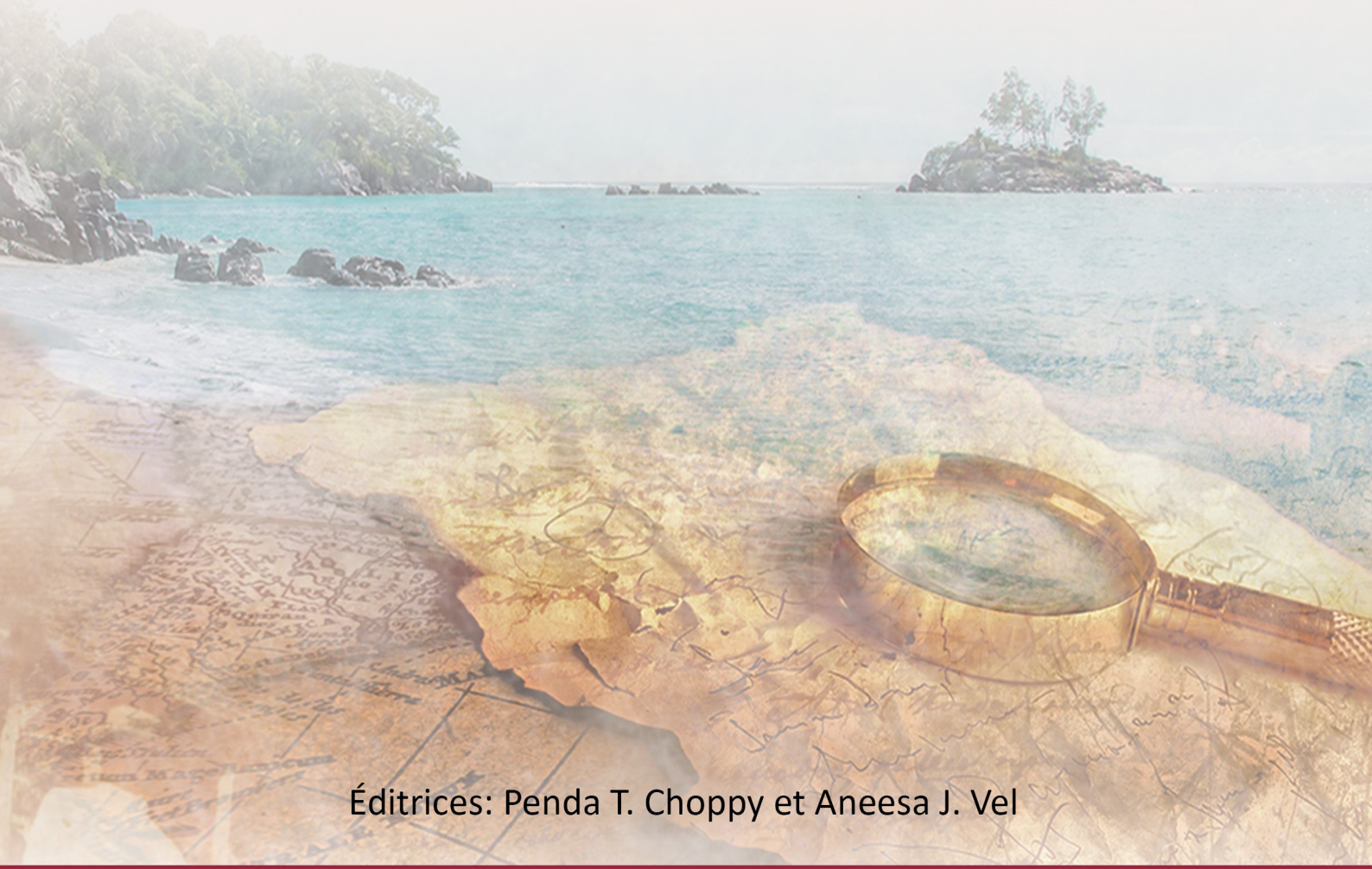
UniSey Press

Créoles : enjeux éducatifs et culturels

Actes du XVIème colloque international des études créoles

(Seychelles, 29 octobre - 2 novembre 2018)



Éditrices: Penda T. Choppy et Aneesa J. Vel

CIEC COMITÉ INTERNATIONAL DES ÉTUDES CRÉOLES

Créoles : enjeux éducatifs et culturels

Éditrices:
Penda T. Choppy et Aneesa J. Vel
Université des Seychelles

UniSey Press

UniSey Press
Université des Seychelles, Anse Royale, Mahé, Seychelles

https://unisey.ac.sc/unisey-press
© Université des Seychelles, 2021

Tous droits réservés
Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle de cette publication, faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement des propriétaires de droits d'auteur est illicite et exposerait le contrevenant a des poursuites judiciaires.

Cette version imprimée numériquement 2021

Couverture, maquette et mise en page :

DevPlus, Anse Royale, Mahé, Seychelles
www.seydevplus.com

ISBN : 978-99931-983-1-4 ebook

Comité scientifique du XVIème Colloque International du CIEC

Enoch Aboh, Christian Barat, Arnaud Carpooran, Penda T. Choppy, Guillaume Fon Sing, Renaud Govain, Marie-reine Hoareau, Thom Klingler, Sibylle Kriegel, Ralph Ludwig, Carpanin Marimoutou, Salikoko Mufwene, Joelle Perreau, Laurence Pourchez, Lambert-Félix Prudent, Gillette Staudacher-Valliamee, Albert Valdman, Justin Valentin, Daniel Véronique

Comité d'organisation du XVIème Colloque International du CIEC

Joelle Perreau, Justin Valentin, Penda T. Choppy, Aneesa J. Vel, Dolivette Chang-Ko, Diana Benoit, Annie Laurette, Pricillina Durbarry, Christine Pejakovic, Marie-Cecile Bristol, Maria Fanchette

Comité d'édition des Actes du XVIème Colloque International du CIEC

Penda T. Choppy, Aneesa J. Vel, Georges Daniel Veronique, Jane Hardy, Abdourahamane Diallo, Diana Benoit

Remerciements

Nous tenons à remercier vivement tous ceux qui ont mené à terme cette publication. Tout d'abord, nos plus sincères remerciements sont adressés aux auteurs pour leurs précieuses contributions. Les actes du 16e Colloque international des études créoles ont été rendus possibles, en grande partie, par votre travail fervent et assidu.

Nous adressons également nos remerciements aux relecteurs qui ont accepté de relire, corriger et valider les articles. Merci pour les nombreuses heures que vous avez consacrées à la tâche qui vous a été confiée.

Nous reconnaissons également l'expertise, les conseils et le soutien du président du CIEC, le professeur Georges Daniel Véronique et des membres du comité scientifique. Merci également au comité d'édition pour l'excellent travail d'édition du livre et de l'avoir fait dans un temps opportun. Notre profonde gratitude va aussi au comité d'organisation, au personnel de l'Université des Seychelles ainsi qu'à toutes et à tous, qui d'une manière ou d'une autre ont contribué au succès du colloque et à l'achèvement de cette publication.

Le 16^{e} colloque CIEC et cette publication n'auront sans doute pas été possibles sans le soutien financier des organisation suivantes : AUF, OIF, UNESCO, le comité du Festival Kreol et le Confucius. Nous vous sommes très reconnaissants.

Enfin et surtout, un grand merci à la Vice-Chancelière (Doyenne de faculté, à l'époque), Joëlle Perreau et à l'ancien Vice-Chancelier, Dr. Justin Valentin, d'avoir accepté d'accueillir le colloque CIEC à l'Université des Seychelles.

Un grand merci à vous tous. Notre succès est aussi le vôtre.

Table des matières
Latab konteni / Table of contents

Avant-propos
Foreword / Avanpropo **9**
Mme. Joëlle Perreau, Vice-Chancelière de l'Université des Seychelles

Éditoriale
Editorial / Editoryal **11**

Remarques
Remarks / Remark **13**
Prof. Georges Daniel Veronique, Président du CIEC

Discours
Speech / Diskour **16**
Dr. Justin Valentin, Vice-Chancelier de l'Université des Seychelles, 2018

Discours d'ouverture du colloque
Opening speech / Diskour louvertir **19**
Mme. MacSuzy Mondon, Ministre de la Culture, Ministre désignée, 2018

Thèmes du colloque
Colloquium themes / Tenm kolok **22**

Première partie : Langues créoles et éducation **28**

BIEN-AIMÉ Guerlande :
La littératie en créole à l'école fondamentale en Haïti, entre représentations et pratiques disparates **29**

BOLUS Mirna :
La langue vivante régionale créole : une discipline à construire en Guadeloupe **40**

DALEAU-GAUVIN Laurence :
Une alphabétisation bilingue créole réunionnais-français pour la réussite scolaire **53**

DIJOUX LATCHIMY Jasmine :
Construction du langage oral à l'école maternelle réunionnaise : le rôle de la langue créole **75**

NADAL Pascal and ANKIAH-GANGADEEN Aruna :
The study of Mauritian Kreol at school : Dynamics and lessons from the Catholic Primary Education sector **90**

PANOT Catherine : **107**
Enquête sur la lecture en créole de collégiens réunionnais

RATTIER Emmanuella :
Regards sociolinguistiques sur la relation du créole et du français en milieu scolaire : le paradoxe guyanais **122**

RUGHOONUNDUN-CHELLAPERMAL Nita, FOKEERA-WAHEDALLY Shalena, BEEKHARRY Toshanand and SINGH Angateeah Khemduth :
Kreol Morisien as a Taught Language in the Mauritian Primary Education Curriculum : Insights from the First Edition of the Primary School Achievement Certificate (PSAC) Examination **132**

SCHRÖDER Nicole et BECKERT Ronny :
L'opinion publique face au créole à l'école : Une étude comparative à la Réunion et au Cabo Verde **147**

Deuxième partie : Les mondes créoles et ses défis culturels et économiques **161**

CHERUBINI Bernard :
De l'hybridité à la créolisation : la chasse aux stéréotypes dans le paysage touristique réunionnais **162**

CHOPPY Penda T. : **174**
Moving ahead : Seychelles and the dilemma of the modern creole identity

LAURET Francky : **186**
L'humour créole performé, définition et dynamique en terrain créole réunionnais

SISASK Florence : **194**
« Une joie extatique » - sur les rapports entre les langues et les musiques créoles et la chanson française

TAMACHIA Françoise : **207**
Usages lexicaux particuliers au cours du serviss kabare a l'ile de la Réunion

TOMAN Cheryl : **215**
The Use of Creole and African Languages to Decolonize the Francophone Text

SCHNEPEL Ellen M. : **225**
Cocoanomics and Development : Martinique and St. Lucia, cases in contrast

Troisième partie : Les langues créoles dans un environnement plurilingue **250**

DIDON Françoise : **251**
« Ou a pe touy en ta Franse Lafrans ! » Représentations sociales des langues chez de locuteurs francophones seychellois

FISCHER Magnus : **270**
Quelques aspects de la situation sociolinguistique du créole mauricien au Canada : Un projet en cours

GARBARINO Sandra et POLICE-MICHEL Daniella : **294**
Rekonesans Kreol Morisien o-nivo internasional gras a platform interkonpreansion *online* : Le défi du créole mauricien dans les formations à l'IC en ligne

HOSSEN Marie-Thérèse : **308**
Lalang Seselwa An Mouvman

PEJAKOVIC Christine : **320**
An exploratory sociolinguistic study of code-switching between Kreol and English in Seychelles web forums

VEL Aneesa J.:
Perceptions and evaluation of the transliteration of English terms in Seychellois Creole used on Facebook **332**

VON SICARD Magdalena et KRÄMER Philipp :
Vers une nouvelle « philologie créole » ? Perspectives historiques entre linguistique et littérature orale **351**

Quatrième partie : Grammaires créoles : typologie et variation **365**

ALBERS Ulrike : **366**
Les démonstratifs comme définis pragmatiques : le cas du créole réunionnais

GOVAIN Renauld : **379**
La nasalisation en créole haïtien : aspects diachroniques et synchroniques

KLYMENKO Olga : **396**
Realization of created object of English and Seychellois Creole Graphic Verbs

KRIEGEL Sibylle :
« Plant ek plant osi i ed *kanmarad*, enn a lot » - La référence à l'autre en créole seychellois **409**

LIBROVA Bohdana :
Une série interrogative - relative, les morphèmes en - *ti* dans les créoles des Petites Antilles : aperçu diachronique et essai de systématisation synchronique **422**

STEIN Peter :
Un nouveau regard sur la catégorie grammaticale « adjectif » dans les langues créoles : la théorie de la translation de Tesnière appliquée aux données créoles **451**

VERONIQUE Georges Daniel : **463**
Pour une comparaison des grammaires des langues créoles françaises de l'Océan Indien

Avant-Propos

Mme. Joëlle Perreau
Vice-Chancelière de l'Université des Seychelles
26 octobre, 2021

La publication de l'Acte du Colloque de la 16ème Conférence Internationale d'Études Créoles, qui a eu lieu en 2018 aux Seychelles, représente un accomplissement extraordinaire pour notre petite et jeune université sous de nombreux angles différents. Ce fut pour moi un moment de satisfaction personnelle, lorsqu'avec l'actuelle directrice de notre Institut de Recherche sur la Langue et la Culture Créoles (CLCRI), agissant en tant que représentantes de l'Université des Seychelles (UniSey) au cours du 15ème Colloque du CIEC en Guadeloupe, nous avons pu faire une proposition réussie pour que l'UniSey soit la prochaine organisatrice de ce colloque prestigieux. À l'époque, les ressources que nous avions étaient constituées que de notre main-d'œuvre et infrastructure universitaire. Nous n'avions qu'une vague idée de l'endroit où nous pourrions éventuellement obtenir les fonds nécessaires à une telle entreprise. Cependant, nous sommes rentrées à la maison et nous nous sommes mises au travail, poussées par notre détermination et passion. Le nombre de contributeurs à ce présent volume témoigne, à lui seul, du succès du 16ème colloque. La plus grande réussite reside, toutefois, dans la production de ce document, qui se compose d'articles de très haute qualité qui contribueront à l'ensemble des travaux universitaires existants en études créoles, à titre de référence. Chaque fois que ce document sera cité à l'avenir, ce sera une réaffirmation de cette réussite. En outre, ce document représente également une autre étape importante dans l'existence de l'Université des Seychelles - celle de son mandat de publication. L'UniSey a bien sûr publié dans le passé et continue à le faire dans ses différents domaines d'intérêt. Cependant, c'est la première fois que nous publions sous le nom enregistré d'UniSey Press. Ce document est donc la publication inaugurale d'UniSey Press, et conservera ainsi à jamais une place importante dans l'histoire de cette université. Pour cette raison, je tiens à exprimer ma plus sincère gratitude à toutes les différentes équipes qui ont été impliquées dans la réalisation de ce projet – aussi bien les équipes d'organisation du colloque que l'équipe de production qui a produit ce volume. Mes remerciements particuliers vont à l'équipe très réduite du CLCRI, dont je sais qu'elle a travaillé sans relâche pour mener à bien, la publication des actes du colloque 2018, sous le titre "Créoles : enjeux éducatifs et culturels."

Bravo à l'équipe, et bravo à tous ceux qui ont publié un article dans ce document.
Votre succès est aussi le nôtre.

***

The publication of the Colloquium Act of the 16th International Creole Studies conference which took place in 2018, represents a success story for our little university, from many different perspectives. It was a moment of personal satisfaction to me, when the two representatives of UniSey who assisted the 15th CIEC Colloquium in Guadeloupe in 2016, which were myself and the present Director of the Creole Language and Culture Research Institute, made a successful bid to be the next organizers of the colloquium. At the time, the resources we had constituted of our workforce and the university infra-structure. We had only a vague idea of where we could possibly get the funding necessary for such an undertaking. However, we came back home and set to it. The number of contributors to this present volume is in itself testimony to the success of the 16th colloquium. But the greatest success story is in the production of this document, which consists of very high quality articles that will contribute to the existing body of academic work in Creole Studies, for reference. Each time this document is cited in future, will be a reaffirmation of that success story. Furthermore, this document also represents another important milestone in the existence of the University of Seychelles – that of its publishing mandate. UniSey has of course published in the past and continues to do in its various fields of interest. However, this is the first time that we are publishing under the registered name of UniSey Press. This document is thus the inaugural publication of UniSey Press, and thus will forever retain an important place in the history of this university. For this reason, I would like to express doubly, my sincerest appreciation to all the different teams who have been involved in the realization of this project – from the colloquium organization teams to the production team who produced this volume. My special thanks goes to the very small staff of CLCRI, whom I know have worked relentlessly to bring to fruition, the publication of the proceeds of the 2018 colloquium, under the title, *Créoles : enjeux éducatifs et culturels*.
Bravo to the team, and bravo to all those who have an article published in this document.
Your success is also our success.

***

Piblikasyon Lakt 16enm Kolok Enternasyonal Letid Kreol ki ti fer an 2018, i reprezant en gran sikse pour nou pti liniversite, dan bokou perspektiv. Ti en moman satisfaksyon personnel pour mwan, kan sa de reprezantan UniSey ki ti asiste 15enm edisyon sa kolok an Gwadloup an 2015, ki ti mwan menm avek Direkter Lenstiti Resers pour Lalang ek Kiltir Kreol, ti ganny manda pour organiz 16enm edisyon kolok. Sa letan, nou sel resours ti nou lafors travay ek lenfrastriktir liniversite. Nou ti annan en lide ase vag lo kote nou ti pou ganny finansman neseser pour en tel levennman. Toudmenm, nou ti retourn Sesel e komans travay lo sa proze. Ler nou get lakantite

lartik ki'n pibliye dan sa Lakt Kolok, nou santi ki vreman i temwanny sikse sa 16enm kolok. Me pli gro sikse se prodiksyon sa dokiman li menm, ki konpri bann lartik de tre ot kalite ki ava kontribye anver repertwar akademik ki deza egziste dan kad Letid Kreol, pour referans. Sak fwa ki sa dokiman i ganny site a lavenir, i ava en reafirmasyon sikse sa kolok. An plis ki sa, sa dokiman i osi reprezant en lot letap progre dan parkour Liniversite Sesel – e sa se son manda pour pibliye. Byensir liniversite in deza pibliye dan lepase e i pe kontinyen fer li dan divers domenn. Me i a fer premye fwa ki nou pibliye anba sa non UniSey Press. Sa dokiman i donk piblikasyon inogiral UniSey Press, e pou donk gard en plas enportan dan listwar sa liniversite. Se pour sa rezon ki mon ti a kontan eksprim mon lapresyasyon senser anver bann diferan lekip ki'n enplike dan sa proze. Depi bann lekip lorganizasyon kolok, ziska bann lekip edisyon ki'n prodwir sa dokiman. En remersiman spesyal i al pour sa pti lekip CLCRI ki mon konnen in travay sanses pour fer sa pibliksayon vin en realite, anba tit *Créoles : enjeux éducatifs et culturels*.
Bravo lekip CLCRI, e tou bann partisipan ki annan en lartik pibliye dan sa dokiman.
Zot sikse i nou sikse.

