dictionnaire monolingue *kreol* et tient compte dans une certaine mesure de la variation phonologique inhérente à certains mots.

ailleurs, ces noms nus servent toujours à désigner une entité qui a déjà été présentée ou introduite auparavant dans le récit.

Il nous semble plus utile de nous attarder sur la présence du déictique “sa/’ha sat-la” dans les récits en KM de nos enfants de Standard IV. Il n’apparaît que deux fois dans les récits sur un total de 55 occurrences de moyens de référence à l’entité “chat”, soit 3,6% du total. Ce chiffre est nettement inférieur à celui répertorié dans les récits en KM des enfants de la tranche d’âge inférieure de la même école (13,8%). Il nous semble que cette baisse ostensible du pourcentage d’utilisation du déictique chez les enfants de huit ans est due au fait qu’ils arrivent plus facilement à se détacher du support que constitue le dessin et peuvent s’y référer sans avoir à placer les personnages sur l’espace représenté par la feuille. Nous constatons, par ailleurs, que la fillette qui a le plus de mal à se détacher du support, Rachel, est une des deux enfants à utiliser le déictique “sa *chat*-la” pour parler de ce personnage.

Enfin, six enfants ont recours à la pronominalisation pour désigner le chat. Le pronom “li” que nous avons déjà rencontré dans les précédentes parties de notre analyse (VI.1 et VI.2) révèle ici quelques unes des fonctions qu’il peut jouer dans la construction d’un énoncé. Il apparaît, en effet, trois fois en position sujet et cinq fois en position objet.

| Enfants Standard IV Père-Laval | Expressions utilisées dans les récits en kreol pour faire référence au chat | | | | | Totaux | |
|--------------------------------------|---|------------------|--|----------|---------------|----------|-----------------|
| | Indéfini enn sat | Défini sat-la | Démonstratif sa sat-la ha sat-la | | Pronoms li | | Noms nus sat |
| Amreen | 1 | 1 | | | 3 | | 5 |
| Bianca | 1 | 1 | | | | 2 | 4 |
| Chloé | 1 | 5 | | | | | 6 |
| Hans | 1 | | | | 8 | | 9 |
| Hasham | 1 | 5 | | | | | 6 |
| Kohinoor | 1 | 3 | | | 5 | | 9 |
| Lenny | 1 | 2 | | | 1 | | 4 |
| Lovnish | | 3 | | | 2 | | 5 |
| Preety | | 3 | 1 | 1 | | | 5 |
| Shawn | 1 | 2 | | | 2 | | 5 |
| Steven | 1 | 1 | | | 3 | | 5 |
| Sumayya | 1 | 1 | | | 5 | | 7 |
| Totaux | 10 | 27 | 1 | 1 | 29 | 2 | 70 |
| | 10 | 27 | 2 | | 29 | 2 | |

Tableau 39. Le chat dans les récits en *kreol* mauricien (Notre-Dame des Victoires, Standard IV)

Lorsque nous analysons les récits correspondants des élèves de Standard IV de l’école Notre-Dame des Victoires, nous sommes tout d’abord surpris par la grande régularité des choix de termes opérés par ces enfants dans leur référence au chat. En effet, nous nous trouvons pour la première fois dans une position où, dans la référence à un personnage, un type de

détermination ou un moyen de reprise n'est représenté que par une expression, à une exception près.

L'expression comprenant un déterminant indéfini et servant à introduire le personnage du chat est "enn sat" présent dans pratiquement tous les récits à l'exception de ceux de Lovnish et Preety. Lovnish choisit en effet de présenter son personnage directement à l'aide d'un déterminant défini, ce qui semble être en indice du fait qu'il ne fait pas une narration mais plutôt une description d'images, ce qui est aussi le cas de Preety. Comme nous pouvons aussi le constater dans ses moyens de référence aux autres personnages, elle n'utilise que des définis, des démonstratifs ou éventuellement le pronom "li". La seule expression contenant un défini est "sat-la", présente dans tous les récits, sauf celui de Hans. Ce dernier lui préfère en effet le pronom "li" qui est aussi le seul pronom utilisé dans ces récits.

Ces récits ne contiennent aussi qu'un seul nom nu, "sat", qui apparaît à deux reprises dans le récit de Bianca. Nous ne voyons a priori pas d'explication qui puisse justifier son choix d'un nom nu dans son discours. Cependant, si nous observons ce récit plus en détail, nous constaterons que les deux énoncés dans lesquels nous retrouvons ce nom nu sont aussi les deux seuls où il y a attestation d'AC : les deux verbes qu'elle utilise dans ces énoncés sont effectivement tous deux en français :

sat pe *surveiller* / sat ti pe [survei/ surveillance] li la (énoncé 4)

lisyen-la inn *court* deryer sat (énoncé 9)

Nous pouvons alors postuler que la présence de noms nus dans son récit est indissociable de problèmes linguistiques (lexicaux et syntaxiques ici), qui se traduisent dans son récit par l'AC qui touche la classe verbale. Etant donné qu'elle se concentre sur l'élément qui lui pose problème dans son discours, à savoir le verbe, Bianca ne porte que peu d'attention aux autres éléments l'entourant, ce qui pourrait alors expliquer l'émergence de noms nus dans son récit, qui est par ailleurs tout à fait conforme à ce qu'on attend d'un récit en KM.

Enfin, le dernier élément qui attire notre attention est l'utilisation par Preety de démonstratifs en deux occasions. Nous avons précédemment signalé dans notre analyse des moyens de référence au personnage de l'oiseau qu'elle avait déjà employé des démonstratifs pour parler de ce dernier. Nous constatons qu'elle en utilise à nouveau dans sa référence au chat, ce qui sera aussi le cas lorsqu'elle parlera du chien. Il nous semble que Preety est l'enfant qui a le plus de mal à se détacher de la planche de dessins. Il lui est alors impossible de construire un

récit et elle se contente de commenter les dessins qu'elle a sous les yeux, ce qui est clairement montré par l'absence totale d'expressions incluant un déterminant indéfini pour introduire ces personnages, de même que par l'omniprésence de déterminants définis et démonstratifs et du pronom "li". Il est aussi possible que les problèmes d'ordre psychologique que nous pensons avoir décelés chez cette enfant expliquent son incapacité à construire un récit. Enfin, le dernier fait que nous voulions présenter dans son utilisation de déterminants démonstratifs est l'instabilité l'entourant dans son discours puisqu'elle emploie pour chacun des trois personnages principaux les deux variantes phonologiques du démonstratif, à savoir "sa N-la" et "ha N-la", le N représentant le nom qui est déterminé.

Les principaux phénomènes que nous avons rencontrés dans la référence au chat dans les récits en KM des élèves de Standard IV sont listés ci-dessous :

- emploi quasi-systématique de déterminants indéfinis pour introduire cette entité.
- utilisation importante de déterminants définis dans la reprise de la référence à ce personnage (environ 40% des occurrences).
- emploi important de pronoms, principalement en zone urbaine.
- utilisation très minime de démonstratifs et de noms nus, qui demeurent l'apanage des zones rurales (une seule enfant de NDV utilise un nom nu à deux reprises).

VI.3d Le personnage du chien dans les récits en kreol des enfants de Standard IV

A l'exception de Mélanie et Vincent, tous les autres enfants de Standard IV de l'école Père-Laval introduisent le personnage du chien grâce à une expression comprenant un déterminant indéfini, "enn lisyen" (sept enfants) ou "enn [lijjẽ]" dans le cas de Conchita. L'expression la plus utilisée par les enfants de Standard IV est sans conteste celle contenant un déterminant défini, "lisyen-la" ("[sjẽ]-la" dans le cas de Thierry). Il semble que le système référentiel des enfants change ostensiblement quand il s'agit de parler des deux derniers protagonistes en ordre d'apparition dans ce récit : le chat et le chien. Ce groupe d'enfants privilégie, en effet, une introduction à ces personnages à l'aide d'un déterminant indéfini avant de le reprendre à l'aide d'un déterminant défini, contrairement aux moyens qu'ils mettent en œuvre pour parler des oiseaux.

| Enfants Std. IV | Expressions utilisées dans les récits en <i>kreol</i> mauricien pour faire référence au chien | | | | | | | | Totaux |
|--------------------|---|----------------|---------------|-----------|------------|---------------|----------|----------|-----------|
| | <i>Indéfini</i> | | <i>Défini</i> | | | <i>Nom nu</i> | | | |
| | Père-Laval enn lisyen | enn [li f̃jɛ̃] | lisyen-la | [sjɛ̃]-la | *le chien* | lisyen | toutou | *chien* | |
| Anaïs | 1 | | 2 | | | | | | 3 |
| Brian | 1 | | 1 | | | | | | 2 |
| Conchita | | 1 | 1 | | | 1 | | | 3 |
| Eric | 1 | | 1 | | | | | | 2 |
| Ethul | 1 | | 1 | | | 1 | | | 3 |
| Joey | 1 | | 2 | | | | | | 3 |
| Mélanie | | | 3 | | | | | | 3 |
| Rachel | 2 | | | | 1 | | | | 3 |
| Thierry | 1 | | | 1 | | | | | 2 |
| Vincent | | | | | | | 2 | 1 | 3 |
| Totaux | 8 | 1 | 11 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 27 |
| | 9 | | 13 | | | 5 | | | |

Tableau 40. Le chien dans les récits en *kreol* (Père-Laval, Standard IV)

Il nous semble important de rappeler la présence de l’expression “toutou” dans le récit de Vincent qui semble véritablement avoir du mal à construire un récit en KM. Ainsi que nous l’avions annoncé dans notre analyse des oisillons (VI.3b), Vincent a recours à un terme propre au *baby talk*. Cela est peut-être dû au fait que, puisqu’il ne semble pas connaître le terme équivalent à “chien” dans cette langue, il tente de créer un nouveau mot qui remplacerait ce dernier dans le récit en KM, par le biais d’un terme qu’il connaît mais n’utiliserait pas dans le langage quotidien.

Enfin, Vincent et Rachel utilisent des expressions françaises pour se référer au chien dans leurs récits. Comme dit précédemment, Vincent éprouve de réelles difficultés à s’exprimer en KM et, donc, à trouver les mots en KM pour parler des différents personnages qui apparaissent dans cette courte histoire. Rachel, quant à elle, emploie le terme “le chien” dans un passage de son récit où elle s’est mise à parler en français.

De même que les élèves du même groupe d’âge de l’école Père-Laval, ceux de l’école primaire Notre-Dame des Victoires introduisent en grande majorité le personnage du chien à l’aide d’un déterminant indéfini dans l’expression “enn lisyen” à l’exception de Hasham, Lovnish, Preety et Steven. Lovnish, à l’instar de Preety, nous propose une description d’images plus qu’un récit. Cette hypothèse est rendu plausible par le fait que le chat est présenté à l’aide d’un déterminant défini (“sat-la”) tandis que le chien est introduit à l’aide d’une expression contenant un démonstratif possédant a priori avoir une valeur déictique, “ha lisyen-la”. Hasham et Steven semblent, quant à eux, hésiter entre une description et une

narration, puisque les différents personnages dans leurs récits sont parfois introduits à l'aide d'un déterminant indéfini ou d'un déterminant défini.

| Enfants Standard IV Père-Laval | Expressions utilisées dans les récits en kreol pour faire référence au chien | | | | | Totaux |
|--------------------------------------|--|-----------|----------|---------------|---------------|-----------|
| | Indéfini | Défini | Pronoms | Démonstratifs | Noms nus | |
| | enn lisyen | lisyen-la | li | ha lisyen-la | sa *chien*-la | lisyen |
| Amreen | 1 | 1 | 2 | | | |
| Bianca | 1 | 2 | | | | |
| Chloé | 2 | 1 | | | | |
| Hans | 1 | 1 | 1 | | | |
| Hasham | | 3 | | | | |
| Kohinoor | 1 | 2 | | | | |
| Lenny | 1 | 1 | 1 | | | |
| Lovnish | | | | 1 | | 1 |
| Preety | | 3 | 1 | 1 | 1 | |
| Shawn | 1 | 1 | | | | |
| Steven | | 1 | 1 | | | |
| Sumayya | 1 | 2 | | | | |
| Totaux | 9 | 18 | 6 | 2 | 1 | 1 |
| | 9 | 18 | 6 | 3 | 1 | 37 |

Tableau 41. Le chien dans les récits en *kreol* (Notre-Dame des Victoires, Standard IV)

A l'exception de Lovnish, tous les autres enfants de cette classe utilisent la même expression incluant un déterminant défini en tant que moyen principal de reprise de la référence à ce personnage. Nous constatons, en effet que près de la moitié des occurrences de référence au chien se font à l'aide de cette expression (18 occurrences sur 27, soit 48,6%). Le pronom "li" est le deuxième terme le plus employés par ces enfants puisqu'il apparaît à 6 reprises dans leurs récits (16,2% des occurrences).

Un seul nom nu est présent dans le récit de Lovnish, "lisyen". Ainsi que nous l'avons évoqué précédemment, il est possible que son choix de représentation événementielle soit à l'origine de la présence de ce nom nu, puisqu'il s'agit non d'une narration mais d'une description. Il ne faudrait pas non plus exclure que Lovnish puisse considérer cette entité sous l'angle de "l'espèce" en toute fin de sa production, cette valeur étant souvent associée aux noms nus en KM. Enfin, deux expressions contenant des déterminants démonstratifs sont présentes dans le récit de Preety, ainsi que nous l'avons annoncé dans notre analyse de sa référence au chat. Nous ne nous appesantirons pas davantage sur ces deux termes afin d'éviter des redites et indiquerons simplement qu'ils ont à nouveau une valeur déictique.

Les principaux phénomènes que nous avons rencontrés dans la référence au chien dans les récits en KM des élèves de Standard IV sont listés ci-dessous :

- emploi quasi-systématique de déterminants indéfinis pour introduire cette entité.
- utilisation importante de déterminants définis dans la reprise de la référence à ce personnage (environ 50% des occurrences).
- emploi de pronoms dans la reprise de la référence à cette entité ne se retrouve pas à PL.
- utilisation très minime de démonstratifs et de noms nus, les premiers étant principalement présents dans les récits de NDV et les seconds dans ceux de PL.

VI.4 Les personnages dans les récits en français en Standard IV

Nous conserverons dans cette partie la même structure que celle utilisée dans nos analyses précédentes. Nous nous intéresserons dans un premier temps (VI.4a) aux moyens de référence au personnage de l'oiseau dans les récits en français des élèves de Standard IV, avant de nous attarder sur les oisillons (VI.4b). La sous-partie suivante sera consacrée au chat (VI.4c), tandis que la dernière (VI.4d) sera dévolue au personnage du chien. Comme nous l'avons fait précédemment, chacune des sous-parties débutera par une analyse des récits de l'école Père-Laval avant que nous ne nous intéressions dans un deuxième temps à ceux de l'école Notre-Dame des Victoires.

VI.4a Le personnage de l'oiseau dans les récits en français des enfants de Standard IV

Si nous faisons le total des moyens de référence à l'oiseau utilisés dans les récits en français des élèves de l'école Père-Laval, nous en retrouverons 21 chez les enfants de Standard II et 35 chez ceux de Standard IV. Il nous faut d'emblée remarquer que, parmi les expressions utilisées par les élèves de Standard IV, un certain nombre d'entre elles sont des expressions en *kreol* mauricien ou correspondent à certains usages qui nous semblent minoritaires ou douteux, que nous analyserons ci-après.

De même que dans les récits en *kreol*, les enfants de ce groupe d'âge maîtrisent mieux la formulation introduisant l'oiseau que les enfants de Standard II. Nous retrouvons, en effet, onze occurrences du nom précédé du déterminant indéfini : “un oiseau” huit fois, “[œn] oiseau” une fois, “une oiseau” une fois et “un pingouin” en une occurrence aussi. Nous reviendrons un peu plus loin sur les raisons qui provoquent l'utilisation des deux expressions “[œn] oiseau” et “une oiseau”. Nous en profitons pour rappeler qu'il y a moins de références à l'oiseau en français qu'en KM dans ce groupe (35 contre 43).

| Enfants Std IV Père-Laval | Expressions utilisées dans les récits en <i>kreol</i> pour faire référence à l'oiseau | | | | | | | | | | | | Total |
|------------------------------|---|------------|-------------|-------------|-----------|------------|----------|-----------------|---------------|------------|----------|----------|-----------|
| | Indéfinis | | | | Définis | | | | | Possessifs | | Pronoms | |
| | un oiseau | une oiseau | [œn] oiseau | un pingouin | l'oiseau | le ^oiseau | la maman | la maman oiseau | [le] pingouin | sa maman | sa mère | il | |
| Anaïs | 1 | | | | 2 | | | | | | | | 3 |
| Brian | 1 | | | | | | | 1 | | | | | 2 |
| Conchita | 1 | | | | 2 | | | | | | | | 3 |
| Eric | | | | 1 | | | | | 1 | | | 1 | 3 |
| Ethul | 1 | | | | 2 | | | | | | | | 3 |
| Joey | 1 | | | | 2 | | | | | | | | 3 |
| Mélanie | 2 | | | | 2 | | | | | | | | 4 |
| Rachel | 1 | 1 | | | 2 | 1 | | | | | | 2 | 7 |
| Thierry | | | 1 | | 1 | | | | | 1 | | | 3 |
| Vincent | | | | | | | 1 | | | | 1 | 2 | 4 |
| Totaux | 8 | 1 | 1 | 1 | 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 35 |
| | 11 | | | | 17 | | | | | 2 | | 5 | |

Tableau 42. L'oiseau dans les récits en français (Père-Laval, Standard IV)

Nous ne retrouvons que quatre occurrences de termes rappelant le lien de parenté entre les oiseaux dans ces récits alors qu'il y en a quinze dans les récits en *kreol* des mêmes enfants (11,4% contre 34,9%). Ces chiffres nous rappellent les conclusions auxquelles nous étions arrivées dans notre dossier validant le séminaire de DEA d'acquisition du langage (Florigny 2004a), à savoir que "le *kreol* est du côté de la sécurité, de ce qui est proche et familial, la langue *kreol* devenant alors moyen d'expression de l'affectif" tandis que "le français demeure une langue factuelle, incapable de transmettre des émotions ou des liens entre les personnages" (Florigny 2004a, p.18). Notre mémoire de DEA avait par la suite confirmé les conclusions de ce dossier, qui avait analysé le comportement langagier d'un des enfants de Standard II de l'école Père-Laval.

Trois enfants utilisent la pronominalisation dans la référence à l'oiseau dans leurs récits. Concernant Vincent, cela ne nous paraît pas étrange outre mesure car il est le seul enfant possédant le français comme L1 dans ce groupe. Nous notons qu'Eric privilégie souvent la pronominalisation comme moyen de reprise de la référence des personnages : il l'utilise, en effet, aussi bien dans la référence à l'oiseau, au chien et au chat dans ses récits en français que dans la référence au chat dans ses récits en KM.

La production orale de Rachel nous semble plus problématique : elle choisit de la construire à travers la description détaillée de chaque dessin, ce qui l'amène à employer un nombre élevé de termes dans la référence aux entités en français et en KM. Elle mélange, dans son récit, certaines expressions qui nous semblent correctes ("l'oiseau", "il", "un oiseau") et d'autres qui ne le sont pas ("une oiseau", "le ^oiseau"). En ajoutant à cette liste "[œn] oiseau" exprimé par Thierry et les deux expressions incluant le morphème lexical "pingouin" présent dans le récit d'Eric, nous avons un panel de toutes les expressions utilisées dans les récits pour parler

de l’oiseau, sans lien de parenté et sans pronominalisation. Ces cinq expressions incluant “oiseau” nous amènent à nous poser une question fondamentale : les enfants font-ils la différence entre les genres ?

Nous en profitons pour rappeler que le *kreol* mauricien ne différencie pas morphologiquement les genres. Prenons pour exemple le marqueur de singularité, “enn” (prononcé [ɛn]), qui est ici en cause s’il nous faut faire une comparaison avec les récits en KM. Ce terme neutre sera employé pour désigner aussi bien des noms qui seraient masculin ou féminin dans d’autres langues. En francisant ce terme au minimum, nous obtiendrons [œn], que nous retrouvons par ailleurs dans notre corpus. Cependant, rien ne permet de définir le genre de ce terme. S’agit-il de “un” ou de “une” ? Partant de cette hypothèse, à savoir que certains enfants pourraient franciser des termes *kreol*, il ne nous paraît pas surprenant ou choquant de retrouver dans notre corpus des termes masculins ou féminins pour désigner la même entité. Ces enfants ne font, en effet, pas la différence entre les genres en français, puisque la proximité phonétique du KM et du français peut donner l’illusion à certains qu’il suffit de donner une apparence de français à certains termes *kreol* pour parler français.

Voici un cas réel de confusion, rapporté par un ami, qui découle indéniablement de ce type de raisonnement et qui peut prêter à rire. Sur un vol France-Maurice, une dame vient voir un steward en lui disant : “Monsieur, j’ai perdu mon fils”. Le steward lui dit de se calmer et de lui faire une description de son fils, qui ne peut être bien loin dans l’avion. La dame, qui semble assez interloquée par la réponse du steward, finit par lui dire, au bout de cinq bonnes minutes de discussion : “Qu’est-ce que vous [me] racontez ? [ze] vous dis que [ze perdi m^õ fis de debarkemã] !¹²⁷”

Enfin, les termes utilisés par Eric pour décrire l’oiseau nous semble relever d’une interprétation personnelle de ce dernier. En effet, l’oiseau est, dans son récit, un pingouin. Nous pensons que cette interprétation est marginale et ne peut en aucun cas être comparée au reste des expressions relevées dans les autres récits en français concernant la référence à l’oiseau.

¹²⁷ La dame ne parlait pas de son fils mais de sa fiche de débarquement. Elle fait usage d’un *kreol* déguisé en français, langue socialement valorisée, et utilise, dans sa phrase, le “mon”, plus politiquement correct que le “mo” *kreol*, ce qui provoque l’incompréhension entre la dame et le steward. C’est pour cela que nous avons préféré transcrire cette séquence en phonétique.

correspondent à des expressions où le lien de parenté entre les oiseaux est présent, à travers un choix différent de nom. Tandis que trois enfants utilisent “la maman” à six reprises dans les récits, seule Sumayya emploie “la maman oiseau” dans sa narration. Notons par ailleurs que l’expression la plus usitée est “l’oiseau”, qui est utilisée en neuf occasions par six enfants (45% des occurrences d’expressions incluant un déterminant défini). Hasham, ainsi que nous l’avons constaté, avait préféré le terme “canard” au terme “oiseau” dans sa présentation à ce personnage et continue dans la même optique dans la reprise de la référence à ce dernier, puisqu’il emploie “le canard” trois fois.

Enfin, la dernière expression comportant un déterminant défini se retrouve dans le deuxième énoncé du récit de Lovnish, “le [zwazo]”. Il nous semble important de mettre notre analyse sur la référence aux personnages en lien ici avec les autres phénomènes présents dans le récit de cet enfant, notamment en ce qui concerne la morphologie verbale. Nous constatons, en effet, qu’il y a assez peu de flexion verbale dans cette narration : nous retrouvons en effet des verbes au présent (donc non marqués), l’absence de forme pronominale pour certains verbes (“est envolé” et “sauver”) de même que l’utilisation d’une périphrase verbale indiquant l’imperfectif en trois occurrences (“être en train de”).

Ces trois types d’utilisation des verbes permettent, dans un premier temps, de conserver une forme plutôt neutre des verbes, soit la forme courte correspondant au présent, soit une forme correspondant à l’infinitif ou au participe passé (donc se terminant par un /e/). D’autre part, l’absence de formes pronominales, présentant les verbes sous leur forme la plus simple, est certainement une preuve que cet enfant n’a pas encore acquis cette forme et n’a pas non plus conscience de la valeur réflexive de cette dernière en français. Il faudrait aussi mettre cela en lien avec les verbes *kreol* équivalents, qui ne possèdent pas de forme pronominale, la valeur réflexive faisant partie du sens de ces verbes. Enfin, l’utilisation de “en train de” correspond très certainement à la valeur accordée au marqueur TMA “pe” présent en KM, ce qui montrerait donc l’influence de cette langue sur l’acquisition de la morphologie verbale française, fait que nous avons pu observer dans de nombreux récits en français. Il n’est donc pas étonnant que cette influence du KM sur son récit se transcrive aussi dans sa référence au personnage de l’oiseau, puisque nous retrouvons dans son récit l’expression “le [zwazo]” qui juxtapose le déterminant défini français et le morphème lexical *kreol* correspondant au nom français “oiseau”. Cette variation du nom dans le récit de Lovnish est sans nul doute une preuve de l’insécurité linguistique de ce dernier lorsqu’il doit s’exprimer en français.

La seule expression comportant un démonstratif est présente dans le récit de Preety, “[se] *zwazo*”. Ainsi que nous avons pu le constater dans notre analyse des récits en KM, cette fillette ne nous propose pas une narration mais plutôt une description d’images. Ayant sous les yeux la planche des “oisillons”, elle se contente de décrire chacun des dessins en les montrant du doigt. C’est ainsi que nous retrouvons dans ses deux récits de très nombreuses occurrences d’expressions comportant un démonstratif, auquel nous pouvons attribuer la valeur déictique. Nous constatons aussi qu’elle ne parle apparemment pas le français couramment. En effet, son discours est truffé de cas de problèmes d’ordre phonétique, comme par exemple des hypercorrections que nous présenterons dans notre analyse des moyens de référence au chat et au chien. Si nous nous intéressons plus particulièrement à cette expression qu’elle emploie pour se référer à l’oiseau, la première chose qui paraît saillante est l’utilisation du nom *kreol* “zwazo” qui remplace le terme français “oiseau”. L’autre terme antéposé à celui que nous venons de citer, [se], semble être le démonstratif français “ce” qui aurait subi une transformation phonétique, la voyelle /e/ remplaçant ici un /ø/, phonème présent en français mais pas en KM. Ce phénomène de substitution est assez courant parmi les Mauriciens qui ne sont pas locuteurs natifs du français.

Enfin, nous retrouvons dans nos récits quelques cas de pronominalisation dans la référence au personnage de l’oiseau. Deux pronoms sont en effet présents dans les récits, à savoir “il” dans trois récits et “elle” dans un seul. Chacun de ces pronoms est cependant correctement utilisé par rapport à l’expression qui est reprise, contrairement à ce que nous avons pu observer dans les récits des élèves de Standard II. Malgré le fait qu’un des pronoms soit masculin et l’autre féminin, nous constatons que le pronom “il” reprend correctement “un oiseau” dans les récits de Shawn et Hans (mais aussi “l’oiseau” dans le récit de ce dernier) et “un canard” dans le récit de Hasham (aussi repris dans l’expression “le canard”), nous nous rendons compte que le pronom “elle” reprend avec justesse “la maman” dans la narration de Chloé.

Les principaux phénomènes que nous avons rencontrés dans la référence à l’oiseau adulte dans les récits en français des élèves de Standard IV sont listés ci-dessous :

- emploi quasi-systématique de déterminants indéfinis pour introduire cette entité.
- variation de genre dans l’utilisation des indéfinis.
- utilisation importante de déterminants définis dans la reprise de la référence à ce personnage (un peu plus de 50% des occurrences).
- emploi de pronoms dans la reprise de la référence à cette entité pratiquement équivalente entre ces deux classes dans la référence à ce personnage.

- utilisation très minime de démonstratifs.
- l'emploi de déterminants possessifs est présent dans les écoles en zone rurale, mais absent de l'école urbaine.

VI.4b Les oisillons dans les récits en français des enfants de Standard IV

| Enfants Std IV Père-Laval | Expressions utilisées dans les récits en <i>kreol</i> pour faire référence aux oisillons | | | | | | | | | | Total |
|---------------------------------|--|---------------|---------------------|------------------|-------------|------------|-----------|------------|----------------|----------|-----------|
| | Indéfinis | | | | Définis | | | Possessifs | Pronoms | | |
| | des oiseaux | des z'oiseaux | des petits .oiseaux | [œn ti] l'oiseau | les oiseaux | les petits | ses bébés | ses petits | son petit bébé | | |
| Anaïs | | | | | | 1 | | | | | 1 |
| Brian | | | | | | | | 1 | | | 1 |
| Conchita | | | | | 1 | | | | | | 1 |
| Eric | | | | | | | | | | | 0 |
| Ethul | | | | | | | | | | | 0 |
| Joey | | | | | | | | | | | 0 |
| Mélanie | | | | | | | | | | | 0 |
| Rachel | 1 | 1 | 2 | | 1 | | | | 1 | 1 | 7 |
| Thierry | | | | | | | 1 | | | | 1 |
| Vincent | | | | 1 | | | | | | | 1 |
| Totaux | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 12 |
| | 5 | | | | 4 | | | 2 | | 1 | |

Tableau 44: Les oisillons dans les récits en français (Père-Laval, Standard IV)

En observant les expressions utilisées par les enfants de Standard IV de l'école Père-Laval, nous nous rendons compte que l'hypothèse selon laquelle la notion de nombre n'est pas maîtrisée en français par les enfants en raison de l'influence du *kreol* sur leur système morphologique français est confirmée puisque trois enfants sur les six qui font référence aux oisillons parlent d'eux, à un moment donné, en employant le singulier. Seuls deux enfants utilisent des expressions comportant un déterminant indéfini pour présenter les oisillons dans les récits, à savoir Rachel et Vincent. Nous pourrions dans un premier temps nous demander pourquoi cette fillette emploie trois expressions différentes incluant un déterminant indéfini. Ceci s'expliquerait peut-être par le fait qu'elle ne conçoive pas la planche comme une suite logique d'événements mais plutôt comme des dessins indépendants les uns des autres. De ce fait, nous pouvons dire qu'elle conceptualise son discours non comme un récit mais comme une description.

L'emploi de "[œn ti] l'oiseau" par Vincent nous gêne au premier abord car il est le seul francophone natif de ce groupe mais aussi le seul à utiliser une expression à la formulation mixte. Comme vu précédemment, le [œn] apparaît comme une tentative de francisation du terme *kreol* "enn", gardant ainsi la valeur neutre de ce dernier. Par ailleurs, le [ti] nous semble être un élément *kreol* mais peut aussi être considéré comme une réminiscence du langage enfantin français. Nous verrons, d'ailleurs, plus loin, que Vincent est le seul enfant à utiliser le

terme “toutou” pour se référer au chien dans son récit en *kreol* (VI.4d), autre terme qui est généralement considéré comme faisant partie du *baby talk*. Enfin, nous pourrions aussi nous interroger sur la forme du morphème lexical “l’oiseau”, dans lequel il semblerait que nous assistions à un phénomène d’agglutination puisque le déterminant *l’* est accolé au nom “oiseau”, alors que nous avons déjà un déterminant dans cet énoncé : “[œn]” joue en effet ce rôle dans ce syntagme nominal.

En ce qui concerne des phénomènes de liaison étranges, nous notons aussi l’usage de “des petits .oiseaux” dans le récit de Rachel, où la liaison entre l’adjectif qualificatif et le nom est absente. Elle utilise aussi l’expression “des z’oiseaux”, dans laquelle il semblerait que nous assistions à l’inverse : nous retrouvons en effet le phonème /z/ en tête du nom “oiseau” alors qu’il s’écoule un certain laps de temps entre les deux mots dans son récit, ce qui explique que nous ayons retranscrit la liaison par un “z” placé juste avant le nom. Nous pouvons alors parler d’une “trop-présence” de la liaison, l’autre hypothèse étant qu’elle fasse un emprunt au *kreol* et utilise alors le morphème lexical *kreol* “zwazo”, ce qui semble assez improbable puisqu’elle ne le fait pas ailleurs dans son récit, mais pas impossible. Ces deux exemples extraits du récit de Rachel, rajoutés au “[œn ti] l’oiseau” que nous avons vu dans le récit de Vincent, nous poussent à croire que les enfants mauriciens que nous avons interviewés ne maîtrisent pas tous le phénomène phonologique de la liaison, ce qui n’est pas surprenant puisque c’est aussi le cas pour des enfants francophones monolingues du même âge. La différence principale entre ces derniers résiderait dans l’influence possible du lexique *kreol* sur la façon dont les enfants mauriciens perçoivent les noms et leur morphologie.

Nous pourrions aussi nous interroger sur le terme “l’oiseau” présent dans le récit de Brian (4, “le chat a aperçu l’oiseau”). En effet, cela pourrait nous amener à penser qu’il fait référence au personnage de l’oiseau adulte, raison qui nous a poussé à regrouper ce terme dans les moyens de référence au personnage de l’oiseau (VI.4a). Cependant, le récit en *kreol* du même enfant présente le chat comme regardant les oisillons. Nous nous demandons alors s’il n’y a pas confusion entre ces deux entités à travers l’utilisation de cette expression et s’il ne désignait pas les oisillons plutôt, ce qui correspondrait à ce qu’en disent la plupart des enfants.

Enfin, l’utilisation du singulier dans l’expression “son petit bébé” par Rachel ne nous surprend plus : c’est, en effet, l’enfant la plus volubile du groupe et aussi celle qui produit le plus de moyens différents pour se référer aux quatre entités (oiseau, oisillons, chat, chien) dans ses récits en français et en *kreol*. Nous pensons qu’elle ne maîtrise pas l’usage du

singulier et du pluriel, pas plus que celui du masculin et du féminin, et ses différents essais pour désigner une même entité peuvent apparaître comme autant de tentatives concluantes ou pas de parvenir à se faire comprendre. Nous nous demandons si elle ne réagit pas, par rapport à ces incertitudes concernant l’usage du genre et du nombre, comme le font beaucoup d’enfants devant des questions à choix multiples (QCM) : au petit bonheur la chance.

La référence aux oisillons dans la classe de Standard IV de l’école Notre-Dame des Victoires présente une configuration tout à fait inédite puisqu’en effet nous ne retrouvons qu’une expression comportant un déterminant indéfini pour présenter ces entités dans le récit de Bianca. Nous constatons que seules Amreen et Sumayya introduisent aussi les oisillons dans les récits, mais à l’aide de déterminants numériques, tandis que les autres enfants ne le font tout bonnement pas. Nous pourrions nous questionner sur l’expression utilisée par Amreen, à savoir “trois petits d’oiseau(x)”. La présence de ce qui semble être une préposition signifie-t-elle que cette enfant veut dire qu’il y a trois petits de la race “oiseau”, s’opposant à toutes les autres races animales et offrant ainsi une valeur générique au terme “oiseau(x)” ? S’agit-il, au contraire, d’un simple écart de prononciation, où le phonème /d/ serait venu remplacer le phonème /z/ que nous attendions en tant que marque de la liaison à l’oral ? Il nous paraît assez difficile de trancher de façon certaine entre ces deux interprétations possibles.

| Enfants Std. IV Notre-Dame des Victoires | Expressions utilisées dans les récits en français pour faire référence aux oisillons | | | | | | | | | | Totaux |
|--|--|------------|---------------------------|-------------------------------|------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------------|------------|--------|
| | Indéfini | Numéral | | Défini | | | | | Possessif | | |
| | | des petits | trois petits d’oiseaux | trois petits bébés oiseaux | les petits | les petits oiseaux | les trois oiseaux | les trois .oiseaux | les trois petits oiseaux | ses petits | |
| Amreen | | 1 | | | | 1 | | 1 | | | 3 |
| Bianca | 1 | | | 1 | | | | | | | 2 |
| Chloé | | | | | 1 | | | | | 2 | 3 |
| Hans | | | | | | | | | 1 | | 1 |
| Hasham | | | | | | | | | 1 | 1 | 2 |
| Kohinoor | | | | | | | | | 1 | | 1 |
| Lenny | | | | | | | | | | | 0 |
| Lovnish | | | | | | | | | | | 0 |
| Preety | | | | | | | | | | | 0 |
| Shawn | | | | | | | | | 2 | | 2 |
| Steven | | | | | | | | | | | 0 |
| Sumayya | | | 1 | 2 | | | 1 | 1 | | | 4 |
| Totaux | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 3 | 18 |
| | 1 | | 2 | | | 7 | | | 8 | | |

Tableau 45. Les oisillons dans les récits en français (Notre-Dame des Victoires, Standard IV)

Ainsi que nous l’avons constaté dans les récits des élèves de Standard II des deux écoles en français et en KM, de même que dans ceux des élèves de Standard IV en KM, le moyen le plus utilisé pour reprendre la référence aux oisillons est l’utilisation d’expressions contenant un déterminant possessif. Cependant, nous pouvons aussi remarquer qu’il y a comparativement moins de possessifs que des définis dans les récits en français que dans ceux

en KM. Nous ne retrouvons que deux expressions contenant un déterminant possessif tandis qu'il y en a cinq comportant un déterminant défini dans les récits de la classe de Standard IV de l'école Notre-Dame des Victoires. Nous notons par contre qu'il y a huit occurrences de celles incluant un possessif contre sept pour celles qui sont définies. Ainsi, même s'il y a moins de termes comportant un possessif, ils sont plus utilisés que ceux incluant un déterminant défini, la variation entre ces deux termes résidant dans le choix du morphème lexical. Ces deux termes, à savoir "petits" et "bébés", impliquent tous deux la relation de parenté entre l'oiseau adulte et les oisillons, le deuxième terme ayant une granularité plus affinée sémantiquement que le premier.