L'éditorial Des Actes Du Colloque

Cette publication est le fruit du 16e Colloque international des études créoles qui s'est tenu aux Seychelles du 28 octobre au 1er novembre 2018, à l'Université des Seychelles. Le colloque était organisé par l'Institut de recherche en langue et culture créoles, qui en était à sa deuxième année d'existence à l'Université des Seychelles. Il a réuni plus d'une centaine de participants internationaux et locaux. Cela en soi était un témoignage du succès de l'événement, réalisant ainsi un rêve que nous, aux Seychelles, avons eu, une fois de plus, d'accueillir ce forum d'études créoles le plus important pour les créoles à base française. La première fois que nous avons accueilli le colloque CIEC, c'était en 1979 lorsque le comité a organisé son deuxième colloque, après la création du forum en 1976, à Nice, en France. Ainsi, les Seychelles ont été la première société créole à accueillir le Colloque CIEC, et l'accueillir à nouveau après 39 ans, c'était comme si les oiseaux étaient rentrés chez eux pour se percher ! La publication des délibérations du 16e Colloque est également un événement marquant pour nous, à la fois l'Institut de recherche en langue et culture créoles et l'Université des Seychelles. Nous remercions les participants qui ont pris le temps de travailler sur leurs articles et de contribuer à ce livre, qui, selon nous, contribuera beaucoup aux connaissances académiques dans ce domaine. Merci aussi aux personnes qui ont fait les revues et l'équipe d'édition. Nous avons conservé les sous-thèmes du colloque comme titres des chapitres principaux. Cependant, les articles ont été classés par ordre alphabétique plutôt que regroupés par thème. Nous avons également conservé les articles dans les langues d'origine dans lesquelles ils ont été soumis, à savoir en français, en anglais et en créole. Nous espérons que ce document sera un outil de référence utile pour divers bassins de chercheurs, d'étudiants et d'universitaires.

****

This publication is the proceeds of the 16th International Creole Studies Colloquium which was held in Seychelles from 28th October to 1st November 2018, at the University of Seychelles. The colloquium was organized by the Creole Language and Culture Research Institute, which was in its second year of existence at the University of Seychelles. It was attended by over a hundred international and local participants. This in itself was testimony to the success of the event, thus fulfilling a dream that we in Seychelles have had, to once again, host this most important forum of Creole Studies for French-based creoles. The first time we hosted the CIEC colloquium was in 1979 when the committee organized its second colloquium, following the creation of the forum in 1976, in Nice, France. Thus, Seychelles was the first creole society to host the CIEC Colloquium, and hosting it again after 39 years felt like the birds had come home to roost! Publishing the proceeds of the 16th Colloquium is also a landmark event for us, both the Creole Language and Culture Research Institute, and the University of Seychelles. We are grateful to those participants who took the time to work on their papers and contribute to this book, which we feel will contribute a lot to academic knowledge in this area. We are equally grateful to the reviewers and editing team for the excellent job they did. We have maintained the sub-themes of the colloquium as main chapter titles. However, the articles have been placed in alphabetical order, rather than clustered thematically. We have also maintained the articles in the original languages that they were submitted in, thus, French, English and Kreol. We hope that this document will be a useful reference tool for diverse pools of researchers, students and academics.

***

Sa piblikasyon i rezilta bann prezantasyon 16enm Kolok Enternasyonal Letid Kreol, ki ti fer Sesel, le 28 Oktob ziska le 1 Novanm, 2018, kot Liniversite Sesel. Sa kolok ti organize par Lenstiti Resers pour Lalang ek Kiltir Kreol, ki ti dan son dezyenm lannen legzistans, dan Liniversite Sesel. Sa kolok ti akey apepre en santenn partisipan lokal e enternasyonal. Sa dan li menm i temwanny sikse sa levennman, ki dan en fason, i realizasyon en rev ki nou'n toultan annan isi Sesel, pour ankor enn fwa, akey sa foronm pli enportan pour letid Kreol, sirtou bann Kreol abaz Franse. Premye fwa ki Sesel ti akey sa kolok ti an 1979 kan komite CIEC ti orgniz son dezyenm rankont, swivan son kreasyon an 1976 an Nice, Lafrans. Donk, Sesel ti premye pei Kreol pour akey Kolok CIEC, e ler nou ti fer li ankor apre 39 an, konmsi lafanmir Kreol ti'n retourn o berkay! Piblikasyon lakt sa 16enm kolok i osi en levennman markan pour Lenstiti Resers pour Lalang ek Kiltir Kreol, ensi ki Liniversite Sesel. Nou rekonesan anver bann partisipan ki'n pran sa letan pour travay lo zot lartik e kontribye dan sa liv, ensi ki bann ki'n pran letan pour fer revi e edite. Nou santi ki sa liv pou kontribye enormeman dan konesans akademik dan domenn Kreol. Nou'n gard bann tenm orizinal kolok koman bann sapit. Me bann lartik in ganny plase dan lord alfabetik plito ki dan en lord tematik. Nou'n osi mentenir lalang orizinal bann lartik, donk, Franse, Angle, e Kreol. Nou swete ki sa dokiman i ava vin en referans itil pour divers groupman resers, etidyan ek akademik.

Remarques du Président du CIEC

Après son colloque fondateur à Nice en 1976, le Comité International des études créoles (CIEC) fut accueilli pour la première fois en terre créole par la République des Seychelles en 1979. Ce second colloque international des études créoles, le premier hors de France, fournit l'occasion aux linguistes, anthropologues, historiens et littéraires intéressés par les sociétés créoles et leurs cultures de rencontrer les Seychelles. A cette occasion, de jeunes chercheurs, tous locuteurs natifs de langues créoles, lancèrent l'association *Bannzil Kréyol*, toujours en activité. Cette création advenue aux Seychelles ne fut certainement pas le fruit du hasard ; les jeunes linguistes «natifs» en quête d'autonomie par rapport aux chercheurs des pays dominants du Nord avaient certainement perçu la ferveur qui animait les participants au Colloque des Seychelles pour la cause créole.

L'engagement de la République des Seychelles en faveur des études créoles s'est vérifié à nouveau en 2018 à travers la magistrale organisation du 16ème Colloque International des études créoles par l'Université des Seychelles en collaboration avec le Festival Kreol des Seychelles et le CIEC, du 28 Octobre au 2 Novembre 2018. Qu'il me soit permis de remercier les autorités de tutelle de l'Université des Seychelles et le comité d'organisation du colloque présidé par Madame Perreau et M. Valentin. J'ai une pensée particulière pour les deux chevilles ouvrières de cette entreprise, Mesdames Penda Choppy et Aneesa Vel, et pour le personnel de l'Université des Seychelles qui ne ménagèrent pas leurs efforts pour la réussite de cet événement.

Un colloque international de cette envergure ne peut se tenir sans de nombreux concours financiers. Je souhaite remercier l'Unesco, l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), l'Association Universitaire de la Francophonie (AUF), la Délégation Générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF), la Collectivité Territoriale de Guyane et l'Institut Confucius pour leur soutien décisif.

Le 16ème Colloque International des études créoles a été une immense réussite scientifique et culturelle. De sa remarquable cérémonie d'ouverture où les langues et les cultures créoles se sont fait entendre à ses sessions scientifiques de grande qualité, et à son pique-nique créole, tout a été remarquablement réalisé. Cet événement conservera une place unique dans les annales des colloques du CIEC.

A cet instant, je souhaiterais avoir une pensée pour les collègues disparus dans la dernière période qui ont posé les fondations de nos recherches en études créoles. Leur travail inlassable a fortement fait avancer la linguistique des langues créoles. Leur labeur et leurs directions de recherche ont permis l'émergence de nouvelles générations de chercheurs. Ils ont grandement fait progresser les connaissances sur les créoles atlantiques et les créoles de l'Océan Indien. Je m'incline devant la

mémoire de Jean Bernabé (1942-2017), Philip Baker (1940-2017), Robert Chaudenson (1937-2020) et Annegret Bollée (1937-2021).
Enfin, je voudrais saluer la parution de cet ouvrage consacré aux études créoles. Ce livre réunit une importante sélection de contributions du Colloque des Seychelles. Je voudrais dire ma joie de voir les efforts consentis pour l'organisation de cet événement scientifique couronnés par la réalisation de ce livre. Je sais le travail inlassable des éditrices de ce volume pour réunir ces contributions, pour les faire évaluer en double aveugle, et enfin pour procéder à l'édition de ce volume. Qu'elles soient remerciées pour leur persévérance, leur ténacité et la qualité de leur travail académique.

***

After its founding conference in Nice in 1976, the International Committee for Creole Studies (CIEC) was hosted for the first time on Creole land by the Republic of Seychelles in 1979. This second international conference on Creole studies, the first outside France, provided the opportunity for linguists, anthropologists, historians and literature specialists interested in Creole societies and their cultures to meet in the Seychelles. On this occasion, a group of young researchers, all native speakers of Creole languages, launched *Bannzil Kréyol*, an association which is still thriving. This creation in Seychelles was certainly not by chance; the young "native" linguists in search of autonomy from researchers from the dominant northern countries had certainly perceived the fervour which animated the conference participants in the Seychelles for the Creole cause.

The commitment of the Republic of Seychelles in favour of Creole studies was confirmed again in 2018 through the masterful organization of the 16th International Conference on Creole Studies by the University of Seychelles in collaboration with the Festival Kreol of Seychelles and the CIEC, from October 28 to November 2, 2018. I would like to thank the responsible authorities of the University of Seychelles and the organizing committee of the conference chaired by Madame Perreau and Mr. Valentin. May I say a special word for the two stalwart organizers of the conference, Mrs. Penda Choppy and Aneesa Vel, and for the staff of the University of Seychelles who spared no effort in making this event a success.

An international conference of this magnitude cannot be held without a great deal of financial support. I would like to thank Unesco, the Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), the Association Universitaire de la Francophonie (AUF), the Délégation Générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF), the Collectivité Territoriale de Guyane et Confucius Institute for their decisive support.

The 16th International Conference on Creole Studies was a huge scientific and cultural success. From its remarkable opening ceremony where the Creole languages and culture were largely represented, to its high-quality scientific sessions, and to its Creole picnic, everything was remarkably accomplished. This event will retain a unique place in the annals of CIEC conferences.

At this point, I would like to have a thought for the colleagues who died in the last period and who laid the foundations of our research in Creole studies. Their tireless work has greatly advanced the linguistics of Creole languages. Their industry and their research directions have enabled the emergence of new generations of researchers. They have greatly improved our knowledge of Atlantic and Indian Ocean Creoles. I bow to the memory of Jean Bernabé (1942-2017), Philip Baker (1940-2017), Robert Chaudenson (1937-2020) and Annegret Bollée (1937-2021).

Finally, I would like to welcome the publication of this volume devoted to Creole studies. This book brings together a large selection of contributions from the Seychelles Conference. I would like to express my deep satisfaction to see the relentless efforts made for the organization of this scientific event crowned by the production of this volume. I know the tireless work of the editors to collect the contributions, to have them reviewed, and finally to proceed with the painstaking editing of the volume. I would like to thank them for their perseverance, their tenacity and the quality of their academic work.

***

Apre enn premie konferans pou so fondasion Nice an 1976, Komite internasional Etid Kreol (KIEK) inn organiz so deziem konferans Repiblik Sesel an 1979. Sa segon konferans international lor letid kreol la, premier an deor lafrans, inn donn lokazion bann lengwist, antropolog, istorien ek espesialist literatir ki intéresé ek bann sosiete kreol ek zot kiltir zwen dan Sesel. Lerla, enn group zenn serser, ki koz lang kreol koma zot premie lalang, finn desid pou mont enn lasosiasion *Bannzil Kréyol* ki ankor touzou dibout. Fondasion sa lasosiasion dan Sesel pa ti enn azar. Nou kapav sir ki sa bann zenn lengwist natif la, ki pa ti le tom amba dominasion bann serser ki sort dan pei lé Nor, fin santi langazman bann partisipan Konferans Sesel pou kreol.

Langazman Repiblik Sesel pou kreolite finn konfirme ankor enn kout an 2018 kan linervisite Sesel ti organiz 16em Konferans letid kreol an kolaborasion ek Festival kreol e KIEK depi le 28 Oktob ziska le 2 Novam 2018. Mo ti a kontan remersie bann lotorite liniversite sesel ek komite lorganisation konferans la ek so de prezidan Madam Perreau ek M. Valentin. Mo anvi dir enn mersi spesial pou de dimoun kinn debrouy zot lekor pou ki konferans la resi, Madam Penda Choppy ek Madam Aneesa Vel. San zot e san koudmin bann personel linervisite Sesel, konferans la pa ti pou reisi koma l'inn reisi.

Pa kapav tini enn konferans internasional sa grander la si pa gagn larzan. Mo ti a kontan remersie LOIF, LAUF, DGLFLF, la Giyann ek linstiti Konfisis pou koudmen ki zot ti donn nou.

16em konferans lor letid kreol ti en mari sikse kiltirel ek siantifik. Depi so zoli seremoni louvertir kot bann lang ek bann kiltir kreol ti done, ziska bann sesion siantifik ek so piknik kreol, tou sala ti extra. Sa konferans la pou reste dan memwar KIEK.

Asterla, mo ti a kontan mazinn tou bann koleg ki fin kit nou dernierman, ki ti zet baz nou resers dan letid kreol. Zot travay ek manier zot finn diriz resers inn fer nouvo zenerasion serser leve. Zot fin fer nou kompran bann kreol atlantik ek losean indien pli bien. Oner ek respe pou Jean Bernabé

(1942-2017), Philip Baker (1940-2017), Robert Chaudenson (1937-2020) ek Annegret Bollée (1937-2021).

Finalman, mo anvi dir ki mo bien kontan ki sa volim lor letid kreol la fin fini pibliye. Sa liv la rasanble enn bel seleksion bann kontribision ki ti prezante konferans Sesel. Mo bien kontan ki tout bann zefor ki fin fer pou organiz konferans la fin raport enn zoli piblikasion. Mo kone ki zefor bann editris la inn fer pour ramas sa bann kontribision la, pou fer zot evalie, pou tiek zot ek pou fer sa travay minant ledision la. Mo anvi remersie zot pou zot perseverans, pou zefor ki zot finn fer ek kalite zot travay akademik.

Diskour Vis-Sanselye Liniversite Sesel an 2018

Minis Dezinyen, Mm. Macsuzy Mondon
Minis pour Ledikasyon, Mm. Jeanne Simeon
Sef Komisyoner Rodrig, Msye. Serge Clair
Prof. Daniel Veronique, Prezidan Komite Enternasyonal Letid Kreol
Mme Gaid Evenou, Cheffe de la mission Langues de France et Outre-mer, DGLFLF
Mme Nelly Porta, Directrice-adjointe de la direction Langue française, culture et diversités, OIF
Mm. Marie-Reine Hoareau, Sekreter Zeneral Komisyon Nasyonal UNESCO
Envite distenge,
Msye Madanm Manmzel,

I toultan en plezir pour pran laparol dan bann lokazyon parey sa enn. Donk les mwan komans mon lentervansyon dan sa fason.

Lans Rwayal in tal son pli zoli karpet velour – velour kouler rouz, pour resevwar son bann konpannyen pli byen estimen. Konmdir koze, ekart rido zot a vwar lekel ki dan nou salon e zot a konpran nivo nou frekantasyon.

Minis Dezinyen, Madanm Mondon, dabor mersi pour deranz ou dimans, mersi pour deplase pou vin lans sa kolok. E byensir pour ou osi donn lanpler sa levennman. Mersi pour elev nivo nou frekantasyon.

O non liniversite Sesel – o non kominote akademik Seselwa – o non kominote Lans Rwayal mon anvi swet labyenveni tou bann delege sa konferans. Sirtou byenveni bann delege enternasyonal ki'n travers losean parti losean pour ariv ziska isi. Dapre lalis, i annan omwen en 80 delege enternasyonal sorti dan preski en ventenn pei an total. Nou ti okouran ki Sesel i atir etranze, me sa in depas nou lekspektasyon, donk nou pou napa swa me pour nou senpleman donn valer zot deplasman.

Dan sa seremoni louvertir, mon oule osi akey mon bann konpatriyot Seselwa e bann zanmi liniversite Sesel.

Mon pa kapab al pli lwen ki swet tou dimoun dan lasal en bon lazournen kreol. Tanto e sa semenn antye, nou tou nou pou reinir otour menm mo. Kreol. Bat isi, bat laba nou pou bat ek menm mo. E anmezir ki nou dekortik lepanouisman sa langaz dan tou son lanvergir, parey ki tenm kolok pe pous nou pour fer, annou kalkil ansanm kwa ki nou kapab kree e les deryer pour sa zenerasyon ki pour vin apre nou. Nou anvi ki sa lasenn i kontinyen grandi e ki sa laswaf e vorasite sa zans pour develop sa monn kreolofonn i vin pli gran ki zanmen.

Mesdames et Messieurs,

Ce qui se passe aujourd'hui et ce qui se passera surement au cours des prochains jours du colloque s'inscrit parfaitement dans l'agenda de notre université.

Il s'agit de :

a) l'amélioration de notre positionnement dans le monde de la recherche et
b) l'établissement de collaborations.

Cette université aspire à créer un consortium de chercheurs, de manière à ce que les personnes ayant un intérêt direct pour l'Université disposent d'un forum pour échanger des idées et y contribuer. Nous avons besoin de groupes de réflexion à travers l'Université.

Actuellement, nous avons 3 principaux instituts de recherche qui cherchent à répondre à cette aspiration. Aujourd'hui nous sommes les témoins du merveilleux travail de l'Institut de recherche sur la culture et la langue créole, qui transforme notre stratégie en terme de recherche en une conférence concrète et réussie. La taille n'est plus un problème pour nous. Nous aussi, nous pensons grand, car nous voulons réaliser beaucoup et grandir. À travers ce colloque, nous voulons avoir notre mot à dire dans l'élaboration des politiques nationales en matière de créolisation et de formulation des politiques linguistiques. Nous espérons que ces échanges iront au-delà du colloque pour vous donner l'envie de revenir et que d'où vous soyez vous puissiez continuer à contribuer à la discussion initiée ici.

Le deuxième grand programme qui se manifeste à travers ce colloque est notre volonté de créer des liens et des partenariats à travers le monde. Nous avons besoin de partenaires pour partager leurs expériences ainsi que leurs visions et promouvoir ce que nous cherchons à réaliser. En d'autres termes, nous avons besoin de partenaires pour nous développer encore d'avantage.

Lors de mon discours inaugural prononcé plus tôt cette année, je me suis engagé à utiliser mes fonctions en tant que Vice-Chancelier de l'Université pour renforcer nos partenariats, tant au

niveau local qu'international. Nous cherchons à nous associer à d'autres pour répondre à des questions cruciales et surmonter des défis compliqués. Tout en nous efforçant de maintenir les partenariats existants, nous cherchons à nous associer à de nouvelles organisations à travers le monde. Nous voulons que nos étudiants acquièrent une expérience d'envergure international lorsqu'ils participent à nos programmes d'apprentissage. Nous avons la responsabilité première de faire progresser les intérêts et les ambitions des étudiants. Nous croyons en une éducation de qualité et nous nous engageons à éduquer et à former tous les étudiants, en donnant à chacun une chance égale de réussir. Nous cherchons à former et à stimuler des individus qui seront des leaders sur leur lieu de travail, et qui trouverons des solutions aux problèmes les plus difficiles. Nos diplômés doivent résoudre des problèmes et innover. De plus, nous avons besoin que notre personnel soit engagé dans des activités aux côtés d'experts internationaux. Lorsqu'il ne nous sera pas envisageable d'aller à leur rencontre à l'extérieur, nous ferons comme aujourd'hui - nous les ferons venir.

Au cours de ces quatre prochains jours, nous explorerons les possibilités de partenariat et j'invite maintenant les délégués et le personnel de l'UniSey à utiliser judicieusement les pauses-café. C'est un moment privilégié pour explorer les options et les zones de connexion.

Je suis très heureux de dire que même avant ce colloque nous avons commencé d'élaborer une convention, un accord de coopération internationale entre UniSey et Aix Marseille Université. A Aix, l'accord sera porté par le département de Lettres Modernes et le laboratoire Parole et Langage et à L'UniSey par l'Institut de recherche sur la culture et la langue créole.

L'accord aura 3 volets:

- un volet recherche qui continuera la longue collaboration entre Lenstiti Kreol et le Centre des Etudes Créoles à Aix
- un volet enseignement avec l'échange d'étudiants en Master
- un volet documentation.

J'espere que tous irons tres bien.

Vous voyez donc mes chers délégués, ce colloque a beaucoup de sens pour nous. Ce n'était pas une farce quand nous nous sommes engagés à accueillir cet événement à UniSey. Nous avons eu une vision. Je souhaite remercier le CIEC d'avoir permis de concrétiser cette vision pour nous.
To conclude my intervention, allow me ladies and gentlemen to propose a small vote of thanks on behalf of the University. I would like to thank everyone behind the realisation of this conference, in particular in making this opening ceremony a great show. I would like to thank the local organizing committee. Great job mates. I would like to thank all individuals who, since the announcement of this conference have lost calories in order to make this occasion a reality.

Thank you everyone and thank you for listening to my intervention.

Diskour Louvertir Kolok Enternasyonal Letid Kreol

Minis pour Ledikasyon, Mm. Jeanne Simeon
Vis-Sanselye Liniversite Sesel, Dr. Justin Valentin,
Sef Komisyoner Rodrig, Msye. Serge Clair
Prof. Daniel Veronique, Prezidan Komite Enternasyonal Letid Kreol
Mme Gaid Evenou, Cheffe de la mission Langues de France et Outre-mer, DGLFLF
Mme Nelly Porta, Directrice-adjointe de la direction Langue française, culture et diversités, OIF
Mm. Marie-Reine Hoareau, Sekreter Zeneral Komisyon Nasyonal UNESCO
Envite distenge,
Msye Madanm Manmzel,

Se avek bokou plezir ki mon zwenn avek Vis-Sanselye Liniversite Sesel, pour swet zot labyeni, isi dan nou pti zil Paradi, kot nou kreolite i nou lidantite e nou fyerte. I fer mwan en pli gran plezir ankor, pour salye prezans nou frer ek ser Kreol sorti lot kote lemonn, dan Karaib ek Lanmerik, ensi ki dan Losean Endyen. Mon salye osi prezans bann entelektyel sorti dan bann liniversite ek lorganizasyon Lerop, Lanmerik ek Lostrali, parske zot lentere dan sa domenn letid i anrisir konesans e fer li posib pour anmenn plis devlopman dan nou bann kominote Kreol.

Zot prezans sa lannen i anbelir nou Festival Kreol e fer Sesel vin vreman sa pwen rasanbleman pour bann pep Kreol ; parey nou fyer pour dir, ‘Viktorya, kapital lemonn Kreol’. Ozordi i en zour oporten, pour nou bann kreol ek kreolis, apresye nou listwar komen, e fyer nou lidantite Kreol – parske en lot rezon ki nou’n rasanble ozordi, se pour komemor Lazournen Enternasyonal Kreol – en lazournen ki bann pionye lakoz Kreol, Federasyon Bannzil Kreol, ti deklare an 1983, dan en rankont La Louisiane. Depi ki nou pe fer Festival Kreol isi Sesel, nou pe onor sa lazournen, e mon swete ki nou a touzour onor li. Mon krwar ki i tre apropriye ki sa lazournen i ganny marke par en levennman tel koman sa kolok ki rasanble telman kantite bann syantis Kreol.

Permet mwan fer enn de refleksyon lo tenm ki’n ganny swazir pour sa kolok :

« Monn Kreol, Lalang Kreol ek Devlopman: Defi Edikasyonnel, Kiltirel e Ekonomik »
Sa tenm i fer resorti lefet ki bann kominote Kreol, ki tre souvan i bann pti kominote poskolonyal, sirtou bann pti zil, i annan bann defi an komen ki zot fer fas avek. Sa bann defi i tre souvan lye ek

kanmarad – tel ki, ledikasyon, kiltir ek lekonomi. Sa trwa eleman i trwa konponan mazer ki asir sirvi en pep, e ki determinen ki kalite lavi sa pep i annan.

Par egzanp, drwa a ledikasyon i lye dan en fason tre entim avek drwa a lalang maternel oubyen lalang endizenn. Sa bann drwa i ankor pli enportan pour bann pep minoriter, oubyen bann pti kominote zil tel koman bann zil Kreolofonn. Dapre sa lozik, drwa tou Seselwa pour servi zot lalang endizenn, ki Kreol, i kapab ganny konsidere koman en drwa imen esansyel dan nou demars pour asir lasante ek welfer sak endividi, ek lasosyete an zeneral.

Sa lyen ant lalang ek kiltir i ankor pli enportan dan konteks sirvi en pep. Pour servi parol lengwis Ameriken, Benjamin Lee Whorf (1956: 156), lalang ek kiltir i de fenomenn ki'n grandi ansanm. Savedir, ou pa kapab annan enn san lot. Donk, desizyon ki nou pran konsernan nou lalang, ki swa atraver polisi lalang, oubyen dan nou bann desizyon endividyel ou koman en group sosyal, i annan en lenpak long term lo lasante nou lalang, ensi ki nou kiltir.

Sepandan, lasante nou lalang ek nou kiltir, an gro, lasante nou kominote, i depan bokou lo nou kondisyon ekonomik. Bokou bann kominote Kreol, par lefet ki zot ti bann koloni avan, i souvandfwa ganny klase koman bann pei soudevlope ouswa anvwa devlopman. Sa i en kondisyon ki pa permet envestir bokou dan lenfrastriktir devlopman pour lalang ek kiltir. Me par kont, larises nou kiltir kreol i kapab osi vin en resours debaz pour progre ekonomik, e donk, lavansman nou bann pep kreol. Nou kapab fer sa atraver lendistri kiltirel e sirtou, atraver lendistri tourizm.

Dan sa konteks, mon ti a kontan fer referans avek tenm Festival Kreol, ensi ki moto Liniversite Sesel :

Tenm Festival Kreol i **'Fyer nou Lidantite'**. Mon lans en lapel avek pep Seselwa, pour vreman montre sa fyerte dan tou laspe nou lavi : se sa ki pou asir sirvi nou pep, nou kreolite ki nou kontan dir nou fyer, me ki souvandfwa pa reflekte dan nou aksyon. Si nou napa lafyerte dan nou lidantite, nou pa kapab gard ni en lizye lo lepase, ni lot lo lavenir.

Moto Liniversite Sesel se, **‘Ou Lavenir Dan Ou Lanmen’**. Se zisteman bann serser, bann entelektyel e bann etidyan ki ganny enspire pour annan lafyerte dan zot lidantite, ki annan sa pouvwar pour sanz desten zot sosyete.

Bann serser ek akademik i annan en rol tre enportan pour zwe dan devlopman ek prezervasyon bann lalang ek kiltir an danze. Se zot ki fer bann letid syantifik ki kapab determinen ki semen en lalang ek son kiltir pe pran. Atraver zot bann resers, zot kapab enfliyans dezisyon ki bann politisyen ek bann egzekitif i pran. Donk, bann serser, akdamisyen ek etidyan letid Kreol ki la dan sa foronm; zot annan en devwar pour travay pour lavenir bann sosyete Kreol. Pour ensi dir, se zot bann servo sa gran fanmir Kreol, ki ler in eparpiye sakenn pour li dan son pti kominote, dan son pti zil, separe par bann gran losean oubyen kontinan, zot napa ni sa pwisans, ni sa konesans partaze ki kapab fer nou vin pli for. Alors, mon lans en lapel avek zot pour travay pour lakoz Kreol – andotmo, travay pour sirvi sa gran fanmir Kreol.

Mon aprann ki sa kolok i annan 50an depi ki i’n demare. Ebyen, koman en eks Minis Ledikasyon, mon fyer ki sa 50enm lannen in vin ver isi Sesel, pour ensi dir, in retourn o berkay, kot apre kreasyon Komite Enternasyonal Letid Kreol an Frans an 1976, premye kolok ti vin fer isi Sesel an 1979. Depi sa letan, sa kolok in grandi. In akimil bokou plis domenn letid ek afilyasyon. Sa i en bon siny.

Se-t-ensi ki mon oule felisit Liniversite Sesel tre for, for sa zefor ekstraordiner ki i’n fer pour reanmenn sa kolok isi Sesel apre plis ki 45an. Sa i en siny ki lakoz Kreol i ankor vivan dan nou pei, e ki i annan en lavenir. Mon swete ki sa demars pour reos letid ek devlopman Kreol dan nou pei i fleri e anmenn bokou benefis pour liniversite e pour nou pep.

Se lo sa not ki mon ti a kontan deklar sa 16enm Kolok Enternasyonal Letid Kreol, ouver.

Mersi, e bon deliberasyon.

Thèmes du colloque

« Mondes créoles, Langues créoles, Développement : enjeux éducatifs, culturels et économiques »

Cette thématique a invité les philosophes, historiens, anthropologues, économistes, sociologues, linguistes, et autres chercheurs en sciences humaines et sociales, à présenter leurs travaux sur les sociétés créoles contemporaines dans leurs trajectoires historiques, linguistiques, sociales, politiques, économiques et culturelles.

Sous-thèmes

A. Langues créoles et éducation

Face aux enjeux de l'éducation pour tous, à l'école de base et à l'école moyenne, les pays souverains qui usent d'une langue créole française ont eu recours, quelques fois, à la scolarisation en langue créole. Certains états tels les Seychelles ou Haïti ont un acquis dans le domaine scolaire qu'il convient d'interroger. Maurice vient également de se lancer dans cette entreprise qui appelle évaluation. Les Départements d'Outremer créolophones, forts du statut de langue de France reconnu aux langues créoles et des textes réglementaires sur l'enseignement des langues régionales, ont également des pratiques qu'il convient de d'évoquer.

B. Les mondes créoles et ses défis culturels et économiques de développement

L'anthropologie et l'histoire des mondes créoles sont appelées à rendre compte de la façon dont les formations sociales créoles, issues de l'expansion coloniale européenne, font face aux enjeux du développement et de la mondialisation.

Il convient de s'interroger sur la place des langues créoles dans l'économie du développement (tourisme, accueil de migrants etc.)

La production littéraire dans les îles créolophones de la Caraïbe et de l'Océan Indien s'est grandement développée durant ces dernières années en langue française et anglaise tout autant que dans les langues créoles. L'étude de ce renouveau des littératures et pratiques culturelles relève également de ce thème.

Les mouvements migratoires des créolophones (voir également le thème C) seront également abordés.

Quels sont les cheminements de l'institutionnalisation des langues créoles dans leurs zones d'influences respectives (voir la question des académies de langue créole) ? Les pratiques militantes créoles pourront également être évoquées.

C. Les langues créoles dans un environnement plurilingue : description et analyse de la dynamique des langues creoles

La globalisation économique et la mondialisation récentes sont à l'origine de nombreux déplacements des populations créolophones vers des zones économiques plus développées. De nouvelles communautés créolophones se sont ainsi créées hors des territoires d'origine ; que l'on songe aux communautés haïtiennes en Amérique du Nord, aux populations issues des Départements créolophones en métropole, aux Mauriciens en Australie ou aux Seychellois au Royaume-Uni. Dans les zones créolophones prospères, des populations créolophones se côtoient, Haïtiens en Guyane et ailleurs dans la Caraïbe par exemple. L'immigration vers les zones créolophones entraîne également l'apparition de néo-apprenants de langues créoles. La mondialisation a provoqué une diffusion inédite des langues créoles, y compris à travers les industries de la langue et de la culture. Ces nouvelles situations sociolinguistiques de diffusion n'ont guère été décrites à ce jour. De même, sait-on peu de choses, de l'impact de ces mouvements migratoires sur la dynamique des langues créoles. A ces thèmes, s'ajoute celui de l'étude de la genèse et de l'évolution des langues créoles.

D. Grammaires créoles : typologie, variation et enseignement

La description des systèmes des langues créoles (phonologie, grammaire) demeure nécessaire. L'analyse de la variation des langues créoles et de leurs systèmes linguistiques demeure encore insuffisante. Ce thème devrait réunir des travaux qui tentent d'analyser et d'expliquer des fonctionnements phonologiques, morphologiques et grammaticaux dans une perspective typologique.

Ce thème accueillera également des travaux sur la grammaire *pour l'enseignement.* En effet, à Haïti, aux Seychelles et à Maurice, comme dans les DROM français se posent des questions de « modèles linguistiques » et d'utilisation des analyses linguistiques pour la formation des maîtres et pour l'enseignement des langues créoles comme langues de première socialisation.

***

"Creole Worlds, Creole Languages and Development: Educational, Cultural and Economic Challenges"

This overall theme invited philosophers, historians, anthropologists, economists, sociologists, linguists and other researchers in the field of human science and social sciences, to present their

work on contemporary Creole societies, in the historical, linguistic, social, political, economic and cultural contexts.

Sub-themes

A. Creole languages and education

Faced with the challenges of education for all, in basic and middle schools, sovereign countries that use a French Creole language have introduced some measure of Creole language teaching in their schools. Some states, such as Seychelles or Haiti, have acquired a vast experience in the domain that should be examined. Mauritius has recently also embarked on this venture which calls for evaluation. The Creole-speaking Outremer Departments, whose creoles are recognized regional languages of France and which benefit from the texts regulating the teaching of regional languages in France, have also many educational practices to share.

B. Creole Worlds and their Cultural and Economic Challenges of Development

Anthropology and the history of Creole worlds are called upon to account for how the creole-speaking social formations, resulting from European colonial expansion, are facing the challenges of development and globalization.

The role of Creole languages in the development of economy (tourism, reception of migrants, etc.) has to be assessed.

Literary production in the Creole speaking islands of the Caribbean and the Indian Ocean has developed greatly in recent years in French and English as well as in Creole languages. The study of this renewal of literature and cultural practices also forms part of theme B.

The migratory movements of creole speakers (see also topic C) will also be discussed.

What are the paths of the institutionalization of the Creole languages in their respective areas of influence (see the question of Creole language academies)? Creole militant practices may also be mentioned.

C. Creole languages in a multilingual environment: description and analysis of the dynamics of Creole languages

Recent globalization has caused many displacements of Creole-speaking populations towards more developed economic zones. New Creole-speaking communities have thus been created outside the territories of birth, such as Haitian communities in North America, populations from

the Creole speaking Departments in metropolitan France, Mauritians in Australia and Seychellois in the United Kingdom. Creole speaking newcomers are found in prosperous creole-speaking areas, for instance, Haitians in Guyana and elsewhere in the Caribbean. Immigration to Creole-speaking areas also leads to the emergence of neo-learners of Creole languages. Globalization has led to an unprecedented diffusion of Creole languages, including *via* language and culture industries. These new sociolinguistic situations of diffusion have hardly been described to date. Similarly, little is known about the impact of these migratory movements on the dynamics of Creole languages. To these themes may be added the study of the genesis and evolution of Creole languages.

A. Creole grammar: typology, variation and teaching

The description of Creole language systems (phonology, grammar) remains necessary. The analysis of the variation of Creole languages and of their linguistic systems is still unsatisfactory. This theme should bring together contributions that attempt to analyze and explain phonological, morphological and grammatical systems in a typological perspective.

This theme may also include work on grammar for teaching. Indeed, in Haiti, the Seychelles and Mauritius, as in the French DROMs, questions arise concerning "grammar models" and the use of linguistic analyses for teacher training and for teaching of Creole languages as first languages.

***

“Monn Kreol, Lalang Kreol ek Devlopman: Defi Edikasyonnel, Kiltirel e Ekonomik”

Sa tenm zeneral ti envit bann filozof, istoryen, antropolog, ekonomis, sosyolog, lengwis, ek lezot serser dan domenn lasyans imen ek lasyans sosyal pour prezant zot travay lo bann soyete Kreol kontanporen dan konteks listwar, lengwistik, sosyal, politik, ekonomik e kiltirel.

Soutenm

A. Lalang Kreol ek ledikasyon

Fas a bann defi ledikasyon pour tou, sirtou dan bann lekol debaz ek primer, bann pei souveren ki servi en Kreol Franse in entrodwir en serten degre lansennyman lalang Kreol dan zot lekol. Serten pei, parey Ayti ek Sesel, in akimil en gran leksperyans dan sa domen, ki merit ganny egzaminen. Moris osi in resaman anbark lo sa larout, e sa osi i demann evalye. Bann pei kreolofonn Outremer ki zot Kreol i ganny rekonnet koman lalang rezyonal Franse i osi benefisye avek bann teks ki reglemant lansennyman lalang rezyonal an Frans: zot osi zot annan bokou pratik edikasyonnel pour partaze.

B. Bann monn Kreol ek zot defi vizavi devlopman, sirtou dan konteks kiltirel e ekonomik.

Nou tourn ver antropolozi ek listwar lemonn Kreol pour sey konpran ki mannyer bann formasyon sosyal ki kreolofonn, e ki'n formen an rezilta lenperyalizm Eropeen, pe fer fas avek bann defi devlopman ek globalizasyon. Rol bann lalang Kreol dan devlopman lekonomi (leg. tourizm, ki mannyer bann imigran i ganny resesvwar…), i bezwen ganny evalye.