Lorsque nous nous attardons sur les expressions comportant un déterminant défini, il apparaît que "les petits", qui demeure le plus vague sémantiquement, est l'expression la plus utilisée puisque nous la retrouvons dans les récits de Bianca et Sumayya. Les quatre autres expressions comportent toutes le terme "oiseaux", accompagné de différents adjectifs qui affinent le sens général de l'expression. Chloé choisit par exemple de lui adjoindre l'adjectif "petits", qui avait changé de classe grammaticale pour devenir un nom dans l'expression comportant un déterminant défini, "les petits". Amreen et Sumayya emploient des expressions presque similaires puisqu'elles comportent les mêmes morphèmes : le déterminant défini "les", l'adjectif numéral "trois" et le nom "oiseaux". Le seul élément qui différencie ces deux expressions est l'absence de liaison entre "trois" et "oiseaux" dans l'expression qu'utilise Sumayya. Enfin, Amreen utilise une expression comportant les quatre morphèmes que nous avons répertoriés dans les autres expressions comportant un déterminant défini puisque, outre la présence du déterminant "les" et du nom "oiseaux", elle leur adjoint aussi les deux adjectifs "trois" et "petits". Le résultat de cette opération nous donne alors la plus complexe et la plus spécifique des expressions comportant un déterminant défini des récits des enfants de cette classe, en ce qui concerne la référence aux oisillons.

Les principaux phénomènes que nous avons rencontrés dans la référence à l'oiseau adulte dans les récits en français des élèves de Standard IV sont listés ci-dessous :

- absence de cette entité plurielle dans un tiers des productions orales, signe qu'il s'agit effectivement d'une entité secondaire dans la construction des récits.
- très peu d'utilisation de déterminants indéfinis pour introduire cette entité.
- utilisation importante des déterminants possessifs et définis qui représentent chacun un tiers des références à cette entité.
- emploi de pronoms quasi inexistant.

VI.4c *Le personnage du chat dans les récits en français des enfants de Standard IV*

Les phénomènes d'introduction et de reprise (changements et maintiens) dans la référence au chat, précédemment vus dans les récits en KM des enfants de Standard IV de l'école Père-Laval, semblent se répéter dans les récits en français des mêmes enfants. Le personnage du chat est généralement introduit à l'aide de "un chat", sauf dans le cas de Thierry, qui utilisera "une chat", et de Joey qui, comme les enfants de Standard II de la même école, ne présente pas ce personnage à travers l'utilisation d'un déterminant indéfini. Il est à noter que Rachel emploie deux fois l'expression "[œn] chat", nouvelle preuve de tentative non-aboutie de . Le recours à cette expression dénote en effet une difficulté à définir le sexe du chat quand elle a besoin de parler de lui. Ce [œn] se trouve à mi-chemin entre la prononciation utilisée pour le déterminant indéfini masculin [œ̃] et le déterminant indéfini féminin [yn]. Cela nous confirme l'hypothèse selon laquelle la notion de genre en français n'est pas forcément une évidence pour des enfants créolophones.

| <i>Enfants Std IV Père-Laval</i> | Expressions utilisées dans les récits en français pour faire référence au chat | | | | | | | | Total |
|--------------------------------------|---|----------|-----------|----------------|-----------|----------------|----------|----------|--------------|
| | <i>Indéfinis</i> | | | <i>Définis</i> | | <i>Pronoms</i> | | | |
| | un chat | une chat | [œn] chat | le chat | [le] chat | il | elle | lui | |
| Anaïs | 1 | | | 5 | | | | | 6 |
| Brian | 1 | | | 4 | | | | | 5 |
| Conchita | 1 | | | 3 | | | | | 4 |
| Eric | 2 | | | 1 | | 1 | | | 4 |
| Ethul | 1 | | | 2 | | 1 | | 1 | 5 |
| Joey | | | | 4 | | | | | 4 |
| Mélanie | 1 | | | 4 | | | | | 5 |
| Rachel | 4 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | | 13 |
| Thierry | | 1 | | 2 | | | | | 3 |
| Vincent | 1 | | | 1 | | 2 | | | 4 |
| Totaux | 12 | 2 | 2 | 29 | 1 | 5 | 1 | 1 | 53 |
| | 16 | | | 30 | | 7 | | | |

Tableau 46. Le chat dans les récits en français (Père-Laval, Standard IV)

Le tableau 46 qui récapitule les expressions utilisées par les enfants de cette classe pour parler du chat montre à nouveau une prépondérance de l'utilisation de l'expression contenant un déterminant défini, "le chat" (28 occurrences). Cette dernière occupe ainsi une place primordiale dans le système référentiel mis en place par les enfants puisqu'elle représente plus de la moitié du nombre total de références au chat (52,8% sur 53 occurrences) alors que les enfants utilisent sept autres moyens de référence à ce personnage clé du récit. Nous tenons à préciser qu'alors que le nombre de références au chat est plus ou moins le même en français et

en *kreol* mauricien (53 v/s 51), la proportion du nombre de référence émis par Rachel dans les deux langues varie largement (13/53 contre 6/51, soit à peu près le double). Cette informatrice utilise aussi une expression contenant une forme hybride du déterminant défini : “[le] chat”. Nous pensons qu’il s’agit peut-être ici d’une interférence avec le *kreol* mauricien, qui ne possède pas le phonème [ø], ce qui nous cause problème car Rachel a acquis ce phonème, qu’elle utilise dans l’expression “le chat”. Nous pensons que la présence de “[le] chat” est une nouvelle preuve que le système phonétique du français n’est pas totalement maîtrisé par cette enfant.

Nous retrouvons, enfin, trois pronoms personnels qui servent aussi dans la référence au chat au sein de notre corpus : “il”, “lui” et “elle”. Le plus utilisé des trois est sans conteste le pronom “il” qui apparaît à pas moins de cinq reprises. Il est à noter que Rachel utilise à une reprise le pronom “elle” sans que nous comprenions pourquoi elle utilise le féminin ici aussi. A nouveau, le comportement de cette enfant face au genre en français nous pousse à croire qu’elle ne l’a pas encore acquis¹²⁸.

| Enfants Standard IV Notre-Dame des Victoires | Expressions utilisées dans les récits en français pour faire référence au chat | | | | | | | | | | Totaux | |
|---|--|-----------|----------|----------|------------------|-----------|-----------|----------|----------|-------------|--------|-----------|
| | Indéfini | Défini | | | Démonst ratif | Pronoms | | | | Noms nus | | |
| | | un chat | le chat | le *sat* | | la chatte | [fə] chat | il | le | | | l' |
| Amreen | 1 | 3 | | | | | | | | | | 4 |
| Bianca | 1 | 3 | | | | | | | | | | 4 |
| Chloé | 1 | 1 | | | | 2 | | 1 | 1 | | | 6 |
| Hans | | 6 | | | | 1 | | | | | | 7 |
| Hasham | 1 | 3 | | | | | 1 | | | | | 5 |
| Kohinoor | 1 | 4 | | | | | | | | | | 5 |
| Lenny | 1 | 3 | | | | | | | | | | 4 |
| Lovnish | 1 | 3 | | | | | | | 1 | | | 5 |
| Preety | | | | | 2 | | | | | 2 | | 4 |
| Shawn | | 1 | 1 | | | 3 | 1 | | | | | 6 |
| Steven | | 1 | | 1 | | 2 | 1 | | | | | 5 |
| Sumayya | 1 | 6 | | | | 2 | | | | | | 9 |
| Totaux | 8 | 34 | 1 | 1 | 2 | 10 | 3 | 1 | 2 | 2 | | 64 |
| | 8 | 36 | | | 2 | 16 | | | | 2 | | |

Tableau 47. Le chat dans les récits en français (Notre-Dame des Victoires, Standard IV)

Lorsque nous nous attardons sur les expressions utilisées par les élèves de Standard IV de l’école Notre-Dame des Victoires pour se référer au chat, nous constatons que, tout comme dans les récits des élèves de Père-Laval, la plupart d’entre eux utilise une expression comportant un déterminant indéfini pour présenter ce personnage. Une seule expression, “un

¹²⁸ Il nous semble plus pertinent de parler ici d’acquisition que de maîtrise du genre français car cette enfant ne distingue pas le masculin du féminin. Rien ne permet d’entrevoir une construction cohérente de l’utilisation des genres dans son récit qui pourrait laisser penser qu’elle tente d’atteindre une norme. Il semblerait plutôt qu’elle utilise le masculin et le féminin comme s’il n’y avait aucune différence entre eux.

chat”, est employée par ces enfants, ce qui est un signe d’une relative stabilité quant à l’utilisation des déterminants indéfinis.

Ainsi que nous l’avons vu dans les autres analyses des moyens de référence au personnage du chat (VI.1c, VI.2c et VI.3c), les expressions comportant un déterminant défini sont employées très majoritairement comme moyen de reprendre la référence à ce dernier. De même que dans les récits en français des élèves de Standard IV de l’école Père-Laval, l’expression “le chat” est primordiale dans la construction de la référence au chat puisqu’elle représente à elle seule plus de la moitié des occurrences de moyens de référence (34 occurrences sur un total de 64). Preety est la seule à ne pas l’employer étant donné les problèmes récurrents que nous avons pu observer jusqu’ici. Nous reviendrons un peu plus tard sur les termes qu’elle utilise pour parler de ce personnage. Deux autres expressions comportant un déterminant défini sont présentes dans les récits, notamment “le *sat*” dans le récit de Shawn et “la chatte” dans celui de Steven. Il nous semble que le français de Shawn est relativement correct compte tenu du niveau général de la majorité des récits. Cependant, nous constatons dans son énoncé 7 une première intrusion d’un mot *kreol*, le verbe “ris” (“tirer” en français). C’est sans doute la présence de ce premier terme *kreol* qui provoque ensuite l’apparition de “sat” dans l’expression “le *sat*”. Par contre, nous ne nous expliquons pas la présence de l’expression “la chatte” dans le récit de Steven, étant donné qu’il n’y a autrement que des termes masculins qui font référence au chat dans son récit.

La pronominalisation est le deuxième moyen le plus courant qui est utilisé par les enfants pour reprendre la référence à ce personnage. Seize occurrences de pas moins de quatre pronoms sont en effet présentes dans ces récits. Celui qui est le plus employé est le pronom personnel de la troisième personne du singulier en fonction sujet, “il”, qui apparaît en dix fois dans les différentes histoires. Le pronom clitique “le” est quant à lui présent dans les récits d’Hasham, de Shawn et de Steven et nous constatons qu’il est correctement utilisé par ces différents enfants, puisqu’il remplace à chaque fois le SN en fonction COD qui aurait dû être placé après les verbes. Nous notons la présence de son allomorphe *l’* dans le récit de Chloé, tout comme le pronom personnel disjoint, “lui”, qui apparaît aussi dans le récit de Lovnish. Cependant, il nous semble que l’énoncé 5.b du récit de Chloé comporte une erreur, qui ne situe pas dans le SN mais plutôt dans le choix du terme le précédent : en effet, nous y retrouvons le terme “pendant” alors que nous aurions dû avoir “pendant que”.

Enfin, nous retrouvons deux autres moyens de référence au personnage dans le récit de Preety qui utilise une expression comportant un déterminant démonstratif de même qu'un nom nu. Ainsi que nous l'avons précédemment signalé, cette enfant ne produit pas de récit mais conceptualise ses énoncés en tant que descriptions d'images. De même que pour la référence aux autres personnages, elle privilégie l'utilisation d'une expression incluant un déterminant démonstratif à valeur déictique, “[fə] chat”. Il n'est pas non plus possible d'accorder au nom nu “chat” dans le récit de Preety la valeur générique qu'on peut généralement attribuer aux noms nus en KM. Il faut encore y voir un signe des problèmes qu'elle rencontre dans son acquisition de la morphologie et de la syntaxe françaises.

Les principaux phénomènes que nous avons rencontrés dans la référence à l'oiseau adulte dans les récits en français des élèves de Standard IV sont listés ci-dessous :

- emploi quasi-systématique de déterminants indéfinis pour introduire cette entité.
- variation de genre dans l'utilisation des indéfinis.
- utilisation importante de déterminants définis dans la reprise de la référence à ce personnage (un peu plus de 50% des occurrences).
- emploi de pronoms dans la reprise de la référence à cette entité, avec une utilisation plus accrue à NDV.
- utilisation très minime de démonstratifs et de noms nus, que nous ne retrouvons dans les productions de ces deux classes que dans le récit d'une élève qui a a priori des problèmes cognitifs.

VI.4d Le personnage du chien dans les récits en français des enfants de Standard IV

Les enfants de Standard IV de l'école Père-Laval conservent, quant à eux, le même pattern pour la référence au chien dans leurs récits en français que dans ceux en *kreol*. Dans le tableau 48, nous notons, en effet, qu'ils ont tous recours à une expression contenant un déterminant indéfini (“un chien”) dans le processus d'introduction de ce personnage, à l'exception de Mélanie et Vincent, qui ne l'avaient déjà pas fait en *kreol*. A noter que cette expression est opposée en une occasion à “[de] chiens” dans le récit d'Eric. Le déterminant “un” semble ici ne plus avoir la valeur d'indéfini mais celle de marqueur de singularité par rapport à la pluralité impliquée dans l'autre expression. Par contre, nous ne nous expliquons pas la raison qui pousse Eric à choisir une expression au pluriel dans son énoncé 7. Lorsque l'enquêteur lui demande s'il y a effectivement plusieurs chiens, il se contente ensuite de répondre “un chien”. Par ailleurs, nous avons préféré transcrire le déterminant précédent le nom “chiens” dans cette expression parce que la nature exacte de ce dernier ne nous paraît pas claire : nous ne savons

pas s’il s’agit du déterminant indéfini pluriel “des” ou du numéral “deux”, qui aurait subi une altération phonétique, le /œ/ ayant été remplacé par un /e/. Il existe une autre expression comportant un déterminant indéfini que nous présenterons un peu plus tard et qui est présente dans le récit de Rachel.

| <i>Enfants Std IV Père-Laval</i> | Expressions utilisées dans les récits en KM pour faire référence à l'oiseau | | | | | | Total |
|--------------------------------------|---|------------|-------------|----------------|-----------|----------------|--------------|
| | <i>Indéfinis</i> | | | <i>Définis</i> | | <i>Pronoms</i> | |
| | un chien | une chèvre | [de] chiens | le chien | le chèvre | il | |
| Anaïs | 1 | | | 2 | | | 3 |
| Brian | 1 | | | 2 | | | 3 |
| Conchita | 1 | | | 2 | | | 3 |
| Eric | 2 | | 1 | | | 1 | 4 |
| Ethul | 1 | | | 1 | | 1 | 3 |
| Joey | 1 | | | 2 | | | 3 |
| Mélanie | | | | 4 | | | 4 |
| Rachel | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 4 |
| Thierry | 1 | | | 1 | | 1 | 3 |
| Vincent | | | | 2 | | | 2 |
| Totaux | 9 | 1 | 1 | 17 | 1 | 3 | 32 |
| | 11 | | | 18 | | 3 | |

Tableau 48. Le chien dans les récits en français (Père-Laval, Standard IV)

L’expression “le chien” sert ensuite à maintenir la référence au chien dans le récit et représente plus de la moitié des occurrences (53,1% du total des moyens de référence au chien dans cette classe). Ce phénomène d’utilisation d’un déterminant défini en seconde ligne dans le système de référence commence à nous être familier puisque nous le retrouvons déjà dans la référence aux autres entités, et plus particulièrement dans celle du personnage du chat.

Nous constatons deux expressions assez étranges dans le récit de Rachel puisqu’elle se réfère aussi à ce personnage par l’expression “une chèvre” puis par “la chèvre”. Comme dit précédemment, nous pensons que Rachel a du mal à trouver les termes appropriés pour se référer aux différents personnages en français. Par ailleurs, cet exemple nous montre que Rachel a aussi du mal à construire un récit cohérent à partir d’images. En effet, il nous semble que la construction de son récit par la description successive des différentes images ne forme pas un tout : Rachel ne perçoit pas les liens temporels ou de causalité entre ces différents dessins, ce qui pourrait expliquer son mode de construction de récit. Enfin, trois de ces enfants utilisent le pronom personnel “il” dans leurs récits, ce qui en fait le deuxième moyen de reprise de la référence au chat le plus utilisé dans cette classe.

Le tableau 49 ci-dessous présente les différentes expressions utilisées dans les récits en français des élèves de l'école primaire Notre-Dame des Victoires. Nous constatons d'emblée que seul un tiers des élèves utilise une expression comportant un déterminant indéfini pour présenter le personnage du chien. Il s'agit dans les quatre récits concernés de la même expression, "un chien".

| <i>Enfants Std. IV Notre-Dame des Victoires</i> | Expressions utilisées dans les récits en français pour faire référence au chien | | | | | | Totaux |
|---|---|---------------|----------|---------------------|-----------------|----------------|---------------|
| | <i>Indéfini</i> | <i>Défini</i> | | <i>Démonstratif</i> | <i>Noms nus</i> | <i>Pronoms</i> | |
| | un chien | le chien | du chien | [fə] chien | chien | il | |
| Amreen | 1 | 2 | | | | | 3 |
| Bianca | | 2 | | | | | 2 |
| Chloé | 1 | 2 | | | | | 3 |
| Hans | | 2 | | | | | 2 |
| Hasham | | 2 | | | | 1 | 3 |
| Kohinoor | | 3 | | | | | 3 |
| Lenny | 1 | 1 | 1 | | | | 3 |
| Lovnish | | 2 | | | | | 2 |
| Preety | | 1 | | 1 | 1 | | 3 |
| Shawn | 1 | | | | | 1 | 2 |
| Steven | | 1 | | | | 1 | 2 |
| Sumayya | | 3 | | | | | 3 |
| Totaux | 4 | 21 | 1 | 1 | 1 | 3 | 31 |
| | 4 | 22 | | 1 | 1 | 3 | |

Tableau 49. Le chien dans les récits en français (Notre-Dame des Victoires, Standard IV)

Le maintien de la référence à ce personnage se fait principalement à l'aide de déterminants définis. Comme dans les récits correspondants de l'école Père-Laval, l'expression "le chien" se révèle ici aussi prépondérante dans la construction de la référence au chien puisqu'elle représente un peu plus de deux tiers des occurrences de référence au chien (67,7%). Nous retrouvons aussi une expression contenant un autre déterminant défini dans le récit de Lenny, "du chien" dans l'énoncé 9. Ce déterminant est en fait une contraction de la préposition "de" et du déterminant "le" qui est provoquée par le verbe précédant ce dernier.

Le deuxième moyen le plus employé pour reprendre la référence au chien est le recours à la pronominalisation. Trois enfants choisissent le pronom masculin singulier en fonction sujet "il" pour parler de ce personnage, à savoir Hasham, Shawn et Steven. Enfin, comme dans la référence au personnage du chat, nous constatons que Preety utilise à nouveau une expression comportant un déterminant démonstratif ("[fə] chien" dans le cas présent) et un nom nu ("chien") pour signifier la continuation de la présence du chien dans son récit. Nous observons dans la première expression le même phénomène d'altération phonétique du déterminant démonstratif que dans la référence au chat, c'est-à-dire le remplacement du

phonème /s/ par le phonème /ʃ/. Il nous semble qu'il s'agisse à nouveau d'un cas d'hypercorrection, le phonème /ʃ/ paraissant peut-être à Preety plus français que le /s/.

Les principaux phénomènes que nous avons rencontrés dans la référence au chien dans les récits en français des élèves de Standard IV sont listés ci-dessous :

- emploi quasi-systématique de déterminants indéfinis pour introduire cette entité à PL mais pas à NDV (ce n'est le cas que dans un tiers des productions).
- variation de genre dans l'utilisation des indéfinis.
- utilisation importante de déterminants définis dans la reprise de la référence à ce personnage (deux-tiers des occurrences).
- emploi minime de pronoms et de démonstratifs dans la reprise de la référence à cette entité.
- une seule occurrence d'un nom nu, dans le récit de la même élève qui avait fait usage de ce moyen de référence également en ce qui concerne le personnage du chat.

CHAPITRE VII. MARQUES DE POSSESSION / APPARTENANCE DANS LES RECITS

Dans notre travail de référence aux entités, il nous semble utile, après avoir analysé en détail la référence aux protagonistes des récits, d'analyser les différents moyens utilisés par les enfants pour exprimer les relations de possession ou d'appartenance dans les récits. Nous verrons, en premier lieu (VII.1), les moyens présents en KM pour exprimer ces relations. Nous nous intéresserons ensuite aux moyens utilisés dans les récits en kreol mauricien des enfants de Standard II pour exprimer les relations de possession/appartenance (VII.2). La partie suivante sera, quant à elle, dévolue à une analyse des termes utilisés dans les récits en français des mêmes élèves et servant à exprimer ces relations (VII.3). Nous effectuerons par la suite la même démarche avec les récits en KM (VII.4) et en français (VII.5) des élèves de Standard IV, ce qui nous permettra de voir s'il y a (ou non) une évolution dans le choix des termes et des structures exprimant ce type de relations.

VII.1 L'expression des relations de possession/appartenance en *kreol* mauricien

Avant d'aborder l'analyse des moyens mis en œuvre par les enfants pour exprimer les relations de possession, il nous semble utile de rappeler qu'on retrouve, en *kreol* mauricien, deux structures pour exprimer ce type de relations qui permet d'introduire une entité nouvelle via une relation associative ou permet de maintenir la référence à cette entité en conservant cette valeur. La première structure, identique à la structure française, met l'entité possédée avant l'entité qui possède; la deuxième structure fait l'inverse, un peu comme en anglais, sans qu'on puisse pour autant imaginer une quelconque influence de cette langue sur le *kreol* mauricien, la fin du processus de créolisation à l'origine de cette langue précédant de près de cent ans l'arrivée des anglais et les documents d'archives étant autant d'attestations du peu de changements dans la structure du *kreol* dès lors. Tandis que la première structure est de type analytique, Syea propose que la seconde soit considérée comme possédant une structure synthétique. Faisant une comparaison avec la structure analytique française dont celle en KM est issue, Syea (2007a) souligne que :

“The analytic type retains the surface word order of the French genitive construction but importantly lacks the functional words (i.e. the definite article and the preposition). The synthetic type by contrast has no parallel in French. It is closer at the surface to the English possessive except for the possessive

pronoun that separates the two NPs. English possessives have a cliticized possessive marker instead of a possessive pronoun.”

Ainsi, il n'existe pas de lien intermédiaire entre les deux entités, tel que l'utilisation de la préposition “de” en français, dans la première structure, alors que la deuxième structure contient l'ajout du déterminant possessif “so”. Tandis que la première structure permet une focalisation sur l'entité “possédée”, la seconde induit une focalisation sur le possesseur dans cette relation associative. Il semblerait également que la première structure soit liée au trait [-animé] alors que la deuxième paraît plutôt utilisée avec le trait [+animé]¹²⁹, comme l'indiquent les exemples ci-dessous :

103. lakaz lisyen touzour deor
maison chien toujours dehors
la maison du chien (= la niche) est toujours dehors
104. ? lisyen so lakaz touzour deor
chien 3POSS maison toujours dehors
105. loto governma nwar
auto gouvernement noir
la voiture du Gouvernement est noire
106. *Gouvernma so loto nwar
Gouvernement 3POSS auto noir
107. Zan so ser so kamwad so mama pe manz enn zoranz
Jean 3POSS soeur 3POSS ami 3POSS maman IPFV manger INDF orange
La maman de l'ami(e) de la sœur de Jean mange une orange

Le dernier exemple (n° 107) de cette série, bien qu'un peu exagéré, permet de voir que cette construction peut se répéter indéfiniment. En effet, il suffit de rajouter un terme à la fin de la série accompagné du marqueur de possession “so” qui lui sera antéposé pour qu'il appartienne ou soit mis en relation avec l'entité qui le précédera.

Syea (ibid.) nous rappelle que cet ordre - entité “possesseur” (“possessor”, N1), suivie d'un déterminant possessif (“possessive pronoun”), puis de l'entité possédée (“possessee”, N2) – ne peut aucunement être altérée sous peine de former des phrases agrammaticales. Il ajoute aussi que contrairement au marqueur du possessif dans la structure anglaise (apostrophe+s), le déterminant possessif qui est présent entre les deux SN en KM est structurellement plus proche du N2 que du N1. Il s'appuie sur le fait que le déterminant possessif et le N2 peuvent

¹²⁹ Dans notre corpus, ce type de construction admet une entité “possesseur” non-humaine mais animée (un oiseau, un chat). Ceci n'est pas sans les contes animaliers ou les fables dans lesquels les différents protagonistes sont présentés de façon anthropomorphique. En stylistique, on parlera alors de personnification.

être coordonnés, ce qui n'est pas le cas entre le N1 et le déterminant possessif, ainsi que le montrent les exemples suivants que nous lui empruntons :

108. Zan so ser e so mama ti vini
Jean 3POSS soeur et 3POSS maman PST venir
La sœur et la mère de Jean sont venues (John's sister and his mother came)
109. *Zan so e Mari so mama ti vini
Jean 3POSS et Marie 3POSS maman PST venir
La mère de Jean et Marie est venue (John's and Mary's mother came)

Une autre propriété de ce type de construction exprimant la possession, qui demeure essentielle pour la compréhension, réside dans le fait que le déterminant possessif doit s'accorder en nombre avec l'entité "possesseur" qui le précède. Dans le cas contraire, la phrase sera agrammaticale, comme le montrent les exemples ci-dessous :

110. mama -la so zanafan ti al lekol
maman DEF 3POSS enfant PST aller école
l'enfant de la maman allait à l'école (the mother's child went to school)
111. *bann mama -la so zanafan ti al lekol
PL maman DEF 3POSS enfant PST aller école
?l'enfant des mamans allait à l'école (?the mothers' child went to school)
112. bann mama -la zot zanafan ti al lekol
PL maman DEF 6POSS enfant PST aller école
les enfants des mamans allaient à l'école (the mothers' children went to school)

VII.2 Les relations de possession dans les productions en KM des élèves de Standard II

Avant d'entrer davantage dans le détail des moyens utilisés pour exprimer ces relations, il nous semble important de définir les éléments présents dans les tableaux que nous utiliserons dans ce chapitre. Ces tableaux seront axés sur trois éléments, à savoir les termes employés pour parler de la queue du chat, le nid de l'oiseau situé en haut de l'arbre, ainsi que certaines expressions que nous avons précédemment vues dans notre analyse des différents protagonistes (l'oiseau adulte et ses petits). En ce qui concerne la queue du chat et le nid, nous avons inclus dans ces différents tableaux toutes les expressions utilisées, même celles qui n'incluent pas la valeur possessive étant donné que nous n'avions pas encore présenté ces deux entités secondaires. La colonne présentant la relation entre les oiseaux reprend, ainsi que nous venons de le préciser des expressions que nous avons déjà analysées dans le chapitre précédent, mais que nous avons conservées ici puisqu'elle qu'elles véhiculent ce rapport de

possession/appartenance. Nous aurions tout aussi bien pu choisir de présenter cette analyse en comparant les termes utilisés dans les récits en KM et en français des différents enfants par entité. Cependant, nous pensons que cela aurait été trop répétitif et les différents éléments que nous souhaitons (dé)montrer se seraient perdus dans la masse d'information.

VII.2a La possession/appartenance dans les récits en KM des élèves de Standard II de l'école Père-Laval

Lorsque nous nous intéressons aux expressions utilisées dans les récits en KM des élèves de Standard II de l'école Père-Laval, nous constatons que quatre modes de référence sont employés par ces enfants. Une expression contenant un déterminant possessif ("so lake") s'avère être celle la plus utilisée dans la référence à la queue du chat puisqu'elle apparaît dans trois récits sur six. Erwin lui préfère une expression ("lake-la") avec un degré plus important de granularité puisqu'elle est composée d'un nom et du déterminant défini postposé "la" et ne fait pas le lien avec l'entité "possesseur", le chat. Orwin choisit, quant à lui, une expression à structure analytique, "lake sat-la". Ainsi que nous l'avons présenté dans notre partie précédente, il existe deux types de structures analytiques. Celle qu'il choisit juxtapose les deux entités, notamment le "possédé" et le "possesseur", la deuxième qui est postposée à la première étant alors accompagnée d'un déterminant défini. La deuxième analyse de cette expression serait que le "-la" serait un "-la" borne et s'appliquerait aux deux entités¹³⁰.

¹³⁰ Voir la discussion à ce sujet dans la partie 1 de ce chapitre.

| Enfants Standard II | | Expressions utilisées dans les récits en kreol mauricien concernant : | | |
|---|-----------|---|-------------------------|--|
| | | la queue du chat | le nid de l'oiseau | la relation entre les oiseaux |
| Père-Laval RCEA | Burny | so lake | nik | – |
| | Cassandra | so lake | – | so bann zanfan |
| | Erwin | lake-la | – | – |
| | Orwin | lake sat-la | – | so bann pousin (x2) so ti baba so bann ti bebe |
| | Sharwen | so lake | nik-la | so mama (x3) |
| | Stéphane | – | – | – |
| Enfants Standard II Notre-Dame des Victoires | Amira | *la queue de le chat* | *son nid* | – |
| | Ayesha | lake sat-la | <i>ni-la (x4)</i> | – |
| | Deepshi | so lake | so ni <i>ni-la</i> | – |
| | Delvin | so lake | sa ni-la | so bann ti baba so bann zanfan so mama |
| | Grace | so lake | so nik so ni | – |
| | Kenley | – | *son nid* so ni (x3) | *ses petits* (x3) |
| | Kersty | *la queue de le chat* | <i>le nid</i> | – |
| | Mathew | *sa queue* | – | – |
| | Nikkeel | – (li) | so ni | so dizef so zanfan so bann ti pousin |
| | Ruben | so lake | – | so bann ti bebe |
| | Sephora | sat-la so lake | – | so bann ti zanfan |
| | Vincent | *sa queue* | – | *la maman des oiseaux* |

Tableau 50. Les termes exprimant les rapports de possession dans les récits en KM (Standard II)

En ce qui concerne la référence au nid, seuls deux enfants y font référence dans leurs récits en KM, Burny et Sharwen. Nous notons d'emblée qu'aucune d'elles n'exprime la possession ou l'appartenance. Celle que Sharwen utilise est composée d'un nom et d'un déterminant défini tandis que Burny décide de présenter cette entité à l'aide d'un nom nu. Ainsi que nous l'avons montré, il est possible de concevoir les noms nus comme commutant avec des SN comportant un déterminant défini¹³¹.

Enfin, les expressions permettant de concevoir les personnages de l'oiseau adulte et des oisillons sous le mode du rapport de possession/appartenance utilisent toutes le déterminant possessif "so". Les différences entre les expressions portent sur plusieurs éléments : premièrement, l'entité à laquelle il est fait référence (donc au cœur du SN) peut être soit

¹³¹ Voir notamment Guillemin (2007) à ce sujet.

l’oiseau adulte, soit les oisillons ; dans un deuxième temps, le choix du morphème lexical utilisé pour parler de cette entité peut varier, principalement en ce qui concerne les oisillons (nous notons les morphèmes lexicaux “pousin”, “baba”, “bebe” et “zanfan” dans ces récits) ; enfin, d’autres éléments peuvent se rajouter au nom et au déterminant possessif qui l’accompagne, tel le morphème pluralisateur “bann” ou un adjectif comme “ti”.

VII.2b La possession/appartenance dans les récits en KM des élèves de Standard II de l’école Notre-Dame des Victoires

Lorsque nous nous intéressons à présent aux récits en KM des enfants en classe de Standard II de l’école Notre-Dame des Victoires, nous constatons d’emblée qu’il y a avant tout des variations de code en ce qui concerne la référence à ces trois entités. Cependant, il apparaît que toutes les expressions en français surgissent dans les récits d’enfants francophones monolingues ou qui se disent francophones monolingues, à savoir Amira, Kenley, Kersty, Mathew et Vincent. Considérons à présent ces expressions pour commencer notre analyse dans cette classe.

De ce que nous avons pu recueillir dans l’école, il semblerait que trois de ces cinq enfants soient des francophones monolingues qui ne s’expriment que dans cette langue. Un des deux autres semble aussi être un francophone monolingue, mais se différencie de ses trois camarades en ce qu’il tente quand même de dire quelques mots en KM lorsque nous le poussons à le faire. Il produit ainsi quelques énoncés, mais ne se sent pas à l’aise dans cette situation et choisit d’arrêter assez rapidement l’expérience (“ensuite, c’est tout ce que je connais”, pour reprendre ses mots). La dernière, par contre, refuse de s’exprimer en KM lorsque nous le lui demandons alors que nous avons appris que cette enfant parle cette langue. Il nous semble qu’il puisse y avoir quatre hypothèses expliquant cela, la quatrième étant la plus plausible. Nous reprenons ici ces dernières, qui sont largement commentées dans les annexes :

1. Stressée par la situation, elle refuse de s’exprimer dans cette langue parce qu’elle penserait que cet exercice est une sorte d’examen.
2. La honte de s’exprimer en *kreol* devant ses ami(e)s de classe.
3. Des raisons identitaires.
4. Elle n’a pas compris la tâche.

Mis à part ces cinq enfants, les autres acceptent tous de s’exprimer en KM. En ce qui concerne la référence à la queue du chat, nous constatons que cette entité est très largement présentée dans les récits à l’aide d’une expression comportant le morphème lexical “lake”

accompagné du déterminant possessif de troisième personne antéposé “so”. Nous notons que cette expression de type synthétique, exprimant la possession, est utilisée par quatre des sept enfants qui ont produit un récit en KM. Des trois enfants restant, deux d’entre eux emploient une expression analytique introduisant une relation de possession, chacun utilisant une des deux variantes possibles. Tandis qu’Ayesha utilise la structure où l’entité possédée précède l’entité “possesseur” (“lake sat-la”), Séphora préfère utiliser la structure analytique inverse, à savoir celle où le focus est mis sur l’entité “possesseur”, qui apparaît alors en première position dans le syntagme nominal, le déterminant possessif “so” faisant alors le lien avec l’entité “possédée” qui le suit. Enfin, Nikheel n’utilise pas d’expression exprimant cette relation pour parler de la queue du chat qui n’est d’ailleurs pas, à proprement parler, présente dans son récit. En effet, le terme qu’il choisit pour décrire ce qui est mordu/atrapé par le chien est le pronom de troisième personne au singulier “li”, qui doit donc anaphoriquement reprendre le personnage du chat et non sa queue en particulier.

La dichotomie entre récits en français et en KM se poursuivant, il est logique que nous ayons deux séries de termes pour parler du nid dans cette classe, la première en KM et la seconde en français. Les enfants ne s’exprimant qu’en français ne font pas tous référence au nid, tels Vincent ou Mathew. Kersty préfère une expression comportant un nom et un déterminant défini (“le nid”), tandis qu’Amira et Kenley choisissent une expression avec un degré de granularité plus fin, à savoir “son nid”, comportant un déterminant possessif et le morphème lexical aussi présent dans l’expression qu’utilise Kersty (“nid”). Nous constatons que Kenley, dans le court extrait où il s’exprime en KM, emploie l’expression équivalente exacte de “son nid” en KM, “so ni”.