Prodiksyon literer dan bann zil kreolofonn dan Karaib ek Losean Endyen in devlop en kantite pandan sa bann dernyen lannen, ki swa an Franse, an Angle e menm an Kreol. Letid sa renouvelman literer ek bann pratik kiltirel i osi form parti tenm B.

Mouvman migratwar bann dimoun ki koz Kreol (vwar osi tenm D) pou osi ganny diskite.

Ki direksyon enstitisyonnalisazyon bann lalang Kreol pou pran dan zot bann diferan sfer lenfliyans (vwar osi kestyon bann lakademi lalang Kreol)? Bann pratik militan Kreol i kapab ganny mansyonnen osi.

D. Bann lalang Kreol dan en lanvironnman miltileng: deskripsyon ek lanaliz dinamik bann lalang Kreol

Lefe globalizasyon pli resan in fer ki bokou popilasyon kreolofonn in bouz ver bann zón ekonomik pli devlope. An rezilta, bann nouvo kominote kreolofonn in devlope andeor zot teritwar natif, tel ki bann kominote Aysyen dan Nor Lanmerik, bann kominote kreolofonn an Frans ki sorti dan son bann departman Outremer, bann Morisyen dan Lostrali e bann Seselwa an Angleter. I annan bann nouvo migran kreolofonn dan bann kominote Kreol etabli ki ekonomikman devlope, par egzanp, bann Aysyen an Giyann e dan lezot landrwa dan Karaib. Imigrasyon ver bann zón kreolofonn i osi kree bann nouvo apranti lalang Kreol. Globalizasyon in osi anmenn en difizyon bann lalang Kreol ki san presedans, e sa i enkli difizyon atraver bann lendistri lalang ek kiltir. Ziska prezan, sa bann nouvo sityasyon sosyolengwistik ki propaz lalang Kreol pa ankor preski ganny dekri. Pareyman, nou konn tre pe lo lenpak sa mouvman migratwar lo dinamik bann lalang Kreol. Nou kapab azout letid lo lorizin ek evolisyon bann lalang Kreol avek sa tenm osi.

E. Gramer Kreol: tipolozi, varyasyon ek lansennyman

Deskripsyon bann sistenm lalang Kreol (fonolozi, gramer) i ankor reste neseser. Lanaliz bann varyasyon Kreol ek zot sistenm lengwistik pa ankor satisfezan. Sa tenm i anmenn ansanm bann kontribisyon ki esey analiz e esplik bann sistenm fonolozik, morfolozik e gramatikal dan en perspektiv tipolozik.

Sa tenm i osi enkli bann travay lo gramer pour lansennyman. Annefe, an Ayti, Sesel ek Moris, ensi ki dan bann Departman Franse, bokou kestyon i leve konsernan bann model gramer e lizaz lanaliz lengwistik pour formasyon ansenyan e pour lansennyman Kreol koman premye lalang.

Première partie

Langues créoles et éducation

La littératie en créole à l'école fondamentale en Haïti, entre représentations et pratiques disparates

BIEN-AIMÉ Guerlande
Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM)
Université Grenoble Alpes
Laboratoire Langue, Société, Éducation (LangSÉ)
Université d'État d'Haïti

Introduction

Plusieurs réformes éducatives[1] ont vu le jour en Haïti. Cependant, bien des paramètres restent encore à prendre en considération, en particulier une prise en compte réfléchie et cohérente du créole à l'école fondamentale (EF). Dans le contexte éducatif haïtien, les capacités langagières des élèves dans leur langue première, le créole, ne sont pas toujours considérées et, souvent, tout se passe comme si elles étaient inexistantes. La littératie en créole est reléguée au second rang. Elle est parfois absente dans certains établissements scolaires. Les interventions pédagogiques des directeurs d'écoles et des enseignants sont plutôt orientées vers un enseignement qui vise davantage, dès les premières années, un enseignement du et en français, langue représentée dans l'imaginaire de certains locuteurs comme garante de la réussite sociale. Les enfants haïtiens ont acquis le créole oral, leur langue maternelle, « sur le fond d'un canevas familial et social ordinairement différencié » (Laguerre2009, p.107). Ils reçoivent donc différemment cette langue selon qu'ils vivent dans un milieu urbain, rural ou qu'ils proviennent d'un milieu favorisé ou non. Ainsi, l'on comprend que les enfants arrivent à l'école avec des pratiques langagières orales différentes d'un élève à un autre. Même si, aujourd'hui, les recherches en linguistique et en sociolinguistique nous permettent d'avancer que l'oral et l'écrit ne constituent pas deux systèmes différents, mais doivent plutôt être considérés comme un continuum, « le caractère plurifonctionnel de la langue créole peut provoquer des confusions chez l'élève créolophone, dans la mesure où les orientations didactiques ne posent pas les balises pour la nécessaire distinction à établir entre langue créole orale et langue créole écrite » (Laguerre2009, p. 107).

Nous nous proposons, dans cette contribution, d'aborder l'enseignement/apprentissage en créole au niveau de l'école fondamentale, en prenant en compte les décisions de l'Etat, les représentations des enseignants et des responsables d'établissements scolaires sur l'usage du créole, mais aussi les pratiques disparates observées dans les écoles. Notre propos prendra ainsi appui sur des données recueillies, en automne 2013, à partir de 2 types de questionnaires

[1]On peut citer, par exemple, la Réforme Bernard de 1979 qui visait « l'évaluation de l'ancien système, l'éradication de l'analphabétisme, la généralisation de l'instruction, la modernisation de l'enseignement et l'introduction du créole, la langue maternelle des Haïtiens, dans l'enseignement primaire et les trois premières années du secondaire » (Joint 2006, p. 109).

sociolinguistiques proposés en français et à l`écrit à 12 responsables d'écoles, 38 enseignants des 2 premiers cycles de l'école fondamentale. L`enquête s`est déroulée au cours d`une période d'environ deux mois. Le choix des écoles participant à l`enquête est fait entre autres en fonction du type de population (défavorisé, classe moyenne, classe aisée) qui les fréquente puisque le critère de classe sociale est aussi porteur de sens dans les différentes représentations qui émanent des discours autour des deux langues. Nous avons mené l`enquête dans 22 établissements scolaires[2], dont 6 écoles nationales, 7 écoles privées et 9 écoles congréganistes. Parmi ces établissements, 13 se trouvent à Port-au-Prince (urbain) et les 9 autres à la Vallée de Jacmel (rural). De cette réflexion, nous espérons dégager plus particulièrement des perspectives susceptibles d'encourager une intégration effective du créole à l'école.

1-Langues et enseignement : les constats

Le créole reste la langue que pratiquent tous les Haïtiens, mais il n'a jamais été pris en considération dans le système éducatif avant la réforme de 1979. Le domaine s'est toujours servi du français comme langue d'enseignement, dans la stricte négation du créole, langue peu valorisée dans les représentations collectives. En faisant un bilan du cadre global de la situation linguistique et éducative d'Haïti, on peut constater que les débats, les propositions ne sont pas restés lettre morte autour du conflit idéologique des deux langues, en particulier dans l'éducation. La prise en compte du créole, à cet effet, consiste en la reconnaissance de l'importance du créole comme une langue majoritaire en termes numériques ou démographiques, mais minorisée en termes sociaux, c'est-à-dire sur le plan des représentations des locuteurs. Par ailleurs, l'un des principaux objectifs de la réforme éducative haïtienne de 1979 était de corriger une situation d'injustice sociale où les apprenants s'étaient vus obligés de se scolariser dans une langue qu'ils ne pratiquaient pas ou ne connaissaient pas du tout avant leur arrivée à l'école. La « décision d'utiliser le créole, la langue maternelle du jeune Haïtien, dans les cycles d'enseignement, repose sur la prise de conscience de la non fonctionnalité de l'usage du français comme première langue » (Haïti DEN1982, p. 37). Cela apparaît clairement dans la prise de position du pouvoir politique à travers les déclarations du ministre de l'Éducation Joseph C. Bernard, le 20 mai 1979 :

[2]L'éducation en Haïti est assurée dans sa majeure partie par le secteur privé (Hadjadj, 2011). Cependant, les écoles se regroupent généralement en trois grandes catégories :

- les « Écoles publiques » qui sont obligatoirement financées et gérées par l'État ;
- les « Écoles Privées » qui sont fondées et dirigées par des particuliers et qui ne perçoivent aucun financement de l'État. On y trouve des écoles primaires (premier cycle et deuxième cycle de l'école fondamentale) et des écoles secondaires sous la dénomination de « Collège », d'où l'opposition entre collège (privé) et lycée (public) en Haïti. En fonction du public qui les fréquente, les tarifs de scolarisation diffèrent et sont souvent très onéreux.
- les écoles « Congréganistes », fondées par des congrégations religieuses, disposent d'écoles primaires et d'écoles secondaires connues aussi sous le nom de « collège ». Elles sont donc des écoles privées. Les écoles congréganistes portent souvent l'étiquette d'écoles prestigieuses et sont fréquentées dans la majeure partie des cas par un public aisé contrairement aux écoles nationales.

> Notre langue nationale, le créole, devient Instrument et Objet d'enseignement au cours des quatre années du cycle fondamental. Là encore, il s'agit d'un choix réfléchi, dicté non par le simple bon sens, mais découlant d'enquêtes, de recherches, d'analyses sur les causes de la déperdition scolaire à travers le monde. Il est nettement démontré qu'aucun enseignement n'est plus efficace et ne laisse de traces plus profondes que celui qui passe par la langue maternelle.[3]

Toutefois, comme le souligne Laguerre(2009, p. 50), « s'il est aisé de prédire l'effet positif de la langue maternelle sur l'éducation, il est sans doute plus délicat de pronostiquer comment en faire assumer l'enjeu et le défi par l'ensemble du corps social et par les personnes impliquées dans le processus de décision ».Le créole est certes promu, avec la réforme éducative de 1979, au rang de langue d'enseignement et langue enseignée (avant même de devenir, en 1987, langue officielle), mais il lui manque un haut niveau de « didactisation » pour jouir véritablement de son statut en tant que tel. L'introduction du créole dans l'éducation, à côté du français, à ce double point de vue ne suffit pas. Elle doit obligatoirement s'accompagner d'un véritable travail de conception d'une didactique du créole en tant que langue d'enseignement et langue enseignée.

Nos observations, à partir de notre enquête, montrent qu'aujourd'hui encore, le système scolaire, à travers ses cadres, s'enlise dans une lutte pour faire fonctionner l'enseignement avec un cursus impliquant le créole, mais on constate que les pratiques quant à son utilisation dans les établissements scolaires restent encore disparates. Certaines écoles continuent d'utiliser le français comme langue d'enseignement dans la stricte négation du créole. Comme le relate le directeur d'une école congréganiste de Port-au- Prince participant à l`enquête « Le créole est interdit, les cours se font en français». D`autres écoles déclarent utiliser le créole pour faciliter l`apprentissage « On utilise le créole pour l'apprentissage en général. Le créole permet une compréhension plus automatique de ce que l'on explique ».[4]Ces pratiques disparates témoignent d'un manque ou encore d'une absence de régulation adéquate de l'intégration du créole dans le domaine scolaire.

2- Les manquements de l'Etat et les actions disparates dans les écoles

Les rapports entre les langues et les pratiques qu'elles sous-tendent dans les communautés bi- ou plurilingues donnent matière aux processus de régulation qu'il convient d'appeler, ici, *politique linguistique*. Mise en place par le pouvoir politique, celle-ci peut intervenir pour équilibrer entre autres les pratiques ou usages et les perceptions linguistiques valorisantes ou dévalorisantes, sinon sociales, en vue d'un certain équilibre et d'une réelle harmonisation. À ce propos, Boyer souligne que « s'il est un domaine où la sociolinguistique, sous l'appellation parfois de sociolinguistique appliquée, a acquis une importante légitimité sociale par le caractère thérapeutique de ses interventions, c'est bien celui *des politiques linguistiques*» (2001, p. 75). Dans le cas haïtien, on observe une politique linguistique en demi-mesure. Les visions et les orientations de l'Etat haïtien, en ce qui concerne la gestion du créole et du

[3] Extrait du discours du 20 mai 1979 du Ministre de l'Education.
[4] Propos d`un directeur d`une école congréganiste située à la Vallée de Jacmel.

français sur le territoire, restent encore assez confuses, notamment, sur le plan scolaire. Au regard des considérations de la réforme de 1979 mentionnées plus haut, on peut être tenté de croire à un enseignement bilingue dans le cas haïtien. Cependant, les manquements de l'Etat ainsi que les pratiques disparates observées sur le terrain montrent plutôt un enseignement non réglementé sur le plan linguistique.

Plusieurs paramètres, parfois communs, ressortent des travaux des auteurs qui se consacrent à caractériser la nature des programmes d'enseignement bilingue. Steffen (2013, p. 93), en reprenant, par exemple, le classement proposé par Beatens Beardsmore, les résume en trois acro-facteurs :

> le facteur situationnel se réfère au contexte sociopolitique et aux politiques linguistiques dans lesquels s'insère l'école et doit, par conséquent, être pris en compte par celle-ci ; 2) le facteur opérationnel est interne au système éducatif et peut être adapté par l'institution pour répondre au facteur situationnel ; 3) le facteur résultat correspond au type de résultats qui peuvent être attendus des différents programmes selon la combinaison de variables situationnelles et opérationnelles.

Dans l'optique du classement ou de la comparaison des diverses formes d'enseignement bilingue, certains auteurs ont tenté de dresser une typologie faisant ressortir, entre autres, les modèles et les résultats envisagés par les acteurs s'impliquant dans l'implantation d'un programme bilingue. Selon Steffen (2013, p. 62),« la plupart des typologies rendent compte également de l'influence de l'acquisition d'une L2 sur la L1 et, plus particulièrement, du développement cognitif du bilingue en devenir ».Ce qui nous amène à parler des deux grandes caractéristiques du bilinguisme : additif et soustractif. Le bilinguisme additif « se met en place lorsque la L1 tout comme la L2 sont valorisées socialement et que l'apprentissage de la L2 enrichit, par conséquent, la L1, ainsi que le développement cognitif d'une personne ». Le bilinguisme soustractif se réfère au cas où « la L1 est dévalorisée aux yeux du locuteur et que l'apprentissage d'une L2 se fait au détriment de la L1 » (Steffen 2013, p. 62). En fonction de ces deux situations, différents types de programmes sont établis.

Afin de mieux poser le modèle d'éducation bilingue que sous-entend le système scolaire haïtien, nous nous appuyons sur la typologie de Maurer (2007, p. 15) :

- la submersion : utilisant la langue de la majorité linguistique pour scolariser les enfants des minorités, le bilinguisme par submersion vise le monolinguisme et l'assimilation des minorités;

- l'immersion : le but de ces programmes, répandus en Amérique du Nord, est instrumental et non identitaire ; il vise à la maîtrise d'une langue non-maternelle à fort statut considérée comme favorable à la réussite sociale;

- l'abri linguistique : l'enfant reçoit un enseignement monolingue dans sa langue, minoritaire, pendant les premières années de la scolarité (ou toute la scolarité), la langue majoritaire étant

enseignée comme langue étrangère; cette situation vise avant tout le maintien de la langue première de l'enfant ;

- la transition : la langue de l'enfant, au statut social minoritaire, est utilisée comme médium dans un premier temps pour aller vers la deuxième langue, socialement dominante; cette deuxième langue devient medium d'enseignement quand le niveau des élèves est jugé suffisant pour suivre l'enseignement usuel. Le but est une assimilation culturelle et linguistique, la langue maternelle sert de tremplin à la langue seconde.

Ce classement est certes non-exhaustif,[5] mais il est assez éclairant pour aborder le cadre de l'éducation considéré comme bilingue dans le contexte haïtien envisagé par la réforme éducative de 1979. En restant dans l'essence de ces trois macros-facteurs énoncés ci-dessus et en nous référant aux pratiques dans les établissements scolaires haïtiens, il ne sera pas juste de parler d'un enseignement bilingue régi par un dispositif institutionnel ou encore orienté selon un programme et un cadre méthodologique défini à cette fin. En ce qui concerne la situation des deux langues d'enseignement, on peut identifier, dans les faits, un bilinguisme plutôt soustractif, puisque le créole, L1, est sous-estimé (quoique prescrit comme langue d'enseignement au premier cycle de l'école fondamentale) et que l'apprentissage du français, L2, ne tient pas compte du créole dans la pratique.

Il ne nous est pas aisé, cependant, d'identifier un type d'enseignement bilingue unique, en raison de la diversité caractérisant l'usage des deux langues ici et là dans le système. Mais, selon les vœux de l'État et de tout ce qui s'est dessiné depuis la réforme de 1979, on peut parler, en théorie, d'une éducation bilingue basée sur le modèle dit de transition (selon la classification de Maurer), puisque le créole, au statut social minoritaire, est considéré comme langue d'enseignement dans les quatre premières années d'apprentissage. Cela sous-entend qu'on souhaite partir du connu (le créole) pour aller vers l'inconnu (le français). Mais, dans la pratique, avec bien sûr certaines nuances, on peut aussi identifier le type dit d'immersion, car selon ce qui ressort des résultats de nos observations, les interventions pédagogiques des directeurs et des enseignants sont plutôt orientées vers une pratique qui vise, dès les premières années, un enseignement du et en français. On peut le constater à travers ces différentes déclarations[6] issues de notre enquête de terrain :

« L'apprentissage se fait en français, tradition, attente et demande des familles et perspectives des examens officiels en français ».

« Il est complètement interdit de parler le créole dans la salle de classe ou à l'école parce que la pratique les aide plus aisément à la maitrise du français ».

[5]On trouve chez C. Baker (2003, 1994) un classement plus ou moins différencié avec 10 types de programmes et diverses sous-variétés.

[6] Eléments de réponses aux questions portant sur l`usage des langues en situation d'enseignement. Ils sont donnés respectivement par un directeur d`une école privée de Port-au-Prince, une enseignante d`une école congréganiste située à Port- au- Prince et un enseignant d`une école privée de la Vallée de Jacmel.

« On privilégie le français, parce que c'est dans les normes de l'établissement et la majorité des livres s'écrivent en français ».