A ce propos, il nous faut remarquer qu’il existe une variation de type phonologique portant sur le morphème lexical. Certains enfants emploient le terme “ni” dans les expressions qu’ils utilisent, qui est plus proche phonétiquement de l’équivalent français de ce terme, tandis que d’autres privilégient l’utilisation de “nik”, qui est la forme *kreol* attendue. Nous constatons même qu’une fillette utilise les deux formes de ce nom, ce qui nous semble être une bonne indication de la variabilité que connaît ce morphème. Il nous semble que cette dernière est due à l’environnement sociolinguistique des élèves, les plus “francophones” utilisant “ni” et les plus “créolophones” “nik”.

Par ailleurs, nous notons que trois déterminants différents sont utilisés dans les expressions choisies par les élèves. Celle ayant le degré de granularité le plus faible est “ni-la”, qui

comporte un déterminant défini, présente uniquement dans le récit d'Ayesha. La deuxième, qui est préférée par la grande majorité des élèves de cette classe, est celle qui contient un déterminant possessif, indiquant alors bien le lien existant entre l'oiseau et le nid. La dernière expression que nous retrouvons dans cette classe en référence à l'entité "nid" est "sa ni-la", qui comporte le déterminant démonstratif "sa". Nous postulons à nouveau que ce déterminant est une "extension spécifiante" d'une des valeurs du "-la" postposé au nom. Afin de lever tout doute quant à la valeur exacte de ce morphème polysémique, la présence du démonstratif affirme le degré de granularité plus fin du "-la", rajoutant la valeur [+déictique] ou [+anaphorique] à la valeur déjà présente [+défini].

La relation entre les oiseaux qui fait l'objet de la troisième partie de cette analyse ne contient, ainsi que nous l'avons dit, que des expressions déjà analysées en rapport aux personnages de l'oiseau et des oisillons. Nous n'avons conservé ici que celles exprimant la possession ou l'appartenance, correspondant dans les langues casuelles au génitif. Deux expressions possédant cette valeur sont présentes dans les quelques récits en français des élèves de Standard II de l'école Notre-Dame des Victoires., tandis que nous notons 8 occurrences d'expressions contenant la même valeur dans les récits en KM. Kenley nous montre à nouveau une préférence marquée pour l'utilisation de déterminants possessifs dans ses constructions syntaxiques, puisqu'il emploie en trois occasions "ses petits" dans son récit. Vincent choisit, quant à lui, la structure analytique française du complément du nom, pour mettre en lien les oisillons et l'oiseau adulte, qui est donc une structure *in praesentia*, les deux entités étant nommément citées dans ce SN.

Comparant cela aux expressions se référant à cette relation dans les récits en KM des autres élèves de cette classe, nous constatons que le choix du déterminant possessif est unanime, les seuls éléments permettant de différencier les différentes expressions étant le choix du morphème lexical et la présence (ou pas) du marqueur de pluralité "bann" ainsi que celle de l'adjectif "ti". Véronique (2001) fait remarquer, concernant l'utilisation des marqueurs TMA, que leur emplacement par rapport au verbe leur confère un rôle différent. En effet, l'importance de ces termes varie selon qu'ils sont syntaxiquement plus proches ou plus loin : la valeur de ceux qui sont placés plus près du verbe semble être accrue et leur sémantisme est plus solidement associé au sens intrinsèque de verbe. De même, le marqueur de pluralité "bann" change plus la valeur de l'entité à laquelle il se rapporte que l'adjectif possessif. Ainsi, l'accent est mis plus spécifiquement sur le fait que l'entité "oisillons" est plurielle que sur le fait que cette entité appartient à une autre, en l'occurrence l'oiseau adulte. Il n'empêche que

ces deux termes viennent apporter une information vitale sur l'entité à laquelle ils se rattachent.

En bref, nous notons les faits suivants concernant les relations exprimant la possession ou l'appartenance dans ces récits :

- prédilection pour la structure synthétique « déterminant possessif + N » au détriment des structures analytiques de façon générale dans les productions en KM.
- utilisation exclusive de cette structure en KM en ce qui concerne les entités [+ animé].
- dans la référence aux entités animées, une seule expression en structure analytique dans une production en français.
- utilisation massive de la structure synthétique pour la référence aux entités [- animé].
- présence minimale des deux structures analytiques en KM.

VII.3 La possession dans les récits en français des élèves de Standard IV

Intéressons-nous à présent aux récits en français de ces élèves. Ainsi que nous venons de le constater dans la première partie de cette analyse (VII.2), certains enfants de l'école Notre-Dame ont été incapables de produire un récit en KM. Cependant, nous avons conservé leurs récits qui auraient dû être en KM mais l'ont été en français dans cette partie de notre analyse puisque nous voulions montrer que les profils sociolinguistiques des enfants étaient variés et que ces profils pouvaient déterminer, dans certains cas, du choix de code linguistique dans lequel s'expriment ces enfants.

VII.3a La possession dans les récits en français des élèves de Standard II de l'école Père-Laval

Revenant ainsi aux récits en français des élèves de Standard II de l'école Père-Laval, nous constatons dans un premier temps que, des expressions qu'ils utilisent, un nombre important d'entre elles sont en KM. A l'exception d'Erwin qui semble éprouver de réelles difficultés à s'exprimer en français, la plupart des autres enfants ont produit des récits dans cette langue, bien que nous y apercevons de nombreux cas d'alternances de code.

| Enfants Standard II | | Expressions utilisées dans les récits en français concernant : | | |
|-------------------------------|-----------|--|--|-----------------------------------|
| | | la queue du chat | le nid de l'oiseau | la relation entre les oiseaux |
| Père-Laval RCEA | Burny | son [ke] | <i>le *nik*</i> | *so mama* sa maman |
| | Cassandra | sa queue | <i>le nid</i> | – |
| | Erwin | – | <i>*nik-la* (x3)</i> | – |
| | Orwin | la queue du chat | – | – |
| | Sharwen | *so lake* | <i>*nik*</i> <i>*zwazo-la* [e] le nid</i> | *so mama* |
| | Stéphane | la queue | – | ses [ti] poussins |
| Notre-Dame des Victoires RCEA | Amira | – | son nid | – |
| | Ayesha | (le chat dans) sa queue | <i>un nid</i> le nid (x3) | – |
| | Deepshi | sa queue | son nid | – |
| | Delvin | sa queue | son nid | ses petits |
| | Grace | le chat sa queue | <i>un *nik*</i> <i>un nid</i> | – |
| | Kenley | sa queue | son nid (x2) <i>le nid (x2)</i> | ses petits (x4) |
| | Kersty | la queue de le chat | <i>le nid (x2)</i> | – |
| | Mathew | sa queue | – | ses petits |
| | Nikheel | sa queue | – | (la maman *zwazo*) ses enfants |
| | Ruben | sa queue | – | ses .oiseaux |
| | Sephora | la queue du chat | son nid (x2) | – |
| | Sephora 2 | la queue du chat | son nid | – |
| | Vincent | sa queue | – | ses petits (la maman *zwazo*) |

Tableau 51. Les termes exprimant la possession dans les récits en français (Standard II)

En ce qui concerne les moyens de référence à la queue du chat, nous notons d'emblée que seul Sharwen a recours à une expression en KM dans son récit. C'est, par ailleurs, le moment où son récit bascule vers le KM puisque les deux derniers énoncés, qui le suivent presque immédiatement, sont dans cette langue. Nous pouvons penser que parler en français demande un effort particulier de la part de cet enfant et qu'il ne le produit plus sur la fin, ce qui provoque ce changement de langue. Remarquons cependant que cette expression est construite à l'aide du déterminant possessif *kreol* "so" suivi du nom "lake". Burny présente quant à lui un phénomène que nous avons déjà repéré dans la référence aux entités¹³² pour se référer à la queue du chat, le mélange des langues. La première hypothèse serait qu'il choisit d'enlever une partie de la marque *kreol* (le "la" constituant du mot "lake") et rajoute ensuite le

¹³² Nous retrouvons par exemple "un *zwazo*" dans le récit français de Sharwen, "[œn] oiseau" dans celui de Thierry, "[œn] ti l'oiseau" dans celui de Vincent, "[œn] chat" dans celui Rachel, "[sa]-là" dans celui de Sharwen ou encore "le [sjẽ]" dans celui de Burny.

déterminant de possession français “son”. L’expression ainsi construite est composée d’un adjectif possessif français et de la racine étymologique du mot *kreol*, [ke], qui se rapproche plus du terme français. La deuxième hypothèse concernant [ke] serait que Burny n’a pas acquis le système phonologique du français et ne possède pas dans son répertoire le phonème requis dans le mot “queue”, à savoir le phonème /ø/. Néanmoins, dans l’un ou l’autre cas, l’expression complète semble ne pas posséder de genre plutôt que le genre masculin, un peu à la manière du mot français “bébé”, dont on ne peut clairement déterminer le sexe. Il nous semble que nous soyons à nouveau face à une expression qui naît de la confusion des genres, ou plutôt du fait que les genres en français ne sont pas acquis par tous les enfants.

Trois autres expressions sont aussi utilisées par les autres enfants de cette classe pour parler de la queue du chat. Stéphane utilise le nom “queue” accompagné du déterminant défini français “le”, n’impliquant alors aucun rapport entre cette entité et une autre sur le mode de la possession/ appartenance. Ceci n’est pas le cas dans les expressions utilisées par Cassandra et Orwin, puisque la première a recours à un déterminant possessif, ce qui avait déjà été le cas dans son récit en KM (pour rappel, Cassandra avait utilisé l’expression “so lake”), tandis que le second choisit la structure analytique du complément du nom dans l’expression “la queue du chat”, structure qui avait aussi eu sa préférence dans son récit en KM, où il avait employé “lake sat-la”. Il semble, à première vue, que ces deux enfants aient acquis deux manières différentes de signifier les liens de possession dans les deux langues, à travers l’utilisation d’un déterminant possessif ou d’un complément du nom.

Cassandra est la seule enfant qui utilise le terme correct en français pour désigner le nid. Nous remarquons aussi qu’elle est la seule à se référer au nid dans une seule des deux langues. Elle ne considère pas le nid comme appartenant à l’oiseau / aux oisillons, ainsi que l’indique l’absence de marque de possession. Le fonctionnement de la référence au nid chez Burny est assez symptomatique d’une façon particulière de concevoir le bilinguisme : un imaginaire collectif tend à penser qu’il suffit de transposer le terme issu de la L1 dans la langue en appropriation pour qu’il fasse sens dans cette langue. C’est ainsi que nous considérons ce cas de mélange des langues : Burny insère dans son discours en français le nom *kreol* “nik” accompagné du déterminant défini français “le”. Nous assistons aussi à ce phénomène assez particulier de transposition dans la référence à l’arbre, souvent appelé “pye” par les enfants¹³³. Erwin, quant à lui, utilise l’expression “nik-la” au début de son discours qui est en KM. Ainsi

¹³³ Il est à noter que ce mot *kreol* peut être rapproché du mot “pied” dans les patois ou dialectes de l’ouest de la France, terme utilisé par exemple par les agriculteurs de la Sarthe pour parler des pommiers.

que nous l'avons constaté, cet enfant a énormément de difficultés à parler le français, qui est, de ce que nous pouvons conclure après analyse de ses récits, une langue qu'il ne pratique pas quotidiennement.

Le seul enfant qui se démarque des autres, par rapport aux moyens qu'il utilise pour parler du nid, est Sharwen qui utilise le nom nu "nik" et "*zwazo-la* [e] le nid" dans son récit en français. Le fait qu'il utilise un nom nu ne nous surprend pas étant donné qu'il est ici fait référence à une entité considérée comme étant représentative de son espèce et possède donc une valeur générique. La deuxième formulation employée nous paraît, par contre, plus que suspecte. Il nous semble que Sharwen tente de traduire et/ou de transposer une structure syntaxique dans son récit en français. Cette structure semble lui poser problème aussi car nous constatons qu'il a une petite hésitation avant de se jeter à l'eau. Nous tenterons, ci-dessous, d'expliquer le fonctionnement de cette structure et la manière dont Sharwen la transcrit/traduit en français.

Il nous paraît primordial de rappeler ici l'énoncé dans lequel est située cette expression (exemple 113). Par ailleurs, il nous semble que les phrases suivantes (ex. 114-115) seraient celles qu'emploierait un locuteur natif de français pour exprimer la même chose. Nous tenons à préciser que l'exemple 114 est plutôt l'apanage du français parlé que du français écrit. Enfin les phrases 116 et 117 (suivie chacune d'une glose et d'une traduction littérale en italiques) expriment la même idée en *kreol* mauricien:

113. le chat regarde où *zwazo-la* [e] le nid (Sharwen, 5)

114. le chat regarde (l'endroit) où le nid de l'oiseau/ des oiseaux est.

115. le chat regarde (l'endroit) où est/ se trouve le nid de l'oiseau/ des oiseaux.

116. sat -la pe gete kot zwazo -la so/zot nik (ete)
chat DEF IPFV regarder LOC oiseau DEF 3POSS/6POSS nid (COP)
le chat regarde où l'oiseau son nid est

117. sat -la pe gete kot nik zwazo -la ete
chat DEF IPFV regarder où nid oiseau DEF/Borne COP
le chat regarde où le nid (de) l'oiseau est

L'expression "zwazo-la [e] le nid" combine, d'une part, la structure présente dans la phrase 116, le terme français pour désigner le nid et un petit morphème, [e], dont nous pensons qu'il

s'agit d'une tentative de traduction de la copule *kreol* "ete"¹³⁴, qui est par ailleurs optionnelle dans cette structure syntaxique *kreol*. L'exemple 117 suivant présente l'autre structure du complément du nom présente en *kreol* mauricien qui, elle, inclut obligatoirement la copule "ete". L'insertion de ce morphème entre "zwazo-la" et "le nid" est alors censée conférer à cette structure une apparence française, en opposition à sa position postposée au syntagme nominal dans les deux structures du complément du nom en *kreol*. Ces résultats illustrent assez bien l'asymétrie existant dans le choix de termes utilisés en français et en KM par les enfants de cette classe pour faire référence au nid.

La première chose qui frappe l'œil quand nous comparons les différentes expressions utilisées pour faire référence aux relations de possession entre les oiseaux dans les récits en KM et en français par les enfants de Standard II est le fait que les enfants qui s'y réfèrent en *kreol* ne le font pas en français et inversement, à l'exception de Sharwen, mais encore faut-il voir dans quelle mesure il alterne entre les langues. Deuxième fait important : aucun enfant de cette classe n'utilise la structure analytique du complément du nom dans aucune des deux langues.

Trois enfants utilisent des termes marquant la relation de possession dans la référence à la relation entre les oiseaux. Alors que Burny considère l'oiseau adulte comme appartenant à ses petits, Stéphane place les oisillons au centre de cette relation. Burny utilise l'expression *kreol* "so mama" à une reprise et son équivalent français "sa maman" une fois également. Il nous semble utile de faire remarquer que cet enfant avait produit un énoncé mixte dans sa référence à la queue du chat et qu'il utilise ici une expression provenant de chaque langue. Il nous semble qu'au-delà du fait qu'il a du mal à trouver les termes français exacts pour désigner les différentes entités que nous avons déjà analysées (VI.1-4), Burny éprouve du mal à construire un récit entier en français : il a, en effet, aussi recours à sa L1 dans une proposition où il insère l'expression *kreol*, "so mama", ainsi que lorsqu'il parle de l'arbre (systématiquement le "pye" dans son récit) ou encore le nid, que nous venons d'analyser ci-dessus. Sharwen a aussi recours à une expression en KM, "so mama", pour parler de la relation entre les oiseaux à la fin de son discours où il change de code puisqu'il s'y exprime en KM, ainsi que nous venons de le signifier un peu plus tôt.

Stéphane est le seul enfant à considérer les oisillons comme centraux dans l'expression de la relation d'appartenance entre les oiseaux en français. Le terme "poussins" est au pluriel,

¹³⁴ Il est à noter que cette forme "ete" n'est présente en *kreol* qu'accompagnée de "kot", expression extrêmement utile et présente dans la localisation spatiale en *kreol* mauricien (revoir III.1c ou consulter Florigny 2003c, 2004b), dans des énoncés affirmatifs, négatifs et surtout interrogatifs.

comme l'indique le déterminant possessif qui le précède ("ses"). Nous ne préférons pas nous avancer sur la langue dans laquelle est émis le terme intermédiaire, "[ti]", qui peut aussi bien être une réduction du "petit" en français qu'un emprunt au *kreol*.

VII.3b La possession dans les récits en français des élèves de Standard II de l'école Notre-Dame des Victoires

Premier fait intéressant dans les récits des enfants de Standard II de l'école Notre-Dame des Victoires : ils utilisent presque tous des expressions en français pour signifier les liens de possession dans leurs récits en français. Par ailleurs, les cas de mélange des langues y sont très rares, ainsi que nous l'allons montrer ci-dessous.

Onze des douze enfants de cette classe font référence à la queue du chat, avec une très forte prépondérance de l'utilisation de la construction synthétique composée du nom "queue" précédé du déterminant possessif français "sa". Nous retrouvons, en effet, cette expression dans sept des récits, représentant 58% de la référence à la queue du chat dans ces récits. Il nous faut, par contre, signaler qu'elle apparaît aussi dans le récit d'Ayesha, à la différence qu'elle n'y figure que comme une extension du chat, localisant néanmoins la partie du corps du chat ayant subi l'attaque du chien. Cette précision est impliquée par l'utilisation de la préposition spatiale "dans" dans ce récit ; notons cependant que nous nous serions attendus en français à ne rien voir apparaître après "le chat", ce fait étant dicté par le verbe "mordre". Cependant, si un autre verbe avait été employé, une préposition autre que "dans" aurait été nécessaire vu le co-texte linguistique : "par" ou "à" auraient semblé plus corrects.

La deuxième expression qui semble revenir le plus couramment est "la queue du chat" qui apparaît dans les deux récits de Séphora : il ne nous faudrait donc considérer qu'une fois cette expression dans les récits. Kersty utilise aussi la structure du complément dans sa référence à la queue du chat, sauf qu'il semblerait qu'elle ne maîtrise pas encore le phénomène de la contraction. En effet, "la queue de le chat" est composé de la juxtaposition de deux expressions plus simples, "la queue" et "le chat", la relation entre elles étant imposée par la présence de la préposition française "de". Cependant, le phénomène de la contraction doit intervenir en français pour que cette phrase devienne grammaticale, le déterminant article défini contracté "du" remplaçant alors la préposition "de" et le déterminant défini "le" qui le suit immédiatement ainsi que Séphora l'utilise.

Grace emploie aussi une structure de type analytique lorsqu'elle doit parler de la queue du chat. Nous constatons cependant que cette expression, "le chat sa queue", n'est pas correcte du point de vue de la syntaxe française. Par contre, il est tout à fait possible de penser qu'il s'agit d'une transposition d'une des deux structures du complément du nom en KM, celle construite en "(N₂+DEF) devant (N₁+POSS)", N₁ étant l'entité "possédée" et N₂ celle qui possède. Nous pouvons aussi constater que cette structure est possible en français oral, ainsi que le montre l'exemple 118 ci-dessous¹³⁵ :

118. Marie sa mère la bonne, elle l'a lui a refilée

Enfin, notre analyse des moyens de référence à la queue du chat dans les récits en français de cette classe s'achève par l'expression choisie par Ayesha. A priori, cette enfant emploie celle qui est largement privilégiée par ses camarades de classe : "sa queue". Cependant, nous constatons que, contrairement aux récits de ces derniers, cette expression n'est pas autonome dans ce récit-ci et fait partie d'un syntagme prépositionnel. En effet, ce n'est pas la queue à proprement parler mais bien le chat qui subit l'action d'être mordu ("le chien [mord] le chat"). L'apparition de la queue intervient alors pour apporter une précision spatiale sur l'endroit où il a été mordu (le chien mord le chat où ? "dans sa queue").

Continuant à présent notre analyse, nous nous intéresserons aux expressions utilisées pour faire référence au nid de l'oiseau / des oisillons, ce qui semble se produire dans neuf des récits, correspondant donc à huit des enfants, Séphora nous ayant gratifiés de deux récits. 18 références à cette entité y sont présentes, dont 8 incluant la relation de possession, ce qui en fait le moyen préféré pour y faire référence. En effet, nous constatons qu'il n'y a que trois occurrences d'expressions composées d'un nom et d'un déterminant indéfini contre sept comportant un nom accompagné d'un déterminant défini. Il n'y a qu'une expression employée comportant un déterminant défini ("le nid"), tandis que nous en retrouvons deux comportant un déterminant indéfini, notamment "un nid" et "un *nik*", qui n'apparaît qu'une fois dans le récit de Grace. A nouveau, nous constatons que la seconde expression est produite par la juxtaposition d'un déterminant français et d'un nom *kreol*¹³⁶ et semble être un nouveau cas de *code-mixing*. En ce qui concerne l'expression incluant un rapport de possession, il s'agit à chaque fois de la structure synthétique composée du déterminant possessif "son" et du nom "nid".

¹³⁵ Nous empruntons cet exemple à Madame Françoise Gadet, qui l'a souvent utilisé dans ses cours de Maîtrise et de DEA en sociolinguistique sur les différences entre l'oral et l'écrit.

¹³⁶ Voir, par exemple, l'analyse de l'expression produite par Burny en VII.3a.

Lorsque nous nous attardons ensuite sur les termes privilégiés par les enfants de cette classe pour parler de la relation entre les oiseaux, nous observons qu'une expression est axée autour du personnage de l'oiseau adulte tandis que trois expressions reviennent pour parler des oisillons. Il nous semble qu'un doute subsiste quant à la nature de l'expression mettant en scène l'oiseau adulte dans les récits de Nikheel et Vincent. Il pourrait, en effet, s'agir d'un SN comportant un complément du nom (du type : la maman des oiseaux) ou d'un SN avec un double nom en son centre, "oiseau" qualifiant alors la nature de "maman" (la maman oiseau). Nous optons pour la seconde hypothèse, sachant que nous retrouvons aussi l'expression "la maman oiseau" en deux occasions au début du récit de Vincent. Il nous semblait cependant utile de présenter cette expression parce que la présence d'un terme *kreol* au cœur de celle-ci aurait pu porter à confusion.

Remarquons ici que la relation entre les oiseaux n'est pas exprimée dans sept des récits, correspondant à six des élèves de cette classe. L'expression la plus courante pour signifier la relation de possession dans la relation entre les oiseaux est "ses petits" qui apparaît en sept occasions dans les récits de quatre enfants, soit 77.8% des occurrences de liens de possession en rapport à la relation entre les oiseaux, une fois que nous avons exclu les deux occurrences de "la maman *zwazo*". Les deux autres expressions diffèrent par le morphème lexical au centre des SN respectifs, à savoir "ses enfants" et "ses .oiseaux". Notons cependant que la dernière expression dévie légèrement de ce à quoi nous aurions dû nous attendre, puisqu'il n'y a pas de liaison entre le déterminant et le nom. Nous aurons préalablement remarqué que ces neuf occurrences de référence à la relation entre les oiseaux respectent toutes la structure synthétique consistant à construire le SN à l'aide d'un déterminant possessif (à savoir "ses") et d'un nom.

Ainsi, si nous souhaitons résumer les phénomènes que nous observons dans les productions en français des élèves de Standard II, nous constatons les faits suivants :

- prédiction pour la structure synthétique sur la structure analytique du complément du nom dans les productions en français.
- utilisation exclusive de la structure synthétique dans la référence aux entités [+ animé] dans les productions en français.
- utilisation majoritaire de cette structure dans la référence aux entités [- animé], mais présence importante de constructions analytiques (environ un tiers des référence exprimant la possession).

- structure analytique non maîtrisée dans les productions en français (notamment la contraction).
- présence d'un calque : une structure analytique du KM est transposée dans une des productions en français, alors que cette dernière n'existe pas dans cette langue.
- quelques cas d'AC portant sur le morphème lexical ou la structure entière.

VII.4 La possession/appartenance dans les récits en KM des élèves de Standard IV

Nous commencerons cette partie comme les précédentes, c'est-à-dire en analysant les différentes expressions utilisées par les enfants de Standard IV de l'école Père-Laval avant de nous intéresser aux moyens mis en œuvre par les élèves de l'école Notre-Dame des Victoires lorsqu'il faut exprimer la possession ou l'appartenance en KM. Chacune des sous-parties analysera ainsi la référence à la queue du chat dans un premier temps, avant de s'attarder sur les moyens employés pour parler du nid et de se terminer par une analyse des termes permettant de signifier la relation entre l'oiseau adulte et les oisillons. Un résumé des différents phénomènes observés dans cette partie la conclura.

VII.4a La possession/appartenance dans les récits en KM des élèves de Standard IV de l'école Père-Laval

La queue du chat ne fait l'objet d'une référence que dans cinq des dix récits des enfants de Standard IV de l'école Père-Laval. L'expression la plus utilisée est définitivement "so lake", qui a une structure synthétique. Deux expressions ayant une structure analytique sont aussi présentes dans ces récits. Celle que choisit Joey, "lake sat-la", correspond à la première structure analytique en KM que nous avons présentée en début de chapitre, celle qui met l'entité "possédée" au cœur du SN, l'autre entité n'apparaissant ensuite que comme complément du nom. Vincent utilise la même structure dans l'expression "lake *chat*" et nous remarquons d'emblée qu'il utilise le même procédé que nous avons retrouvé dans le récit de Burny : un cas de mélange des codes.

Il insère le terme français pour désigner le chat dans une des deux structures analytiques du complément du nom en KM, ce qui crée une expression linguistiquement hybride. Nous rappelons à nouveau que Vincent a le KM comme L2 et le français comme L1, ce qui peut se révéler important ici. Après un regard croisé sur les expressions utilisées par les mêmes enfants dans des récits en français (ce qui fera l'objet de notre prochaine partie, VII.5b), nous

pouvons affirmer que Joey et Vincent utilisent tous deux le déterminant possessif dans leur récit en L1 et la structure du complément du nom dans celui produit dans leur L2 pour faire référence à la queue du chat. Nous pensons que ceci est un signe très clair que l'utilisation d'une structure analytique intervient avant l'apparition des structures synthétiques dans le processus d'acquisition des langues de ces deux enfants. Le complément du nom sert alors de premier moyen d'expression des relations de possession dans une langue en acquisition alors que l'emploi du déterminant possessif serait l'étape suivante dans la réalisation de ces relations dans une langue, le lien semblant plus difficile à déceler dans ce déterminant puisqu'une des deux entités intégrante de cette relation, à savoir le "possesseur", demeure *in absentia*.

Par ailleurs, nous tenons à signaler que, dans certains cas, c'est le chat qui est mis par les enfants comme objet de ce procès, sans spécification sur la partie exacte de son corps qui est agressée. Ainsi que le fait Mélanie dans son récit ("lisyen-la pe ris sat-la"), un certain nombre de ces élèves préfèrent parler du chat en tant qu'objet de l'attaque du chien plutôt que de la partie spécifique de son anatomie qui est mordue.

Lorsque nous nous intéressons ensuite aux expressions que choisissent les enfants de cette classe pour parler du nid, nous constatons dans un premier temps que la majorité d'entre eux y font référence : en effet, huit des dix enfants incluent cette entité dans leurs récits. De ces enfants, seule Rachel l'introduit à l'aide d'un déterminant indéfini. Remarquons immédiatement qu'elle emploie cinq expressions en tout pour un total de sept occurrences, ce qui correspond à plus d'un quart des références au nid. Ainsi que nous l'avons fait remarquer dans notre analyse de la référence aux quatre entités principales, Rachel ne produit pas un récit à proprement parler mais plutôt une suite de descriptions. C'est ainsi que nous comprenons la réapparition d'expressions incluant un déterminant indéfini dans la suite de son discours en KM mais aussi dans le passage où elle "switch" au français. Le dernier fait qui nous semble intéressant de faire ressortir quant à ces expressions est la variation phonétique que connaît à nouveau le morphème lexical *kreol* "nik/ ni".

| Enfants Standard IV | | Expressions utilisées dans les récits en kreol mauricien concernant : | | |
|-------------------------------|----------|---|---|---|
| | | la queue du chat | le nid de l'oiseau | la relation entre les oiseaux |
| Père Laval RCEA | Anaïs | – | <i>ni-la</i> | so bann ti bebe |
| | Brian | so lake | – | so bann tipti (x2) mama zwazo-la |
| | Conchita | – | *son nid* so ni (x2) <i>ni-la</i> | – |
| | Eric | so lake | <i>nik</i> | so bann ti bebe |
| | Ethul | so lake | so nik (x2) | – |
| | Joey | lake sat-la | <i>nik-la</i> so nik | so bann tipti |
| | Mélanie | – | so ni (x4) <i>ni-la</i> (x2) | – |
| | Rachel | – | enn ni (x2) enn nik *un nid* <i>ni-la</i> (x2) nik-la | so bann ti bebe (x2) zot mama |
| | Thierry | – | so lakaz | so bann zanfan |
| | Vincent | lake *chat* | – | – |
| Notre-Dame des Victoires RCEA | Amreen | so lake | – | so trwa zanfan so trwa zwazo |
| | Bianca | so lake | – | – |
| | Chloé | so lake | – | so bann ti zanfan so bann ti bebe |
| | Hans | so lake | so ni <i>sa ni-la</i> <i>ni-la</i> | so bann tipti |
| | Hasham | sat-la so lake | – | so *oiseau* so bann tipti zwazo so bann zanfan so bann ti zanfan |
| | Kohinoor | – (li) | <i>ni-la</i> (x3) | so bann ti zwazo |
| | Lenny | so lake | so ni | – |
| | Lovnish | so lake | <i>sa ni-la</i> | – |
| | Preety | so lake | so ni so nik | – |
| | Shawn | – (sat-la) | <i>enn ni</i> <i>sa ni-la</i> | so bann piti |
| | Steven | so lake | so ni | so bann trwa piti |
| | Sumayya | so lake | – | – |

Tableau 52. Les termes exprimant les liens de possession dans les récits en KM (Standard IV)

Des expressions incluant un déterminant défini apparaissent aussi dans ces récits en KM. Nous en avons relevées sept au total : “ni-la” dans les récits d’Anaïs, Conchita, Mélanie et Rachel et “nik-la” à nouveau dans le récit de Rachel mais aussi dans celui de Joey. Comme dans les expressions contenant un déterminant indéfini, c’est encore le morphème lexical qui

connaît une variation phonétique, les enfants choisissant ou hésitant entre les deux prononciations possibles. Nous renvoyons à notre explication précédente concernant cette variation (VII.2b, p.294-295). Nous retrouvons un nom nu dans la référence au nid dans le récit d'Eric, ce qui ne peut s'expliquer que par le fait qu'il considère cette entité sous l'angle de l'espèce. Nous avons vu l'apparition de noms nus avec la même valeur dans les récits des enfants de Standard II en ce qui concerne la référence au nid mais aussi à l'arbre, entité que nous n'avons pas analysée dans le détail dans le cadre de cette thèse. Nous constaterons souvent que cette valeur apparaît avec des noms nus précédés de prépositions spatiales (il s'agit dans la plupart des cas de "dans").

Enfin, les dernières expressions se référant au nid dans les récits en KM des élèves de cette classe sont celles construites à l'aide d'un nom précédé d'un déterminant possessif, qui apparaissent à dix reprises dans ces récits. Conchita est la seule enfant à utiliser une expression française, qui apparaît dans son premier énoncé avant qu'elle ne bascule vers le KM. Thierry choisit quant à lui un morphème lexical différent puisqu'il remplace le morphème "ni/ nik" par "lakaz" (maison), terme au grain plus gros puisqu'il a perdu le sens [+ oiseau "possesseur"]. A l'exception de ces deux expressions, ce sont "so ni" et sa variante "so nik" qui remplissent l'espace restant, puisque la première de ces deux expressions apparaît à six reprises tandis que la seconde n'est présente qu'en trois occasions.

La référence à la relation entre les oiseaux semble jouer un rôle moins important que celui du nid, puisqu'elle ne se rend visible que dans six des récits des enfants de cette classe. Cinq expressions différentes sont employées à cet effet et le constat est assez clair : des deux structures possibles, la synthétique est presque exclusive. Nous ne retrouvons qu'une expression à structure analytique dans le récit de Brian : "mama zwazo-la". Il s'agit de la variante où l'entité "possédée" est placée en position thématique, l'accent portant alors sur elle. L'autre élément de ce syntagme est placé après lui dans le discours, montrant ainsi qu'il a moins d'importance que l'autre du point de vue du locuteur, ce qui est retranscrit en français par l'utilisation d'un complément du nom. Nous en profitons pour rappeler que ce complément est par ailleurs optionnel du point de vue de la phrase et du discours, puisque la phrase peut syntaxiquement bien exister sans lui et que le discours n'en serait alors que légèrement altéré d'un point de vue sémantique.

Des quatre expressions synthétiques, une seule d'entre elles met l'oiseau adulte au cœur du SN : "zot mama" dans le discours de Rachel. Outre cela, nous constatons que le déterminant

possessif s'accorde bien en nombre avec l'entité "possesseur" : les oisillons. Les trois expressions restantes sont axées autour des oisillons, considérés alors comme l'entité "possédé". Dans les trois cas, nous notons que le déterminant possessif s'accorde correctement en nombre avec le possesseur (l'oiseau ou la maman), la distinction de genre n'étant d'aucune utilité ici puisqu'elle n'existe pas en KM. Par ailleurs, ces expressions contiennent à chaque occurrence le morphème pluralisateur "bann", qui indique donc que l'entité "possédé" est bien constituée d'une collectivité d'individus prise comme un ensemble. Nous n'observons ensuite qu'une variation autour du morphème lexical choisi pour se référer aux oisillons et de l'absence/présence de l'adjectif "ti".

VII.4b La possession dans les récits en KM des élèves de Standard IV de l'école Notre-Dame des Victoires

Il existe une très grande régularité dans le choix des expressions utilisées pour parler de la queue du chat dans les récits en KM des élèves de Standard IV de l'école RCEA Notre-Dame des Victoires. Nous constatons avant tout que presque tous les enfants font référence à la queue du chat dans leurs récits, les seuls qui n'y font pas allusion étant Kohinoor et Shawn. Nous constatons que, dans ces deux cas, les enfants choisissent de ne pas considérer la partie spécifique du corps de cet animal qui est mordue mais préfèrent généraliser en faisant référence à ce personnage en tant que tout. Alors que Shawn indique clairement à l'aide d'un SN défini ("sat-la") qui est le personnage qui se fait mordre, nous pouvons considérer que le pronom présent dans le récit de Kohinoor ("li") reprend bien l'entité chat dont elle parlait précédemment. L'expression que choisit Hasham contient également "so lake". Cependant, nous nous rendons compte qu'elle est incluse dans un SN à structure analytique plus large. L'entité à laquelle appartient la queue, à savoir le chat, est explicitement citée en antéposition à cette dernière, permettant alors de créer une des structures du complément du nom en KM.

En ce qui concerne le nid dans ces récits en KM, il faudrait dans un premier temps se rendre compte que près de la moitié de la classe n'y fait pas allusion (cinq en tout). Des sept enfants qui parlent de cette entité, seul Shawn utilise une expression contenant un déterminant indéfini ("enn ni") pour l'introduire. Nous retrouvons aussi quatre cas de définitude dans ces récits, dans les récits de Hans et Kohinoor. Il s'agit à chaque fois de "ni-la", dont le morphème lexical "ni" est prononcé dans sa version la plus proche du français, sans le phonème final [k]. L'utilisation du démonstratif est aussi assez courante puisqu'elle apparaît dans trois récits, à savoir ceux de Hans, Lovnish et Shawn. Nous constatons à nouveau une

relative cohérence dans cette classe puisque cette expression ne souffre pas des variations phonétiques constatées en ce qui concerne le nom (“nik” v/s “ni”) ni de celles affectant le morphème du démonstratif placé devant lui (“ha” v/s “sa”).

Par ailleurs, ces récits contiennent cinq occurrences d’expressions parlant de la relation de possession dans les récits de quatre enfants. A l’exception de Preety, les trois autres enfants n’emploient qu’une expression pour se référer au nid de l’oiseau, “so ni”, incluant le déterminant possessif *kreol*. Preety fait aussi usage de cette structure synthétique, où nous constatons de nouveau la même variation phonétique.

Enfin, lorsque nous nous attardons aux termes et expressions servant à signifier la relation existant entre les oiseaux, il apparaît que tous ces SN sont axés autour de l’entité “oisillons”. Deuxième fait à noter : ces SN contiennent tous un déterminant possessif, impliquant donc le choix systématique d’une structure de type synthétique pour exprimer la possession. Les variations entre ces termes concernent trois éléments : le choix du nom au cœur du SN et l’absence/présence d’un marqueur de pluralité et d’un adjectif. Un adjectif est présent dans certains récits, “ti” et sa variante longue “tipti” dont le sens général est [-grand]. Nous noterons ensuite une variation concernant le nombre : certaines expressions incluent le morphème pluralisateur “bann” tandis que d’autres ne le font pas. Nous constatons également que ce morphème peut être remplacé par un déterminant/adjectif numéral, ce qui est le cas dans les deux expressions qu’utilise Amreen. Par contre, l’expression qu’emploie Steven ne nous semble pas grammaticale puisque cet enfant juxtapose le morphème “bann” et le déterminant numéral “trwa”, deux morphèmes qui relèvent du même paradigme et qui s’excluent l’un l’autre.

Ainsi que nous venons de l’annoncer, la plus grande variation que subissent ces expressions est due au choix du morphème lexical qui sera au centre de ce SN. Elles désignent, en grande majorité, les oisillons sous l’angle de leur relation de parenté avec l’oiseau adulte, puisque seuls les termes “zwazo” et “oiseau”, apparaissant quatre fois au total, ne contiennent pas ce trait sémantique. Tous les autres (“zanfan”, “bebe”, “piti” et “tipti”) indiquent que les oisillons sont à mettre en relation filiale avec le personnage de l’oiseau adulte.

Ainsi, si nous souhaitons résumer les phénomènes que nous observons dans les productions en KM des élèves de Standard IV, nous constatons les faits suivants :

- prédiction pour la structure synthétique au détriment de la structure analytique du complément du nom dans les productions en KM.
- utilisation exclusive de la structure synthétique dans la référence aux entités [+ animé] dans les productions en français.
- utilisation prépondérante de cette structure dans la référence aux entités [- animé], et présence minimale de constructions analytiques.
- deux cas de *code-mixing* (“lake *chat*” et “so *oiseau*”), indiquant à priori que l’entité “possesseur” est considérée sous l’angle de l’espèce dans la construction analytique puisque nous y retrouvons un nom nu. Le deuxième cas est provoqué par le fait que l’enfant semble ne pas trouver le morphème lexical adéquat pour se référer aux oisillons en KM.

VII.5 La possession dans les récits en français des élèves de Standard IV

La dernière partie de notre analyse détaillée concerne les moyens utilisés par les enfants de Standard IV pour exprimer la possession et/ou l’appartenance dans leurs récits en français. Comme dans toutes les analyses précédentes, les productions des élèves de l’école Père-Laval seront les premières que nous présenterons avant que notre propos ne se porte plus particulièrement sur celles des élèves de l’école Notre-Dame des Victoires.

VII.5a *La possession dans les récits en français des élèves de Standard IV de l’école Père-Laval*

La queue du chat n’est mentionnée que dans sept des dix récits des élèves de Standard IV de l’école Père-Laval. Nous constatons ici une assez grande variété d’expressions utilisées puisque quatre termes différents sont employés pour sept occurrences de référence à cette entité. Une seule de ces références n’inclut pas de lien de possession, puisqu’elle est construite à l’aide d’un déterminant défini et d’un nom. Nous la retrouvons dans le récit de Thierry qui ne voit pas la nécessité de mettre la queue en lien avec le chat.

Le reste des expressions se répartit entre trois occurrences de structures synthétiques et analytiques. Il n’y a en fait qu’une seule expression possédant une structure synthétique (utilisation d’un déterminant possessif), que nous retrouvons dans les récits d’Anaïs, Ethul et Vincent. Deux expressions sensiblement similaires se partagent l’autre aire de présence des relations de possession/appartenance, le complément du nom, et nous constatons d’emblée

qu'aucune des deux n'est aboutie d'un point de vue normatif. La première, "la queue de chat", apparaît dans les récits de Conchita et Joey. Ces deux enfants semblent avoir compris que, pour créer un lien de type complément du nom en français, l'utilisation d'une préposition est indispensable. Ils oublient par contre que le deuxième nom (entité "possesseur") doit quand même être précédé d'un déterminant. Brian semble avoir fait le chemin inverse au niveau de son analyse de ces structures puisqu'il place le déterminant devant la deuxième unité mais n'emploie pas de préposition. Dans ces trois cas, il nous semble que ces enfants ne maîtrisent pas encore le phénomène de la contraction qui affecte certains déterminants (généralement des articles définis) lorsqu'ils sont précédés de certains prépositions, telles "de" ou "à".

Nous intéressant ensuite aux moyens de référence au nid de l'oiseau, force est de constater que peu d'enfants font usage d'un déterminant indéfini pour présenter cette entité inanimée. Des neuf enfants qui y font allusion, seuls Vincent et Rachel emploient une telle expression pour parler du nid. Rappelons à nouveau que le très long discours de Rachel (en comparaison avec la moyenne des autres élèves) n'est pas construit comme un récit mais plus comme une description d'images. C'est ce choix conceptuel (ou l'absence de conceptualisation des énoncés comme faisant partie d'une suite logique chez Rachel) qui semble encore expliquer pourquoi nous retrouvons trois occurrences d'expressions indéfinies pour un total de sept références au nid dans son discours. Il serait aussi bon de noter qu'une des expressions qu'elle utilise est complexe ("une sorte de nid").

Par ailleurs, le moyen le plus utilisé pour parler de cette entité est l'utilisation d'une expression comportant un déterminant défini. En effet, onze des 21 occurrences concernant le nid sont définies, soit 52,4% du total. Ces onze occurrences correspondent systématiquement à la même expression, composée du déterminant défini "le" suivi du nom "nid".

Les six références au nid restantes impliquent, quant à elles, toutes le rapport de possession et sont réparties entre trois expressions distinctes. La première, qui apparaît à quatre reprises dans les récits de trois enfants, est formée du déterminant possessif "son" et du nom "nid". La seconde, que nous retrouvons dans le récit d'Eric, possède la même structure synthétique, à la différence que le morphème lexical choisi par cet enfant est "maison", ce qui oblige le déterminant possessif qui le précède à s'accorder au féminin avec lui. Il n'empêche cependant que l'utilisation d'un déterminant possessif est largement privilégiée dans cette classe comme moyen d'exprimer la relation de possession/appartenance lorsqu'il faut parler du nid. La dernière expression, employée par Thierry, est construite de la même manière que celle que

nous venons de voir dans le récit de Brian lorsqu'il devait parler de la queue du chat, c'est-à-dire, la juxtaposition de deux SN composés chacun d'un nom précédé d'un déterminant défini. A nouveau, l'absence de la préposition peut s'expliquer par le fait qu'une structure identique est accessible en KM, sans utilisation de préposition. Nous pourrions tout aussi bien envisager que Thierry ne maîtrise pas encore complètement le phénomène de la contraction.

| Enfants Standard IV | | Expressions utilisées dans les récits en français concernant : | | |
|-------------------------------|----------|--|---|-------------------------------|
| | | la queue du chat | le nid de l'oiseau | la relation entre les oiseaux |
| Père Laval RCEA | Anaïs | sa queue | <i>le nid (x2)</i> | – |
| | Brian | la queue le chat | – | ses petits |
| | Conchita | la queue de chat | son nid <i>le nid</i> | – |
| | Eric | – | sa maison | – |
| | Ethul | sa queue | son nid | – |
| | Joey | la queue de chat | <i>le nid</i> | – |
| | Mélanie | – | son nid (x2) <i>le nid (x2)</i> | – |
| | Rachel | – | <i>le nid (x4)</i> <i>une sorte de nid</i> <i>un nid (x2)</i> | son petit bébé |
| | Thierry | la queue | le nid l'oiseau | ses bébés sa maman |
| | Vincent | sa queue | <i>un nid</i> <i>le nid</i> | sa mère |
| Notre-Dame des Victoires RCEA | Amreen | la queue le chat | – | – |
| | Bianca | sa queue | <i>le nid</i> leur nid | – |
| | Chloé | – (l') | – | ses bébés (x2) |
| | Hans | la queue du chat | son nid (x2) <i>le nid (x4)</i> | ses petits |
| | Hasham | sa queue | – | ses bébés ses petits |
| | Kohinoor | la queue de le chat | <i>le nid</i> | ses petits |
| | Lenny | la queue du chat | son nid | – |
| | Lovnish | la queue le chat | <i>un nid</i> | – |
| | Preety | la queue le chat | – | – |
| | Shawn | – | – | ses petits (x2) |
| | Steven | sa queue | son nid | – |
| | Sumayya | la queue de le chat | – | – |

Tableau 53. Les termes exprimant les liens de possession dans les récits en français (Standard IV)

Enfin, lorsque nous revenons plus en détails sur les moyens utilisés pour exprimer la relation entre l'oiseau adulte et les oisillons, nous constatons avant tout que seuls quatre enfants envisagent leur référence à ces personnages sous l'angle de la possession/appartenance. Ces

cinq occurrences sont toutes composées à l'aide d'un déterminant possessif suivi du nom qu'ils accompagnent. Tandis que deux d'entre elles ont pris pour centre le personnage de l'oiseau, les trois autres ont placé les oisillons au cœur de ces SN. Nous observons ensuite que tous ces déterminants sont correctement employés, en d'autres mots, ils s'accordent ainsi qu'ils le doivent avec le nom qu'ils accompagnent. Une seule expression retient ici notre attention, celle privilégiée par Rachel : "son petit bébé". Premier trait distinctif : un adjectif est présent au cœur de ce SN, ce qui n'est le cas d'aucune des autres expressions. Par ailleurs, nous constatons qu'il y a un problème au niveau de la référence puisque l'expression qu'elle choisit pour parler des oisillons est au singulier alors que nous savons pertinemment bien qu'il s'agit d'une collectivité d'individus, vue comme un tout.

VII.5b La possession dans les récits en français des élèves de Standard IV de l'école Notre-Dame des Victoires

Lorsque nous nous intéressons ensuite à la référence à la queue du chat dans les récits en français des élèves de Standard IV, nous constatons une disparité relativement grande entre les expressions choisies par ces enfants. Premièrement, c'est dans ce groupe-ci que nous retrouvons la seule occurrence de pronominalisation utilisée pour désigner l'entité mordue dans le récit de Chloé. Il ne s'agit en fait pas d'une référence à la queue du chat mais bien au personnage du chat lui-même, le référent du pronom employé ne pouvant être que cette entité, déjà présente dans l'énoncé précédent sous la forme de deux pronoms.

Hormis ce terme, dix occurrences de référence à la queue du chat peuvent être observées dans autant de récits, seul Shawn n'indiquant pas l'objet de ce procès (action de mordre). Ces dix expressions expriment toutes le rapport de possession/appartenance et la signalent soit par l'emploi d'un déterminant possessif, soit par l'utilisation d'une structure en complément du nom. Concernant les expressions incluant un déterminant possessif, force est de constater que les trois occurrences de cette structure synthétique correspondent à l'utilisation de la même expression, "sa queue", que nous retrouvons dans les récits de Bianca, Hasham et Steven.

Nous signalerons dans un troisième temps que trois expressions sont employées avec une structure de type complément du nom. Elles correspondent toutes trois à la structure plaçant l'entité "possédé" devant l'entité "possesseur". De celles-ci, nous pouvons affirmer que la moins construite est celle présente dans les récits d'Amreen, Lovnish et Preety, "la queue le chat". En effet, cette dernière consiste en la juxtaposition des deux SN comprenant chacun un

nom et un déterminant défini, sans qu'aucun élément syntaxique explicite ne vienne permettre de créer un lien entre ces deux entités. Le second pallier est atteint dans les récits de Kohinoor et Sumayya, qui vont coordonner les deux SN correspondant aux deux entités à l'aide de la préposition "de" dans l'expression qu'elles privilégient : "la queue de le chat". Enfin, la structure morphosyntaxique correcte est atteinte lorsque le phénomène formel de la contraction (préposition + déterminant) a été compris et réalisé, ainsi que cela est le cas dans les récits de Hans et Lenny qui utilisent tous deux "la queue du chat".

Le nid de l'oiseau n'est cité que dans la moitié des récits de ces enfants, pour un total de 12 occurrences dans six des récits. Seul Lovnish présente cette entité à l'aide d'une expression contenant un déterminant indéfini, dans son premier énoncé qui sert de cadre introductif à son récit. Des onze occurrences restantes, nous constatons que l'expression "le nid", construite à l'aide d'un déterminant défini suivi du nom au cœur de ce SN, occupe une place importante puisqu'elle est utilisée à six reprises dans les récits de trois enfants pour parler du nid, ce qui en fait l'expression la plus utilisée par ces élèves. Remarquons cependant que Hans produit à lui tout seul quatre des six occurrences de cette dernière. Les dernières expressions employées dans ces récits – à savoir "son nid" présent dans les récits de Hans, Lenny et Steven, de même que "leur nid" choisi par Bianca – impliquent un rapport de possession/appartenance, qui est exprimé à l'aide d'un déterminant possessif.

Enfin, nous constatons que des expressions indiquant des rapports d'appartenance/possession entre l'oiseau adulte et les oisillons ne sont présentes que dans cinq des récits en français de ces élèves. Seules deux expressions distinctes sont employées, pour un total de huit occurrences. Elles signalent toutes le pluriel et sont construites à l'aide du déterminant possessif "ses" placé avant le nom. Ce n'est que le choix du morphème lexical au centre de ce SN qui crée une variation, ce facteur étant très présent lors de la référence aux oisillons, ce que nous avons montré dans nos analyses de cette entité plurielle (voir les analyses des oisillons au chapitre VI).

En résumé, les phénomènes que nous observons à propos des relations possessives dans les productions en français des élèves de Standard IV incluent principalement les faits suivants :

- prédilection pour la structure synthétique au détriment de la structure analytique du complément du nom dans les productions en français.

- utilisation exclusive de la structure synthétique dans la référence aux entités [+ animé] dans les productions en français.
- utilisation majoritaire de cette structure dans la référence aux entités [- animé], mais présence importante de constructions analytiques.
- structure analytique non maîtrisée dans les productions en français, portant principalement sur la contraction.
- présence d'un calque : une structure analytique du KM est transposée dans une des productions en français, alors que cette dernière n'existe pas dans cette langue ou absence de la préposition servant à faire le lien entre les deux entités dans la structure analytique du complément du nom.
- pas de cas avérés d'AC dans ces deux écoles.

VII.5 Remarques générales sur les liens de possession

Ce chapitre nous a ainsi permis d'analyser les moyens de référence à certaines entités sous l'angle des relations associatives qu'ils peuvent avoir avec d'autres entités. Dans notre travail de DEA, nous avons employé l'expression "référence indirecte" puisque les entités "possesseur" apparaissent par le biais d'un terme ou d'une structure dans un SN dont il ne sont pas le noyau. Ceci nous a ainsi permis de constater dans un deuxième temps qu'il existait deux types de structures possessives, la première étant synthétique (utilisation d'un déterminant possessif) tandis que la seconde peut être considérée comme analytique (utilisation d'une structure en complément du nom, qui fait apparaître l'entité "possesseur"). En ce qui concerne les structures analytiques, notre corpus en KM a aussi montré que la focalisation pouvait porter sur l'une ou l'autre des deux entités impliquées dans ces rapports associatifs, l'entité "possesseur" étant alors placée soit en tête soit en queue de syntagme. Dans certains cas où ces relations étaient exprimées dans les productions orales en français, il s'est avéré que certaines expressions se focalisant sur l'entité "possesseur" avaient été employées tandis que ce type de structure n'est pas attesté dans cette langue.

Ce tableau récapitulatif des types de structures possessives employées par les enfants dans leurs productions orales permet avant tout de constater que nous y retrouvons, utilisés à différentes échelles, des structures synthétiques et analytiques. Nous constatons avant tout que les structures synthétiques (déterminant possessif + N) priment dans toutes les classes. Nous remarquons ensuite que ce sont les enfants de Standard II venant de zones urbaines ou

périurbaines qui font le plus usage de structures analytiques, les enfants des deux autres écoles n'en utilisant pas en KM et presque pas en français, ce type de structure s'appliquant principalement dans la référence à la queue du chat.

Par ailleurs, il apparaît très nettement que les enfants venant de zone urbaine, donc a priori, francophones ou bilingues, emploient majoritairement des structures analytiques avec focalisation sur l'entité "possédé" ainsi que c'est le cas dans la structure attestée en français. Par ailleurs, nous remarquons que cela est le cas aussi bien dans leurs productions orales en français que dans celles en KM. Nous remarquons également que cette structure se focalisant sur l'entité "possédé" semblent être mieux acquise en Standard IV, puisqu'elle constitue plus de 80% des occurrences des structures analytiques toutes classes confondues.

Contrairement à notre hypothèse (n° 12) de départ, les structures analytiques sont bien plus présentes dans les productions en français des élèves de deuxième et quatrième années du primaire, et plus particulièrement dans les récits des élèves les plus âgés.

| Langues et groupes d'âge | Ecoles | Type de structure possessive | | | Total |
|--------------------------|-------------------|------------------------------|-----------------|--------------------|-------|
| | | Synthétique | Analytique | | |
| | | | Focus "possédé" | Focus "possesseur" | |
| 2KM | NDV | 20 | 4 | 1 | 25 |
| | PL | 11 | 1 | | 12 |
| | CDM | 27 | | | 27 |
| | TED | 25 | | | 25 |
| | Total | 83 | 5 | 1 | 89 |
| | Total en % | 93.3% | 5.6% | 1.1% | |
| 2FR | NDV | 24 | 3 | 1 | 28 |
| | PL | 7 | 1 | 1 | 9 |
| | CDM | 15 | | 1 | 16 |
| | TED | 25 | 1 | 1 | 27 |
| | Total | 71 | 5 | 4 | 80 |
| | Total en % | 88.8% | 6.3% | 5.0% | |
| 4KM | NDV | 26 | | 1 | 27 |
| | PL | 23 | 2 | | 25 |
| | CDM | 44 | | 5 | 49 |
| | TED | 29 | | 1 | 30 |
| | Total | 122 | 2 | 7 | 131 |
| | Total en % | 93.1% | 1.5% | 5.3% | |
| 4FR | NDV | 16 | 7 | | 23 |
| | PL | 13 | 4 | | 17 |
| | CDM | 22 | 3 | 3 | 28 |
| | TED | 23 | 2 | 1 | 26 |
| | Total | 74 | 16 | 4 | 94 |
| | Total en % | 78.7% | 17.0% | 4.3% | |

Tableau 54. Les types de structures possessives par langue et groupe d'âge

CHAPITRE VIII. COMPARAISONS GÉNÉRALES ET CONCLUSIONS

Suite aux analyses détaillées portant sur deux écoles primaires, ce dernier chapitre va nous permettre de ressaisir de façon plus synthétique l'ensemble des résultats que nous avons obtenus lors de notre recherche dans quatre écoles. Celle-ci était axée sur les moyens utilisés, d'une part, dans la référence aux entités et, d'autre part, pour exprimer les relations de possession/appartenance.

Bien qu'il y aurait encore beaucoup à dire sur le détail des moyens de référence dans ces quatre écoles, nous nous proposons à présent de tirer les conclusions auxquelles ces analyses nous ont conduit, à travers quelques comparaisons générales portant sur ce corpus.

Notre objectif de départ étant de donner une vision globale des phénomènes à l'œuvre dans le processus d'acquisition du *kreol* mauricien et du français, notre choix s'est porté sur quatre écoles aux profils radicalement différents, représentatives de divers milieux et cadres de vie, donc pertinentes pour une analyse socio- et psycholinguistique. Nous rappelons en quelques lignes les profils de ces écoles :

- l'école primaire Notre-Dame des Victoires RCEA : située en milieu urbain ; ses élèves viennent principalement de milieux "francophones" et de la moyenne bourgeoisie aux origines diverses.
- l'école primaire Père-Laval RCEA : située en périphérie de la capitale, dans une aire créolophone ; moyennes et basses couches sociales, avec une forte proportion d'effectifs venant de la communauté créole (au sens ethnique du terme).
- l'école Camp-de-Masque RCEA : en zone rurale et agricole ; ses élèves viennent principalement de basses couches sociales créolophones, malgré l'émergence d'une nouvelle moyenne bourgeoisie.
- l'école primaire Pierre Dalais GS : située dans le village côtier de Trou-d'Eau-Douce ; effectifs venant principalement de moyennes et basses couches sociales, majoritairement créolophones, ayant une économie basée sur le tourisme, la pêche et un peu d'agriculture.

VIII.1 Profils linguistiques et variations entre les langues

Le tableau 55 ci-dessous propose un récapitulatif de l'ensemble des données qui ont été prises en compte dans cette analyse portant sur un corpus de 209 récits. Notons d'entrée de jeu que certaines de ces productions ne sont pas exploitables pour diverses raisons. Dans le premier cas de figure, l'enquêteur ne suit pas scrupuleusement les consignes données pour la tenue desdites enquêtes, ne privilégiant pas l'écoute active : ce n'est alors plus l'enfant mais bien l'enquêteur qui fait avancer le récit¹³⁷. A noter également que certains des récits sont complètement inaudibles : parasites sonores tels qu'une classe qui répète une phrase après l'enseignant, des bruits et autres cris d'enfants dans la salle ou en récréation ou encore la qualité moyenne du matériel d'enregistrement disponible au début de nos enquêtes.

Deuxième cas de figure : l'enfant ne produit pas de discours ou de récit. Nous avons intégré à ceci les cas où un enfant produit un énoncé chaque minute ou toutes les trente secondes. Il nous paraît difficile de concevoir que ces énoncés puissent permettre de construire du discours, au sens "au dessus de la phrase". Le troisième cas de figure concerne l'enfant qui produit un récit dans une autre langue que celle dans laquelle l'enquêteur lui a demandé de s'exprimer. La prudence est cependant de rigueur car, malgré le non-respect des consignes - imputable aux enfants interviewés -, les difficultés que peuvent rencontrer les enfants dans leur utilisation des langues nous ont poussé à conserver certains de ces récits dans notre analyse minutieuse des moyens de référence aux entités (chapitres VI et VII).

Ces trois facteurs nous ont ainsi conduit à écarter 22 des 209 productions des élèves toutes langues et tous groupes d'âge confondus, soit 10,5% d'entre elles.

Sur les 187 productions restantes, nous avons classé les récits exploitables selon le degré d'influence d'autres langues sur la production d'un récit en langue X. Ceci nous a permis de classer ces productions sous trois grandes catégories :

1. Productions dans la langue demandée sans influence d'autres langues
2. Productions dans la langue demandée mais avec une faible influence d'autres langues
3. Productions dans la langue demandée avec une forte influence d'autres langues.

¹³⁷ Voir par exemple les récits de Janice (PL, 2KM) ou Karine (PL, 4KM).

| Langue | Classe | Ecole | Nombre d'enfants | Nombre de récits exploitables | | | | | Nombre de récits non-exploitable | | | | Total général | | | |
|----------|----------|-------|------------------|-------------------------------|----|----------------------------|-------------------------|-------|----------------------------------|---------------------------|-------------------------|-------|---------------|-----|-----|----|
| | | | | KM | FR | Faible Interférence (-1-5) | Forte Interférence (+5) | Total | Non-respect des consignes | L'enfant ne s'exprime pas | Récit dans autre langue | Total | | | | |
| KM | Std2 | NDV | 12 | | | 1 | | | | | | | 5 | 5 | 13 | |
| | | PL | 12 | | | 1 | | 1 | | | | | | | 1 | 12 |
| | Std4 | CDM | 11 | | | | | 1 | | | | | | | 1 | 12 |
| | | TED | 12 | | | | | 1 | | | | | | 2 | 2 | 17 |
| | Total KM | | | 97 | 0 | 3 | 4 | 4 | 98 | 0 | 4 | 6 | 10 | | 108 | |
| | | NDV | 12 | | | 5 | | | 13 | | | | | | 13 | |
| | | PL | 11 | | | 1 | | 3 | 6 | 4 | 1 | | | | 11 | |
| | | CDM | 11 | | | 3 | | 4 | 10 | | 1 | 2 | | | 13 | |
| | FR | Std2 | TED | 12 | | | 5 | | 2 | | | | | | 1 | 12 |
| | | | NDV | 12 | | | 1 | | 1 | | | | | | | 12 |
| Std4 | | PL | 12 | | | 3 | | 4 | 11 | | | | | | 1 | 12 |
| | | CDM | 14 | | | 6 | | 4 | 13 | | | 1 | | | 1 | 14 |
| Total FR | | | 12 | | | 4 | | 3 | 14 | | | | | | 0 | 14 |
| | | | 96 | 0 | 45 | 27 | 17 | 89 | 5 | 3 | 4 | 12 | | 101 | | |
| | | | 193 | 91 | 45 | 30 | 21 | 187 | 5 | 7 | 10 | 22 | | 209 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tableau 55. Productions exploitables et non exploitables

Dans le premier cas, nous ne trouvons aucune trace d'interférence dans le discours de l'enfant d'autres langues que celle dans laquelle il lui était demandé d'effectuer la tâche. Nous avons cependant admis certains types d'erreurs qui, selon nous, ne relèvent pas du contact de langues. C'est le cas, par exemple, de la contraction, qui nous semble être liée à l'acquisition d'un phénomène du français (préposition + article défini = article contracté). Nous pensons également au phénomène de la liaison lorsque l'influence d'une autre langue ne peut être constatée de façon indéniable. Ainsi, les prononciations [zwazo] dans "le z'oiseau" ou [nwazo] dans "les n'oiseaux"¹³⁸ nous paraissent plus devoir être comprises comme des phénomènes liés à l'acquisition de la liaison et du nombre en français qu'à une possible interférence avec la phonétique du KM.

Deuxième cas de figure : certaines productions sont émises dans la langue demandée par l'enquêteur, mais avec quelques intrusions d'autres langues dans ce discours. Nous y relevons par exemple quelques cas d'alternances de code, relevant principalement des champs de la phonétique ou du lexique. Nous avons intégré sous ce chef les productions contenant un maximum de cinq occurrences de telles intrusions.

Enfin, sous le titre "forte interférence", nous avons réuni les productions où il y avait de très fréquents cas d'AL ou de mélanges des langues. Nous y retrouvons ainsi de très nombreux problèmes liés à la phonétique et au lexique, mais aussi des calques syntaxiques (une structure de phrase ou de syntagme transférée directement d'une langue à une autre) ou encore de longues AC touchant des segments complets (syntagmes, énoncés ou groupes d'énoncés). Par contre, nous n'y avons pas intégré les cas où l'enfant commence son discours dans une langue, puis change immédiatement de langue lorsque l'enquêteur lui précise la langue dans laquelle il est censé accomplir la tâche qui lui est proposée.

Le tableau 55 récapitule les grandes tendances en ce qui concerne la structure linguistique des discours de ces enfants et permet de constater d'emblée de très grandes différences de comportement langagier selon la langue dans laquelle le récit doit être restitué. En ce qui concerne les récits qui devaient être produits en KM, 91 des 98 productions le sont uniquement dans cette langue, soit 92,9%, les sept autres productions étant moyennement ou

¹³⁸ Il est possible que nous ayons transcrit ce type de termes différemment dans notre corpus. Ainsi, il est envisageable que [zwazo] dans "les oiseaux" ait été transcrit "oiseaux", considérant alors ce terme comme étant français, "*zwazo*" si nous l'avons perçu comme un cas de transfert à partir du KM ou "[zwazo]" dans certains cas où nous n'aurions pu faire un choix net en ce qui concerne la langue dans laquelle ce terme a été produit.

fortement influencées par le français. Par contre, des 89 productions répondant à la tâche “raconter en français”, seules 45 correspondent à des récits entièrement dans cette langue, soit 50,6% des récits. Sur la moitié des productions restantes, influencée à divers degrés par le KM, une proportion non négligeable, soit 30,3% des productions exploitables en français, ne le sont que légèrement.

Nous observons ainsi que la tâche “raconter en français” pose beaucoup plus de problèmes à la plupart des enfants que celle de “raconter en KM”, ce qui se traduit généralement par l’utilisation du ou le recours au KM en tant que “langue-support” du discours. Nous pouvons ainsi affirmer que le KM a un impact certain sur les productions en français de près de la moitié de ces enfants, tandis que les récits en KM ne sont que très faiblement influencés par le français. L’explication la plus plausible est le fait que la population d’élèves ayant participé aux enquêtes présente des profils linguistiques différents, ce qui valide notre hypothèse n°1.

Les résultats varient en fonction des écoles mais aussi au sein d’une même école. Ainsi les récits en français étant les moins influencés par le KM sont ceux des élèves de l’école NDV, située en zone urbaine. Les élèves de Standard IV de l’école PL, située en périphérie de la capitale, nous proposent les deuxièmes “meilleurs” récits en français. Le fort taux de récits inexploitables en Standard II, en raison du non-respect des consignes par l’enquêteur, ne nous permet pas de tirer des conclusions quant au type de récits qu’ils auraient pu produire. Les deux autres écoles, situées en zone rurale, présentent des profils plus ou moins similaires, 30% des productions exploitables n’étant pas influencés par le KM chez les plus jeunes contre 69,2% à 78,6% chez les plus âgés. Ainsi, le processus d’acquisition du français est plus avancé chez les élèves venant de zones urbaines, où la population est bilingue ou francophone. Les enfants venant de zones rurales paraissent plus à l’aise en KM mais nettement moins en français, ce qui est une indication du fait qu’ils sont pour la plupart créolophones ou (à divers degrés) bilingues, ce qui confirme notre hypothèse n°1. Cette première hypothèse qui a été validée signale ainsi la grande variabilité en ce qui concerne l’utilisation et l’acquisition des langues selon la zone géographique d’où ces enfants sont issus.

Nous avons aussi constaté quelques cas extrêmes où l’enfant ne parvient même pas à faire la distinction entre le français et l’anglais. Ce fait n’est attesté qu’en ce qui concerne certains enfants créolophones provenant de zones rurales. Cette confusion est peut-être attribuable au fait qu’un seul enseignant assure les cours de toutes les matières pour une année. Le français

et l'anglais étant deux LE pour ces enfants, il semble raisonnable de penser que les quelques cas que nous avons retrouvés dans notre corpus ne sont pas des exceptions mais un reflet de ce qui doit se passer dans le pays, à savoir qu'un certain nombre d'enfants "scolarisés" sont tellement perdus dans le système éducatif qu'ils ne parviennent même pas à différencier les deux langues qu'ils sont censés apprendre. Rappelons aussi que les enfants changent de classe au primaire sans que leurs connaissances n'aient réellement été évaluées, un certain nombre d'entre eux arrivant en fin de cycle primaire sans avoir atteint les objectifs de base de l'éducation primaire : lire, écrire et compter. Le fait que quelques productions de notre corpus attestent que des enfants ne parviennent même pas à distinguer entre le français et l'anglais implique forcément que ces objectifs ne seront pas atteints. Il serait intéressant de prolonger les recherches concernant ce type de confusions, pour vérifier à une plus grande échelle si ces quelques cas que nous avons répertoriés ne sont que des exceptions.

VIII.2 Comparaisons de la référence aux différentes entités par langue et par groupe d'âge

Dans cette deuxième partie de notre chapitre de synthèse, nous en arrivons maintenant à une comparaison générale des moyens utilisés par les différents groupes d'enfants pour se référer aux différents personnages. Il nous semble essentiel de présenter ici les comportements langagiers de ces enfants, leurs choix étant autant d'indices de l'évolution de leurs lectures d'apprenants. Le tableau 56 ci-dessous résume de manière générale les tendances que nous observons dans ces récits. Une comparaison est faite entre les pourcentages d'utilisation des différents moyens de référence, une quantification numérique n'étant pas envisageable étant donné que le nombre de références varie en fonction du personnage, de l'élève racontant l'histoire, de la classe, voire de l'école. Il nous a semblé alors plus intéressant de présenter ces tendances sous la forme de comparaisons entre pourcentages.

Le terme "tendance" en ce qui concerne ces résultats nous semble essentiel, puisque cette analyse consistant en une étude de groupes-classe de différentes localités nous donne des indications de comportements langagiers. Il faudrait considérer ces indices avec une marge de variabilité, divers facteurs pouvant entrer en ligne de compte. Le premier d'entre eux serait que le choix d'une autre école ou d'autres élèves dans une classe aurait peut-être pu donner des résultats sensiblement différents. Il n'est pas non plus à exclure que le type de support utilisé pour faire les enquêtes puisse infléchir les résultats. Si les enquêtes avaient été faites en

utilisant un film ou une vidéo, ou encore si on avait demandé à ces enfants de raconter une histoire qu'ils connaissaient auparavant (des contes populaires comme "Les trois petits cochons" ou "Blanche-Neige"), les résultats auraient-ils signalé les mêmes tendances ? Néanmoins, ceci est relativisé par l'importance de notre corpus (environ 200 productions), de même que par la fiabilité du support qui a été utilisé dans le cadre d'autres études (Hickmann 1997, 2003).

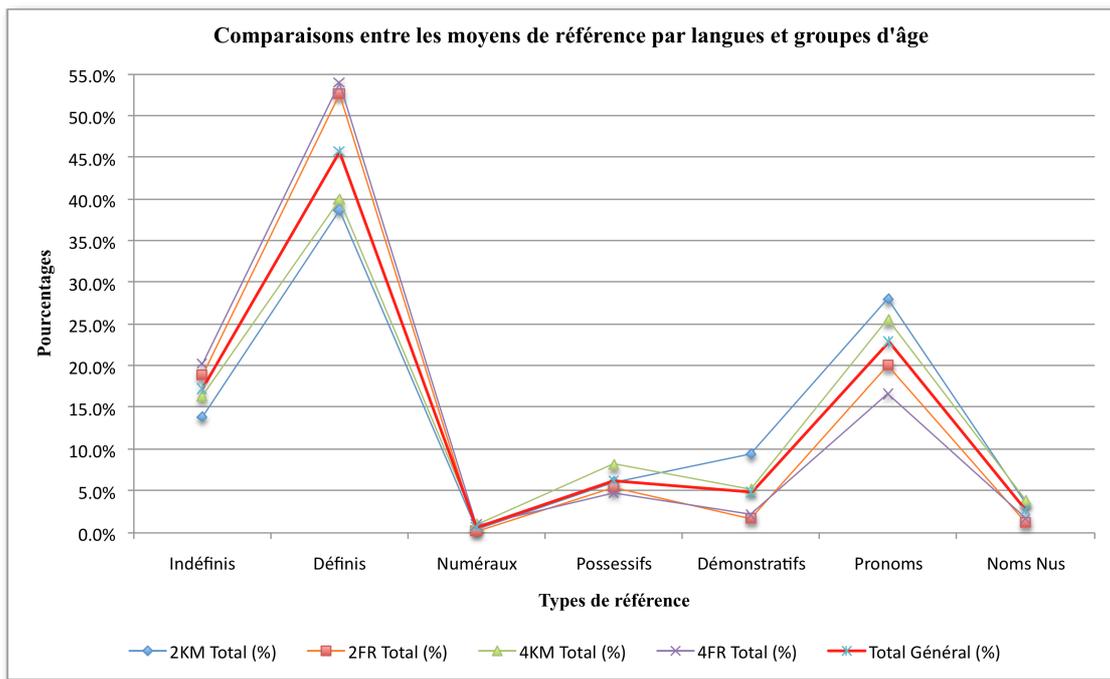


Tableau 56. Comparaisons entre les moyens de référence par langue et groupe d'âge

Le choix de notre support permet donc des résultats assez probants, ainsi que le montre le tableau 56 ci-dessus. Nous y constatons, en effet, que les choix faits par ces enfants dans leurs moyens de référence aux différentes entités présentent, de façon très nette, des courbes similaires. Dans tous les cas est privilégiée l'utilisation d'une expression comportant un déterminant défini, que ce soit en français ou en KM, en Standard II ou IV. Cependant, nous constatons qu'un tel choix est plus favorisé dans les récits en français avec des pourcentages d'utilisation de définis tournant au dessus de 50%, tandis qu'ils atteignent difficilement 40% dans les récits en KM.