Par ailleurs, l'interdiction du créole dans les classes ou à l'école rend la situation plus complexe et laisse penser, considérant certains aspects, au modèle de submersion. Selon certains programmes de submersion, « la seule langue d'instruction est la L2 [...]. La L1 des élèves […] et leur bilinguisme n'ont pas de place dans la classe » (Steffen 2013, p. 96). L'exclusion du créole dans la plupart des établissements scolaires sous- entend que le français est la seule langue d'enseignement, à tous les niveaux. C'est d'ailleurs ce qui pousse Dejean (2012, p. 53) à avancer que « élèv ayisyen se moun vini nan pwòp peyi pa yo » [les élèves haïtiens sont considérés comme des étrangers dans leur propre pays]. On est donc face à un système complexe de deux langues d'enseignement, mais où l'enseignement bilingue n'est pas organisé. L'usage de chacune des langues varie, voire change d'un établissement à l'autre, d'un milieu à l'autre et souvent sans tenir compte de l'environnement immédiat des élèves. Les jeunes enfants, y compris ceux qui vivent dans des zones rurales et qui n'ont pas de contact avec le français en dehors de la salle de classe, rencontrent d'énormes difficultés pour comprendre ce qui leur est enseigné. Plus de 57 % des enseignants interrogés admettent que les élèves rencontrent des difficultés avec le français. Certains d'entre eux, en répondant à la question (*Pensez-vous que la langue d'enseignement est l'une des causes de l'échec scolaire de vos élèves ? Pourquoi ?),* soutiennent que :

« Des fois les candidats n'arrivent même pas à bien lire les consignes des examens ».[7]

« La non maîtrise de la langue d'enseignement est l'une des causes de l'échec scolaire de mes élèves parce qu'ils ne comprennent pas bien le français et les manuels scolaires ».[8]

81,58% des enseignants participant à l`enquête reconnaissent que les élèves assimilent mieux quand on leur explique en créole. Il faut aussi souligner que les 15,79 %d'enseignants qui ne partagent pas l'idée que les élèves comprennent mieux quand on leur explique en créole enseignent, majoritairement, dans des écoles congréganistes.

Le statut et la fonction des deux langues d'enseignement n'en demeurent pas moins ambigus. On peut dès lors se questionner sur le modèle didactique et les principes pédagogiques mis en œuvre pour enseigner chacune d'elles et transmettre des savoirs en chacune d'elles. Les propositions de la réforme de 1979, notamment l'article 29 du décret structurant l'école, prévoient une répartition des langues en vue d'un aménagement et se traduisent sous forme d'heures d'enseignement dans les différents programmes mis en circulation par le Ministère de l'Éducation nationale, pour chacune des classes de l'EF.

[7] Enseignant d`une école privée située à la Vallée de Jacmel.
[8] Enseignant d`une école privée de Port- au - Prince.

Répartition des heures d'enseignement en créole et en français pour les cycles de l'EF

	Années d'études									
Modalités		1e	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e	Total
Langues enseignées		**Nombre d'heures/année**									
	Créole	210	210	150	150	120	120	60	60	60	**1140**
	Français	120	120	120	120	150	150	150	150	150	**1230**
Langues d'enseignement	Créole	600	630	660	660	660	120	60	60	60	**3510**
	Français	Période de scolarisation en créole					690	720	720	720	**2890**
Total d'heures de scolarisation		720	750	780	780	810	810	780	780	780	**6990**

Source des données : Programme détaillé de l'école fondamentale. (Document mis en circulation par l'Éducation nationale suite à la réforme de 1979).

La répartition configurée dans le tableau ci-dessus renvoie au modèle d'éducation bilingue préconisé par l'État. Elle présente une décroissance de l'enseignement du créole par rapport à celui du français, 1 140 heures (créole L1) contre 1 230 heures (français L2). Selon cet aménagement, 3 510 heures sont allouées au créole en tant que langue d'enseignement, tandis que 2 850 heures sont allouées au français en tant que telle. Cette répartition officielle, prescrite par l'État, est diversement appliquée dans la pratique des acteurs du système éducatif. Les enseignants qui sont, dans une certaine mesure, un pivot entre les institutions et la gestion des interactions en salle de classe, devraient appliquer dans et par leurs pratiques les innovations soumises par l'État, afin de les concrétiser. Cependant, ils ignorent dans la plupart des cas l'existence de ces dispositifs ou ne possèdent pas les moyens permettant de les matérialiser ou encore ils sont contraints de respecter les règlements instaurés par leurs chefs d'établissement. Nous constatons pour notre enquête, par exemple, que la moitié des directeurs d'écoles nationales urbaines affirment un usage exclusif du français. Un pourcentage moins élevé, soit un tiers des directeurs des écoles privées, déclarent que l'enseignement se fait uniquement en français. Et, un pourcentage de directeurs beaucoup plus important pour les écoles congréganistes ; deux tiers des directeurs congréganistes déclarent que le français est la langue utilisée en situation d'enseignement.

Outre l'aspect économique qui représente un désavantage assez significatif dans la mise en place d'un dispositif bilingue, l'ambiguïté autour du statut des deux idiomes dans l'enseignement reste un problème majeur. La gestion didactique de ces deux langues autonomes mais apparentées, implique que le statut et le rôle de chacune d'elles soient clairement définis. Le problème linguistique dans le système scolaire est de nature sociétale, économique, mais plus particulièrement pédagogique, didactique et politique. À l'exception de la répartition des heures d'enseignement, comme on le voit plus haut dans le curriculum actuel, « peu de place est accordée à [une] articulation pour l'apprentissage des deux langues » (Laguerre 2009, p. 118), et moins encore à une articulation explicite pour l'apprentissage des disciplines non linguistiques dans les deux langues. L'enseignement bilingue en Haïti

devrait, selon nous, se baser sur un choix compatible avec la situation sociolinguistique du pays, les spécificités linguistiques naturelles des apprenants et la proximité linguistique des deux langues. Il nécessite une implication tangible de l'État. Comme le souligne Wolff (2009, p. 1) : « pour atteindre les objectifs d'un système éducatif qui répond aux besoins du pays […], il n'y a pas d'alternative à un rôle vigoureux et performant de l'État, basé sur un réel leadership, des politiques pertinentes, un engagement pour une mise en œuvre et une gestion efficace du système éducatif ».

L'importance qui doit être accordée à l'usage de chacune des langues dans le curriculum doit aller au-delà d'une répartition d'heures. Cette question nous renvoie par certains côtés à ce que Maurer (2010, pp.101-103) a soulevé dans le cadre de ses interventions dans la plupart des pays francophones d'Afrique où le français cohabite avec une ou plusieurs langues nationales, dans le système scolaire :

> Il est fréquent de s'en tenir à [des] considérations de volumes horaires et de répartitions annuelles quand on traite des curriculums sous l'aspect linguistique. Pourtant, si l'on considère le curriculum dans sa globalité, en tant qu'ensemble de dispositifs permettant d'assurer la formation des apprenants, il faudrait aller vers une dimension qui n'est jamais évoquée, celle des modalités d'articulation des différentes langues en présence pour assurer les enseignements/apprentissages. […] [i]l faut que les curriculums soient rédigés avec suffisamment de précision dans le domaine des langues pour que soient réglées les progressions d'étude permettant que les compétences acquises en L1 puissent être utilisées lors de l'apprentissage de la L2, puisque l'étude de la L2 trouve des échos dans celle de la L1. […] Il faut enfin que les curriculums prennent parti sur la manière dont les langues pourront (devront ?) être articulées dans la gestion de la classe. Quelle place faire à l'alternance codique ? Quel rôle accorder à la traduction ? Quelle part à la comparaison explicite des systèmes linguistiques ? Sur ces questions, si importantes pour faire la classe au quotidien, le curriculum ne doit pas laisser les formateurs de formateurs, les auteurs de manuels et au final les maîtres, sans réponses.

La situation linguistique d'Haïti est loin d'être identique à celle qu'on retrouve dans la plupart des pays d'Afrique francophone, cependant ces remarques de Maurer semblent aussi pertinentes pour le cas haïtien. Par exemple, en parcourant le Curriculum de l'EF, nous ne sommes pas en mesure de répondre à ces différentes questions énumérées par l'auteur notamment celles concernant l'alternance codique et la comparaison explicite des systèmes linguistiques. Or ce document[9] est considéré comme « l'instrument de référence essentiel pour les techniciens du Ministère de l'Éducation nationale comme pour les agents du système éducatif dans son ensemble » (MEN-Curriculum de l'EF : II S.D). L'utilisation des deux langues nous donne à comprendre à partir de leurs discours parfois alimentés de stéréotypes, les perceptions et les représentations qui se dégagent autour de l'identité des locuteurs et des langues, ainsi que les manifestations de l'insécurité linguistique. Autrement dit, les discours des agents de l'éducation nous rendent compte des autoreprésentations qu'ont les Haïtiens de

[9]Dans le descriptif du document on peut lire qu'il est « l'instrument pédagogique indispensable à la réalisation de l'unité et l'unicité de l'École Haïtienne Nouvelle » qui se voudrait à la fois *Nationale, Démocratique et Scientifique.*

leur langue, lesquelles représentations se manifestent à travers des réflexions mêlant statut et affect. Bien que la reconnaissance de la langue créole soit affirmée sinon assumée de façon identitaire, émerge cependant la perception que cette langue a des limites, qu'elle ne peut répondre aux besoins scientifiques, qu'elle est réservée aux couches défavorisées de la société, aux habitants des campagnes :

« Le créole est la langue de tous les Haïtiens il y a des limites qui lui sont fixés. Certes certains auteurs produisent en créole mais par rapport à l'enseignement des sciences, les termes techniques puisent leur origine dans d'autres langues. Le français est parlé et écrit correctement par une minorité ».[10]

« D'après moi on utilise le créole pour les gens qui reviennent dans la campagne, et aussi pour ceux qui ne savent pas lire ».[11]

Certes, le créole est quantitativement plus présent que le français dans certains établissements scolaires comme langue facilitant la compréhension; mais il n'est pas moins dominé symboliquement par le français qui l'emporte par sa constante présence à travers les contenus de cours, les manuels[12],les supports d'enseignement/apprentissage et par son image prestigieuse. On le voit bien à travers la plupart des réponses :

« Le français est privilégié mais le créole n'est pas exclu. Les ouvrages, les objectifs poursuivis dans les curricula sont en français »[13]

Toutes ces contradictions qui participent à l'échec des élèves sont dénoncées par des auteurs comme Dejean. Dans ses critiques, ce dernier met l'accent sur la compréhension non effective chez les élèves à cause de la langue. En restant dans la lignée du linguiste Neil Smith, (1976) expliquant qu' « essayer de réduire le connu à l'inconnu semble être une stratégie plutôt perverse[14] », Dejean (2001, p. 3) souligne que « l'école haïtienne va plus loin. Elle s'efforce de conduire les enfants, créolophones monolingues, soit environ 99 % des enfants inscrits en première année d'école primaire, de l'inconnu à ce qui est encore plus inconnu ». Aussi, on comprend que « le français utilisé directement ne motive pas émotionnellement l'énorme majorité des enfants qui baignent depuis leur naissance dans un environnement créolophone qui alimente constamment leur vie affective » (MENP 1979, p. 72).

On est en présence de décisions non effectives, marquées par un manque de planification. « En dépit des efforts déployés en vue de légiférer en la matière, aucune clarification n'a été

[10] Réponse d`un directeur d`une école congréganiste située à Port- au - Prince.
[11] Réponse d`un directeur d`une école nationale située à Port- au - Prince.
[12] 42% des enseignants interrogés soulignent que, dans le cadre de leur enseignement ils ne se servent pas d'ouvrages écrits en créole, mis à part des grammaires créoles. Les ouvrages en créole les plus utilisés par les enseignants participant au test sont *wi mwen konn li, et m`ap li ak kè kontan, deux* ouvrages servant pour l`apprentissage de la lecture.
[13] Réponse d`un directeur d`une école privée située à Port- au - Prince.
[14]Traduction De Yves Dejean.

apportée sur les rapports entre les deux langues [en Haïti] ». De plus, « les textes législatifs ne réglementent nullement l'usage des langues dans le pays ni ne régissent le partage des domaines respectifs d'utilisation de chacune [des deux] » langues (Laguerre 2009, p. 61). Le créole qui, selon le décret du 30 mars 1982, est considéré comme langue d'enseignement tout au long du cycle fondamental voit son usage interdit dans certains établissements. Le renforcement de l'enseignement du français à partir de la cinquième année en vue de son usage comme langue d'enseignement en sixième année fondamentale reste un souhait puisque chaque établissement scolaire fait usage des deux langues selon son gré et en particulier selon le public le fréquentant.

Bilan

L'absence d'une didactique du créole langue maternelle, l'inexistence de matériels adéquats pour l'enseignement et l'apprentissage en créole, la diversité des programmes et leurs écarts dans les différents types d'écoles, les équivoques des enseignants et les décisions arbitraires des directeurs d'école quant à l'usage de chacune des langues sont autant d'éléments prouvant les insuffisances qui se perpétuent dans la mise en œuvre d'une politique linguistique. On est en présence d'actions qui se veulent beaucoup plus symboliques que pratiques. Le projet de planification dans le cas haïtien n'entend pas ou ne laisse pas entendre un réel changement dans les rapports entre les langues, particulièrement à l'école. Les images et les représentations que les acteurs sociaux se font du créole, les normes souvent contradictoires que chaque établissement scolaire établit dans la gestion des langues, l'emportent largement sur les procédures que l'État entendait et entend appliquer. Le contexte socioéducatif haïtien présente ainsi une situation très contrastée qui vise, dans bien des cas, l'exclusion du créole afin d'aboutir à un monolinguisme français. Les capacités langagières de l'élève dans sa langue maternelle et usuelle ne sont pas prises en compte, comme on l'a déjà mentionné. Dans le cas de la lecture et aussi de l'écriture, une initiation d'abord en langue créole ne peut être que bénéfique. L'apprentissage de l'écrit en créole devrait être indispensable et non pas relégué à un second rang ou même exclu. Au contraire, il devrait être un appui facilitant le maniement de l'écrit en français.

Nous conclurons en soulignant que le problème de l'harmonisation dans l'intégration du créole à l'école est un problème majeur, mais il ne constitue pas le seul problème à corriger, d'autant que sa correction passe forcément par des mesures spécifiques consistant notamment en l'élaboration de matériels didactiques appropriés et en la formation des enseignants à cette fin. Il est nécessaire qu'il puisse être mis en branle un processus de recherche appliquée en matière de didactique et de pédagogie afin de parvenir à une meilleure mise en adéquation des besoins des apprenants et des méthodes à développer pour un bon processus d'enseignement/ apprentissage et d'appropriation de connaissances. Cela passe par la création d'une méthodologie originale s'appuyant sur les deux langues d'enseignement.

Bibliographie

Boyer, H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris : Dunod.

Baker, C. R. (2003). *Foundations of Bilingual education and Bilingualism*, Clevedon : Multilingual Matters.

Dejean, Y. (2001). « Créole, École, Rationalité » *Chemins Critiques*. 2-55. (Consulté le15 décembre 2018) www.tanbou.com/2002/fall/CreoleEcoleRationalite.htm.

Dejean, Y. (2012). *Yon lekòl tèt anba nan yon peyi tèt anba*. Port- au -Prince *:* Henri Deschamps.

Departement De L'éducation Nationale (Den)/Haiti, (1982). *La réforme éducative, éléments d'information.* Port-au-Prince.

Hadjadj, B. (2011). « Langues Marassa ». In : Berouet-Oriol, Cothière D. Fournier, R. Saint Fort, H. *L'aménagement linguistique en Haïti : enjeux, défis et propositions,* 52-68. Port-au-Prince : Université d'État d'Haïti.

Joint, L.A. (2006). *Système éducatif inégalités sociales en Haïti* : *Le cas écoles Catholiques*. Paris : L'Harmatan.

Laguerre, P.M. (2009). *Enseigner le créole et le français aux enfants haïtiens.* Port-au Prince : Henri Deschamps.

Maurer, B. (2007). *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines langue française*. Paris : Éditions L'Harmattan.

Maurer, B. (2010). *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action*. Rapport général de l'AUF. Paris : Editions des archives contemporaines.

Ministère De L'éducation Nationale De La Jeunesse Et Des Sports (MENP), (1979). Eléments, *de la reforme éducative. Port- au- Prince.*

Steffen, G. (2013). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue.* Berne : Peter Lang.

Wolff, L. (2009). *L'éducation en Haïti la voix du progrès. La voie du progrès. Partenariat pour la promotion de la réforme de l'éducation dans les Amériques*. Washington, DC : PREAL.

****

La langue vivante régionale créole : une discipline à construire en Guadeloupe

BOLUS Mirna
ESPE de la Guadeloupe, CRREF (EA 4538), Université des Antilles

Introduction

Enseignante de créole au collège et au lycée j'ai, depuis trois ans, intégré à temps plein l'Ecole supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de Guadeloupe. Responsable de coordination du Master de créole, je participe, avec des collègues universitaires et du second degré, notamment à la formation des étudiants candidats à l'enseignement du créole à l'école primaire et dans le secondaire. J'assure également le suivi de stagiaires ayant obtenu leur concours d'enseignement (CAPES, CRPE) ce qui m'offre un terrain de recherche des plus enrichissants. Intéressée par le rapport aux langues des élèves antillais, mes premiers travaux m'ont amenée dans les établissements du second degré de la Martinique et de le Guadeloupe. Mais, lorsqu'il était question d'entamer mon Doctorat en Cultures et langues régionales, il m'est apparu opportun de me pencher sur cette question de sociolinguistique telle qu'elle pouvait se poser à l'école primaire. Aussi ai-je intitulé ma thèse, soutenue en 2009, « L'enseignement du créole en Guadeloupe : un regard sur les pratiques, les objectifs et les outils pédagogiques à l'école primaire ».

Lorsqu'on étudie les pratiques langagières, quel que soit le public ciblé, la question de la langue maternelle est incontournable. Cependant, en parcourant la littérature afférente, nous pouvons nous rendre compte qu'elle est peu traitée s'agissant du contexte guadeloupéen (Dorville, 2015). Cela peut surprendre dans la mesure où la description de la situation sociolinguistique en Guadeloupe n'est pas simple (Prudent, 2005, Anciaux, Forissier et Prudent, 2013). Effectivement, avec deux langues, le français et le guadeloupéen, aux statuts et emplois différents, et aux entrelacements divers, la tâche du chercheur est loin d'être aisée. Pourtant, à l'école, les didactiques mises en œuvre et les contenus d'enseignements soumis aux élèves sont identiques à ceux qui ont cours en France où le français règne sans partage réel. Hormis quelques exceptions, les générations d'enseignants se suivent et appliquent les directives ministérielles sans discernement. Les propositions de ceux d'entre eux, accompagnés de chercheurs, qui mènent une réflexion sur une didactique adaptée au contexte guadeloupéen, sont rarement exploitées, lorsqu'elles ne sont pas carrément ignorées (Chaudenson, 2010).

Chaque année, à l'occasion des évaluations scolaires nationales, tous évoquent, parfois avec résignation et impuissance une baisse de niveau des élèves guadeloupéens. Un temps considéré comme la solution à tous les maux (Durizot-Jno-Baptiste, 1996), le « créole » est vu désormais comme une discipline qui présente, comme les autres, son lot de difficultés pour les élèves qui s'engagent à la suivre. Nous croyons toutefois qu'il s'agit d'une matière qui, si elle est élaborée avec des objectifs précis et conduite avec des outils adaptés pour chaque niveau, peut apporter une plus-value au sein du système éducatif. Après avoir dit quelques mots du système éducatif en Guadeloupe, nous nous attarderons sur les caractéristiques de la discipline « Langue Vivante Régionale Créole » telle qu'elle s'organise dans les premier et second degrés. Enfin, nous nous arrêterons sur les éléments qui, d'après nos observations, nécessitent d'être étudiés et analysés afin de faire de la discipline LVR un pilier de l'ensemble des apprentissages en Guadeloupe.