En revanche, l'utilisation de la pronominalisation est beaucoup plus importante dans les récits en KM que dans ceux en français. Comment pourrions-nous alors interpréter ce fait en lien avec l'utilisation inversement proportionnelle des définis dans les récits en français ? En examinant les autres moyens de reprise disponibles (utilisation de déterminants possessifs ou

démonstratifs, de pronoms ou de noms nus), on peut constater qu'ils sont moins présents en proportion dans les récits en français que dans ceux en KM, ce qui indique que la référence aux entités est davantage maîtrisée en L1, langue dans laquelle nous constatons une plus grande variabilité dans les choix de moyens de référence. Nous pensons que cela est dû au fait que l'acquisition des moyens de reprise de la référence autres que l'utilisation de déterminants définis est moins aboutie en français qu'en KM.

Lorsque nous regardons de plus près ces résultats, il apparaît qu'un seul groupe de productions se différencie des autres en ce qui concerne la référence aux différents personnages, celui des récits en KM des élèves de Standard II, puisque la courbe qu'il présente change radicalement en ce qui concerne l'utilisation des démonstratifs. La raison expliquant cela peut se trouver à notre avis dans une des deux valeurs que possèdent les démonstratifs : la valeur déictique. Notre hypothèse selon laquelle les élèves les plus jeunes auraient plus de difficultés à se départir du support pour construire un récit cohérent semble être validée ici. Nous confirmerons cela dans la partie suivante (VIII.3).

Nous souhaiterions ensuite attirer l'attention sur les pourcentages d'utilisation des déterminants possessifs. Même si leur utilisation est relativement minime (entre 4,7% et 8,1%), nous constatons qu'ils sont plus présents dans les récits en KM que dans ceux en français : 6,1% contre 5,4% en Standard II et 8,1% contre 4,7% en Standard IV. Ceci pourrait constituer un indice que le KM est perçu comme la langue de la parenté, des relations familiales et sociales, par rapport au français qui apparaît plus comme une langue servant à exposer des faits, mais émotionnellement neutre.

Enfin, l'utilisation des noms nus présente le même schéma que les autres moyens de reprise de la référence aux différents personnages, hormis l'utilisation de définis, à savoir qu'ils sont plus présents en KM qu'en français. Notre analyse a montré que la présence de noms nus, qui est agrammaticale en français, est possible en KM puisqu'elle transmet les valeurs génériques ou « nom d'espèce », qui sont rendues en français par certains usages du défini. Ce fait peut, dans une moindre mesure, atténuer l'importance qu'a l'utilisation de déterminants définis dans les récits en français. Nous reviendrons dans un instant sur les termes servant à exprimer la définitude dans les deux langues que nous nous sommes proposé d'analyser dans le contexte mauricien.

D'une façon générale, nous pouvons affirmer que l'utilisation prédominante du déterminant défini comme moyen de référence aux différents personnages dans les récits en français apparaît comme une preuve a contrario de ce que l'acquisition des autres moyens de référence (ou de reprise de la référence) en français est moins aboutie dans cette langue qu'en KM. En effet, les pourcentages d'utilisation de définis en français sont nettement supérieurs à leurs équivalents dans les productions en KM. Ainsi, d'un point de vue général, nous remarquons que les productions en français comportent bien moins de démonstratifs et de pronoms que celles en KM. Ce fait semble ainsi **valider notre deuxième hypothèse**, à savoir qu'une utilisation plus variée des différents moyens de référence disponible dans une langue serait un indice d'un stade plus avancé d'acquisition de cette dernière. D'une manière générale, l'acquisition du KM est donc plus aboutie que celle du français dans l'ensemble de notre corpus.

La prépondérance indiscutable de l'usage du défini dans les productions en français peut aussi être accentuée par le fait qu'un certain nombre de valeurs sémantiques en KM ne peut être retranscrit en français qu'à l'aide du défini. Nous avons ainsi montré que les valeurs sémantico-conceptuelles du générique et du nom d'espèce, représentées en KM par l'utilisation de noms nus, correspondent en français à un usage particulier de la définitude. Il apparaît que ce phénomène de prépondérance de l'utilisation de l'article défini dans les productions orales en français peut également s'expliquer par le fait que les valeurs associées au déterminant défini en KM ne sont pas en équivalence directe avec celles liées à la définitude en français.

VIII.3 Conceptualisation du discours à travers l'utilisation des langues

Abordons à présent un autre aspect des productions orales constituant notre corpus, qu'il ne nous a pas encore été donné de présenter de manière plus approfondie. Tandis que nous employons les langues à des fins particulières de communication, nos choix de code linguistique donnent d'emblée un aperçu de ce que nous sommes ou souhaitons véhiculer ou faire partager : communiquer avec ou exclure l'Autre, marquer notre différence, notre supériorité, nos aspirations. Ainsi, le simple acte de parole devient-il porteur de sens social. Il s'agit plus ici de représentations que de linguistique, ces représentations pouvant porter sur l'idée qu'on se fait de l'usage des langues mise en contraste avec les représentations qui émergent lorsqu'on analyse ces mêmes langues.

Nous pourrions alors nous demander dans quelle mesure l'utilisation de deux langues dans une tâche de narration à partir de dessins peut rendre compte de conceptions différentes de soi et du monde. Puisque nous avons pris pour objet d'étude une analyse de la référence aux entités – une analyse ayant pour cible le syntagme nominal –, il nous faut nous demander comment la façon dont sont présents les différents personnages dans les productions peut être un signe de différentes conceptions des langues, de différentes utilisations de ces dernières et de symbolique(s) associées à chacun des codes linguistiques employés.

Nous allons tenter de montrer en différentes étapes comment l'analyse du SN dévoile divers aspects des langues, indépendamment des types de référence utilisés dans ces productions. Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés à la présence (ou à l'absence) des différentes entités dans les productions. Le tableau 57 ci-dessous présente de façon synthétique les différents personnages du récit, selon qu'ils sont présents ou absents des récits¹³⁹. Il ne tient pas compte du nombre d'occurrences de la référence au personnage mais permet de répondre à la question suivante : l'entité X est-elle oui ou non présente dans le récit ?

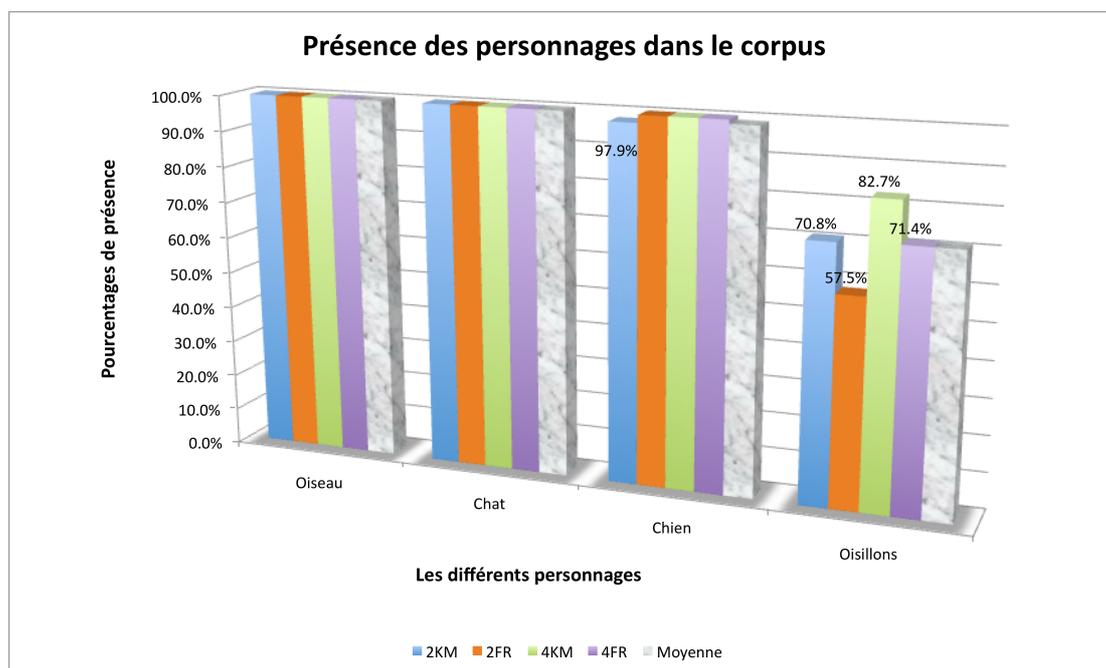


Tableau 57. Présence des différents personnages dans les productions par langue et groupe d'âge

Nous constatons ainsi que les personnages de l'oiseau adulte et du chat sont toujours présents dans les récits, signe évident qu'ils sont les principaux acteurs. Le chien est présent de façon

¹³⁹ Pour plus de détails, merci de vous reporter aux tableaux Excel adéquats présents dans les annexes, dans lesquels vous trouverez le détail des différentes données présentées dans ce chapitre.

systematique aussi bien dans les récits en français que dans ceux en KM des élèves les plus âgés. Nous remarquons cependant qu'il est absent du récit d'un élève de Standard II de l'école Notre-Dame des Victoires, ce qui s'explique assez aisément puisqu'il s'agit d'un enfant francophone qui tente de nous restituer un récit en KM et s'arrête au milieu de son discours, le récit demeurant alors incomplet. Dans ce cas, il ne faut pas tenir compte de cette "absence" de l'entité "chien".

Par contre, l'entité "oisillons" n'est pas systématiquement présente dans tous les récits d'un groupe-classe, que ce soit en français ou en KM, dans les productions orales des élèves les plus jeunes ou les plus âgés. Il nous faut alors convenir que cette entité est *de facto* un personnage secondaire. Par contre, nous observons que les oisillons (ou tout autre terme employé pour faire référence à eux, y compris le terme "œuf") sont nettement plus présents dans les récits en KM que dans ceux en français, mais se retrouvent aussi davantage dans les récits des élèves plus âgés. Nous constatons alors le même effet entre paliers et entre L1 et L2 que celui observé par Bedou-Jondoh et Noyau (2003) dans des récits d'enfants togolais et béninois en L1 et français L2.

Les trois personnages centraux des récits sont l'oiseau, le chat et le chien. Les récits seraient incomplets si l'un d'entre eux n'était pas cité dans le discours. Quant aux oisillons, ils forment une entité secondaire et ne sont pas indispensables à la construction du récit. Il est, de surcroît, possible de trouver des références à des œufs dans un bon nombre des productions orales. Ils ne sont donc pas a priori des personnages acteurs mais bien plus des objets, la cible à nourrir (point de vue de l'oiseau), à manger (point de vue du chat) ou à protéger (point de vue général des enfants narrateurs, à travers l'action positive du chien à leur égard et/ou négative à l'encontre du personnage du chat). Il nous semble aussi raisonnable de penser que les oisillons ont plus d'importance dans les récits en KM en raison du caractère chétif qu'ils présentent, le KM étant la langue de la famille, de la proximité mais aussi celle dans laquelle la plupart des enfants se sentent en sécurité. Ceci serait alors **un élément en faveur de la validité de notre troisième hypothèse**, à savoir qu'il existe des personnages centraux et des personnages secondaires, ces rôles variant également en fonction de la langue utilisée.

Nous pourrions ensuite nous intéresser à l'importance des différents personnages, non plus sous l'angle de leur présence/absence dans les récits mais en termes quantitatifs. Quel est l'ordre d'importance des entités en nombre d'occurrences ? Y a-t-il une progression ou, du

moins, une différence notable de poids dans les productions orales en fonction de la langue employée ou du groupe d'âge des enfants ? Le tableau 57 ci-dessous présente ainsi une comparaison du poids des différentes entités dans la construction des récits constituant notre corpus.

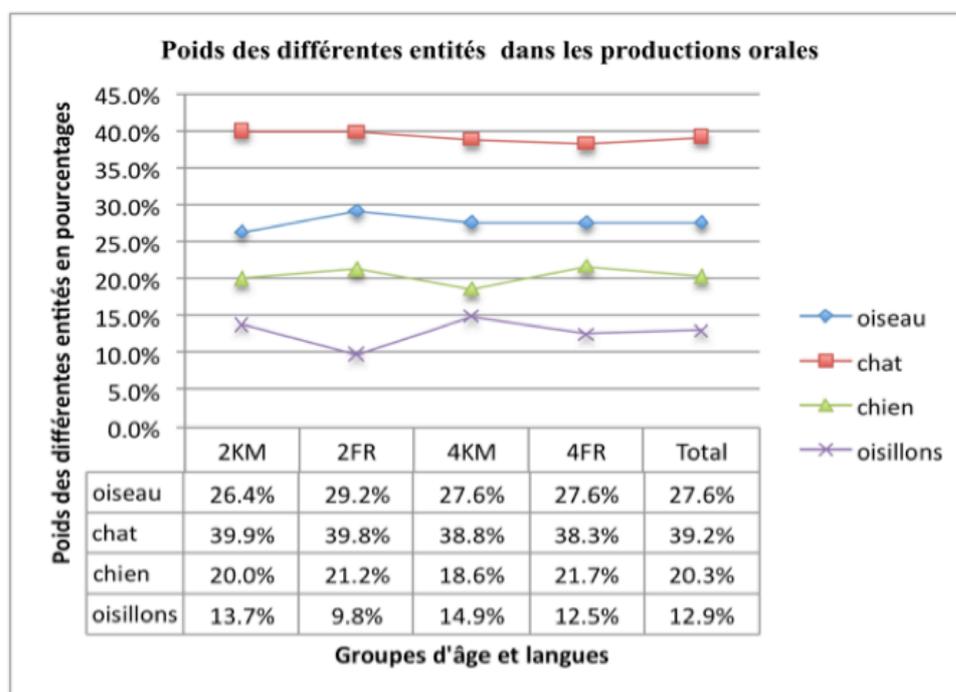


Tableau 58. Poids des différentes entités en termes de pourcentages dans les productions orales

Il nous faut d'emblée constater que le personnage du chat est celui qui est le plus présent dans tous les récits, que ce soit en français ou en KM, en Standard II ou en Standard IV. Ceci ne nous surprend pas, étant donné qu'il est l'acteur principal de la plupart des procès. Nous remarquons néanmoins qu'il est moins présent dans les récits des élèves les plus âgés, mais aussi que les enfants lui donnent légèrement moins d'importance en termes quantitatifs dans les récits en français.

Dans les récits, le personnage du chat est avant tout celui qui incarne le danger, la menace pesant sur la "famille oiseau" en vertu non seulement de sa présence mais aussi des actions qu'il mène ou tente de mener contre eux : intégrer le cocon familial, manger les petits, voire manger l'oiseau adulte. Prenant pour exemple l'autocorrection présente dans le récit d'Anaïs ("enn petit chat/ enn gran *chat* inn [vĩɛ]", PL 4KM), il apparaît que le choix de l'adjectif "gran" ne signale pas tant la taille physique de cet animal que la symbolique associée aux deux adjectifs présents dans cet énoncé. Ce choix nous semble motivé, d'une part, par le refus

de cette jeune fille d'associer le chat à un quelconque caractère chétif véhiculé par l'adjectif "petit" et, d'autre part, par le désir d'accentuer davantage le caractère nuisible de ce personnage.

L'absence des oisillons (ou des œufs) dans certains récits implique que certains enfants conçoivent l'action de façons différentes. Premier de figure : le chat voit l'oiseau adulte s'en aller et veut grimper dans le nid pour le piéger à son retour. Deuxième cas de figure : l'oiseau adulte étant parti le chat a tout le loisir d'aller examiner le lieu d'habitation de celui-ci. Dans ces cas où les oisillons sont absents des récits, nous constatons que les enfants attribuent des comportements ou motivations humains au personnage du chat (intention malveillante ou curiosité). Nous pouvons alors parler d'anthropomorphisation ou de personnification du chat. Troisième cas de figure : c'est l'arrivée du chien qui pousse le chat à vouloir trouver refuge dans l'arbre. Cependant, le chien se rue sur lui, lui mord la queue et le met en fuite.

Reprenant l'idée que le chat personnifie le danger, nous pourrions faire un parallèle avec l'utilisation du français, langue qui présente le même caractère non sécurisant. Le personnage du chat, en termes de proportion du total des occurrences de référence aux entités, est ainsi plus présent dans les productions orales des plus jeunes, mais est aussi plus présent dans les récits en KM que dans ceux en français. Il serait possible de penser que la moindre importance du personnage du chat au fil du temps va de pair avec l'acquisition du français. Moins le français semblera une langue dangereuse, non sécurisante ou étrangère, moins l'emphase sera mise sur le chat. En d'autres mots, au fur et à mesure de l'acquisition de cette langue, l'enfant prendrait confiance en lui et ne ressentirait plus le besoin de mettre autant l'accent sur les dangers que présente la langue en acquisition, puisqu'il apprend à la maîtriser et la contenir.

Les données concernant le pourcentage d'occurrences de l'entité "oiseau adulte" dans les différentes productions sont plus ou moins les mêmes, cette entité étant toujours la deuxième plus présente en termes de poids dans les récits.

Contrairement à ce que nous avons observé en ce qu'il s'agit du chat, le personnage du chien est plus présent dans les récits en français que dans ceux en KM, comme un signe que les enfants ont davantage besoin d'être sécurisés dans cette langue qu'ils ne maîtrisent pas. Nous ne proposons cela que comme une interprétation possible, faite à partir de statistiques constituées par environ 200 productions orales. Ainsi que nous l'avons précisé plus tôt, ces

statistiques témoignent de tendances dans les récits plus qu'elles ne sont à prendre au pied de la lettre comme des preuves irréfutables de fonctionnements langagiers et psychologiques. Nous pourrions également nous appuyer sur les données récoltées en ce qui concerne les récits (non) exploitables¹⁴⁰ pour étayer cette théorie. Nous pouvons en effet constater que sur les 39 récits proposés par les élèves de Standard II, seuls 16 d'entre eux l'étaient uniquement en français, soit 41% des productions orales que nous souhaitons dans cette langue. Une évolution notable en ce qui concerne la qualité des productions en français peut être signalée puisque les élèves de Standard IV ont, quant à eux, proposé 29 récits uniquement en langue française sur les 50 productions orales répondant à la tâche "raconter une histoire en langue française", soit 58% de ces dernières.

C'est un fait indéniable que les oisillons ont une plus grande importance dans les productions orales en KM - la L1 de la plupart des enfants - que dans celles en français. Puisque plus d'enfants ont inclus cette entité dans leurs récits en KM, il apparaît évident que le nombre de références – et par conséquent, le pourcentage d'occurrences de référence à ce personnage – sera plus élevé dans les récits en KM.

Après avoir constaté quels étaient les personnages principaux du récit, il apparaît assez clairement que les productions sont axées autour de l'entité "chat". C'est en effet ce personnage qui demeure au cœur de l'action, étant le facteur qui va répondre au premier stimulus qu'est le départ hors de son nid de l'oiseau adulte, cette entité étant la deuxième plus importante en termes du nombre de fois où elle est citée dans les récits. Le troisième personnage le plus important demeure le chien, dont nous pouvons dire qu'il est un personnage secondaire mais essentiel à la construction du récit puisqu'il remplit la fonction d'adjuvant, son action étant bénéfique et ramenant à l'état d'équilibre initial. Les oisillons forment aussi une entité secondaire, mais ne sont pas essentiels au déroulement de l'action. Nous avons en effet fait remarquer qu'ils peuvent être absents du récit ou présentés à l'aide de termes ne faisant d'eux que les "objets" des actions, en d'autres mots, ils n'ont pas d'autonomie mais subissent les différentes étapes de la construction de l'histoire.

Par ailleurs, les variations concernant les pourcentages de présence des entités peuvent être analysées en tant qu'indices du comportement langagier des enfants qui est en pleine évolution. L'importance moindre du personnage du chat en français, la L2 de la plupart des

¹⁴⁰ Voir le tableau 55 (p. 320), dans la première partie de ce chapitre.

enfants, mais aussi dans les récits des élèves les plus âgés semble indiquer que le danger, le malaise qu'il véhicule s'atténue au fil du temps, parallèlement à ce qui se passe pour la langue française elle-même. Nous pouvons en effet affirmer que les enfants ayant atteint un stade plus élevé de l'acquisition du français sont moins sujets à l'insécurité linguistique, étant plus à l'aise dans cette langue qu'ils apprennent au fur et à mesure à maîtriser. De même, le fait que le chien soit plus présent dans les récits en français peut être interprété comme un signe d'un besoin de protection et de sécurité dans cette langue. Inversement, le côté proche et familier, associé à la L1, se révèle moins dans les récits en français. **L'ensemble de ces faits est en faveur d'une validation de notre hypothèse n°4**, à savoir que les personnages ont des fonctions symboliques différentes en fonction de la langue dans laquelle nous retrouvons ces entités.

VIII.4 Construction du discours et analyse de récit : la macrostructure

Ainsi que nous l'avons présenté dans notre chapitre consacré à l'analyse de récit (chapitre V), tout récit est formé de trois parties : une introduction, un corps de récit et enfin une conclusion, qui ramène le plus souvent à un état d'équilibre. D'un point de vue linguistique, toute nouvelle entité est généralement introduite à l'aide d'une expression comportant un déterminant indéfini, la référence étant ensuite continuée à l'aide de tous les autres moyens que proposent les langues : déterminants définis, possessifs ou démonstratifs, pronominalisation en français et en KM, ou par la présence de noms nus en KM. A noter que des déterminants numéraux peuvent aussi commuter avec les indéfinis lors de la présentation des nouvelles entités. Dans certains cas, il est aussi possible que la première référence à un personnage se fasse à l'aide d'un déterminant possessif ou d'une autre expression incluant un rapport de possession ou d'appartenance, créé avec une autre entité précédemment présente dans le récit.

Nous pouvons alors nous demander dans quelle mesure chacun de ces trois moyens d'introduction des entités (emploi d'un indéfini, d'un numéral ou d'un possessif) peut avoir un impact sur la construction des récits ou être révélateur d'un mode de fonctionnement du récit. C'est dans cette optique que le tableau 59 ci-dessous présente les différents moyens utilisés dans les expressions introduisant les différentes entités pour la première fois dans les productions orales des enfants qui constituent notre corpus. Nous avons choisi de présenter

d'abord ces données de façon à pouvoir comparer ce qui se passe entre les langues et les groupes d'âge.

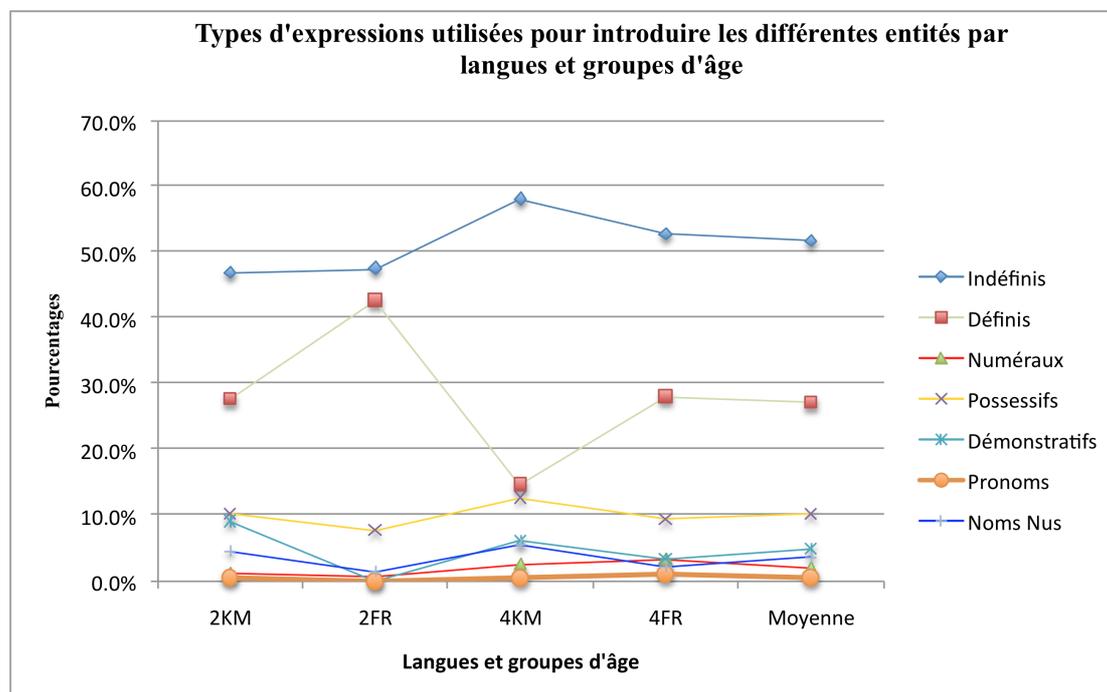


Tableau 59. Les types d'expressions utilisées pour introduire les différentes entités par langue et groupe d'âge

Au premier regard jeté sur ce tableau, nous sommes avant tout surpris par le fait que pratiquement tous les moyens de référence aux personnages ont servi dans l'introduction aux personnages, et non uniquement des expressions incluant des déterminants indéfinis, numéraux ou des structures intégrant un rapport de possession/appartenance, ainsi que nous le pensions.

Il est néanmoins indéniable que l'utilisation d'indéfinis prédomine largement sur celle d'autres moyens de référence lorsqu'il s'agit d'introduire les diverses entités. Tandis que le pourcentage d'utilisation d'indéfinis est plus ou moins le même chez les plus jeunes dans les productions en français et en KM (0,7% d'écart), nous constatons que les élèves plus âgés en utilisent relativement plus en KM qu'en français (5,4% d'écart). Nous tenons ici à rappeler que nous nous attendions à des pourcentages beaucoup plus élevés, étant donné que l'indéfini est censé être le moyen par excellence par lequel un personnage est introduit.

Le deuxième moyen privilégié pour introduire les personnages est étrangement l'emploi d'une expression contenant un déterminant défini. Avec des taux variant entre 14,6% et 42,7%, c'est le moyen de référence connaissant la variation la plus forte. Nous notons dans un premier temps qu'il est de loin plus présent dans les productions en français que dans celles en KM,

l'écart étant de 14,4% chez les plus âgés et de 15% chez les 6-7 ans. Dans un deuxième temps, il nous faut admettre qu'il est aussi plus l'apanage des élèves de Standard II. Il n'est pas usuel que la référence à un personnage commence dans un récit par l'utilisation d'une expression définie. Il nous faudrait alors admettre que toutes les productions orales de ces enfants ne sont pas des récits, au sens "narration cohérente ayant un début puis un déroulement menant à une conclusion". Nous avons pu remarquer que la moyenne d'utilisation du défini comme première occurrence d'une entité montre que plus d'un quart des récits est affecté par ce symptôme. Néanmoins, il nous semble qu'une explication peut être proposée à cet état de fait.

En effet, la présence de définis pour l'introduction d'une entité tient surtout au type d'enquête que nous avons effectué (un récit à partir d'une planche de type "bande dessinée"), mais aussi à la façon dont les enfants réagissent face à ce type de support. Nous pensons que le fait que les enfants ont sous les yeux les dessins provoque dans bien des cas des (successions de) descriptions d'images, chaque image étant alors conçue par ces enfants comme indépendante des autres. Les cas les plus extrêmes sont ceux où certains des enfants vont même jusqu'à préciser le numéro de l'image qu'ils décrivent, même s'il n'y avait aucune numérotation sur la planche.

Etant donné que les enfants les plus jeunes ont le plus de difficultés à se départir du support, **notre hypothèse n°5 se trouve confirmée**, à savoir que les enfants les plus jeunes ont plus de mal à conceptualiser leur discours en récit, principalement dans d'autres langues que leur L1, ce qui se transcrit par une utilisation plus importante de définis dans les expressions servant à introduire les entités dans les productions en français.

Par ailleurs, il nous faut à nouveau mettre en exergue le fait que l'article défini n'est pas associé aux mêmes valeurs dans les deux langues. Tandis qu'il est possible dans les deux langues de lui attribuer une valeur sémantique [connue] ou [précédemment présentée] – donc une valeur généralisante –, c'est au niveau des valeurs spécifiantes de cet article que se situent les différences sémantiques entre les deux langues. Nous constatons par exemple que nous pouvons associer la valeur déictique au défini en KM¹⁴¹ (qui serait renforcée par le rajout du sa/ha), tandis qu'elle n'est transcrite en français que par l'utilisation d'un déterminant

¹⁴¹ Le morphème "-la", qui exprime généralement le défini, possède également dans une moindre mesure la valeur démonstrative. Voir à ce propos de Robillard (2000).

démonstratif. A l'inverse, nous pouvons associer une valeur générique au défini en français, qui n'est véhiculée en KM que par l'utilisation de noms nus.

Continuant notre analyse des termes servant à présenter les entités, nous constatons que le troisième moyen le plus utilisé pour introduire les personnages consiste en l'emploi de possessifs, ces derniers représentant entre 7,7% et 12,6% du total des introductions aux personnages dans chacun des groupes. Ceci est principalement à mettre sur le compte de l'entité "oisillons", qui apparaît généralement après l'entité "oiseau adulte" et est d'emblée mise en lien avec cette dernière. Même si la variation entre ces pourcentages est assez minime, nous remarquons quand même que les possessifs sont plus employés dans les récits en KM que dans ceux en français et ce, aussi bien dans les productions des élèves les plus jeunes que dans celles des plus âgés. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les oisillons sont présents dans plus de récits en KM que de récits en français. Dans quelques rares cas, c'est le morphème lexical servant à désigner l'oiseau adulte qui est accompagné d'un déterminant possessif. Il nous faut alors imaginer que l'enfant qui a sous les yeux la planche de dessins conceptualise le discours qu'il va émettre autour de cette entité, provoquant alors l'utilisation d'un possessif, cela arrivant même dans des productions où les oisillons ne sont pas cités en tout premier lieu.

L'emploi de démonstratifs est le quatrième moyen de référence le plus utilisé pour introduire les personnages, avec une moyenne de 4,9%. Comme pour les possessifs, ces derniers apparaissent le plus souvent dans les récits en KM des différents groupes. C'est à nouveau la présence du support qui provoque largement leur apparition. Bien que les démonstratifs apparaissent dans le corps du récit avec une valeur anaphorique, nous constatons que leur usage dans l'introduction aux entités est dû à la valeur déictique que ces termes possèdent également. Ils apparaissent donc généralement dans des productions commençant comme des descriptions des dessins que les enfants ont sous les yeux, et qui peuvent soit continuer comme des descriptions, soit déboucher sur des récits, à condition que l'enfant arrive à prendre assez de distance par rapport au support papier qu'est la planche "Les oisillons".

Les trois derniers moyens employés par les enfants pour présenter des entités apparaissent de façon très minime. Les noms nus apparaissent surtout dans les récits en KM puisqu'ils servent dans cette langue à représenter la valeur générique ou "nom d'espèce" associée aux entités, ainsi que nous venons de le signaler. La présence de noms nus dans les productions orales en français n'est normalement pas acceptée dans cette langue puisque cette structure du SN y est

agrammaticale. Nous pouvons supposer qu'il s'agit dès lors d'une transposition littérale du KM au français de la valeur "générique/nom d'espèce", cette valeur n'étant pas associée au déterminant défini français dans leur lecte d'apprenant, à ce stade d'acquisition du français.

L'apparition de numéraux ne concerne que l'entité "oisillons" et peut toujours commuter avec des indéfinis, la valeur spécifiante du nombre pluriel précis correspondant à une valeur de l'indéfini, puisque ce morphème ("enn" en KM ou "un/une" en français) signale aussi le nombre singulier "unique". En effet, lorsqu'on présente un personnage de la façon suivante : "il y a un oiseau", l'indéfini signale qu'on ne connaissait pas précédemment l'entité dont il est question et dont c'est la première occurrence, mais aussi que cette entité est "unique", singulière et non pas plurielle. Le nombre pluriel de l'indéfini a donc la valeur non-spécifiante ayant pour trait sémantique [+1 (entité)], qui s'oppose aux numéraux, qui sont des pluriels spécifiants.

Enfin, le pronom "il" apparaît dans deux récits comme premier terme servant à désigner différents personnages dans des énoncés comme "il voit l'oiseau, le chat", reprenant alors de manière cataphorique le SN placé en apposition à la fin de l'énoncé.

Le tableau 59 ci-dessous présente les mêmes informations mais sous une autre forme, à savoir qu'il permet de comparer les moyens servant à l'introduction des personnages, mais par personnage cette fois-ci. L'analyse donne des résultats identiques à ceux que nous venons largement de décrire à la différence que nous pouvons vérifier sur celui-ci quels termes sont employés préférentiellement pour introduire l'une ou l'autre des entités.

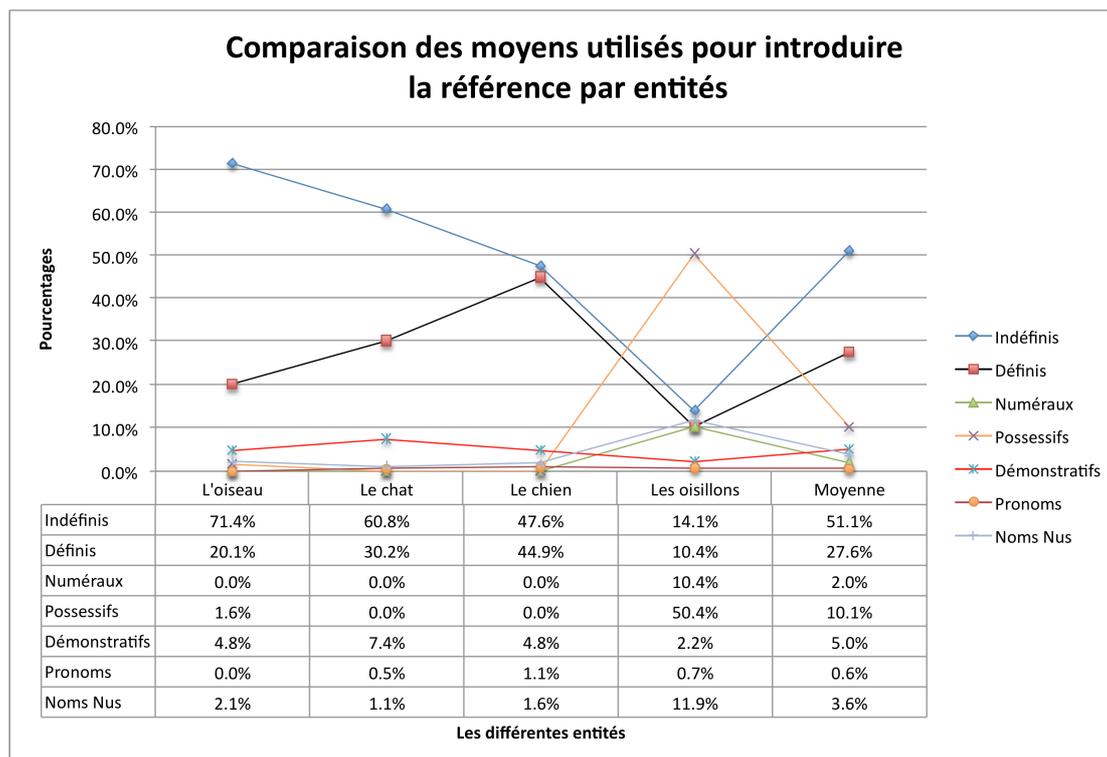


Tableau 60. Les moyens de présentation des entités par personnages

Le premier élément que nous remarquons, à la lecture de ce tableau, est qu'une seule entité n'est pas introduite majoritairement à l'aide d'un indéfini : il s'agit de l'entité plurielle "oisillons". Elle est présentée à plus de 50% par une expression incluant un possessif, impliquant alors que les oisillons sont conçus en lien et dans la prolongation de la référence à l'oiseau adulte, ce que nous avons déjà démontré. Par ailleurs, ce tableau nous confirme aussi que les personnages du chat et de l'oiseau adulte sont très majoritairement introduits par des expressions incluant un déterminant indéfini. Le chien, quant à lui, est également présenté la plupart du temps avec un indéfini, mais l'utilisation de définis est également très importante, impliquant alors une intrusion (relativement) brutale de ce dernier dans les récits.

Nous avons ainsi présenté les différents termes et expressions servant à introduire les différentes entités dans les productions orales et avons constaté une grande variabilité en ce qui concerne les moyens d'introduction. Nous pourrions ensuite nous demander si les indéfinis que nous avons retrouvés dans les expressions présentant les personnages sont les seuls présents dans ces productions.

Le tableau 61 ci-dessous montre que ce nombre d'indéfinis ne correspond pas aux totaux d'indéfinis présents dans les productions. La troisième colonne signale le nombre d'indéfinis

qui ne se retrouvent pas dans les premières occurrences des différents personnages, tandis que la dernière colonne reprend ces chiffres en termes de pourcentage des différents totaux.

| | Indéfinis dans présentation | Total indéfinis | Termes restants | % indéfinis restants |
|--------------|-----------------------------|-----------------|-----------------|----------------------|
| 2KM | 83 | 100 | 17 | 17.0% |
| 2FR | 68 | 112 | 44 | 39.3% |
| 4KM | 115 | 133 | 18 | 13.5% |
| 4FR | 96 | 138 | 42 | 30.4% |
| Total | 362 | 483 | 121 | 25.1% |

Tableau 61. Occurrences d'indéfinis dans les productions par langue et groupe d'âge

Nous constatons ainsi que le nombre d'indéfinis participant à la construction des productions mais ne servant pas à introduire les entités est relativement important puisqu'il représente légèrement plus d'un quart du total des occurrences d'expressions indéfinies. Nous notons ensuite que cela se retranscrit bien moins dans les récits en KM que dans ceux en français, où ils représentent environ un tiers des occurrences d'indéfinis. Ce fait vient à nouveau montrer que construire un récit en français est beaucoup plus ardu que cela n'est le cas en KM. La présence d'indéfinis dans des rôles autres que la présentation de nouvelles entités est ainsi symptomatique de problèmes de construction du sens dans les récits. Ces déterminants indéfinis réapparaissent, en effet, la plupart du temps dans des productions que nous ne pouvons appeler des récits, puisqu'elles ne respectent pas les codes élémentaires permettant de donner un sens cohérent à l'ensemble.

Une comparaison assez générale des termes servant à introduire les nouvelles entités dans les productions orales produit des résultats assez surprenants. Contrairement nos attentes, tous les moyens de référence possibles dans les deux langues servent à présenter de nouveaux personnages. Outre l'emploi d'indéfinis, de possessifs et de numéraux remplissant cette fonction, nous avons constaté la place prépondérante que prend le défini dans la construction du récit, principalement dans les productions en langue française, ce qui est donc le signe que certaines productions commencent comme des descriptions et peuvent ensuite se poursuivre soit sous forme de récits, soit sous forme de descriptions. L'ensemble de ces faits vient alors **confirmer notre hypothèse n°6**, à savoir que dans l'organisation des récits, les indéfinis servent majoritairement à introduire de nouvelles entités dans un récit, la reprise de la référence étant alors assurée principalement par les déterminants définis et démonstratifs (à valeur anaphorique), de même que par des pronoms. L'apparition massive d'autres moyens de

référence dans l'introduction des personnages s'explique par le fait que certaines productions orales ne sont pas des récits mais des descriptions, ou commencent comme tel.

Nous avons ensuite montré que l'emploi de déterminants indéfinis ne se limite pas à la présentation de nouvelles entités mais sert aussi dans la reprise de la référence dans le reste de la production orale. Étant donné qu'un quart des déterminants se retrouve utilisé dans la reprise, nous pouvons à nouveau affirmer qu'un bon nombre des productions orales ne sont pas des récits à proprement parler mais des descriptions d'images. Cette variation dans la conceptualisation du discours provoque l'apparition de phénomènes non propres au récit, et affecte d'une façon nette les choix de moyens de référence.

Le dernier point que nous voudrions soulever dans cette partie concerne l'utilisation de termes désignant les relations de parenté, notre postulat étant que nous devrions en retrouver plus dans les productions dans la langue première, étant donné le lien affectif lié à cette langue qui demeure l'apanage du discours familial, la langue de la famille et de la proximité. C'est ainsi que nous avons répertorié toutes les expressions contenant un morphème signifiant la parenté et avons comparé le nombre de leurs occurrences par rapport au total de références aux personnages que sont l'oiseau adulte et les oisillons. Le tableau 62 ci-dessous présente les résultats de cette analyse.

Les différences entre les deux courbes représentant les pourcentages de liens de parenté dans la référence aux entités "oiseau adulte" et "oisillons" sont évidentes. Les liens de parenté affectent beaucoup plus la référence aux oisillons que celle à l'oiseau adulte. Le premier point commun est que les enfants de Standard II en emploient plus dans leurs productions en français qu'en KM, que ce soit lorsqu'ils parlent de l'oiseau ou des oisillons. Deuxième fait à noter : nous retrouvons proportionnellement plus de liens de parenté dans les récits en KM des élèves de Standard IV que dans les récits dans la même langue des élèves plus jeunes. Le troisième élément que nous pouvons montrer est que les enfants de Standard II usent plus d'expressions incluant les liens de parenté dans leurs récits en français que les élèves de Standard IV.

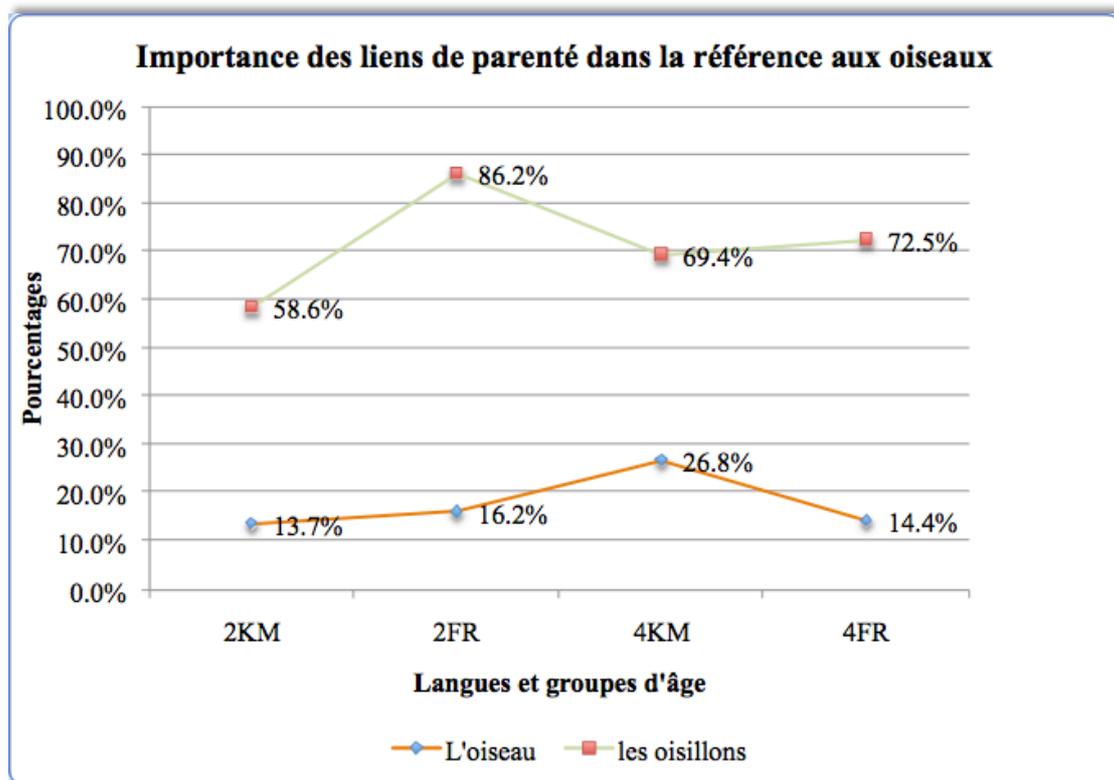


Tableau 62. Importance des liens de parenté dans la référence aux oiseaux.

Cependant, aucune tendance prédominante ne se dessine en ce qu'il s'agit des proportions d'expressions incluant le lien de parenté puisqu'elles évoluent différemment entre les deux groupes d'âge mais également en fonction de l'entité sur laquelle porte la référence. Nous pourrions par contre faire remarquer que ce taux augmente dans les récits en KM tandis qu'il diminue dans ceux en français. Ainsi, **notre hypothèse n°7 concernant les choix de morphèmes lexicaux incluant le lien de parenté en rapport à la langue employée se trouve invalidée par notre corpus.**

VIII.5 Evolution des lectes d'apprenants dans les différentes écoles

L'avant-dernière partie de ce chapitre de comparaisons générales et de conclusions sera consacrée à une tentative de délimitation de paliers d'acquisition (donc différentes étapes dans les lectes d'apprenant), à travers une analyse des erreurs apparaissant systématiquement dans les productions orales des enfants. Dans nos deux chapitres dévolus à l'analyse des moyens de référence aux entités et aux relations de possession/appartenance, nous avons en effet pu constater un certain nombre de phénomènes imputables aux lectes d'apprenants, des structures non propres à la LC en cours d'acquisition. Les recherches en acquisition ces vingt dernières années ont permis de montrer que ces phénomènes sont autant de tentatives

d'accéder à des structures de la langue jusque là non connues des apprenants. Il faudrait alors les considérer, non comme des erreurs, mais comme des tentatives infructueuses au premier abord, qui serviront dans le processus de la réanalyse et participent pleinement de l'activité acquisitionnelle (voir notamment Corder in Noyau 1976, 1991 et Gaonac'h 1991).

Dans un premier temps, il nous semble important de considérer quels phénomènes sont présents dans les productions orales constituant notre corpus. Nous en avons, en effet, constaté un certain nombre que nous avons classé en deux catégories principales : d'une part, des phénomènes que nous aurions constatés également chez des locuteurs natifs de l'une ou l'autre langue et, d'autre part, des phénomènes imputables à la présence d'une autre langue dans l'environnement des apprenants, que cette langue soit leur L1 ou une autre L2. Il s'agit dans les deux derniers cas de langues qui influenceront les productions des élèves d'une façon notable. Nous avons ensuite regroupé ces éléments comme suit :

- le genre : ceci est surtout présent dans les productions en français où nous constatons que le genre en français n'est pas maîtrisé. En effet, les notions conceptuelles de masculin/féminin sont absentes en KM, ce qui a une influence d'une part lors de la référence aux entités. Ex : "un chat" v/s "une chat" (Rachel, PL 4FR). Cette enfant utilise indistinctement les deux genres, ce qui porte à prouver que le genre n'est très souvent pas acquis en français. Par ailleurs, ce domaine a tendance à se fossiliser, y compris chez les adultes.
- le nombre : moins fréquentes, nous constatons que ces erreurs sont plutôt présentes dans la reprise de la référence à l'aide de pronoms ou dans des cas d'accords du verbe au sujet. Ex : "l'oiseau vécut heureux" (Julie, TED 4FR).
- la syntaxe : il s'agit ici de cas où certaines structures de syntagme ne seraient pas encore acquises et donc erronées dans nos récits. Ex : "la chat l'a vu **de** partir" (Nikheel, NDV 2FR) ou "le chat avait *rod* **de** manger les oeufs" (Yadar, CDM 2FR). Nous y avons également ajouté certains cas très marqués de non-flexion verbale. Ex : "l'oiseau en train de partir" (Deepshi, NDV 2FR), dans lequel ce n'est pas tant le temps grammatical du verbe qui est marqué que son aspect (correspondant par ailleurs dans cet exemple au marqueur TMA du KM "pe").
- la contraction ou de liaison : ces deux cas particuliers de syntaxe nous ont semblé assez intéressants pour que nous décidions de les regrouper séparément de la catégorie précédente. Nous les retrouvons dans les premières dans les structures du complément du nom, tandis que les secondes apparaissent principalement dans la référence à

l'oiseau adulte. Il nous semble indéniable que l'acquisition de ce phénomène touche aussi les enfants francophones : il ne semblerait pas plus étonnant d'entendre "le navion" dans la bouche d'un enfant mauricien que dans celle d'un enfant français.

- les emprunts lexicaux ou des interférences phonétiques : ainsi que nous l'avons vu, ces cas de mélanges de codes ou d'AC sont extrêmement présents dans les récits, mais touchent aussi la catégorie lexicale du verbe. Nous avons tenu compte de ces phénomènes concernant les verbes dans cette analyse qui sera exemplifié à l'aide des deux tableaux présents ci-après dans cette partie.
- les erreurs liées à la syntaxe (AC ou transposition de structures d'une langue à une autre) : ces erreurs concernent principalement des cas spécifiques de structures analytiques du complément du nom mais également des structures à doubles complémentations dans des productions en français alors que lesdites structures n'existent pas dans cette langue mais sont bien présentes en KM. Ex : "son poussins [de] *mama zwazo*" (Samuel, TED 2FR), "le *zwazo* (...) donne ses petits la [nuritir]" (ibid.)
- des cas d'AC touchant un énoncé ou une série d'énoncés : il est assez malaisé de tenter de quantifier ces derniers. Certains enfants insèrent des syntagmes composés de mots provenant d'une autre langue dans un discours tenu dans une première langue. Dans certains cas, il peut s'agir d'un énoncé ou d'une série d'énoncés émis dans une autre langue qui sont insérés au cœur d'un discours ou servent à le conclure. Nous avons montré que ces différents cas apparaissent quand l'enfant n'a pas recours à la structure adéquate dans la langue dans laquelle il doit accomplir la tâche demandée par l'enquêteur ou alors parce qu'il a fourni un effort de concentration pour produire un discours dans une langue dont il n'est pas coutumier et se relâche vers la fin de son discours, ce fait provoquant une alternance de code vers sa langue première.

Après avoir regroupé en catégories ces phénomènes attribuables aux lectes des apprenants, tentons à présent d'évaluer l'importance de chacune d'entre elles dans les différentes productions orales afin de constater s'il y a des évolutions en ce qui concerne leur apparition, ce qui serait le signe de lectes d'apprenant progressant vers une plus grande maîtrise du français.

Nous nous sommes donc posé la question suivante : "y a-t-il tel type d'erreur dans le récit de tel enfant". Le tableau 63 ci-dessous présente le résultat d'une analyse globale de ces

phénomènes présents dans les récits. Si nous retrouvions un de ces phénomènes dans une production, nous avons rajouté [+1] sur ce tableau afin de voir si certains s'estompent au fil du temps, la moyenne constituant la dernière colonne permettant d'offrir un point de comparaison. Ce fait est intéressant dans la mesure où ce tableau qui présente les données sous forme de pourcentages ne tient pas compte du nombre d'occurrences, mais du nombre d'enfants les faisant¹⁴².

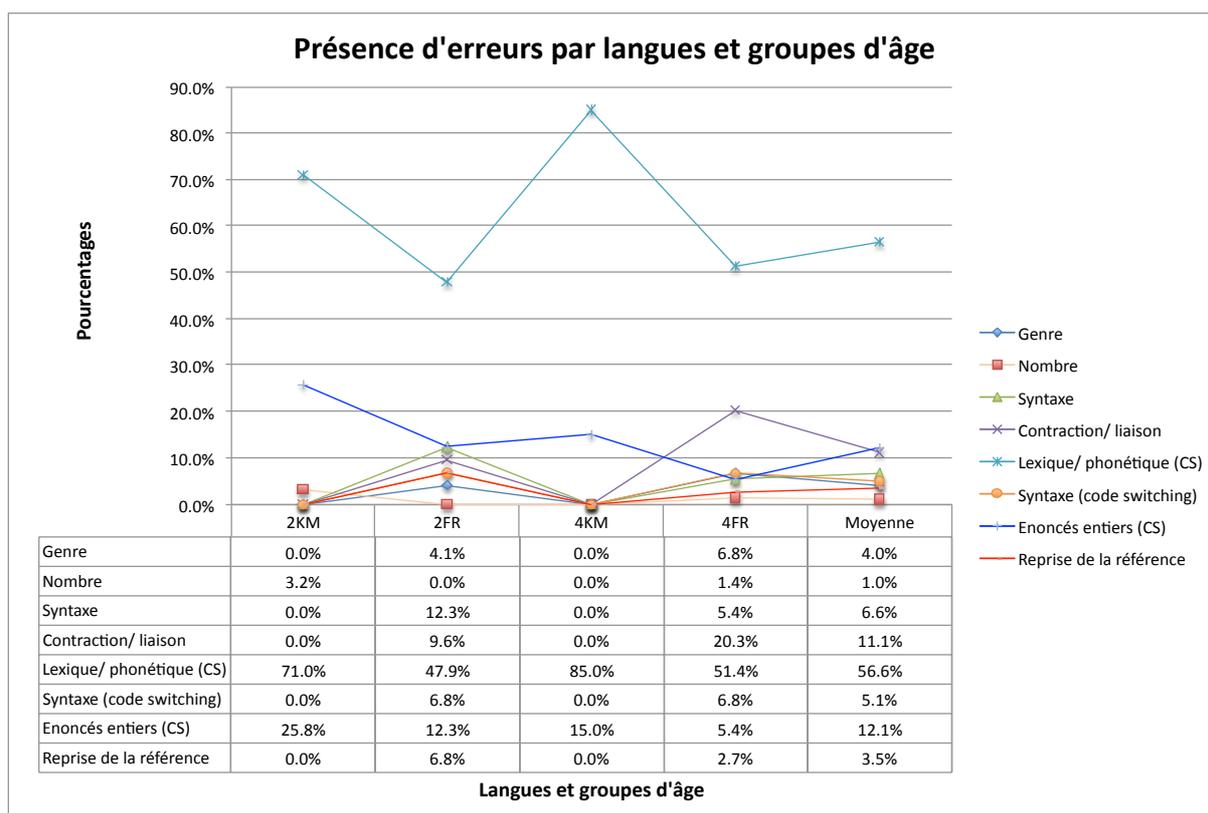


Tableau 63. Présence d'erreurs par langue et groupe d'âge

Ce tableau montre ainsi que ce sont les emprunts lexicaux et des interférences phonétiques qui sont les plus présents dans les productions orales dans les différentes classes par langue. Nous remarquons que les productions en KM sont proportionnellement plus marquées par ce type de phénomènes que celles en français et ce, dans les deux tranches d'âge. Ce sont ensuite les cas d'AC touchant des segments entiers des récits qui apparaissent le plus souvent et nous remarquons que ceci diminue dans les récits des élèves plus âgés, signalant donc que des éléments ont été acquis dans cet intervalle de deux ans (structure du complément du nom, démonstratifs, usage plus courant du français permettant alors de ne pas devoir recourir au KM de façon systématique lorsqu'une difficulté se présente, etc.). Nous notons par contre que

¹⁴² Veuillez vous référer au tableau Excel "Analyse d'erreurs" dans les annexes pour le détail de cette analyse.

les problèmes liés aux phénomènes de la liaison et de la contraction perdurent, voire prennent une relative ampleur, si nous considérons que les autres facteurs à problème ont tendance à disparaître ou s'amoinrir dans les productions des élèves les plus âgés. De même, nous constatons la même tendance en ce qui concerne le concept du genre, ce qui se perpétue aussi chez les adultes.

Nous avons ensuite souhaité présenter ces données en montrant l'ampleur de chacun de ces phénomènes propres aux lectures d'apprenants en termes d'occurrences. Répondant alors à la question "combien de fois y a-t-il chacun des types d'erreurs dans les récits ?", nous avons examiné à nouveau les corpus, aboutissant ainsi au tableau 64 suivant .

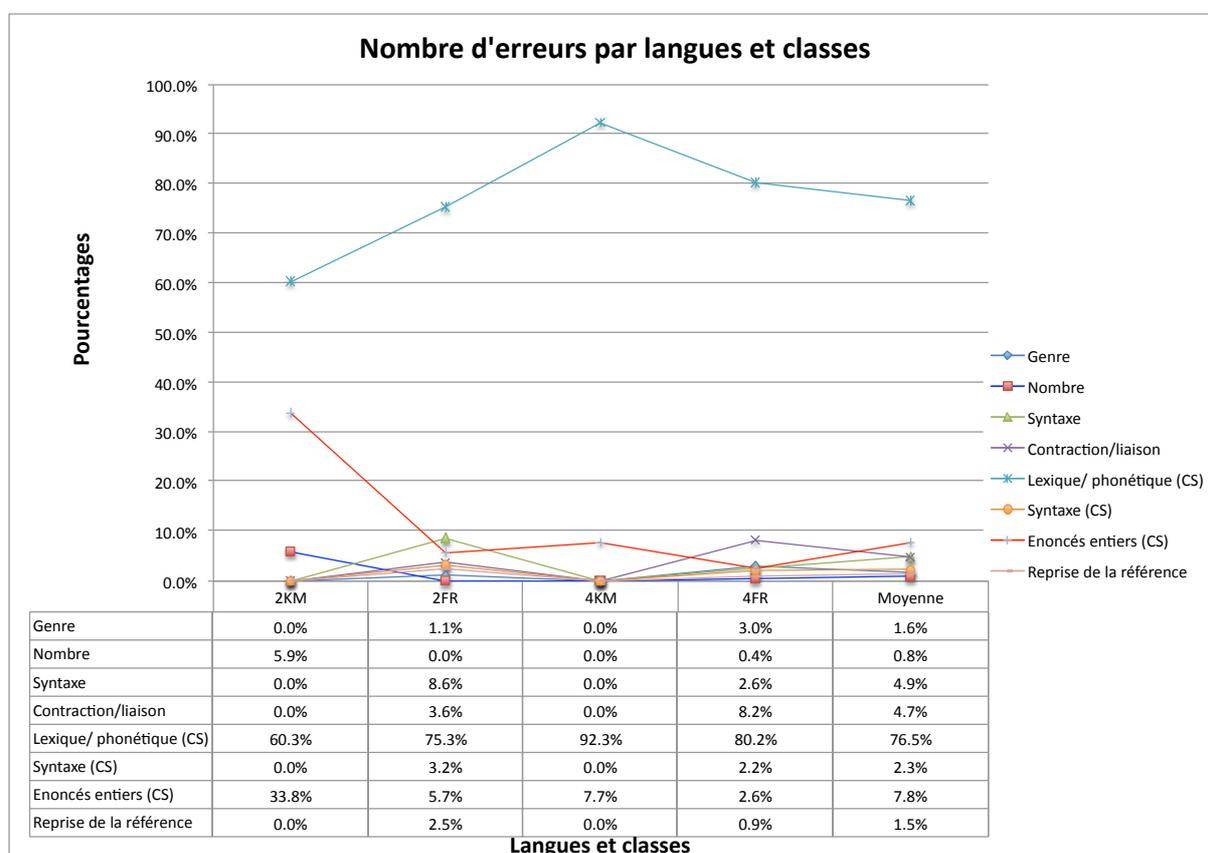


Tableau 64. Comparaisons du nombre d'erreurs par langue et classe

Comme le précédent tableau 63, il nous permet de nous rendre compte que ce sont les problèmes liés au lexique et à la phonétique qui sont les plus fréquents dans les récits. Nous remarquons immédiatement que leur pourcentage dans les récits en français des élèves de Standard II est supérieur à celui que nous retrouvons dans les récits en KM, même si moins d'enfants de ce groupe d'âge en faisaient dans leurs récits en français. Ceci est donc un indice que plus d'erreurs sont commises par ces enfants en français. Nous avons aussi noté que de

nombreux enfants usaient de segments entiers dans une langue autre que celle dans laquelle ils sont censés effectuer la tâche, ce qui est se vérifie également sur ce tableau-ci. Par contre, nous notons que ce fait n'est notable que dans les récits en KM des élèves les plus jeunes, les pourcentages de ce type d'erreurs étant minimales dans les autres corpus.

Cette analyse a ainsi fait ressortir dans un premier temps que deux concepts qui peuvent paraître basiques ou évidents pour un locuteur natif de français, le genre et le nombre, ne le sont pas forcément pour un enfant créolophone, **confirmant alors notre hypothèse n°8**. Rappelons que le KM ne possède pas de marque phonologique pour signaler ces deux concepts. Nous avons constaté une grande hésitation de certains enfants des deux groupes d'âge sur le genre à adopter dans leurs récits, notamment pour parler des deux entités que sont l'oiseau adulte et le chat. Il nous semble que le cas le plus représentatif de ces hésitations se retrouve dans le récit de Rachel (PL, Standard IV) en français, spécialement dans les moyens qu'elle met en œuvre pour se référer à l'oiseau et au chat (pas moins de 5 et 7 expressions respectivement). Par ailleurs, notre analyse des différents moyens de référence aux oisillons a montré que les notions de singulier et de pluriel, telles qu'on les retrouve en français, ne sont pas acquises par certains enfants qui les utilisent indifféremment dans leurs récits en français.

Le recours au démonstratif est présent principalement dans les récits en *kreol* mauricien, la L1 des enfants, et nous nous sommes demandé pourquoi nous ne le retrouvons que peu dans les récits en français. Nous avons émis l'hypothèse que certains cas d'AC tendaient à remplir la fonction démonstrative car rien d'autre ne permet d'expliquer le fait que les enfants emploient certains termes *kreol* à certains moments de leurs récits alors que nous y retrouvons aussi les expressions françaises exprimant la définitude. Dans la continuation de cette **hypothèse n°9 qui est ici confirmée**, nous pensons que ces cas d'AC sont autant de preuves de la volonté des enfants à exprimer le démonstratif en français. Cependant, comme ils ne possèdent pas encore les outils linguistiques qui leur permettraient de dire le démonstratif, ils recourent au *kreol* mauricien en tant que palliatif.

Les enfants utilisent aussi la pronominalisation comme moyen de se référer aux entités dans les récits mais ne semblent pas plus maîtriser ces moyens de reprise anaphorique que le démonstratif. Ils confondent en effet le pronom complément d'objet direct et le pronom complément d'objet indirect, ainsi qu'ils ne semblent pas tous faire la distinction entre les pronoms singuliers et pluriels, ainsi que le montrent les moyens de référence aux oisillons,

validant alors notre hypothèse n°10. Notre expérience personnelle nous a permis de constater que cet aspect de l'acquisition a tendance à se fossiliser assez vite chez les Mauriciens ayant le *kreol* comme langue première, mais aussi chez certains de ceux ayant le français comme langue première. Il faudrait alors mettre cela en lien avec le fait qu'il n'y a pas de COI en KM mais des structures à double complémentation ("Double Object Construction" selon le terme employé par Haspelmath). Par ailleurs, il nous semble que nous pourrions parallèlement nous poser des questions quant à la structure particulière du français mauricien, la variante de cette langue à laquelle les enfants sont le plus exposés, qui pourrait accepter ce type de construction en raison de l'influence du KM.

Nous avons aussi émis l'hypothèse que la relation de possession / appartenance telle que nous l'avons définie plus tôt n'est pas forcément évidente ou innée pour les enfants. En effet, nous retrouvons beaucoup plus de traces de cette dernière dans les récits des enfants de 8/9 ans que dans ceux des enfants de 6/7 ans et, ce, principalement dans les récits en L1. Cela nous amène à deux constats différents et complémentaires, à savoir que **cette notion de possession s'acquiert au fil du temps et qu'elle s'exprime d'abord dans la L1**, avant que l'enfant ne cherche ou n'acquière les moyens linguistiques qui lui permettront d'exprimer cela en L2, **ce qui confirme notre hypothèse n°11**. Nous rappelons que **notre hypothèse n°12 avait été invalidé** à la fin de notre chapitre VII, où nous avons pu nous apercevoir que, contrairement à notre idée de départ, les structures analytiques n'étaient pas plus présentes dans les productions orales des enfants les plus jeunes : au contraire, c'étaient les élèves de Standard IV qui en usaient le plus.

Notre corpus a enfin montré que les enfants ont presque systématiquement recours à des expressions ou constructions issues du *kreol* mauricien dans leurs récits en français aussi bien dans la référence aux entités que dans les rapports de possession / appartenance. Cela s'opère soit par simple calque (insertion de l'expression/construction *kreol* telle quelle dans le récit français), soit dans des expressions où nous constatons des phénomènes de mélanges de codes. Ces mélanges de langues semblent naître du fait que les enfants ne se sont pas encore approprié les outils linguistiques leur permettant d'exprimer ces relations dans la L2. Ils sont alors des preuves de tentative d'y parvenir ou de masquage de cette ignorance (donner une apparence française à une expression/construction *kreol*). Ces deux interprétations, l'une positive, l'autre négative, nous semblent rendre assez bien compte de l'apparition de ces constructions hybrides,.

VIII.6 Est-il possible de lier ces résultats aux origines ethniques des informateurs ?

Nous nous sommes enfin demandé si la grande variabilité que nous avons constatée dans les productions pouvaient être mise en relation avec les origines ethniques des enfants, puisqu'il aurait été possible de concevoir que les différents environnements socioculturels puissent influencer sur les données. De ce que nous avons pu constater, il n'y a pas de variations sur une base ethnique entre les productions des élèves d'origines asiatiques (sino-mauriciens, indo-mauriciens de confession hindoue ou musulmane) ou afro-européennes (principalement le groupe appelé "créole"), pas même en ce qui concerne les variations affectant le déterminant démonstratif "sa/ha". Les seules particularités que nous avons notées de ce point de vue sont les suivantes :

- une façon particulière d'épeler certaines lettres de l'alphabet (écouter les récits de Hasham ou Sharvesh de l'école TED par exemple), comme le H.
- dans certains cas, une mélodie de phrase fortement accentuée par une fin de phrase montant dans les aigus (écouter les récits de Jibrán, de TED également), ce qui correspond en fait à des cas où l'enfant cherche l'approbation de l'enseignant en situation de classe ou de l'enquêteur dans ce contexte précis.

VIII.7 Perspectives

Ce travail de thèse nous a ainsi permis d'aborder le terrain sociolinguistique très particulier de l'île Maurice. Notre travail d'analyse, axé sur les moyens de référence aux entités, a mis à jour certains comportements langagiers marqués par une extrême variabilité à tous niveaux. Une analyse minutieuse de près de 200 productions orales composant notre corpus a ainsi révélé que les profils sociolinguistiques des enfants variaient énormément et provoquaient des comportements langagiers très différents. Ainsi, tandis que les enfants provenant de zones urbaines montraient une plus forte propension à être francophones (ou bilingues), la plupart des enfants de zones rurales sont créolophones (ou dans une certaine mesure bilingues). L'analyse des expressions permettant d'introduire les personnages a montré que deux schémas conceptuels différents émergeaient de ces productions : tandis que la plupart des enfants produisent des récits, un certain nombre d'entre eux se contente de décrire les différents éléments pouvant amener à un récit sans s'impliquer dans une quelconque construction du discours. Enfin, une analyse des erreurs présentes dans ces productions nous

pousse à affirmer que les enfants éprouvent de plus grandes difficultés en français, cette langue subissant aussi de nombreuses variations par rapport à la norme en contexte mauricien.

Il va sans dire que ces résultats sont à mettre en lien étroit avec le support que nous avons utilisé. Il serait intéressant de continuer de telles analyses en utilisant d'autres types de matériels, afin de voir si les observations faites dans le cadre de ce travail sont confirmées à travers d'autres tâches. Cette thèse a permis de mettre en avant des fonctionnements de langues et de représentations associées dans un contexte où l'acquisition des langues dépasse le simple cadre psychopédagogique pour revêtir des enjeux cruciaux dans la construction de l'identité nationale.

Nous avons pu montrer que la plupart des enfants venant de zones urbaines arrivaient tant bien que mal à s'exprimer dans l'une ou l'autre langue, seuls cinq enfants se révélant être de "vrais" monolingues francophones. A l'inverse, la plupart des enfants venant de zones rurales éprouvent de très grandes difficultés à utiliser le français comme véhicule de communication, étant majoritairement créolophones, et dans une moindre mesure bilingues, ainsi que nous avons pu le mettre en exergue dans ce chapitre de conclusion.

Le programme scolaire mauricien étant fondamentalement élitiste, il va sans dire que les enfants venant de zones urbaines en bénéficient pleinement, tandis que les autres ont difficilement accès aux langues prestigieuses utilisées dans le système éducatif de ce pays. Ainsi que nous l'avons montré, les profils sociolinguistiques des enfants connaissent de grandes variations et il serait important de tenir compte de cela lors de la rédaction des programmes, afin de garantir à tous une chance de se développer pleinement.

GLOSSAIRE

- Acquisition :** Processus au cours duquel un individu va apprendre à maîtriser une langue. Dans cette conception, l'acquisition peut être guidée ou non-guidée, ce qui correspond aux deux termes qu'oppose Krashen, acquisition et apprentissage.
- Acrolecte :** Dans un contexte de diglossie, désigne la langue ou variété de langue prestigieuse. Se situe à l'extrémité haute d'un continuum linguistique, dont le basilecte est la variété basse.
- Baby talk :*** Le babytalk ne désigne pas le langage utilisé par les enfants dans les cinq premières années de leur existence mais plutôt le langage employé par les adultes pour s'adresser à ces jeunes enfants (voir Ferguson et Debose 1977).
- Basilecte:** Dans un contexte de diglossie, désigne la langue ou variété de langue dévalorisée ou non-valorisée. Se situe à l'extrémité basse d'un continuum linguistique, dont l'acrolecte est la variété haute, valorisée.
- Code-mixing :*** Aussi appelé "mélange de codes". Désigne un phénomène propre au discours où un individu utilise des éléments issus de deux langues dans un discours mixte.
- Code-switching :*** Aussi appelé "alternance de code" (AC). Désigne un phénomène propre au discours où un individu passe d'une langue à une autre.
- Communalisme :** Phénomène propre à l'Asie dans lequel le fait d'appartenir à un groupe ethnique est utilisé afin d'atteindre un but particulier (pouvoir, politique, économie, etc.).
- Communautarisme :** Terme utilisé en France pour définir une situation où un groupe social est mis à l'index par la majorité de la population d'un pays puisque considéré comme portant atteinte à l'identité nationale du fait qu'il se définit également selon d'autres critères (origine, religion, culture, etc.).
- Créole :** Graphie conservée dans cette thèse pour se référer à un groupe socio-culturel, dont une partie des ancêtres auraient été esclaves. S'applique en fait plus spécifiquement aux Mauriciens ayant dans leur généalogie des origines africaines.
- Peut également désigner la famille de langues nées entre le XVIème et le XVIIIème siècle, généralement dans des sociétés insulaires esclavagistes.
- Créolistique :** Domaine des Sciences du langage s'intéressant particulièrement à l'analyse des langues créoles
- Diglossie :** Système particulier de bilinguisme dans lequel deux langues ou deux variétés de langue sont opposées, l'un étant valorisée et l'autre dévalorisée.

- Kreol* : Nom donné à la langue propre à l'île Maurice, créée durant la période esclavagiste.
- Langue première : Première langue à laquelle un enfant est exposé (correspondant à l'acception générale).
- Langue seconde : Deuxième langue à laquelle un enfant ou un adulte est exposé.