1- Le paysage éducatif en Guadeloupe

Archipel de 1628 km², situé dans l'ensemble des Petites Antilles, la Guadeloupe compte six îles[1] dont les plus imposantes, qui semblent former un papillon, sont la Basse-Terre et la Grande-Terre. D'abord habité par les Amérindiens (Arawaks et Caraïbes), le territoire est colonisé en 1635 par les Français qui y instaurent un régime d'exploitation sucrière alimenté en main d'œuvre par la Traite des Nègres. L'abolition de l'esclavage en 1848 et la loi de Départementalisation en 1946 sont les deux événements majeurs censés marquer l'entrée des habitants dans l'histoire moderne de la France. Aujourd'hui, la population de ce département d'outre-mer (DOM) français se compose essentiellement des descendants des colons français (minoritaires), des esclaves africains (majoritaires) et des travailleurs engagés indiens (arrivés au 19e siècle), ainsi que d'une communauté dite syro-libanaise, présente à partir du 20e siècle. S'ajoutent à ces groupes, des populations étrangères issues de la Caraïbe et de l'Europe. Tous vivent dans une relative harmonie, secouée toutefois sporadiquement par des crises économiques et des conflits où s'invitent régulièrement les inégalités sociales et la question raciale (Blancs *vs* Noirs).

Pourtant, au moment où l'école ouvre ses portes à tous les enfants, quelles que soient leurs origines et leurs conditions d'existence, elle se veut égalitaire. Elle se donne pour mission, sur le papier tout du moins, d'aider chacun dans la maîtrise des attendus scolaires et d'accéder à l'échelle supérieure d'une société marquée par le colonialisme.

1.1. École et société

Si l'on remonte le fil de l'histoire, on voit qu'au 19e siècle, le système colonial promeut surtout l'agriculture de la canne et la production du sucre, se préoccupant alors peu de la question de l'éducation. Seuls les enfants des colons blancs et des gens de couleur libres reçoivent un minimum d'instruction (Abou, 1983). C'est avec la loi sur la laïcité et la gratuité de l'instruction publique obligatoire de 1881, que l'école coloniale française ouvre finalement et très lentement ses portes aux enfants des nouveaux citoyens que sont les anciens esclaves. C'est aussi à partir de là que commence véritablement le processus d'assimilation des colonies françaises d'outre-mer demandée par la bourgeoisie locale de couleur. Pour cette dernière, l'école incarne à la fois l'égalité avec la population blanche et la promotion sociale. Elle permettrait par ailleurs de mieux accéder au statut de citoyen. On peut dire cependant que c'est avec la « Départementalisation », évoquée précédemment, que l'institution scolaire va réellement se développer, en Guadeloupe. Le grand penseur guadeloupéen Rémy Nainsouta, par exemple, suggère de mener une réflexion sur la modification des programmes d'enseignement « de façon à mieux les adapter aux conditions locales » (Chancé, 2004). Trente ans plus tard, c'est-à-dire dans les années 70, tandis que l'école et son système de fonctionnement sont encore au centre des préoccupations des représentants de l'Éducation nationale aux Antilles, les premières écoles associatives pour la défense et la sauvegarde des langues régionales sont créées dans l'Hexagone (Bolus, 2009). Mais en Guadeloupe, si la question du créole se pose, c'est moins pour sauvegarder la langue, que pour préconiser l'interdiction de son usage journalier.

[1] Avant 2007, les îles de Saint-Martin et Saint-Barthélemy, situées à un peu plus de 200 km au nord, comptaient parmi les communes de l'archipel guadeloupéen. Désormais, ce sont des collectivités d'outre-mer (COM) de la France.

1.2. Contexte sociolinguistique

Langue vernaculaire, le créole guadeloupéen fait partie du quotidien des habitants, qu'ils le parlent couramment ou non.[2] Longtemps imposé, le français, quant à lui, fait aujourd'hui partie du quotidien de la population. On doit cela notamment à la généralisation de l'instrument éducatif (Bernabé, 2005)[3], mais aussi au développement des médias (radio, télévision). Grâce à ces différents outils, les Guadeloupéens ont eu, ces dernières décennies, davantage accès au français. Le français, que tout locuteur ayant pour langue maternelle une langue dite « régionale », n'aurait pu s'approprier, selon les premiers législateurs de l'éducation, qu'en délaissant sa langue première, ici le guadeloupéen (Abou, 2010 et Calvet, 2002). De fait, le français est largement parlé, même s'il ne l'est pas forcément sous sa forme « standard ». Comme ailleurs en France et dans d'autres territoires francophones[4], il prend souvent une forme régionale (marquée par le contact des deux langues) ou "*non-standard*"[5] comprise de tout natif, quelle que soit son origine ethnique. Parallèlement, la langue guadeloupéenne continue d'exister mais en subissant des changements au niveau phonologique, syntaxique, lexical et même rhétorique selon certains (Bernabé, 1983). En effet, d'après le Groupe d'études et de recherches en espace créolophone et francophone (GEREC-F) les sociétés guadeloupéenne et martiniquaise, en particulier, seraient en pleine phase de "*décréolisation*" (Bernabé, Chamoiseau et Confiant, 1989). En 2012, lors des 21e « Rencontres interrégionales des Langues et Cultures régionales et minoritaires de France », organisées par le Conseil de la Culture, de l'Education et de l'Environnement de la Martinique, le linguiste J. Bernabé déclarait que :

> Le fait que le vocabulaire créole soit originalement lié à celui du français ne pose pas en soi de problème, toute langue ayant une origine. Il n'y a pas de honte ni d'infamie, ni de déshonneur à parler un créole issu en partie du français ou de l'anglais, avec, bien sûr d'autres composantes, qui sont africaines et, dans une certaine mesure, amérindiennes. Rappelons que ce qui peut poser problème, c'est l'excès de dépendance du créole par rapport au français, l'intensité de la détérioration des termes de l'échange. Autrement dit, qui dénoncerait la décréolisation, dénoncerait par là même un parasitage perpétuel du français par le créole. On le sait, il y a peu de gens qui, pris dans l'urgence de leur prise de parole ont le temps, ont la possibilité, voire le désir de recourir à une tournure créole plutôt que de se livrer à la consommation des mots français qui s'offrent sans limite à eux ! Car l'offre de consommation linguistique du français est permanente […]. Soit par exemple la phrase suivante, entendue sur une radio : « *Adan trè mové sitiyasion-an adan lèkel péyi-a ka touvé kò'y la, man ka pansé ki fok nou aji an manniè ki solidè* ». Cette phrase-là correspond à une énonciation banale et courante, prononçable par n'importe quel créolophone martiniquais interviewé à la radio. Infiniment plus rares, voire quasi-inexistants, sont les locuteurs qui, au lieu de cette phrase, auraient produit celle-ci : « *Adan bidim lélékou-a éti péyi-a ka lolé a, pa mwen, fok sé yonn a lott nou yé* ».[6]

[2] Nous avons mené une enquête sur l'usage du français et du créole auprès des étudiants de l'ESPE de Guadeloupe et auprès des élèves de stagiaires dont nous assurions le suivi. La majorité des étudiants (54/74) affirmait avoir la langue française comme langue première, 35 se déclaraient monolingues francophones, parmi eux de nombreux Guadeloupéens.

[3] Voir revue Langues et cité, "*Les créoles à base française*", Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques, octobre 2005.

[4] Nous pouvons citer le québécois, mais aussi le français du Sénégal ou encore de la Côte d'Ivoire.

[5] Voir l'article de Katia Ploog (2002), "*L'approche syntaxique des dynamiques langagières : non-standard et variation*", *in* Cahiers de Grammaire n° 27, *« Questions de syntaxe »,* pp. 77-96.

[6] « Réflexions sur la décréolisation », intervention du Pr. Jean Bernabé, www.touscreoles.fr, janvier 2012.

Même si le linguiste conçoit qu'il s'agirait là d'un énoncé difficilement exigible d'un locuteur lambda, et que toute stigmatisation devrait être évitée, il ajoute que : « Cela ne veut pas dire que nous ne devons pas individuellement et collectivement faire des efforts pour promouvoir un créole plus créatif. » Plus créatif, certes, mais qui correspondrait aussi à la réalité du terrain.

Aujourd'hui, en écoutant nos compatriotes à la radio, à la télévision, dans la rue ou dans les administrations, et même à l'école, nous observons, il est vrai, qu'il n'est pas simple de repérer la ligne de démarcation entre les deux langues chez la plupart des locuteurs.[7] Cela n'est pas sans poser quelques problèmes notamment à l'école où est visée la maîtrise du français, comme nous le savons. Prudent, en évoquant la notion de "*macro-langue martiniquaise*", dit que celle-ci est constituée notamment "*de formes alternées, hybrides ou intermédiaires qu'on a parfois traitées de créolismes ou de français-banane et que la littérature moderne étudie au chapitre variétés mésolectales dues à la décréolisation ou français régional*" (1993, p. 27). Selon le chercheur, ces formes, issues de ce que nous qualifierions d'un relâchement de vigilance linguistique chez certains, mériteraient d'être étudiées pour en faire des outils susceptibles d'aider les locuteurs à être plus habiles dans chacune des deux langues. Une telle démarche nous semble, en effet, nécessaire à l'école, lieu de formation des plus jeunes de ces locuteurs.

Une chose est certaine, dans les échanges quotidiens, quelle que soit la tranche d'âge considérée, il n'est pas rare d'entendre les locuteurs passer spontanément d'une langue à l'autre (*code-switching*). Ainsi, l'idée qui voudrait que chacune des deux langues, l'une haute et l'autre basse (Ferguson, 1959), soit utilisée dans un milieu ou un contexte précis, de par leur statut, ne correspondrait plus à la réalité sociolinguistique antillaise ou mériterait alors d'être nuancée (Prudent, 1981 et Managan, 2016). Comme nous l'écrivions dans des travaux précédents, la situation sociolinguistique guadeloupéenne implique qu'on tienne compte à la fois des locuteurs en présence (Labov, 1976 et Mufwene, 1997), des rapports qu'ils entretiennent entre eux et vis-à-vis des deux langues, de la nature de leurs échanges (contexte), de la ou des langue(s) qu'ils emploient, de la fréquence à laquelle ces langues sont employées et enfin, du niveau de maîtrise (syntaxique, lexicale…) de celles-ci. La proximité des deux langues, quant à elle, ne doit pas être un handicap mais au contraire un atout (Bolus, 2009).

2- Un regard sur le créole à l'école en Guadeloupe

L'école est le reflet de la société à bien des égards. Pour ce qui est des langues, on y retrouve quasiment les mêmes pratiques, à savoir un emploi du créole réservé au milieu amical (élèves et collègues entre eux) et très limité voire inexistant face aux représentants de l'institution, à la hiérarchie. Bien sûr, même s'il est convenu que l'emploi du français l'emporte, les enseignants, comme les élèves, ont tous une « histoire » avec l'une et/ou l'autre langue. L'harmonisation de toutes ces histoires, dans le but de faire du créole guadeloupéen et du français des objets d'apprentissage, de transmission et de développement, s'avère alors peu évidente. Le chercheur qui entend s'inscrire dans une telle démarche doit ainsi tenir compte des perceptions des différents acteurs de l'éducation (représentants de l'institution, enseignants et autres personnels d'encadrement, parents, élèves). Quels qu'ils soient, les locuteurs de ces langues reçoivent en héritage, par ailleurs, d'autres perceptions, à savoir celles de leurs parents, de leurs pairs, des médias ou encore de l'institution. Si la recherche s'en

[7] Lors du dernier tour cycliste de la Guyane, un coureur guadeloupéen répondait à peu près ceci à un journaliste : « je remercie mes coéquipiers qui ont porté manœuvre pour moi… », à savoir « Je remercie mes coéquipiers qui ont été à la manœuvre pour m'aider, qui ont roulé pour moi », et qui correspond à une traduction littérale du créole « …, yo pòté mannèv ban mwen ». Un énoncé courant dans le paysage linguistique guadeloupéen, par ailleurs, probablement compréhensible par les locuteurs guyanais et martiniquais également.

trouve enrichie, cela constitue parallèlement une somme de données à décrypter pour saisir au mieux le positionnement et les pratiques de chacun.

2.1. Les premières expérimentations

Ainsi, il faut savoir que ceux qui, très tôt, défendent l'idée d'une présence effective et reconnue de la langue créole à l'école, ne visent pas en premier lieu, comme c'est le cas pour les langues régionales en France, sa sauvegarde. Il s'agit plutôt de transposer la situation linguistique sociétale dans l'école pour mettre les élèves plus à l'aise dans un milieu qui ne leur est pas familier au départ. Le créole est donc d'emblée considéré comme un outil, ou si l'on préfère un moyen pour permettre aux élèves de mieux appréhender la langue française et les enseignements scolaires (Lauriette, 1957 et Bebel-Gisler, 1975). En effet, si la langue maternelle favorise les apprentissages alors, jusque dans les années 1980, en Guadeloupe, pour de nombreux élèves c'est le créole qui tient ce rôle (Bernabé, 2000 et Bolus, 2017).

À la fin des années 1970 il est introduit comme objet d'étude au collège. Des ateliers, puis des cours formels sont dédiés à la « langue » et à la « culture » créoles. Pour les enseignants engagés dans cette démarche, il ne s'agit plus seulement de s'appuyer sur un environnement local familier pour accéder par la suite à l'univers français et francophone, mais plutôt de valoriser voire de faire connaître ce dernier à des élèves qui semblent, petit à petit, s'en éloigner dans leur quotidien.

Un regard a posteriori sur ces premières expérimentations sera forcément biaisé. Effectivement, à notre connaissance, seule une de ces expériences, menées de la fin des années 50 à celle des années 90, a fait l'objet d'une évaluation permettant de mesurer l'impact du créole sur les compétences et performances des élèves impliqués. En 1986, après l'introduction du créole comme « langue enseignée et d'enseignement » des élèves de CP et CE1 d'une circonscription placée en zone rurale de la Guadeloupe, évalués en lecture, « obtiennent 66,6% de taux de réussite et se classent en deuxième position » (Durizot-Jno-Baptiste 1996, p. 148). Notons que cette donnée chiffrée est la seule dont l'auteure, qui était aussi l'enseignante de la classe en question, fasse état. Le lecteur a peu d'informations sur les résultats des objectifs de départ, à savoir « réduire l'inégalité des chances des élèves (surtout les créolophones issus de milieux plutôt défavorisés ; dédramatiser l'idée de l'utilisation pédagogique du créole… ; poser les premières pierres d'une école bilingue… » (1996, p.149). À terme, ce qui sera essentiellement mis en exergue, toutes expériences confondues, c'est le fait que le créole ait permis de « libérer la parole » chez les élèves identifiés comme créolophones. Certes, pour l'époque cela constitue déjà une vraie avancée. Les premiers défenseurs du créole guadeloupéen s'inscrivent, en effet, par leurs actions, dans une démarche « militante » contre cette école qui « suscite un rapport aliéné au créole et au français… » (Bebel-Gisler, 1985). Il est vrai que de manière générale, les témoignages de ceux qui ont participé dès les années 50 à ces aventures font état d'expériences positives ayant favorisé une conscience de l'identité guadeloupéenne et de ses spécificités dont la prise en compte aurait été utile à l'école (environnement, lexique, syntaxe, phonologie) (Lauriette, 1957). Cependant, force est de constater qu'elles ont toutes été isolées, inexploitées, au pis marginalisées. En dehors des hommages rendus à ces pionniers en quelques occasions, les décideurs semblent plutôt faire table rase de leurs expérimentations et exécuter sans mise en perspective apparente les directives ministérielles qui varient au gré des gouvernements successifs. Comment donc, dans de telles conditions, savoir si leur généralisation aurait constitué une plus-value dans le système scolaire local ?

2.2. Les années 2000, un nouveau départ ?

Avec le cadre législatif de 2001, les « LCR » semblent être devenues une discipline à part entière. Présente au baccalauréat, reconnue à travers la création de concours (CAPES et CRPE spécialité créole), la discipline LCR ou LVR-créole fait partie des dispositifs mis en place tels que le Socle commun de compétences et de culture (SCCC) ou plus récemment les Enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI). Enfin, elle dispose de programmes de la maternelle au lycée. Sur le plan quantitatif, on peut dire que les effectifs des élèves et des enseignants qualifiés n'ont cessé de progresser. La Guadeloupe compte 318 écoles (dont 15 privées), où l'on trouve 13 classes et un enseignant « habilité » en LVR-créole dans presque toutes les écoles publiques. Selon les chiffres académiques, au collège, les effectifs sont passés de 1920 élèves en 2016 à 3009 en 2018. Au lycée, ils étaient 1332 toujours en 2016 et 2579 en 2018 (chiffres académiques). Enfin, ils étaient 1033 à se présenter à l'examen du baccalauréat en 2016 et 1603 en 2018.

Mais ces chiffres croissants ne sauraient cacher la réalité. Dans le premier degré par exemple, le taux de couverture de la LVR est de 20,38% (17% en 2017) contre 85% pour les LVE (notamment l'anglais). Lors du dernier Conseil académique des langues régionales (14 juin 2018), l'Inspecteur du premier degré en charge de la LVR et Madame le DASEN émettaient le souhait que les évaluations faites soient plus pertinentes et cohérentes. En dehors des classes bilingues où l'on tente de mettre en place une didactique spécifique autour d'une combinaison des deux langues, créole et français (Mannette, 2015), on a du mal à mesurer l'impact de la LVR dans les apprentissages. Dans le second degré, on semble se satisfaire des résultats à l'examen du baccalauréat des élèves comme instrument de mesure. Des résultats qui sont généralement bons dans la discipline et salvateurs pour de nombreux candidats qui, sans eux, seraient probablement condamnés à aller au deuxième tour voire à refaire une année de terminale. Les mêmes causes ayant les mêmes effets, là encore, on peut regretter l'absence d'harmonisation quant aux connaissances dispensées et aux objectifs visés ; chacun y va de sa musique pour aborder les domaines ou notions indiqué(e)s dans les programmes. La généralisation des enseignements se trouve ainsi compromise. Une fois les grandes lignes des programmes publiées, les académies sont libres de les singulariser, dès l'instant qu'elles respectent un certain nombre de directives inscrites dans le CECRL ou encore le SCCC. Mais, dans l'académie de Guadeloupe, nos investigations (notamment des observations dans des classes en tant que tutrice/formatrice de l'Inspé) ne nous permettent pas de dire qu'il existe une ligne directrice, autour d'un programme et de supports plus spécifiques au territoire qui découleraient des propositions nationales, pour l'enseignement du et en créole. Il faut remonter au début des années 2000, c'est-à-dire bien avant la mise en place de programmes officiels (2010), pour trouver des supports didactiques et pédagogiques allant d'ailleurs de l'école primaire au lycée.[8] Dans les classes, on peut encore assister à des séances d'enseignants qui ont bénéficié de ces supports et continuent de les utiliser. D'autres déplorent le fait de manquer d'outils pour dispenser au mieux la discipline (Célini, 2017). Il est vrai que comparativement à d'autres matières, la LVR ne dispose pas, comme à la Martinique ou encore à La Réunion, de « manuels de l'enseignant et de l'élève » (Pouzalgues, Samlong, 2003 et Damoiseau, 2010), ce qui pourrait expliquer que certains soient quelque peu déstabilisés, en particulier lorsqu'ils ont tout à portée de main pour la seconde discipline qu'ils enseignent. Lorsque des ouvrages existent, ils sont généralement le fruit d'initiatives individuelles et en nombre limité, quoi qu'il en soit.