ABBREVIATIONS

| Termes généraux | |
|------------------------|---|
| Abbréviation | Définition |
| BEC | Bureau de l'Education Catholique |
| CDM | Camp de Masque RCEA Primary School |
| CPE | Certificate of Primary Education |
| DEA | Diplôme d'Etudes Avancées (Master II) |
| DOM | départements d'outre-mer |
| ESJ | Ecoles pour la Solidarité et la Justice |
| EVS | Environmental Studies |
| GHTU | Government Hindu Teachers' Union |
| HSC | Higher School Certificate |
| JSJ | Jeunesse pour la Solidarité et la Justice |
| LPT | Ledikasyon Pu Travayer |
| MES | Mauritius Examinations Syndicate |
| MIE | Mauritius Institute of Education |
| MMM | Mouvement Militant Mauricien |
| MSM | Mouvement Socialiste Mauricien |
| NDV | Notre-Dame des Victoires RCEA |
| QCM | Questions à Choix Multiples |
| RCA | Roman Catholic Authority |
| RCEA | Roman Catholic Education Authority |
| TED | Trou-d'Eau-Douce Government School |
| ZEP | Zone d'Education Prioritaire |

| Termes linguistiques | |
|-----------------------------|-------------------------------------|
| Abbréviation | Définition |
| AC | Alternance de code (Code-Switching) |
| APR | Après |
| COD | Complément d'Objet Direct |
| COI | Complément d'Objet Indirect |
| CONT | Contemporain |
| CVS | Constructions Verbales Sérielles |
| DOC | Constructions à Double Objet |
| FR | Langue française |
| INCL | Inclusif |
| IOC | Construction à Objet Indirect |
| KM | Kreol Mauricien |
| L1 | Langue première |
| L2 | Langue seconde |
| L3 | Langue troisième |
| MP | Moment de la Parole |
| MQ | Moment en Question |
| MS | Moment de la Situation |
| SN | Syntagme Nominal |
| SV | Syntagme Verbal |
| SVO | Sujet-Verbe-Objet |
| TMA | Temps-Mode-Aspect |

BIBLIOGRAPHIE

ABOH, E.O. (2002), "Object shift and verb movement in Gbe", in *Generative Grammar in Geneva*, n°2, 1-13.

ADAM, J.M. (1984), *Le récit*, Paris, PUF, coll. "Que sais-je ?"

ADAM, J.M. (1985), *Le texte narratif*, Paris, Nathan.

ADONE, D. (1993), "pu dans le créole mauricien. Une étude d'acquisition de langue première", in *Etudes Créoles*, Vol. XVI n°1, Numéro Spécial Ile Maurice, 100-107.

ADONE, D. (1994), *The Acquisition of Mauritian Creole*, Amsterdam, John Benjamins.

ADONE, D. (2003), "The Mental lexicon in SLA and Creole Languages", in *Marges linguistiques*, [en ligne] consulté le 5 juillet 2005, URL: http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0129_adone_d/doc0129.pdf

AFOLA, C. (2002), *La temporalité et les structures événementielles en ikposso à partir de récits oraux*, Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Université Paris X, Nanterre (extraits).

AHNEE, G. (2004), "Ki ena pou perdi ?", éditorial du journal *le Mauricien*, n° du 6 mars 2004.

ALLAL, L. (2006), "Langue première double ? Un cas original d'acquisition du bilinguisme par l'école", communication à la journée doctorale " L'acquisition des langues, une interdisciplinarité nécessaire : entre typologie des langues, linguistique textuelle et psycholinguistique", Nanterre, Université Paris X, 20 janvier 2006.

ALLAL, L., ANANE, Ch., SENEMAUD, M. et NOYAU, C. (1998), *Construction des énoncés et connecteurs dans la structuration des récits enfantins en arabe tunisien et en français*, in L'acquisition de la temporalité en situation bilingue, LINX n°38.

ALLARD, S. (2004), "Etude comparative du développement de la capacité narrative orale d'enfants francophones de milieux minoritaire et majoritaire", *Revue canadienne de linguistique appliquée*, Vol.7 n°1, 7-22.

ALLEESAIB, M. (2005), *Le morphème de pluriel bann en créole mauricien : syntaxe et interprétation*, Mémoire de DEA de Sciences du langage, Université Paris 8, Saint-Denis.

ALLEESAIB, M. (2008), “Resumptive pronouns in Mauritian : examining the nature of specificity effects”, in Vincent, M. (ed.), *Proceedings of the Language at the University of Essex Postgraduate Conference (LangUE) 2007*, Colchester, University of Essex.

ALLEESAIB, M. (2009 ?), “ BANN en Créole Mauricien : nom de quantité et morphème de pluralité”, [en ligne], consulté le 12 août 2010, URL : <http://www.umr7023.cnrs.fr/Alleesaib-Muhsina.html>

ALLEESAIB, M. et HENRI, F. (2008), “Relativiser Drop in Subject Relativisation : The Case of Mauritian”, in KOKKONIDIS, M. (ed.), *Proceedings of Linguistics at Oxford (LingO) 2007*, Oxford, Faculty of Linguistics, Philology, and Phonetics, University of Oxford, 3-10.

ALMGREN, M., BELOKI, L. et MANTEROLA, I. (2008), “The Acquisition of Narrative Skills by Spanish L1 and L2 Speakers” in BRUHN de GARAVITO, J. et VALENZUELA, E. (ed), *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistics Symposium*, Somerville, MA Cascadilla Proceedings Project, 146-156.

ARRIVE, M., GADET, F. et GALMICHE, M. (1986), *La grammaire d'aujourd'hui*, Paris, Flammarion.

ARSENAULT, P. (2006), “The Adaptation of English Alveolar Stops in Telugu and Hindi”, [en ligne], URL: http://individual.utoronto.ca/arsenault/files/Arsenault_MOT06_hdt.pdf, consulté le 30 août 2009.

ATCHIA-EMMERICH, B. (2005), *La situation linguistique à l'île Maurice. Les développements récents à la lumière d'une enquête empirique*, thèse de doctorat en linguistique, Friedrich-Alexander-Universität, Erlangen-Nürnberg, Allemagne.

BABAULT, S. & PUREN, L. (2005), “Les interactions familles-école en contexte d'immersion ou de submersion : impact du vécu scolaire sur le *déjà là* familial”, in *Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures*, *Glottopol* n°6, 82-102.

BAISSAC, Ch. (1884), *Récits créoles*, Paris, H. Oudin et Cie.

- BAKER, P. (1972), *Kreol : a description of Mauritian Creole*, London, Hurst and Co.
- BAKER, P. (1993), “Contribution à l’histoire en créole mauricien”, in *Etudes Créoles*, Vol. XVI n°1, Numéro Spécial Ile Maurice, 87-99.
- BAKER, P. (1996), “Pidginization, Creolization and français approximatif”, in *Journal of Pidgin and Creole Languages* n°11, 95-120.
- BAKER, P. (2003), “Quelques cas de réanalyse et de grammaticalisation dans l’évolution du créole mauricien”, in KRIEGEL, S. dir. (2003), *Grammaticalisation et réanalyse. Approches de la variation créole et française*, Paris, CNRS, 111-141.
- BAKER, P. (2006), “How much can (social) history and old textes tell us about the evolution of creole languages ?”, Actes du colloque international *Identités multiples en action : Maurice et le parallèle antillais*, 9-12 février 2006, Institut für Ethnologie, Martin-Luther Universität, Halle-Wittenberg, Halle, Allemagne.
- BAKER, P. et BOLLEE, A. (2004), “Edition de deux textes religieux du XVIIIe siècle : Philippe CAULIER C.M., *Profession de Foy, en jargon des Esclaves Nègres* et *Petit Catechisme de l’Isle de Bourbon tourné au Style des Esclaves Nègres*”, *Creolica*, mis en ligne le 27 février 2004.
- BAKER, P. et HOOKOOMSING, V. (1987), *Diksyoner kreol morisyen / Dictionary of Mauritian Creole / Dictionnaire du créole mauricien*, Paris, L'Harmattan.
- BARBOT, M.-J. (2005), “Les ancrages socio-affectifs : un défi en formation des enseignants”, in *Glottopol* n°6, Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures, 183-194.
- BARTHELEMY, M. (1995), *Contes diaboliques d’Haïti*, Paris, Karthala.
- BARTNING, I. et SCHLYTER, S. (2004), “Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2”, in *French Language Studies* n°14, Cambridge, Cambridge University Press, 281-299.
- BAVOUX, Cl. et LEDEGEN, G. (dir.) (2003), *Anciens et nouveaux plurilinguismes*, *Glottopol* n°2, Université de Rouen.

BECKER, A. et CARROLL, M. (1997), *The Acquisition of Spatial Relations in a Second Language*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

BEDOU-JONDOH, E. et NOYAU, C. (2003), “Restitution de récits en langue première et en français langue seconde chez des enfants du Togo et du Bénin : formulations et reformulations des process”, in MARTINOT, Cl. & IBRAHIM, A. (eds.), *La reformulation, un principe universel d’acquisition*, Paris, Kimè, 357-386.

BENAZZO, S. (2005), “Le développement des lectures d’apprenants et l’acquisition de la portée à distance en L2” AILE n°23, 65-93.

BENAZZO, S., DIMROTH, Ch., PERDUE, Cl. et WATOREK, M. (2004), “Le rôle des particules additives dans la construction de la cohésion discursive en langue maternelle et en langue étrangère”, *Langages* n°155, Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes, 76-105.

BENOIT, P. (2004), *Représentations de l’écrit chez des adultes analphabètes*, Mémoire de DEA de Sciences du langage, Université Paris X, Nanterre.

BENTOLILA, A. (1987), “Marques aspecto-temporelles en créole haïtien : de l’analyse synchronique à la formation d’hypothèses diachroniques”, *La Linguistique* n°23.

BICKERTON, D. (1981), *Roots of language*, Ann Arbor, MI., Karoma publication.

BOLLEE, A. (1978), “Problèmes et perspectives de la description des créoles”, in *Langue française*, Vol.37, n°1, Les parlers créoles, 21-39.

BOLLEE, A. (2004), “Le développement du démonstratif dans les créoles de l’Océan Indien”, in *Creolica*, mis en ligne le 17 mai 2004, consulté le 12 avril 2006.

BOLLEE, A. (2006), “L’évolution linguistique et sociale de Maurice à partir d’un corpus de textes anciens”, Actes du colloque international *Identités multiples en action : Maurice et le parallèle antillais*, 9-12 février 2006, Institut für Ethnologie, Martin-Luther Universität, Halle-Wittenberg, Halle, Allemagne.

BOSQUET, Y. (2003), *L’acquisition de quelques grands connecteurs temporels et logico-discursifs chez les enfants de trois à onze ans*, Mémoire de Maîtrise de Sciences du Langage, Université de Paris-7, Paris.

- BOUDREAU, A. & PERROT, M.-E. (2005), “Quel français enseigner en milieu minoritaire ? Minorités et contact de langues : le cas de l’Acadie”, in *Glottopol* n°6, Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures, 7-21.
- BOUTTER, B. (2003), “*Malbar lé sorsyé...*, conversion au pentecôtisme et diabolisation de l’hindouisme populaire chez les Réunionnais d’origine indienne tamoule”, in *Ethnographiques.org*, n°4 - novembre 2003 [en ligne].
- BRETON, R. (1995), *Géographie des langues*, PUF, Que sais-je ?
- BRONCKART, J.P. (1977), *Théories du langage : une introduction critique*, Bruxelles, Dessart & Mardaga (2ème édition, 1984 ; 3ème édition, 1987; 4ème édition, 1995).
- BRUYN, A. (2003), “Grammaticalisation, réanalyse et influence substratique: quelques cas du sranan” in KRIEGEL, S. dir. (2003), *Grammaticalisation et réanalyse. Approches de la variation créole et française*, Paris, CNRS, 25-47.
- BUNWAREE, Sh. (2002), “Economics, conflicts and interculturality in a small island state : the case of Mauritius” in *Polis*, Vol. 9, Numéro Spécial, 2002.
- BUREAU DE L’EDUCATION CATHOLIQUE (2009), “Salient features of Prevokbek”.
- CAID, L. (1996), “La classe adjectivale en créole réunionnais et mauricien”, in VERONIQUE, D. (ed), *Matériaux pour étude des classes grammaticales dans les langues créoles*, Aix-en-Provence, Publications de l’Université de Provence.
- CAID, L. (2003a), “Etude comparée des systèmes verbaux en créole réunionnais et mauricien”, intervention dans le séminaire d’acquisition du langage, Paris X-Nanterre.
- CAID, L. (2003b), “Les marqueurs du passé et de l’accompli en créole réunionnais”, in BORILLO, A., VETTERS, C. et VUILLAUME, M., Regards sur l’aspect, *Cahiers Chronos*, Aix-en-Provence, Publications de l’Université de Provence.
- CALVET, L.J. (1991), “Véhicularité/simplicité : mythe ou réalité ?”, in *LINX* n°25, *Ces langues que l’on dit simples* (préparé par Françoise GADET), Nanterre, Université Paris X Presse, 107-120.

CALVET, L.J. (2002), *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.

CAPUANO, F. et alii (2001), “L’impact de la fréquentation préscolaire sur la préparation scolaire des enfants à risque de manifester des problèmes de comportement et d’apprentissage à l’école”, in *Revue des sciences de l’éducation*, Vol. XXVII, n°1, 195-228.

CARA, B. de (2008), “Développement cognitif et théorie socioculturelle de Vygotsky”, cours de Master 1 en psychologie développementale (2008-2009), Université de Nice-Sophia Antipolis, consulté le 20 juin 2010, URL : http://portail.unice.fr/jahia/webdav/site/myjahiasite/users/decara/public/documents/LMPY17_2008_TEXTTE_4.pdf.

CARPOORAN, A. (1999), “Créole, créolité, créolisation, etc.: les contours d’une terminologie floue et leurs applications à Maurice” in *Revi Kiltir Kreol, (Nelson Mandela Centre for African Culture)* n°1, Réduit, Maurice, University of Mauritius Press.

CARPOORAN, A. (2005), “École, Langues et Ethnicité à Maurice : de la problématique des langues orientales dans l’éducation primaire”, in TUPIN, F. (dir.) (2005) *Langues Orientales, Ecoles Ultramarines, Univers Créoles* n°5, Paris, Economica, 93-119.

CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (1997), Pour une perspective bilingue sur l’enseignement et l’apprentissage des langues”, in CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. ed. (1997).

CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. ed. (1997), *Alternance des langues et apprentissages, Etudes de Linguistique Appliquée* n°108.

CHAN LOW, J. (1993), “T’Eylandt Mauritius et l’île de France”, in *Notre librairie* n°114, Littérature mauricienne, 16-21.

CHAN LOW, J. (2003), “De l’Afrique rejetée à l’Afrique retrouvée ? Les “créoles” de l’île Maurice et l’Africanité” in *Revi Kiltir Kreol, (Nelson Mandela Centre for African Culture)* n°3, Réduit, Maurice, University of Mauritius Press.

CHAN LOW, J. (2002), “Les ex-apprentis dans la société coloniale: le recensement de 1846” in *Revi Kiltir Kreol, (Nelson Mandela Centre for African Culture)* n°1, Réduit, Maurice, University of Mauritius Press.

CHARAUDEAU, P. (1995), *Grammaire du sens et de l’expression*, Paris, Hachette, 413-441.

CHAUDENSON, R. (1977), "Toward the Reconstruction of the Social Matrix of Creole Language" in Valdman, A. (ed) (1977), 259-276.

CHAUDENSON, R. (1992), *Des îles, des hommes, des langues*, Paris, l'Harmattan.

CHAUDENSON, R. (1993), "De l'hypothèse aux exemples. Un cas de créolisation : la formation des systèmes de démonstratifs créoles", in *Etudes Créoles*, Vol. XVI n°1, Numéro Spécial Ile Maurice, 17-38.

CHAUDENSON, R. (2003), *Creolization of Language and Culture*, Routledge, London.

CHAVRY, K. (2000), *Impact du contact des langues dans des rédactions françaises écrites par des filles d'un lycée de Port-Louis – Ile Maurice*, Mémoire de Maîtrise de Linguistique, Université Laval, Québec, Canada.

CHEUNG, G. (2002), *Fos Temoin Letan Margoz, Novela otobio-gra-fiktif*, Port-Louis, Ile Maurice.

CHIBA, E. (2006), "English Usage in Mauritius", in PERCY, C.E. (ed), *The English Language(s) : Cultural & Linguistic Perspectives*, University of Toronto, [en ligne], URL: <http://homes.chass.utoronto.ca/~cpercy/courses/HELEncyclopedia.htm>.

CHOMSKY, N. (1959), "Review of Verbal Behavior by B.F. Skinner", *Language* n° 35, 26-58.

CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MIT Press.

CHOMSKY, N. (1975), *Reflections on Language*, New-York, Pantheon.

CHOMSKY, N. (2006), *Language and Mind, 3rd edition*, Cambridge, Cambridge University Press.

COSTE, D. (2005), "Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ?", *Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne], n°16 (2002), mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 23 mai 2010. URL : <http://aile.revues.org/747>.

COTHIÈRE, D. (2005), *Gestion des constructions verbales sérielles par des créolophones francophones haïtiens. Etude des stratégies de traduction utilisées dans le passage de la L1 à*

la L2, Mémoire de DEA de Didactologie des langues et des cultures, Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle, Paris.

DABENE, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.

DABENE, L. (1995), "Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ?", in *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 98.

DELAVEAU, A. (1991), "Simplicité et complexité de la description grammaticale", in *LINX* n°25, *Ces langues que l'on dit simples* (préparé par Françoise GADET), Nanterre, Université Paris X Presse, 11-20.

DELBART, A.-R. (2005), "Un atout pour la construction d'une conscience linguistique de la langue cible chez les apprenants de français langue étrangère : l'exemple des écrivains *venus d'ailleurs*", in *Glottopol* n°6, Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures, 134-146.

DETGES, U. (2003), "La notion de réanalyse et son application à la description des langues créoles", in Kriegel, S. dir. (2003), *Grammaticalisation et réanalyse. Approches de la variation créole et française*, Paris, CNRS, 49-67.

DEWAELE, J.M. (2002), "Vouvoiement et tutoiement en français natif et non-natif : une approche sociolinguistique et interactionnelle", in *La Chouette* n°33, 1-13.

DEWAELE, J.M. (2004), "Retention or omission of the *ne* in advanced French interlanguage: the variable effect of extralinguistic factors", in *Journal of Sociolinguistics*, Vol. 8, n°3, Oxford, Angleterre et Malden, USA, Blackwell Publishing Ltd., 433-450.

DEWAELE, J.M. et PAVLENKO, A. (2003), "Productivity and Lexical Diversity in Native and Non-Native Speech : A Study of Cross-cultural Effects" in COOK, V. (ed.) (2003), *Effects of the Second Language on the First*, Dublin, Trinity College.

DIETRICH, R., KLEIN, W. et NOYAU, C. (eds) (1995), *The acquisition of temporality in a second language*, Amsterdam, Benjamins.

DOLITSKY, M. (1998), "Les ponts interlangues", in NOYAU, C. dir (1998).

DONATH, F. (2006), "Islamist reformism and Muslim identities. A case-study from rural Mauritius", Actes du colloque international *Identités multiples en action : Maurice et le parallèle antillais*, 9-12 février 2006, Institut für Ethnologie, Martin-Luther Universität, Halle-Wittenberg, Halle, Allemagne.

DORAIS, J.L. (1979), "Langue et question nationale", *Anthropologie et société*, Vol. 3 n°2, 165-180.

ECHU, G. (2003), "Influence of Cameroon pidgin English on the linguistic and cultural development of the French language", communication présentée au colloque international *Cultures in Motion: the Africa Connection*, 5-9 février 2003, University of Tennessee, Knoxville.

EISENLOHR, P. (2004a), "Register levels of ethno-national purity: The ethnicization of language and community in Mauritius", *Language in Society* n°33, 59–80.

EISENLOHR, P. (2004b), "Temporalities of Community: Ancestral Language, Pilgrimage, and Diasporic Belonging in Mauritius", *Journal of Linguistic Anthropology*, Vol. 14, Issue 1, 81–98.

EISENLOHR, P. (2006a), "The politics of diaspora and the morality of secularism : Muslim identities and Islamic authority in Mauritius", in *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, Londres, vol. 12, n°2, 395-412.

EISENLOHR, P. (2006b), "Multiple identities and the problem of secularism in Mauritius", Actes du colloque international *Identités multiples en action : Maurice et le parallèle antillais*, 9-12 février 2006, Institut für Ethnologie, Martin-Luther Universität, Halle-Wittenberg, Halle, Allemagne.

EISENLOHR, P. (2007), *Little India : diaspora, time, and ethnolinguistic belonging in Hindu Mauritius*, Berkeley, University of California Press.

EKERT-CENTOWSKA, A. (?), "The asymmetry in bilingual lexical processing : conceptual/lexical processing route and the word type effect", ?.

ERIKSEN, T.H. (1988), "*Communicating cultural difference and identity: Ethnicity and nationalism in Mauritius*", Oslo, Occasional Papers in Social Anthropology, 16.

- ERIKSEN, T.H. (1993), "Do cultural islands exist?" in *Social Anthropology* Vol.2, n°1, 133-147.
- ERIKSEN, T.H. (1997), "Multiculturalism, individualism and human rights : Romanticism, the Enlightenment and lessons from Mauritius", in WILSON, R. (ed), *Human rights, culture and context*, Londres, Pluto, 49-69.
- ERIKSEN, T.H. (1998), *Common Denominators: Ethnicity, Nation-Building and Compromise in Mauritius*. Oxford & New-York, Berg.
- ERIKSEN, T.H. (1999), "Tu dimunn pu vini kreol: The Mauritian creole and the concept of creolization", communication présentée Creolization Seminar, University of Oxford.
- ERIKSEN, T.H. (2004), "Predicaments of multiethnicity : Lessons from the Mauritian riots of 1999", in MAY, S., MODOOD, T. et SQUIRES, J. (ed), *Ethnicity, nationalism and minority rights*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ERIKSEN, T.H. (2007), "Creolisation in Anthropological Theory and in Mauritius" in STEWARD, Ch. (ed.), *Creolization: History, Ethnography, Theory*, Walnut Creek, California, Left Coast Press, 153-177.
- FABISZ, N. (2008), "Analysis of Krashen's theory of second language acquisition", [en ligne], consulté le 7 avril 2009, URL: http://www.geocities.com/pan_andrew/sla.htm.
- FANON, F. (1952), *Peau noire, Masques blancs*, Paris, Seuil, coll. *Esprit*.
- FANON, F. (1964), *Pour la révolution africaine*, Paris, Librairie François Maspero, coll. « Cahiers Libres », rééd. La Découverte, coll. « Redécouverte », 2001.
- FERGUSON, C. et DEBOSE, C. (1977), "Simplified registers, broken language and pidginisation", in VALDMAN, A. ed (1977), *Pidgin and Creole Linguistics*, Bloomington, Indiana University Press.
- FLORIGNY, G. (2003a), "Analyse de récit d'un créolophone en français", dossier pour le cours de Maîtrise d'Acquisition du langage, Université de Paris X, Nanterre.

FLORIGNY, G. (2003b), “Analyse de récit d’un créolophone en créole mauricien et comparaison avec le récit du même informateur en français”, dossier pour le séminaire de DEA d’Acquisition du langage, Université de Paris X, Nanterre.

FLORIGNY, G. (2003c), *L’expression de la référence spatiale en créole mauricien*, mémoire de Maîtrise de Sciences du Langage, Université de Paris X, Nanterre.

FLORIGNY, G. (2004a), “Analyse de récit d’un enfant créolophone mauricien en créole et en français”, dossier pour le séminaire de DEA d’Acquisition du langage, Université de Paris X, Nanterre.

FLORIGNY, G. (2004b), “Apport à la réflexion autour des langues créoles à base lexicale française : L’expression de la référence spatiale en *kreol* mauricien”, in *Revi Kiltir Kreol*, (Nelson Mandela Centre for African Culture) n°4, Réduit, Maurice, University of Mauritius Press, 70-86.

FLORIGNY, G. (2004c), *Variations dans l’appropriation du français par des enfants créolophones mauriciens : référence aux entités*, mémoire de DEA de Sciences du Langage, Université de Paris X, Nanterre.

FLORIGNY, G. (2005), “Représentations des langues à travers la référence aux entités dans l’appropriation du français par des enfants créolophones mauriciens”, communication affichée lors du colloque international “Appropriation du Français et Construction de Connaissances via la Scolarisation en Situation Diglossique” organisé par le GRAL (Groupe de Recherche en Acquisition du Langage), équipe de recherche du laboratoire MoDyCo/CNRS basé à l’Université Paris X – Nanterre (24-26 février 2005).

FLORIGNY, G. (2006), “La queue du chat et autres entités. Développement de la référenciation en français et en *kreol* mauricien chez les enfants plurilingues à l’île Maurice”, communication à la journée d’étude thématique “L’acquisition des langues, une interdisciplinarité nécessaire : entre typologie des langues, linguistique textuelle et psycholinguistique”, Formation doctorale en Sciences du langage, 20 janvier 2006, Université de Paris X, Nanterre.

FLORIGNY, G. (2007), “Représentations des langues à travers la référence aux entités dans l’appropriation du français par des enfants créolophones mauriciens”, Article accompagnant la communication affichée dans les Actes du colloque international “Appropriation du

366

Français et Construction de Connaissances via la Scolarisation en Situation Diglossique” tenu en février 2005 à Université Paris X, ouvrage multimédia sur cédérom, Université Paris X, Nanterre, Service COMeTE, version électronique, Nanterre.

GADET, F. (1991), “Simple, le français populaire ?”, in *LINX* n°25, *Ces langues que l'on dit simples* (préparé par Françoise GADET), Nanterre, Université Paris X Presse, 63-78.

GADET, F. (2003), “La relative française, difficile et complexe”, in KRIEGEL, S. dir. (2003), *Grammaticalisation et réanalyse. Approches de la variation créole et française*, Paris, CNRS, 251-268.

GAONAC'H, D. (1991), *Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère*, LAL, Paris, Hatier/Didier.

GEIGER-JAILLET, A. (2005), “L'alternance des langues en classe bilingue comme élément de construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves du premier degré”, in *Glottopol* n°6, *Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures*, 58-81.

GLISSANT, E. (1997), *Le discours antillais*, Paris, Gallimard, Folio/Essais.

GRANFELT, J. (2006), “Corpus et outils informatisés dans les recherches sur l'acquisition des langues : méthodes, quelques résultats et perspectives”, communication à la journée doctorale “L'acquisition des langues, une interdisciplinarité nécessaire : entre typologie des langues, linguistique textuelle et psycholinguistique”, Nanterre, Université Paris X, 20 janvier 2006.

GRIGGS, P., CAROL, R. et BANGE, P. (2002), “La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères”, in *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Vol.VII, n°2, 25-38, [en ligne], consulté le 26 juin 2010, URL : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=RFLA&ID_NUMPUBLIE=RFLA_072&ID_ARTICLE=RFLA_072_0025

GUILLEMIN, D. (2007a) “From possessive pronoun to emphatic determiner: 'So' in Mauritian Creole”, in *University of Queensland Working Papers in Linguistics*, [en ligne], consulté le 3 août 2010, URL: <http://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:23706>.

GUILLEMIN, D. (2007b), "A look at so in Mauritian Creole: From possessive pronoun to emphatic determiner", in HUBER, M. & VELUPILLAI, V. (eds.), *Synchronic and Diachronic Perspectives on Contact Languages*, Amsterdam, John Benjamins Publishing, 279-296.

GUILLEMIN, D. (2007c), "The resumptive pronoun 'li' in Mauritian Creole" in Baker, Ph. & FON SING, G. (eds.), *The making of Mauritian Creole: Analyses diachroniques a partir des textes anciens*, London, Battlebridge Publications, 173-196.

GUILLEMIN, D. (2009), "Change in noun denotation triggers a new determiner system: the case of Mauritian Creole" in TREIS, Y. & DE BUSSER, R. eds., *Selected Papers from the 2009 Conference of the Australian Linguistic Society*, [en ligne], consulté le 26 juillet 2010, URL: <http://www.als.asn.au>. 2010.

HALPIN, H., MOORE, D. ET ROBERSTON, J. (2004), "Automatic analysis of plot for story rewriting", in *Proceedings of the 1st International Multimedia Conference on Story representation, mechanism and context*, New-York, USA, ACM, 75-83.

HARMON, J. (2006a), "L'utilisation des langues nationales comme langues enseignées et / ou langues d'enseignement à Maurice", texte de la communication au Colloque international "Bilinguisme et interculturalité", 20-23 mars 2006, Mayotte.

HARMON, J. (2006b), "Le bilinguisme, une façon de lutter contre l'échec scolaire", texte de la communication au Colloque international "Bilinguisme et interculturalité", 20-23 mars 2006, Mayotte.

HASPELMATH, M. (2005), "Ditransitive Constructions: The Verb *Give*", in DRYER, M. et alii (eds.) (2005), *World Atlas of Language Structures*, Oxford, Oxford University Press.

HATTIGER, J.L. (1991), "Simplification, complexification et français populaire d'Abidjan" in *LINX* n°25, *Ces langues que l'on dit simples* (préparé par Françoise GADET), Nanterre, Université Paris X Presse, 93-106.

HAZAËL-MASSIEUX, G. (1993), "L'expression du futur en créole mauricien", in *Etudes Créoles*, Vol. XVI n°1, Numéro Spécial Ile Maurice, 61-75.

HAZAËL-MASSIEUX, M.C. (1999), *Les Créoles, l'indispensable survie*, Paris, Entente, coll. Langues en péril.

HAZAREESINGH, K. (1976), *Histoire des Indiens à l'Île Maurice*, Paris, Librairie d'Amérique et d'Orient.

HENRI, F., KRIEGEL, S. et LUDWIG, R. (2006), "Les rapports entre créole et bhojpourri à Maurice : contact de langues et actes identitaires", Actes du colloque international *Identités multiples en action : Maurice et le parallèle antillais*, 9-12 février 2006, Institut für Ethnologie, Martin-Luther Universität, Halle-Wittenberg, Halle, Allemagne.

HICKMANN, M. (1995). "Discourse organization and the development of reference to person, space, and time", in FLETCHER, P. et MACWHINNEY, B. (ed), *The Handbook of Child Language*, Oxford, Basil Blackwell Ltd, 194-218.

HICKMANN, M. (1997), "The Acquisition of French as a Native Language: Structural and Functional Determinants in a Cross-linguistic Perspective" in *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, Vol. 21, n°4, 236-257.

HICKMANN, M. (1998), *Déterminants fonctionnels de l'acquisition du langage : études comparatives de l'organisation discursive chez l'enfant*, document de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, Université de Paris-V René Descartes, Paris.

HICKMANN, M. (2003): *Children's Discourse - Person, Space and Time across Languages*. Cambridge, Cambridge Studies in Linguistics, Cambridge University Press.

HICKMANN, M., MOIGNET, G. et ROLAND, F. (1998), "Référence spatiale dans les récits d'enfants français : perspective inter-langues", in *L'acquisition du français langue maternelle, Langue française* Vol. 118 n°1, 104-123.

HOAREAU, Y. et LEGROS, D. (2005), "Effet de la langue maternelle (L1) sur la compréhension de texte en langue seconde (L2) en situation diglossique. Rôle de la langue L1 dans l'activation de la Mémoire de Travail à Long Terme", communication au colloque international "Appropriation du Français et Construction de Connaissances via la Scolarisation en Situation Diglossique" organisé par le GRAL (Groupe de Recherche en Acquisition du Langage), équipe de recherche du laboratoire MoDyCo/CNRS basé à l'Université Paris X – Nanterre (24-26 février 2005).

HOLLUP, O. (1996), "Islamic revivalism and political opposition among minority Muslims in Mauritius" in *Ethnology*, Vol.35, n°4, 285-300.

HOOKOOMSING, V. (1993a), "L'île Maurice et ses langues", in *Notre librairie* n°114, Littérature mauricienne, 26-31.

HOOKOOMSING, V. (1993b), "Langue créole et standardisation : le poids du peuple, de l'Etat et de l'ethnie", in *Etudes Créoles*, Vol. XVI n°1, Numéro Spécial Ile Maurice, 143-153.

HOOKOOMSING, V. (2000), "Les îles du sud-ouest de l'océan indien : un archipel francophone de pays pluriels", article sur Internet "Francophonie et Indianocéanité", Université de Maurice.

HOOKOOMSING, V., CARPOORAN, A., POLICE, D., TIRVASSEN, R. et RUGHOONUNDUN-CHELLAPERMAL, N. (2004), *Graft-larmoni, Proposals for a harmonised orthography for the Mauritian creole language*, Ile Maurice, Mauritius Institute of Education et University of Mauritius, 24 septembre 2004.

HOWE, K. (2003), "Degrés de grammaticalisation et typologie créole et universelle : les cas des systèmes tam du créole haïtien et du papiamentu", in KRIEGEL, S. dir. (2003), *Grammaticalisation et réanalyse. Approches de la variation créole et française*, Paris, CNRS, 217-232.

HUMERY, J. (2004), *Comment rénover la didactique du français dans l'enseignement supérieur indien ? L'exemple d'un projet de e-learning*, Mémoire de DEA de Sciences du Langage, Université de Paris-X, Nanterre.

HYMES, D. ed (1971), *Pidginization and Creolization of Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.

JISA, H. coord (1994), Profils d'apprenants, *AILE* n°4.

JISA, H. et RICHAUD, F. (1994), "Quelques sources de variation chez les enfants", in JISA, H. coord (1994).

JISA, H. (1998), "La langue faible (l'anglais) chez un enfant bilingue anglais-français", in NOYAU, C. dir (1998).

JHURREE, V., BESSOONDYAL, H. et MOHAMUDALLY, N. (2007), "Primary Oriental Language Teachers' Attitudes towards the Computer and its Perceived Usefulness in their Teaching Profession - A Case Study", Actes du "2007 Computer Science and IT Education Conference", organisé par le CSITEd du 16 au 18 novembre 2007, University of Technology, Mauritius, 335-343.

KAIL, M., HICKMANN, M. et EMMENECKER, N. (1987), "Introduction des référents dans le récit : étude développementale des contraintes contextuelles", communication à la Table ronde du Réseau européen "Acquisition des langues", Aix-en-Provence, 30 novembre au 4 décembre 1987.

KAIL, M. et FAYOL, M. (dir.) (2000), *L'acquisition du langage*, Volume II, Le langage en développement, Paris, Puf, Coll. Psychologie et Sciences de la pensée.

KERLEROUX, F. (1991), "Les formes nues sont-elles simples ?", in *LINX* n°25, *Ces langues que l'on dit simples* (préparé par Françoise GADET), Nanterre, Université Paris X Presse, 21-44.

KIHM, A. (1991), "Les constructions causatives en kriyol", in *LINX* n°25, *Ces langues que l'on dit simples* (préparé par Françoise GADET), Nanterre, Université Paris X Presse, 45-62.

KLEIN, W. (1989), *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin.

KLEIN, W. (1993), "Some Notorious Pitfalls in the Analysis of Spatial Expressions" in BECKMAN, F. & HEYER, G. (eds.), *Theorie und Praxis des Lexikons*, Berlin, New-York, de Gruyter, 191-204.

KLEIN, W. & NÜSE, R. (1993), "L'expression de la spatialité dans le langage humain" in DENIS, M. (ed.), *Images et Langages*, Paris, CNRS, 73-85.

KLEIN, W. & NÜSE, R. (1997), "La complexité du simple : L'expression de la spatialité dans le langage humain" in DENIS, M. (ed.), *Langage et cognition spatiale*, Paris, Masson, 1-23.

KLEIN, W., et STUTTERHEIM, C. von (1989), "Referential Movement in Descriptive and Narrative Discourse", in DIETRICH, R. & GRAUMANN, C.F. (eds.), *Language Processing in Social Context*, North Holland, Elsevier Science Publishers B.V.

KLEIN, W. et STUTTERHEIM, C. von. (2006), "How to solve a complex verbal task: Text structure, referential movement and the quaestio", in BRUM de PAULA, M.R. & SANZ ESPINAR, G. (eds.), *Aquisição de Línguas Estrangeiras 30(31)*, Programa de Pós-Graduação em Letras : Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, 29-67.

KNÖRR, J. (2006), "Social and Political Dynamics of a Creole Concept of Culture and Identity in Jakarta", Actes du colloque international *Identités multiples en action : Maurice et le parallèle antillais*, 9-12 février 2006, Institut für Ethnologie, Martin-Luther Universität, Halle-Wittenberg, Halle, Allemagne.

KOSACK, G. (1997), *Contes animaux du pays mafa, Cameroun*, Paris, Karthala.

KOUADIO N'GUESSAN, J. (1999), "Interférences de la langue maternelle sur le français: phraséologie et confusion de sens dans l'emploi des unités lexicales chez les élèves Baoulé", *Le français en Afrique* (revue du réseau des observatoires du français contemporain en Afrique) n°13, [en ligne], consulté le 15 mars 2008, URL : <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/13/kouadio.html>.

KRASHEN, S.D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon Press.

KRASHEN, S.D. (2002), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. First edition, Oxford, Pergamon Press, première édition internet en décembre 2002 [en ligne], consulté le 7 février 2010, URL : http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html.

KRIEGEL, S. (1993), "Le développement de diathèses morphologiquement marquées dans les langues créoles de l'Océan Indien : les constructions avec *gany* en créole seychellois et en créole mauricien", in *Etudes Créoles*, Vol. XVI n°1, Numéro Spécial Ile Maurice, 108-118.

KRIEGEL, S. (2003a), "Vers une interprétation multicausale du changement linguistique", in KRIEGEL, S. dir. (2003), *Grammaticalisation et réanalyse. Approches de la variation créole et française*, Paris, CNRS, 7-21.

KRIEGEL, S. (2003b), "Polyfonctionnalité de *kapav* dans la synchronie du mauricien : réanalyse après grammaticalisation", in KRIEGEL, S. dir. (2003), *Grammaticalisation et réanalyse. Approches de la variation créole et française*, Paris, CNRS, 193-202.

KRIEGEL, S. dir. (2003), *Grammaticalisation et réanalyse. Approches de la variation créole et française*, Paris, CNRS.

KRIEGEL, S., LUDWIG, R. et HENRI, F. (2008), “About language contact between Mauritian Creole and Bhojpuri: Encoding Path”, in MICHAELIS, S. (ed.), *Roots of Creole structures: weighing the contribution of substrates and superstrates*, Amsterdam, John Benjamins Creole Language Library, 169-196.

KRIEGEL, S., MICHAELIS, S. et PFÄNDER, S. (2003), “Modalité et grammaticalisation : le cas des créoles français”, in KRIEGEL, S. dir. (2003), *Grammaticalisation et réanalyse. Approches de la variation créole et française*, Paris, CNRS, 165-191.

KROLL, J.F. et TOKOWICZ, N. (2005), “Models of Bilingual Representation and Processing : Looking Back and to the Future”, in KROLL, J.F. & De GROOT, A.M.B. eds (2005), *Handbook of bilingualism : psycholinguistic approaches*, New-York, Oxford University Press.

LANGACKER, R.W. (1987), “Nouns and verbs”, *Language* n°63, 53-99, traduction française dans *Communications* 53 (1991), *Sémantique cognitive*, 103-153.

LECONTE, F. (2005), “Récits d’enfants bilingues”, in *Glottopol* n°5, Situations de plurilinguisme en France : transmission, acquisition et usages des langues, 27-43.

LECONTE, F. et MORTAMET, C. (2005), “Les représentations du plurilinguisme d’adolescents scolarisés en classe d’accueil”, in *Glottopol* n°6, Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures, 22-57.

LEDIKASYON PU TRAVAYER (1985), *Diksyoner kreol - angle*, Maurice, Port-Louis, Ledikasyon pu Travayer.

LETANG, G. (2006), “Ajustements et mutations de l’hindouisme aux Mascareignes et aux Antilles”, Actes du colloque international *Identités multiples en action : Maurice et le parallèle antillais*, 9-12 février 2006, Institut für Ethnologie, Martin-Luther Universität, Halle-Wittenberg, Halle, Allemagne.

LI WAN PO, S. (1993), *Recherches préliminaires en vue d'une description analytique de l'enseignement des langues à l'Ile Maurice. La place du kreol dans un contexte multilingue*, Mémoire de DEA de Sciences du Langage, Université de Paris-X, Nanterre.

LINX n°25, *Ces langues que l'on dit simples* (préparé par Françoise GADET), Nanterre, Université Paris X Presse.

LORENZO ROSSELLO, C. de (2006), "Stades avancés de l'acquisition des LE: peut-on tout acquérir en LE? Conceptualisation de la structure événementielle du récit oral, en français LE par des hispanophones, en espagnol LE par des francophones", communication à la journée doctorale "L'acquisition des langues, une interdisciplinarité nécessaire : Entre typologie des langues, linguistique textuelle et psycholinguistique", Nanterre, Université Paris X, 20 janvier 2006.

LUDWIG, R. et PFÄNDER, S. (2003), "La particule *là/la* en français oral et en créole caribéen : grammaticalisation et contact de langues", in KRIEGEL, S. dir. (2003), *Grammaticalisation et réanalyse. Approches de la variation créole et française*, Paris, CNRS, 269-284.

LYONS, J. (1977), *Semantics, Vol.II*, Cambridge, Cambridge University Press, 690-703

MAINGARD, J. (2002), *Lagrin Tambarin*, Ile Maurice, 18 éditions Maurice.

MANESSY, G. (1985), "La construction sérielle dans les langues africaines et les langues créoles" in *Bulletin de la société de Linguistique de Paris*, Tome LXXX, Fascicule 1, Paris, Klincksieck.

MANESSY, G. (1995), *Créoles, Pidgins, variétés véhiculaires/Procès et genèse*, Paris, CNRS Editions.

MANN, C. (1999), "Traditional notions on pidgins and creoles: a review and a contemporary view", exposé présenté au 14^e Festival créole, National Conference Centre, Victoria, Seychelles, 25-28 octobre 1999.

MARTIAL, D. (2002), *Identité et politique culturelle à l'Ile Maurice*, Paris, L'Harmattan.

MARTINOT, C. et H.IBRAHIM, A. dir. (2003), *La reformulation : un principe universel d'acquisition*, Paris, Kimé.

MAURER, P. (2003), "Procès de grammaticalisation dans le système tam du papiamentu de Curaçao", in KRIEGEL, S. dir. (2003), *Grammaticalisation et réanalyse. Approches de la variation créole et française*, Paris, CNRS, 233-247.

MAURER, S. (2010), "Genetic identity in Mauritius" in *Antropologia Fisica*, Antrocom 2010, Vol. 6, n°1, 53-62.

MCPHERSON, K. (2006), "Mauritius : A Mirror of History ? The Place of Mauritian Studies in the Context of Indian Ocean Studies", Actes du colloque international *Identités multiples en action : Maurice et le parallèle antillais*, 9-12 février 2006, Institut für Ethnologie, Martin-Luther Universität, Halle-Wittenberg, Halle, Allemagne.

MICHAELIS, S. et HASPELMATH, M. (2003), "Ditransitive constructions : creole languages in a cross-linguistic perspective", in *Creolica* (revue online), 23 avril 2003.

MINISTERE DE L'EDUCATION ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, (?) *Français Standard II, livret du Maître*, Ministère de l'Education et de la Recherche Scientifique, Ile Maurice.

MINISTERE DE L'EDUCATION ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (2001), *Ending the rat race in primary education and breaking the admission bottleneck at secondary level. The way forward*, Ile Maurice, Government of Mauritius Press.

MINISTERE DE L'EDUCATION ET DES RESSOURCES HUMAINES (2006), *La réforme de l'Education*, Ile Maurice, Government of Mauritius Press.

MODARD, D. (2005), "Le français, une langue partenaire au service de la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles chez les apprenants francophones. L'exemple des *Lettres de francophonie*", in *Glottopol* n°6, Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures, 113-119.

MOORE, D. (1996), "Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école", *AILE* n°7, OESH SERRA, C. et PY, B. dir. (1996), Le bilinguisme.

MOUTOU, B. (1998), *L'île Maurice: vingt-cinq leçons d'histoire (1598-1998)*, Maurice.

MUFWENE, S. (1999), "Les Créoles. L'état de notre savoir", in *Anthropologies et Sociétés*, Vol.23, n° 3, 149-173.

MUFWENE, S. (2005), *Créoles, écologie sociale, évolution linguistique*, Paris, L'Harmattan, coll. Langues et Développement.

MUFWENE, S. et DIJKHOFF, M.D. (1989), "On the so-called 'infinitive' in Atlantic creole", *Lingua* n°77, 297-330.

MUHAMMAD SADISU, M. (2005), "L'enseignement du français en situation plurilingue : le cas du Nigeria", in *Glottopol* n°6, Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures, 103-112.

MUUSSE, E. et ARENDS, J. (2003), "La morphologie flexionnelle dans le syntagme nominal de la lingua franca", in KRIEGEL, S. dir. (2003), *Grammaticalisation et réanalyse. Approches de la variation créole et française*, Paris, CNRS, 325-334.

NALLATAMBY, P. (1995a), *Mille mots du français mauricien. Réalités lexicales et francophonie à l'île Maurice*, Paris, Conseil International de la Langue Française.

NALLATAMBY, P. (1995b), "Régionalisme lexical et francophonie plurielle à l'île Maurice : quelques remarques sur le repérage de « mauricianismes » en milieu multilingue et pluriethnique", in FRANCARD, M. et LATIN, D. (1995), *Le régionalisme lexical*, AUPELF-UREF, Louvain-La-Neuve, Belgique, Duculot.

NEUMANN-HOLZSCHUH, I. (2003), "Les formes verbales invariables en créole : un cas de réanalyse", in KRIEGEL, S. dir. (2003), *Grammaticalisation et réanalyse. Approches de la variation créole et française*, Paris, CNRS, 69-86.

NEVELING, P. (2006), "For the sake of Prosperity : Two Mauritian families between Traditionalist, Modernist and Postmodernist Identification", Actes du colloque international *Identités multiples en action : Maurice et le parallèle antillais*, 9-12 février 2006, Institut für Ethnologie, Martin-Luther Universität, Halle-Wittenberg, Halle, Allemagne.

NOVEMBER, K. (2007), "The Hare and the Tortoise Down by the King's Pond: A Tale of Four Translations", in *Meta*, Vol. 52, n°2, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 194-201.

NOYAU, C.(?) , “Module d’analyse de récit”, document de cours, n.p., Université Paris X, Nanterre.

NOYAU, C. (1976), “Les français ‘approchés’ des travailleurs migrants : un nouveau champ de recherche”, *Langue Française* n°29, 45-60.

NOYAU, C. (1990), “Le développement de la temporalité dans l’acquisition initiale d’une langue étrangère”, in BERNINI, G. et GIACALONE RAMAT, A. (eds), *La Temporalità nell’acquisizione di lingue seconde*, Milano, Franco Angeli.

NOYAU, C. (1992), *La Temporalité dans le discours et dans l’acquisition*, Thèse d’habilitation, Vol. 1, Université Paris VIII, Vincennes à Saint-Denis.

NOYAU, C. (1997), “Processus de grammaticalisation dans l’acquisition de langues étrangères : la morphologie temporelle”, in MARTINOT, C. ed. (1997), *L’acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue étrangère*, Besançon, Annales Littéraires de l’Université de Franche-Comté n°631, 223-252.

NOYAU, C. (1998), “Referenciación temporal y estructuración del discurso narrativo en lengua non-materna”, in PUJOL BERCHE, M., NUSSBAUM, L. et LLOBERA, M. ed. (1998), *Adquisición de lenguas extranjeras : perspectivas actuales en Europa*, Madrid, Edelsa, Col. OCID, 32-39.

NOYAU, C. (2001), “Le français de référence dans l’enseignement du français et en français au Togo”, in FRANCARD, M., GERON, G. et WILMET, R. (dir), 2001, *Le français de référence. Constructions et appropriations d’un concept. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 novembre 1999 Volume II: Cahiers de l’Institut de Linguistique de Louvain, 27 (1-2), 57-73.*

NOYAU, C. (2002), “Construire les savoirs scolaires via la scolarisation en français langue seconde en Afrique!: quelle littéracie viser, et par quelles voies?”, Communication au colloque *La Littéracie : Le rôle de l’école*, IUFM de Grenoble, 24-26 octobre 2002.

NOYAU, C. (2003a), *Acquisition des langues et contacts de langues*, Cours de Maîtrise de Sciences du Langage / FLE, Université Paris X, Nanterre.

NOYAU, C. (2003b), “Comparaisons acquisitionnelles dans l’étude du français langue seconde”, dans les Actes du colloque “*Situations de plurilinguisme et enseignement du français*”, Université de Besançon, novembre 2003.

NOYAU, C. (2004), “Appropriation de la langue et construction des connaissances à l’école de base en situation multilingue : du diagnostic aux actions”, in *Actes des Premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue « Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques »*, Ouagadougou, Burkina Faso, 31 mai - 1^{er} juin 2004.

NOYAU, C. (2009), “Le partenariat entre les langues : mise en place d’une notion d’aménagement linguistique”, in *Actes des Journées Scientifiques des réseaux Langue de l’AUF : « Partenariat entre les langues : perspectives descriptives et perspectives didactiques »*, Nouakchott, Mauritanie, 5-7 novembre 2007, (C.N. grand témoin). [en ligne], URL : <http://www.dlf.auf.org/spip.php?article103>

NOYAU, C. dir (1998), L’acquisition de la temporalité en situation bilingue, LINX n°38.

NOYAU, C., DE LORENZO, C., KIHLESTEDT, M., PAPROCKA, U., SANZ, G., SCHNEIDER, R. (2005) : "Two dimensions of the representation of complex event structures: granularity and condensation. Towards a typology of textual production", in HENDRIKS, H. (ed.), *The structure of learner language*, Berlin, De Gruyter.

NOYAU, C. et PAPROCKA-PIOTROWSKA, U. (2000), “La représentation de structures événementielles par les apprenants: granularité et condensation” in *Roczniki humanistyczne*, Tom XLVIII, Lublin.

NOYAU, C. & SANZ ESPINAR, G. (2006), “L’acquisition des langues : bilan des orientations de recherche fonctionnalistes”, communication à la journée doctorale “L’acquisition des langues, une interdisciplinarité nécessaire : Entre typologie des langues, linguistique textuelle et psycholinguistique”, Nanterre, Université Paris X, 20 janvier 2006.

NOYAU, C. et TAKASSI, I. (2003), “Catégorisation et recatégorisation : les constructions verbales sérielles et leur dynamique dans trois familles de langues du Togo”, Communication au Colloque Typologie des langues et Universaux linguistiques, Paris.

NOYAU C. et TAKASSI, I. (2005) “Catégorisation et recatégorisation : les constructions

verbales sérielles et leur dynamique dans deux familles de langues du Togo”, in LAZARD, G. et MOYSE-FAURIE, Cl. (eds.), *Linguistique typologique*, Lille, Presses du Septentrion, 207-240.

NUNKOOSINGH, Sh. (2004), *Le syntagme nominal en mauricien*, Mémoire de Maîtrise de Lettres Modernes, Université de Provence Aix-Marseille I.

O’NEIL, Ch. (1993), *Les enfants et l’enseignement des langues étrangères*, LAL, Paris, Hatier/Didier.

OGOUMBA, P. (1998), “Aperçu sur la morphologie verbale et les temps verbaux chez les enfants mpongwè”, in NOYAU, C. dir (1998).

PALMYRE-FLORIGNY, D. (2001), “L’île Maurice : construction et stratégies identitaires chez les créoles” in *Textes, Etudes et Documents* n°9, Martinique, Ibis Rouge, GEREC.

PALMYRE-FLORIGNY, D. (2002), “Identité créole à l’île Maurice: Identité fermée ou ouverte? Réflexions sur le recours à l’ancestralité” in *Revi Kiltir Kreol, (Nelson Mandela Centre for African Culture)* n° 2, Réduit, Maurice, University of Mauritius Press.

PALMYRE-FLORIGNY, D. (2004), *Culture créole et foi chrétienne à l’île Maurice, lecture anthropo-théologique*, Thèse de Doctorat en Théologie, Université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique.

PALMYRE-FLORIGNY, D. (2006a), “Le religion dans la construction de l’identité créole à l’île Maurice”, Actes du colloque international *Identités multiples en action : Maurice et le parallèle antillais*, 9-12 février 2006, Institut für Ethnologie, Martin-Luther Universität, Halle-Wittenberg, Halle, Allemagne.

PALMYRE-FLORIGNY, D. (2006b), “Selebri valer kreol !”, discours lors du *Premier Festival International Kreol à Maurice*.

PAPROCKA-PIOTROWSKA, U. (2006), “L’acquisition du lexique verbal dans les récits de fiction : quelques remarques sur les choix de formulation en français et polonais L(s)2”, communication à la journée doctorale “L’acquisition des langues, une interdisciplinarité nécessaire : Entre typologie des langues, linguistique textuelle et psycholinguistique”, Nanterre, Université Paris X, 20 janvier 2006.

- PERDEREAU-BILSKI, M.-P. (2005), “Des savoirs cachés aux savoirs acquis : Quand les premiers étayent les seconds dans la construction de compétences croisées”, in *Glottopol* n°6, Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures, 147-159.
- PERDUE, C. et GAONAC'H, D. (2000), “Acquisition des langues secondes”, in KAIL, M. et FAYOL, M. (dir.) (2000), *L'acquisition du langage*, Volume II, Le langage en développement, Paris, Puf, Coll. Psychologie et Sciences de la pensée, 215-246.
- PERINA, M. (1997), *Citoyenneté et sujétion aux Antilles francophones. Post-esclavage et aspiration démocratique*, Paris, L'Harmattan.
- PFÄNDER, S. (2003), “Métonymie et réanalyse : vers un modèle évolutif de la modalité”, in KRIEGEL, S. dir. (2003), *Grammaticalisation et réanalyse. Approches de la variation créole et française*, Paris, CNRS, 203-215.
- PIAGET, J. (1946), *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchatel, Delachaux & Niestle.
- PIAT, Mgr. M. E. (évêque du Diocèse de Port-Louis, Ile Maurice), (2004), *Lettre aux catholiques*, Lettre pastorale, 14 février 2004.
- PIEROZAK, I. (2003), “Eléments de réflexion à partir du « genre » en créole réunionnais : grammaticalisation, variation et écriture”, in KRIEGEL, S. dir. (2003), *Grammaticalisation et réanalyse. Approches de la variation créole et française*, Paris, CNRS, 303-323.
- PIETRO, J.-F. de, MATTHEY, M. & PY, B. (1989), “Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue”, in WEIL, D. et FUGIER, H. (ed.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.
- PLANEL, M., PALMYRE-FLORIGNY, D. et COMMARMOND, C. (2004), “Le projet pré-vocationnel : Enquête et Réflexion dans le secteur confessionnel catholique”, *Le Mauricien* n° du 22 juillet 2004.
- POÏNEN, M. et SEENEEVASSEN, S. (2003), *Fanfan : So bann pli zoli zistwar / Ses plus belles histoires*, Ile Maurice, Editions Sapo.

POLICE-MICHEL, D. (2006), “Le séga traditionnel mauricien, lieu de naissance d'un nouvel anthropos”, in *Etudes Océan Indien* n°37 : De quelques arts vivants de l'océan indien occidental, Paris, INALCO.

PORQUIER, R. (1994), “Communications exolingues et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage”, in *Bulletin de linguistique appliquée* n°59, PY, B. (ed), L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements théoriques récents, 159-169.

PORQUIER, R. (1995), “Trajectoires d'apprentissage(s) des langues : diversité et multiplicité des parcours”, in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°98.

PORQUIER, R. (1998), “Reflexions sur la formation à la recherche sur l'enseignement/apprentissage des langues”, texte de la communication au Colloque international *Pesquisa, ensino de linguas estrangeiras e mercado : encontros e espaços*, Université de Sao Paulo, Brésil, 3-6 novembre 1998.

PORQUIER, R. (2003), Problématique de l'enseignement des langues. Contextes, programmes, évaluation en didactique des langues, Cours de Maîtrise de Sciences du Langage/ FLE, Université Paris X, Nanterre.

PORQUIER, R., CAMMAROTA, M.A. et GIACOBBE, J. (1986), Acquisition de la référence spatiale en français par des hispanophones: les tâches d'indications d'itinéraire, Paris, Gral, 169-179.

PY, B. (1997), “Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues”, in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°108.

RAIBLE, W. (2003), “Bioprogramme et grammaticalisation”, in KRIEGEL, S. dir. (2003), *Grammaticalisation et réanalyse. Approches de la variation créole et française*, Paris, CNRS, 143-161.

RAJAH-CARRIM, A. (2004), “The role of Mauritian Creole in the religious practices of Mauritian Muslims”, in *Journal of Pidgin and Creole Languages* Vol.19, n°2, 363-375.

RAJAH-CARRIM, A. (2007), “Mauritian Creole and Language Attitudes in the Education System of Multiethnic and Multilingual Mauritius”, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 28, n°1. 51-71.

RAJAH-CARRIM, A. (2009), "Use and Standardisation of Mauritian Creole in Electronically Mediated Communication", *Journal of Computer-Mediated Communication* n°14, 484–508.

RAMHARAI, V. (2002), *La réforme de l'éducation dans un contexte laïque et républicain. Le cas de l'île Maurice*, Ile Maurice, Les Mascareignes.

REDDI, S. (1993), "La colonisation anglaise", in *Notre librairie* n°114, Littérature mauricienne, 22-25.

RICHER, J.-J. (1996), "Enseigner en créole : le cas des Seychelles", in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°103.

RICHON, E. (2005), "De l'importance des langues bossales dans le métissage linguistique du créole", [en ligne] consulté le 10 août 2006, URL : <http://www.iocp.info/mauritius/bossales.htm>.

ROBILLARD, D. de, (1993a), "Quelques aspects du syntagme pronominal en créole mauricien (« pronoms personnels »)", in *Etudes Créoles*, Vol. XVI n°1, Numéro Spécial Ile Maurice, 39-60.

ROBILLARD, D. de (1993b), "Les spécificités du créole mauricien", in *Notre librairie* n°114, Littérature mauricienne, 123-128.

ROBILLARD, D. de (2000), "Plurifonctionnalité de(s) la en créole mauricien : catégorisations, transcatégorialité, frontières, processus de grammaticalisation" in *L'information grammaticale*, n°85.

ROBILLARD, D. de et BAGGIONI, D. (1990), *Ile Maurice : une francophonie paradoxale*, Paris, l'Harmattan.

RODRIGUEZ, W. (2005), "L'échange pour construire de nouvelles compétences chez les enseignants en francophonie - Réflexions à partir d'un récent programme de formation entre la France et le Viêt-Nam", in *Glottopol* n°6, Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures, 174-182.

ROMAINE, A. (2006), *Les noms de la honte. Stigmates de l'esclavage à Maurice*, Ile Maurice, Marye-pike.

ROMAINE, S. (2002), "The Impact of Language Policy on Endangered Languages" in *International Journal on Multicultural Societies*, Vol. 4, No. 2, Unesco.

ROMEO, S. (1998), "La construction de la temporalité : étude fondée sur l'observation d'un enfant bilingue français-italien", in NOYAU, C. dir (1998).

ROSEN, E. (2005), "La mort annoncée des « quatre compétences » - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE", in *Glottopol* n°6, Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures, 120-133.

RUGHOONUNDUN, N. (1990), "Créolophonie et éducation à Maurice", *Créole et Education, Espace Créole* n°7, Paris, L'Harmattan, 49-64.

RUGHOONUNDUN, N. (1993), "Les langues à l'école mauricienne", in *Notre librairie* n°114, Littérature mauricienne, 32-35.

RUGHOONUNDUN-CHELLAPERMAL, N. (2004), "Contribution au débat sur la langue d'enseignement", journal local *Le Mauricien* (mars 2004), Ile Maurice.

RUGHOONUNDUN-CHELLAPERMAL, N. (2006), "Donner aux enfants l'école qui saura les conduire à la réussite", journal local *Le Mauricien* (14 mars 2006), Ile Maurice.

RUGHOONUNDUN-CHELLAPERMAL, N. (2007), "Famille, enfant, école : les représentations de l'école et de l'écrit d'enfants entrant dans l'écrit en langues étrangères, Etude de cas conduites à l'île Maurice auprès d'enfants scolarisés âgés de 4 à 8 ans", thèse en Sciences de l'Education à l'Université Toulouse 2 Le Mirail.

SAMY, N. (2004), "La formation linguistique de l'enseignant de français : une langue de spécialité ?", in *Actes du colloque international "Contact des langues et discours spécialisés : français sur objectifs spécifiques, culture, littérature"*, 23-25 novembre 2004, Université de Héliouan, Le Caire, Égypte, Centre français de culture et de coopération, 67-76.

SANZ, G. (1999), "Le traitement d'un corpus oral : la transcription et la segmentation des récits" in *La lexicalisation des procès en espagnol et en français langues maternelles et langues étrangères*, Thèse de doctorat de Sciences du langage, Université Paris X, Nanterre.

SANZ, G. (2001), *Narration, description et argumentation dans le Modèle de la Quaestio*, in "Narración, descripción y argumentación según el modelo de la *Quaestio*", *Lengua, discurso, texto. Actas del I Simposio de Análisis del Discurso*, Universidad Complutense de Madrid, 20-22 mars 1998, 1289-1302.

SANZ ESPINAR, G & NAM CHOI, J. (2006), "Le lexique verbal dans la construction de récits chez des enfants hispano-coréens et franco-coréens à 7-8 ans", communication à la journée doctorale " L'acquisition des langues, une interdisciplinarité nécessaire : Entre typologie des langues, linguistique textuelle et psycholinguistique", Nanterre, Université Paris X, 20 janvier 2006.

SCHLYTER, S. (2005), "Adverbs and functional categories in L1 and L2 acquisition of French", in DEWAELE, J.M. ed (2005), *Focus on French a Foreign Language: multidisciplinary approaches*, Toronto, Canada, Multilingual Matters, 164-190.

SCHNEPEL, B. (2006), "Two Beaches : Society and Culture in Mauritius as Seen from the Waterfront", Actes du colloque international *Identités multiples en action : Maurice et le parallèle antillais*, 9-12 février 2006, Institut für Ethnologie, Martin-Luther Universität, Halle-Wittenberg, Halle, Allemagne.

SEMAL-LEBLEU, A. (2005), "Le potentiel plurilingue d'une classe de cours moyen : tentatives, obstacles, dérives et perspectives", in *Glottopol* n°6, Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures, 160-173.

SENEAUD, M. (2002), "Problèmes d'apprentissage du langage : aphasie et dysphasie", intervention dans le cours de Maîtrise "Acquisition des langues et contacts des langues", Paris X, Nanterre, 24 octobre 2002.

SEROT, P. (1991), "La langue du peuple", in *LINX* n°25, *Ces langues que l'on dit simples* (préparé par Françoise GADET), Nanterre, Université Paris X Presse, 121-140.

SOME, M. (2004), "L'acquisition du français dans des écoles bilingues et des écoles monolingues au Burkina Faso", intervention dans le cadre du séminaire d'acquisition du langage de DEA de Sciences du langage, Université Paris X, Nanterre.

SONCK, G. (2005), "Language of Instruction and Instructed Languages in Mauritius", in *Journal of Multilingual and Multicultural Development* Vol. 26, n°1, 37-51.

STEIN, P. (1993), “Le sérialisation verbale existe-t-elle dans le créole mauricien ?”, in *Etudes Créoles*, Vol. XVI n°1, Numéro Spécial Ile Maurice, 119-129.

STUTTERHEIM, Ch. von & KLEIN, W. (1989): “Referential movement in narrative and descriptive discourse”, in DIETRICH, R. et GRAUMANN, C. eds (1989), *Language processing in social context*, Amsterdam, North-Holland.

SYEA, A. (2007a), “The development of the noun phrase in Mauritian Creole and the mechanisms of language development”, [en ligne], consulté le 26 octobre 2009, URL: <http://www.battlebridge.com/MauritianCreole/neweranand.pdf>.

SYEA, A. (2007b), “Oblique subjects in contact languages and the nature of emergent grammars”, mis en ligne le 23 juillet 2007 sur *Creolica*, [en ligne], consulté le 12 avril 2010, URL : <http://www.creolica.net/syea.pdf>.

TALMY, L. (1983), “How language structures space” in *Spatial Orientation: Theory, Research and Application*, édité par Herbert PICK et Linda ACREDOLO, New-York, Plenum Press.

THIEBAUT, Cl. (2003), “Comment peut-on être créole ?”, in *Creolica*, 23 Avril 2003, première version in LEVILLAIN, H. (dir) (1994), *Guadeloupe 1875-1914, les soubresauts d'une société pluri-ethnique*, Paris, Autrement n° 28, série Mémoires.

THIBAUT, P. (1991), “La langue en mouvement : simplification, régularisation, restructuration”, in *LINX* n°25, *Ces langues que l'on dit simples* (préparé par Françoise GADET), Nanterre, Université Paris X Presse, 79-92.

TIRVASSEN, R. (1989), “Le problème de la langue d'enseignement à Maurice : une approche socio-historique”, in CHAUDENSON, R. (ed.) *Langue, Economie et Développement*, Tome 2, Aix-en-Provence, Institut d'études créoles et francophones, Université de Provence, 183-200.

TIRVASSEN, R. (1992?) “De la réforme pédagogique à l'enseignement de l'écrit à l'Ile Maurice : une étude de cas”.

TIRVASSEN, R. (1999), “La problématique du choix des langues d'enseignement dans des pays indépendants: l'anglais dans la politique de l'école mauricienne”, in *DiversCité Langues*, Vol.IV, [en ligne], consultée le 15 juin 2010, URL : <http://www.uquebec.ca/diverscite>.

TIRVASSEN, R. (2003), “Approcher les contacts des langues à partir des outils issus du structuralisme : quel usage effectuer du terme interférence ?”, in BAVOUX, Cl. et LEDEGEN, G. (dir.) (2003), *Anciens et nouveaux plurilinguismes, Glottopol n° 2*, Université de Rouen.

TIRVASSEN, R. (2005), “Représentations sociolinguistiques dans des écoles bilingues : quelles enquêtes de terrain ?”, communication au colloque international “Appropriation du Français et Construction de Connaissances via la Scolarisation en Situation Diglossique” organisé par le GRAL (Groupe de Recherche en Acquisition du Langage), équipe de recherche du laboratoire MoDyCo/CNRS basé à l'Université Paris X – Nanterre (24-26 février 2005).

TIRVASSEN, R. (2010), *La langue maternelle à l'école dans l'océan indien : Comores, Madagascar, Maurice, Réunion, Seychelles*, Paris, l'Harmattan, série “Espaces Discursifs”.

TOSSA, C.-Z. (1998), “Phénomènes de contact de langues dans le parler bilingue fongbe-français”, in NOYAU, C. dir (1998).

TOUCHARD, Y. et VERONIQUE, D. (1993), “A propos d'une enquête sur *pu* et *va* en mauricien”, in *Etudes Créoles*, Vol. XVI n°1, Numéro Spécial Ile Maurice, 76-86.

TRÉVISE, A. et PORQUIER, R. (1985), “Acquisition d'une langue 2 en milieu naturel : quelles méthodologies de description ?”, in *Langue française* Vol. 68 n°1, Descriptions pour le français langue étrangère, 18-31.

UNESCO (1996), *Universal Declaration Of Linguistic Rights*, Barcelone.

VALDMAN, A. (1977), “Creolization: Elaboration in the Development of Creole French Dialects” in VALDMAN, A. ed (1997).

VALDMAN, A. ed (1977), *Pidgin and creole linguistics*, Bloomington, Indiana University Press.

VANDELOISE, C. (1986), *L'espace en français*, Paris, Seuil.

VASSILEVA, I. (1999), *Acquisition du français par des enfants bulgares en milieu institutionnel d'immersion précoce*, Mémoire de DEA de Sciences du Langage, Université de Paris-X, Nanterre.

VERONIQUE, D. (1993), "Effacements d'actants dans les énoncés en mauricien", in *Etudes Créoles*, Vol. XVI n°1, Numéro Spécial Ile Maurice, 130-142.

VERONIQUE, D. (1994), "Quel profil d'apprenant ? Réflexions méthodologiques", in JISA, H. coord (1994), Profils d'apprenants, *AILE* n°4.

VERONIQUE, D. (2000), "Créole, créoles français et théories de la créolisation" in VERONIQUE, D. coord. (2000-2001), Les créoles français (première partie), in *L'information grammaticale*, n° 85.

VERONIQUE, D. (2001), "Temps, aspect et mode en mauricien" in VERONIQUE, D. coord. (2000-2001), Les créoles français (deuxième partie), in *L'information grammaticale*, n° 89.

VERONIQUE, D. (2003a), "Remarques typologiques sur les SN dans les créoles français", communication au colloque CONSCILLA, "Le SN dans les langues créoles: enjeux pour les théories de la créolisation", Université Paris III, Paris, 17 janvier 2003.

VERONIQUE, D. (2003b), "Le développement de l'expression de la négation dans les créoles français et dans l'acquisition du français langue étrangère", in KRIEGEL, S. dir. (2003), *Grammaticalisation et réanalyse. Approches de la variation créole et française*, Paris, CNRS, 87-109.

VERONIQUE, D. (2006), "Les sériverbals en Mauricien : changements linguistiques et sociaux", Actes du colloque international *Identités multiples en action : Maurice et le parallèle antillais*, 9-12 février 2006, Institut für Ethnologie, Martin-Luther Universität, Halle-Wittenberg, Halle, Allemagne.

VERONIQUE, D. coord (2000), Les classes grammaticales dans les créoles français, *Langage* n°138.

VERONIQUE, D. coord. (2000-2001), Les créoles français, in *L'information grammaticale*, n° 85 et 89.

VIGNER, G. (1991), "Ecole et choix linguistiques : le cas du Camérout", *Le Français dans le Monde*, n° spécial février-mars : Vers le plurilinguisme.

VIRAHSAWMY, D. (2000), "Lor Morisien", *Cahiers Littéraires*, volume 3.

VIRAHSAWMY, D. (2001), "Literesi an Morisien", consulté le 3 août 2004, URL: <http://www.dev-virahsawmy.org/polanknouvo08LITERESIMORISIEN.html>

VIRAHSAWMY, D. (2003), "Lang dan lekol", consulté le 3 août 2004, URL : <http://pages.intnet.mu/develog/index.htm>.

VIRAHSAWMY, D. (?), *Enn Lavwa Dan Aswar*, <http://www.dev-virahsawmy.org/polankTIZISTWAR2.html>.

WATOREK, M. (2004a), "Présentation", *Langages* n°155, Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes, 3-13.

WATOREK, M. (2004b), "Construction du discours par des apprenants de langues, enfants et adultes" in WATOREK, M. (ed), *Analyse comparative des processus d'acquisition en L1 et L2*, AILE n°20, 129-171.

WATOREK, M. (2004c), "Postface : la structure des lectures des apprenants" in WATOREK, M. (ed), *Analyse comparative des processus d'acquisition en L1 et L2*, AILE n°20, 219-244.

WERGIN, C. (2006), "T'shéga, Shéga, Séga... : Identity Construction and Creolisation in the Séga Music of Réunion Island", Actes du colloque international *Identités multiples en action : Maurice et le parallèle antillais*, 9-12 février 2006, Institut für Ethnologie, Martin-Luther Universität, Halle-Wittenberg, Halle, Allemagne.

WIESMATH, R. (2003), "La particule *là* dans le parler acadien du Nouveau-Brunswick/Canada", in KRIEGEL, S. dir. (2003), *Grammaticalisation et réanalyse. Approches de la variation créole et française*, Paris, CNRS, 285-302.

WIKIPEDIA, "Hindi Phonology", consulté le 30 août 2009, URL : <http://en.wikipedia.org/wiki/Hindi#Phonology>.

XU, F. (2010), "The role of input and interaction in second language acquisition", *Cross-Cultural Communication*, Vol.6, n°1, 11-17.

ZARETSKY, E., GROMOVA, O., et BAZZHINA, T. (2001), “Two Unhappy Friends: What do They Tell us About Language Acquisition?”, communication présentée au Symposium International *Acquisition and construction of meaning in crosslinguistic perspective*, Université René Descartes, Paris-V, Sorbonne.