[8] Il s'agit essentiellement de propositions de progressions annuelles, d'exercices relatifs à l'étude de textes littéraires et à la langue créole, de jeux écrits, réalisés et imprimés par la Mission Académique Maîtrise des Langages, au début des années 2000. Ces supports ont été distribués aux enseignants habilités de la discipline LCR et aux premiers titulaires du CAPES, à l'époque.

Les programmes de l'école primaire, qui privilégient la connaissance et la pratique orales de la LR, s'appuient sur trois grands domaines : « l'activité de communication langagière, les compétences culturelles et domaines lexicaux, les compétences linguistiques » qui sont détaillés et accompagnés d'exemples pour les quatre territoires créolophones de la France outremer (BO n°32, 8 septembre 2011). Dans le second degré, les programmes qui sont adossés au CECRL, privilégient le développement des compétences de communication à travers des activités langagières également détaillées (BO, n°4, 29 avril 2010 ; BO n°9, 30 septembre 2010). En tant que formatrice chargée du suivi de stagiaires, nous pouvons observer, en particulier au collège, qu'en dehors des notions ministérielles arrêtées, on apprend aux élèves la graphie du créole. Le lexique nouveau est acquis par le biais de textes de nature différente (chansons, poèmes, fables, récits…) et étudié selon l'importance que lui accorde chaque enseignant. Il en va de même pour l'étude analytique de ces textes. Par ailleurs, les dates et les faits historiques jugés incontournables font aussi partie des apprentissages dispensés aux élèves.

De manière générale, de l'école primaire au lycée, la grammaire reste le parent pauvre des enseignements, même quand elle bénéficie de préconisations précises dans les programmes. L'étude des sons, sur laquelle certains s'attardent avec les tout-petits pour traiter la discrimination phonologique est peu à peu abandonnée à l'élémentaire puis au collège.

À la faveur des programmes, des projets qui se veulent « à haute valeur culturelle ajoutée » sont montés. Il est vrai qu'ils ont souvent l'adhésion des élèves, de l'équipe de direction mais surtout des parents qui semblent se réconcilier avec l'institution et avec la langue guadeloupéenne. Grâce à ces projets tournés vers le patrimoine local, ils découvrent davantage celui-ci qu'ils ne le ***re***découvrent. En faisant intervenir des professionnels extérieurs, quel que soit le domaine culturel concerné, on note indéniablement qu'un lien intergénérationnel a lieu, les aînés étant toujours enclins à jouer le jeu de la transmission et du partage quand on leur en donne l'occasion.

3- Questions d'hier et d'aujourd'hui pour l'avenir d'une discipline en construction

Même si enseignants et élèves ont pour elle un engouement qui ne se dément pas, les observations précédentes donnent l'impression d'un bricolage autour de la discipline LVR en Guadeloupe. Il importe pourtant qu'elle soit bien construite notamment autour d'une didactique et de contenus pertinents et progressifs, avec des outils adéquats pour aider à la mise en œuvre de ces derniers.

On a longtemps voulu croire que le français et le guadeloupéen s'opposaient à l'école, comme ailleurs. Nous l'avons dit auparavant, dans un territoire où deux langues ont cours, chaque locuteur utilise l'une ou l'autre selon ses capacités, ses besoins, le contexte ou encore ses intentions. Si le guadeloupéen et la discipline LVR sont correctement équipés, leurs usagers auront probablement les atouts nécessaires pour en avoir une maîtrise sensiblement égale à celle du français. L'existence d'une instance de régulation de la langue pouvant s'occuper de la mise en œuvre d'une glottopolitique en faveur d'une pédagogie contextuelle efficace, s'avère indispensable.

Didactique et contenus d'enseignements

La didactique est directement liée à la question de la formation des enseignants. En Guadeloupe, il n'existe pas de licence de créole (celle-ci est proposée sur le pôle Martinique de l'Université des Antilles). Le profil des étudiants qui s'engagent dans le Master de créole est hétérogène et le niveau des uns et des autres ne correspond pas toujours à celui d'une licence universitaire de spécialité. Cela

constitue déjà une première difficulté pour l'équipe d'encadrement chargée, parallèlement, de préparer ceux parmi eux qui le désirent, au CAPES. Comment, en effet, former un tel public à une didactique au service d'une pédagogie de la variation induite par la singularité de l'usage des deux langues par les acteurs de l'école ?

Les langues, on l'a souligné, sont davantage complémentaires qu'antagonistes chez les uns et les autres (Bernabé, 2000). Il apparaît donc nécessaire que cette complémentarité se retrouve, qui dans la formation enseignante, qui dans les apprentissages scolaires. La question est de savoir comment. Pour Bernabé :

> Un domaine autonome doit être reconnu au créole au sein de l'école qui évite les conflits de fonctionnalité en instaurant non pas une distribution complémentaire au sein des matières existantes, mais une dimension supplémentaire. La langue créole doit être ce supplément d'âme qui permettra à l'école de se remettre en question, de s'ouvrir à la culture vernaculaire afin de mieux remplir sa mission universaliste. L'introduction du créole à l'école sera rénovatrice ou ne sera pas (2000, p. 46).

Près de vingt ans après cette introduction, on ne peut pas véritablement affirmer que cette orientation ait entraîné l'amélioration du système éducatif en Guadeloupe. Lors de son passage, en mars 2018, l'IGEN chargé des LVR se montrait plutôt critique vis-à-vis des contenus des séances qu'il avait pu observer. Certes, il saluait l'investissement des enseignants et la bonne participation des élèves, mais ne semblait pas voir dans les enseignements le fameux « supplément d'âme » évoqué par le chercheur. Outre le fait de noter des écarts entre certaines approches qui amenaient les enseignants, soit à conduire leurs élèves à une surcharge cognitive (de nombreuses connaissances dispensées sur une courte période et sans tenir compte du cycle scolaire), soit à leur fournir un enseignement ne correspondant pas, par exemple, à celui prévu par le CECRL.

Faut-il être surpris ? Si la transmission d'une « didactique contextuelle » ne peut trouver pleinement sa place dans la formation initiale, elle doit alors se faire au sein de la formation continue. Les enseignants ont besoin de savoir comment, quand et pourquoi utiliser le français et le guadeloupéen dans l'ensemble des apprentissages. Ils doivent aussi apprendre à être, comme nombre de leurs prédécesseurs et forts des situations qu'ils rencontrent en classe, les concepteurs de contenus d'enseignements originaux et répondant à leurs besoins et à ceux des élèves, dans les deux langues. Au préalable, il est essentiel que chacun « élève » son niveau dans l'une et l'autre langues (Bolus, 2016). Bien que le français soit largement pratiqué, on peut noter des faiblesses et des lacunes dans sa maîtrise chez bon nombre de Guadeloupéens, quel que soit leur milieu social. Les étudiants et les enseignants sont, de fait, concernés par cette problématique (Bolus, 2016). La même défaillance est à relever pour le guadeloupéen. À force d'être mise à l'écart de différents circuits de communication, la langue a perdu des « modèles », ces locuteurs « experts », quoique populaires, et n'est plus désormais qu'une langue de l'immédiateté dans laquelle on peste, on revendique, on fait des réclames (Anciaux, Prudent, à paraître), mais qu'on n'utilise pas pour réfléchir ou être créatif et s'exprimer de manière savante (proverbes, adages, jeux de mots).

En tant qu'outil d'enseignement et objet d'étude, le *guadeloupéen* doit être abordé comme toutes les autres langues enseignées. Il faut donc former les enseignants tant dans le domaine « culturel » (histoire, civilisation, arts, anthropologie …) que linguistique.

Les outils

Même si l'enseignant doit être actif, le chercheur a évidemment un rôle non négligeable à jouer dans le développement de la discipline LVR. Tant au niveau des contenus qu'au niveau des outils. Dans nos travaux de 2009, nous notions que les enseignants déclaraient utiliser fréquemment ou occasionnellement des ouvrages datant de 1985 à 2006 ; le recours aux supports audio était quasiment inexistant et les supports écrits, plus nombreux, appartenaient principalement à trois grands domaines que sont la linguistique, la littérature et la didactique. Ce sont souvent les mêmes ouvrages, réalisés essentiellement par les mêmes auteurs, tous enseignants, qui étaient cités.[9] Depuis, d'autres outils sont apparus, produits par de nouveaux auteurs qui ne sont pas tous enseignants. Parmi la jeune génération d'enseignants certifiés, certains se consacrent à la réalisation de supports numériques. Comme à l'accoutumée, les initiatives sont souvent individuelles et non le fait d'un collectif, et restent à l'échelle de la classe malgré des diffusions via les réseaux sociaux. Je crois indispensable que des spécialistes des différents domaines disciplinaires (anthropologie, histoire, linguistique, sociologie, …), des nouvelles technologies et du monde de l'édition soient sollicités par l'Académie, pour contribuer, grâce à leur expertise, à la création de supports dédiés à la discipline LVR et à sa complémentarité avec d'autres matières dans le cadre de l'interdisciplinarité et la transversalité. Enfin, il faudra surtout que les enseignants aient des sessions de formation pour apprendre à être partie prenante de cette création, à exploiter efficacement les supports en question et à les mutualiser.

De la « glottopolitique »

En Guadeloupe, où se succèdent des recteurs désignés à un rythme variable par les gouvernements français, la question de la cohérence de la politique linguistique scolaire ne semble pas se poser. La classe politique comme le corps enseignant, estimant généralement que c'est l'affaire de l'État, ne s'intéressent pas outre mesure à la notion de langue maternelle. Si le français a été désigné comme la seule langue scolaire, il n'y a pas lieu de remettre cela en cause. Si une place est faite au *créole* à l'école, alors pourquoi pas ! Puisque selon les circonstances, tous sont prêts à le reconnaître comme la langue du pays. Mais alors que le chercheur en sociolinguistique, à l'écoute des locuteurs, se demande ce que parlent ces derniers dès qu'ils ont l'usage de la parole, l'école ne s'inquiète pas de connaître la réponse pour ses élèves. Dès qu'un élève ne s'exprime pas *correctement* ou semble ne pas comprendre les consignes scolaires édictées en français, au mieux il est déclaré *créolophone* (et généralement classé *allophone* originaire d'Haïti), au pis il est classé parmi les « élèves à problèmes », à savoir souffrant de « dys », étant atteint d'hyperactivité ou d'autisme. Généralement, avant de déclarer qu'un petit Guadeloupéen est créolophone, on regarde son milieu familial et son lieu de résidence. Pour être triviale, je dirais que c'est « au nez » que s'identifie la langue maternelle chez le jeune public. On comprend alors le peu d'importance accordée à l'évaluation langagière et linguistique des élèves. Pourtant, une telle évaluation est indispensable pour se donner les moyens de mettre en place des mesures efficaces en la matière.

D'abord, une enquête à grande échelle devrait être menée auprès des enseignants et des élèves pour déterminer quelle(s) langue(s) ils parlent, laquelle est leur langue « spontanée », quel est leur niveau en français et en *créole* prioritairement. On verrait ainsi si la catégorisation du locuteur guadeloupéen (monolingue créolophone et bilingue créolophone de langue maternelle « créole » *vs* monolingue francophone et bilingue francophone de langue maternelle française) effectuée par le

[9] A cet égard, nous pouvons citer *Bwa pou alé*, *Bon doukou*, *Kréyòl fanm chatengn*, de Sylviane Telchid, *Kòsyè*, *Zayann 1 et 2*, de Hector Poullet et Sylviane Telchid.

psychopédagogue Alain Dorville se vérifie (Dorville, 2015). Il conviendrait aussi de se référer aux travaux menés sur la question d'une didactique du français adaptée au milieu scolaire guadeloupéen (Facthum-Sainton, Gaydu et Chéry, 2010). Ces éléments permettraient de construire une didactique globale de prise en charge de la langue guadeloupéenne (Prudent, 2005).

Instance de régulation de la langue

Il importe ainsi de ne pas tomber dans la facilité en appliquant sans discernement les directives ministérielles. D'ailleurs, le législateur invite chaque région à adapter les textes à ses spécificités. À cet égard, l'aménagement linguistique et en particulier la « normalisation » de la langue pourraient être confiés à une instance de régulation (Prudent, 2005) qu'il conviendrait de définir. Une telle instance existe par exemple à La Réunion, il s'agit de « Lofis la lang kréol La Rényon ». Les principaux objectifs qu'elle poursuit, avec l'aide de spécialistes, sont la valorisation et la promotion du réunionnais auprès des habitants (Georger, 2011). On se souvient que dès les années 50 en Guadeloupe, Rémy Nainsouta et d'autres créaient l'Académie créole des Antilles (ACRA) pour assurer, là aussi, la valorisation de la langue à travers, entre autres, son équipement. Qu'il soit question d'un office ou d'une académie, la nécessité d'avoir un organisme chargé de « s'occuper » de la langue et de son développement s'affirme de plus en plus. Je crois qu'une telle structure pourra, en se référant aux expériences venues d'ailleurs, bien cibler ses objectifs. Par exemple, l'attention des locuteurs pourra être attirée par cette instance lorsqu'ils « maltraiteront » la langue créole guadeloupéenne en faisant preuve de laxisme vis-à-vis de sa syntaxe, sa phonologie ou encore son lexique. Pour ce dernier d'ailleurs, la vigilance devrait être double. Entre les défenseurs d'une langue « fossile » prônant un basilecte sans concession, mais qu'ils peinent souvent à maîtriser eux-mêmes, et les adeptes de néologismes employés sans discernement, l'organisme régulateur aura une lourde tâche. Il s'agira d'établir une *norme* pour la langue en s'appuyant, je l'ai dit, sur l'expertise du linguiste, mais aussi sur celle du locuteur « ordinaire », en tenant compte de son identité (âge, communauté ethnique…), de son environnement (géographique, socio-économique) et de ses rapports à la langue et de sa pratique de celle-ci. Le consensus devra être de rigueur ! Un autre élément qui n'est pas à négliger : la graphie. Depuis quelques années je constate, avec d'autres, que la langue écrite est de plus en plus visible en tous lieux de l'île (Anciaux et Prudent, à paraître). Malheureusement, le soin mis à ne pas commettre d'erreurs en français par exemple, ne vaut pas pour le *guadeloupéen*. Certes, certains ont recours aux compétences de personnalités identifiées comme des référents de la langue. Toutefois, d'un référent à un autre, l'orthographe des mots diffère et relève parfois plus de l'intuition et de la subjectivité que de l'étude morphologique des termes. Nainsouta proposait déjà, à son époque, que la graphie soit traitée par les membres (essentiellement des intellectuels) de l'ACRA. Un organisme officiel veillerait à la normalisation et à la diffusion de la langue écrite. Enfin, il pourrait être le lieu privilégié d'une réflexion sur le rôle social et institutionnel de la langue, en tant que pilier identitaire d'une société implantée dans la Caraïbe et gérée depuis l'Europe. Nous l'avons souligné auparavant, l'école reflète la société, cependant elle a aussi une influence sur les comportements sociaux, notamment en matière de langue !

Conclusion

La Guadeloupe, où les effectifs scolaires dépassent souvent de loin ceux des autres territoires où le créole est enseigné, est aussi le lieu où les linguistes et chercheurs des sciences du langage se font le moins entendre. Aussi, si des avancées sont notables, certains professionnels se demandent encore comment on pourrait améliorer l'enseignement de la langue pour qu'il soit plus efficace surtout dans la dynamique bilingue français-créole. La notion de glottopolitique a ici tout son sens tant la moindre question relative à la langue peut aisément devenir l'affaire de tous. À cet égard, la volonté de la

collectivité régionale de créer une instance officielle, chargée d'interroger les locuteurs sur leurs pratiques des deux langues, de les éclairer sur celles-ci et de les accompagner dans les divers usages qu'ils font de la langue créole en particulier, offre des perspectives intéressantes. La nécessité, de mettre en œuvre une politique linguistique effective se fait sentir. D'autres avant moi l'ont dit, l'apport du créole, qu'il soit moyen ou objet d'étude, doit constituer une plus-value pour l'ensemble des acteurs de la discipline. Bien sûr, les élèves sont la priorité. En tant que discipline, le « créole » ou le « guadeloupéen » doit être vecteur de connaissances, celles relatives au passé et appartenant au patrimoine régional d'une part, et d'autre part celles tournées vers l'avenir via les nouvelles technologies notamment. Le rectorat, fort de son partenariat avec la composante universitaire qu'est l'INSPE de Guadeloupe, doit sans hésitation solliciter les scientifiques afin que ces derniers proposent des outils et mettent en œuvre des protocoles visant à faire de tous les élèves des bilingues franco-créoles au sortir du premier degré. L'avenir du Guadeloupéen doit se bâtir à travers la maîtrise et l'exploitation des deux pans de son héritage linguistique et culturel, français et créole. C'est là une dimension déjà à l'œuvre dans des domaines comme ceux de la musique (*gwoka*, *zouk*), de la littérature ou plus récemment de la publicité. Toute approche duelliste ou qui relèverait de l'amateurisme doit être écartée pour une construction identitaire pérenne et originale. Je crois qu'il est de la responsabilité de l'institution scolaire d'offrir à tous l'opportunité de mieux connaître ces langues, de mieux se les approprier pour imaginer et créer une Guadeloupe dont les futures générations seraient fières et se sentiraient pleinement responsables, conscientes des apports de cette double identité au sein de la Caraïbe et au-delà, dans le monde.

Bibliographie

Abou, A. (1983). *Un siècle de scolarisation à la Guadeloupe : 1848-1948*, Thèse de Doctorat de 3e cycle, Université René Descartes. Paris V, 2 tomes.

Abou, A. (2010). *L'école dans la Guadeloupe coloniale*. Paris : Harmattan, 277 p.

Anciaux, F., Forissier, T. et Prudent, L.F. (2013). *Contextualisations didactiques, approches théoriques*. Paris : Harmattan.

Bebel-Gisler, D. (1975). *Kèk prinsip pou ékri kréyol*. Paris : Harmattan.

Bebel-Gisler, D. (1985). *Les enfants de la Guadeloupe*. Paris : Harmattan.

Bernabe, J. (1983). *Fondal-natal : Grammaire basilectale approchée des créoles guadeloupéen et martiniquais*, vol. 1. Paris : Harmattan.

Bernabe, J. (1999). « La relation créole-français duel ou duo? Implications pour un projet scolaire », *in* CLAIRIS *et al. Langues et cultures régionales de France. État des lieux, enseignement, politiques.* Paris : Harmattan.

Bernabe, J., Chamoiseau, P., Confiant, R. (1989). *Eloge de la créolité,* éditions Gallimard, 72 p.

Bernabé, J. (2005). « Guadeloupe et Martinique : un survol sociolinguistique". *Langues et cité*. Paris. Ministère de la culture et de la communication GEREC-F, Univ. des Antilles-Guyane. https://www.culture.gouv.fr/Media/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Files/publications_dglflf/Langues-et-cite/Langues-et-cite-n-5-les-creoles-a-base-francaise [En

ligne].

Bolus M. (2009). *L'Enseignement du créole en Guadeloupe, un regard sur les pratiques, les objectifs et les outils pédagogiques à l'école primaire*, thèse de doctorat de l'Université des Antilles et de la Guyane.

Bolus, M. (2017). « Enseigner en milieu bilingue français-créole : formation et aménagement linguistique en question à l'ESPE de Guadeloupe », Colloque international LSU, Louisiane/Antilles : un espace/temps partagé, 10-12 novembre. Bâton Rouge, La Louisiane.

Calvet, L.J. (2002). Linguistique et colonialisme, éditions Payot, 352 p.

Celini, G. (2017). *Les Outils pédagogiques de l'enseignement de la LVR créole au cycle 4 : analyse de l'existant et propositions de développement*. Mémoire de Master MEEF, ESPE de Guadeloupe, Université des Antilles.

Chance, D. (2004). Rémy Nainsouta, *Écrits créoles (1941-1948),* éditions Karthala, 2004, 300 p.

Chaudenson, R. et al. (2010). *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie, Guide du Maître : la Guadeloupe*, OIF.

Damoiseau, R. et al. (2010). *Teks kréyol*. CRDP de la Martinique, Fort-de-France.

Dorville, A. (2015). « L'école face à la réalité sociolinguistique des départements d'Outre-Mer (DOM) », in *Transmissions psychiques et construction identitaire*, AFPEN, revue Psychologie et éducation, n°3, France, pp. 49-65.

Durizot Jno-Baptiste, P. (1996). *La question du créole à l'école en Guadeloupe : quelle dynamique*. Paris : Harmattan.

Facthum-Sainton, J., Gaydu, A.J. et Chery, C. (2010). « Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie. Guide du maître : La Guadeloupe ». Paris : Organisation Internationale de la Francophonie.

Ferguson, C.A. (1959). « Diglossia ». *Word*, 15(2), pp.325-340.

Georger, F. (2011). *Créole et français à La Réunion, une cohabitation complexe*. Linguistique, HAL, Université de La Réunion.

Govain, R. (2013). *Akadémi Kréyòl Ayisyen*, éd. de l'Université d'État d'Haïti.

Labov, W. (1976). *Sociolinguistique.* Paris : Minuit.

Lauriette, G. (1957). *Les débuts de l'enseignement aux Antillais créolophones guadeloupéens, martiniquais, par un enseignant guadeloupéen : Gérard Lauriette*.

Managan, K. (2016), « The Sociolinguistic Situation in Guadeloupe, Diglossia Reconsidered », *Journal of Pidgin and Creole Languages,* Vol. 31, n° 2, p. 253-287.

Mannette, M. (2015). *Enjeux d'un enseignement bilingue créole-français en maternelle en Guadeloupe,* mémoire de Master créole, HAL, Université des Antilles, ESPE de Guadeloupe.

Mufwene, S. (1997). *Identité, in* Moreau (Éd.). 1997. *Sociolinguistique concepts de base*. Liège : Mardaga, pp. 160-165.

Ploog, K. (2002). L'approche syntaxique des dynamiques langagières : non-standard et variation. *Cahiers de grammaire*, *27*, pp.77-96.

Pouzalgues, E. et Samlong, J.F. (2003). *Littérature réunionnaise au collège*. CRDP de La Réunion, Océan éditions, France.

Prudent, L.F. (1981). "*Diglossie et interlecte*", *in* Langages, n° 61, pp.13-38.

Prudent, L.F. (1993). *Pratiques langagière martiniquaises : genèse et fonctionnement d'un système créole,* III tomes, thèse de Doctorat d'état. Université de Rouen, Haute-Normandie.

Prudent, L.F. (2005). « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles », in *Du plurilinguisme à l'école, vers une gestion coordonnée en contextes éducatifs sensibles*, éditions Peter Lang. *Contextualisations didactiques*, Collection « *Cognition et formation* », éditions Harmattan, pp. 359-378.

****

Une alphabétisation bilingue créole réunionnais-français pour la réussite scolaire

DALEAU-GAUVIN Daleau
Université de La Réunion

Dans le contexte réunionnais, le taux d'illettrisme est très élevé depuis de nombreuses années, malgré les mesures prises par le ministère de l'Éducation nationale et l'Académie de la Réunion, il ne diminue pas. Les deux langues majoritairement parlées à la Réunion sont le créole et le français. Entrer dans le code écrit d'une langue, apprendre à lire dans cette langue nécessite, d'après les spécialistes, un minimum de maîtrise de la langue orale. Il est donc primordial de s'interroger sur l'enseignement à la fois du français oral et du français écrit ainsi que sur l'apprentissage de la lecture dans la langue française.

Ces constats nous ont dirigée vers un certain nombre de questions. L'enseignement de la lecture en français tel qu'il est actuellement pratiqué est-il adapté aux élèves créolophones ? L'enseignement de la lecture en français prend-il en compte le fait que beaucoup d'élèves ne maîtrisent pas suffisamment la langue française orale à l'entrée du cours préparatoire ?

La lecture étant un acte complexe mettant en jeu un ensemble de processus, il a été incontournable de prendre en compte également et avant tout la dimension sémantique interprétative : sémantique lexicale, mais aussi et surtout sémantique relationnelle, et sémantique discursive, en intégrant la question de l'implicite inhérent à toute production textuelle, souvent plus problématique dans le cas de territoires plurilingues. Mais qu'est-ce apprendre à lire ? D'après la définition proposée par l'Observatoire de la lecture :

> Lire, c'est extraire d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent. La lecture est donc une activité mentale complexe qui peut s'analyser en au moins deux dimensions complémentaires : l'identification de mots et la compréhension. Apprendre à lire, c'est développer des habiletés dans deux domaines : l'identification des mots écrits, et le traitement du sens pour la compréhension des textes (ONL, 1998).

Apprendre à lire est une activité complexe. Les mécanismes mis en place suivent des étapes bien définies :

> L'apprentissage de la lecture se greffe sur des habiletés cognitives, sociales et linguistiques. La plus importante de ces habiletés est le langage, qui fournit la base de la lecture. […] à des degrés divers, plusieurs dimensions du langage : la phonologie, la syntaxe, le lexique, la sémantique, la pragmatique.[1]

[1] Fayol et Junca de Morais, 2004, "La lecture et son apprentissage", *in Actes Journée Nationale de l'Observatoire de la lecture*, Paris.

Le but de la lecture est de comprendre. Pour apprendre à lire dans une langue, il faut donc :

- savoir déchiffrer le code écrit, c'est-à-dire connaître les rapports phonie/graphie ;
- faire les appariements graphèmes-phonèmes ;
- interroger notre lexique mental ;
- faire du lien entre les mots, phrases et texte pour arriver à la compréhension.

Cela suppose un travail sur la langue orale en amont, l'écrit est un code "inventé" par les Hommes pour que la parole reste.

La maîtrise du langage oral est donc un prérequis incontournable pour entrer dans la l'apprentissage de l'écrit c'est-à-dire la lecture. Nous partons du postulat que la majorité des élèves de notre contexte (REP+ : réseau d'éducation prioritaire) ont pour langue maternelle le créole ou alors sont insuffisamment francophones. L'entrée dans la lecture devient alors problématique. Si apprendre à parler va de soi, il n'en va pas de même pour l'apprentissage de la lecture. D'après Jean Philippe Watbled :

> En général et quelle que soit la langue, les élèves doivent apprendre non seulement à écrire et à lire, mais en même temps à apprendre une grammaire autre que celle qu'ils ont intériorisée mentalement, cognitivement, avant d'aller à l'école, et qu'ils possèdent inconsciemment, dans les profondeurs de leur cerveau : grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit. [...] cet apprentissage est forcément conflictuel, et seuls les meilleurs et, souvent les plus favorisés socialement, ont des chances de s'en sortir. [...] Le petit francophone unilingue doit maîtriser une langue avec deux grammaires, tandis que le petit créolophone doit quant à lui maîtriser deux langues avec trois grammaires.[2]

Il serait donc important pour un élève de continuer cet apprentissage de sa langue maternelle à l'oral car, comme l'écrivent Wallon *et al.* (2008, pp. 597-635) :

> Sans les bases de la langue maternelle, l'enfant ne peut profiter de l'immersion (Hagège, 1996, pp. 118-119). Pour Hagège (ibid., pp. 117-118) et Berthelier, (1987), le niveau acquis par l'enfant dans sa langue seconde dépend du niveau de connaissance initiale de la langue maternelle.[3]

Notre *problématique* est alors la suivante : Comment résoudre en grande partie le problème de l'illettrisme à la Réunion ? Ou plus exactement comment, lors de l'alphabétisation, en prenant en compte les écarts entre la grammaire de l'oral du créole et la grammaire de l'écrit du français, peut-on aider les élèves réunionnais à entrer dans la langue écrite du français et donc à les amener vers la réussite ?

[2] Jean-Philippe Watbled, avril 2017, "De l'appropriation de la langue à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en milieu créolophone : l'exemple réunionnais", Colloque *Langue(s) et acquisition de la lecture*.
[3] Wallon Estelle, Rezzoug Dalila, Bennabi-Bensekhar Malika, Sanson Coralie, Serre Geneviève, Yapo Marcellin, Drain Élise et Moro Marie-Rose, « Évaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants. Un nouvel instrument : l'ELAL d'Avicenne », *La psychiatrie de l'enfant*, 2/2008 (Vol. 51), pp. 597-635.

Notre hypothèse générale est qu'une co-alphabétisation créole-français ou alphabétisation bilingue permettrait de réduire le taux d'illettrés et cela amènera une grande majorité des élèves vers la réussite surtout dans l'apprentissage de la lecture en français. Cette co-alphabétisation en créole et en français peut être une réponse adéquate à la lutte contre l'illettrisme et l'échec scolaire dans sa dimension spécifique. Dans ce cadre se pose le problème de la graphie du créole à utiliser pour un tel enseignement à la Réunion.

Nous adoptons les hypothèses suivantes :

• *Hypothèse* n°1
Une grammaire comparée de l'oral créole et de l'écrit du français permettrait de cerner les obstacles qu'un élève créolophone de La Réunion rencontre dans l'apprentissage de la lecture. En effet, souvent, l'enfant réunionnais arrive à l'école avec son créole ou mélange de langues, il a donc une certaine grammaire orale acquise qui est différente de celle du français. Il reçoit le même enseignement qu'un francophone natif en langage oral et aussi en langage écrit. Ensuite à la fin de GS, en début CP, cet enfant est directement basculé dans la grammaire écrite du français sans passer par les étapes nécessaires pour une entrée optimale dans la lecture du français en maternelle. Une entrée dans le principe alphabétique dès la maternelle tout d'abord en créole et rapidement en français permettrait une entrée optimale dans l'écrit du français au CP.

• *Hypothèse* n°2 :
Dans le cadre de cette co-alphabétisation, proposer une écriture du créole réunionnais aussi transparente que possible mais ne prenant pas à contrepied l'orthographe du français, certaines solutions graphiques du français permettraient à l'élève d'acquérir le principe alphabétique en créole puis en français. Une écriture francisée ? Elle serait peu transparente, et entraînerait des difficultés à tous les élèves (difficultés qui s'ajouteraient aux nombreuses qu'ont déjà tous les élèves créolophones). Une graphie déviante (par rapport au français) ? Elle faciliterait, pour l'écrit, la distinction des langues (problème fondamental à régler), mais ne permettrait pas un transfert efficace vers le français, langue qui est incontournable dans notre enseignement – nous ajouterons à La Réunion et aux Réunionnais.

• *Hypothèse* n°3 :
Cet outil de co- alphabatisation proposerait une formation sur l'apprentissage de la lecture en milieu réunionnais. Souvent les enseignants ont une conception trop simple de l'acte de lire (représentations) : une formation sur ces principes, ces notions aiderait l'enseignant à mieux comprendre les difficultés en lecture des élèves réunionnais.

Pour répondre à ces hypothèses, nous nous sommes interrogée dans un premier temps, sur la question de la maîtrise de la langue (française et créole), sur sa définition, sur ce que cette notion recouvre sur le terrain. Dans le même esprit, nous avons examiné les performances des élèves lors du décodage et de l'interprétation du discours oral, mais surtout écrit, et nous nous sommes demandée dans quelle mesure le degré de complexité est susceptible d'entraver ce décodage

(*cf*. complexité du code grapho-phonémique du français, et tous les problèmes que les règles de ce code peuvent poser). À la question de la complexité s'ajoute d'ailleurs le caractère souvent non systématique de ces règles de correspondance oral/écrit, dont le caractère parfois arbitraire en rajoute aux difficultés des enfants. Nous avons développé quelques points clés concernant une grammaire descriptive de l'oral du créole :

- au niveau morphosyntaxique : l'accord en genre et en nombre, la conjugaison ;
- au niveau lexical : les faux amis, les mots communs ;
- au niveau syntaxique : la phrase simple, la phrase négative, la forme pronominale, l'absence de déterminant et de proposition.

Dans un premier temps, nous allons présenter notre contexte ainsi que la situation de l'élève créolophone dans cet apprentissage de l'écrit français. Nous aborderons ensuite les différents types d'alphabétisations actuels et possibles et, enfin, tenter d'expliquer pourquoi une co-alphabétisation bilingue créole-français serait une solution pour la réussite scolaire des élèves créolophones !

1. Pourquoi un tel titre et ce thème de recherche ?

1.1 Les constats des enseignants

Dans nos enquêtes de terrain (de 2015 à 2017), une grande majorité des enseignants de REP+ a fait remonter deux grandes difficultés que rencontrent leurs élèves créolophones de REP + :

- La maîtrise insuffisante de la langue orale française : beaucoup d'élèves sont dans le mélange de langues créole-français ; mélanges, que certains qualifient de normaux dans le cas de situation bilingue, mais qui deviennent parfois des obstacles dans l'apprentissage de l'écrit en français.
- Des résultats très faibles pour la compréhension des textes narratifs en français *c*omparés à ceux concernant la résolution des problèmes mathématiques, qui dit problèmes dit lecture de textes. Nous retrouvons donc aussi en mathématiques des difficultés de lecture-compréhension de textes.

1.2 La réalité scolaire réunionnaise : illettrisme et éducation prioritaire

Le taux de l'illettrisme est très élevé à La Réunion. En 2011, 22,6 % des personnes âgées de 16 à 65 (soit 116 000 Réunionnais) ayant été scolarisées sont en situation d'illettrisme[4]. Ces individus rencontrent de grandes difficultés dans au moins un des trois domaines fondamentaux de l'écrit : la lecture de mots, la production de mots écrits et la compréhension d'un texte simple. Selon les données issues de la Journée Défense et Citoyenneté (JDC)[5], en 2015, 14,8% des jeunes (soit 2 24) ont été repérés en situation d'illettrisme.
Dans les milieux REP/REP+ (Réseaux d'éducation prioritaire) qui est le terrain de notre recherche, le constat est identique. À partir de la rentrée scolaire 2015, le constat est le suivant :

[4] *Revue Insee Partenaire*, nº 27, octobre 2013 « difficultés face à l'écrit », www.insee.fr/fr/statistiques/1291760.
[5] www.education.gouv.fr/cid58761/journee-defense-et-citoyennete-2015-un-jeune-francais-sur-dix-en-difficulte-de-lecture.html.

dans l'Académie de La Réunion, 51,9% de la population scolaire (17% dans l'Hexagone) en réseaux d'éducation prioritaire

Le contexte de notre recherche : Les Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP et REP+)
Depuis la rentrée scolaire 2015, l'Académie de La Réunion compte 45 collèges (287 écoles soit 51,9% de la population scolaire (17% dans l'Hexagone) en réseaux d'éducation prioritaire : ils (ces collèges) ont été classés d'après l'indice social calculé sur la base de quatre paramètres de difficulté sociale dont on sait qu'ils impactent la réussite scolaire.

Taux de professions et catégories socioprofessionnelles défavorisées :

- taux de boursiers ;
- taux d'élèves résidant en zone urbaine sensible ;
- taux d'élèves en retard à l'entrée en 6e.

Cet indice social, calculé sur la base des quatre paramètres précédents, permet de situer l'ensemble des collèges sur une échelle de difficulté sociale. À la Réunion, c'est donc un peu plus de la moitié des collèges de l'île qui sont en REP/REP+. Une très grande difficulté y est présente. Elle concerne les domaines fondamentaux : le français et les mathématiques. Dans le référentiel de l'éducation prioritaire[6], la première priorité est : « Garantir l'acquisition du "Lire, écrire, parler" et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun ».

D'après l'indice social, le taux de professions et catégories socioprofessionnelles défavorisées est important. L'étude de l'Insee d'octobre 2013[7] montre une certaine corrélation entre la catégorie professionnelle défavorisée et la situation d'illettrisme**,** la lecture et la langue maternelle :

> La langue parlée durant l'enfance à la maison est aussi un facteur important quant à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue française. À La Réunion, 70 % des personnes de 16 à 65 ans scolarisées en France parlaient uniquement créole durant leur enfance. Parmi elles, 29 % ont de grandes difficultés à l'écrit à l'âge adulte.

En rapprochant ces constats avec prudence, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'une très grande majorité des élèves de REP+ arrivent à l'école maternelle avec la langue créole en construction. Le point de difficulté, pour ces élèves réunionnais, sera la rencontre avec le français oral dans un premier temps puis avec le français écrit dans un second temps, lors de l'apprentissage de la lecture. En effet, comme dans la langue française les écarts sont importants entre français écrit et français oral, la grammaire de l'écrit est largement distincte de celle de l'oral en français. La langue créole étant structurellement du français par le lexique et

[6]:www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/accueil/Referentiel_de_l_education_prioritaire.pdf.
[7] « Difficultés face à l'écrit », *Revue Insee Partenaire*, nº 27, octobre 2013.
:www.insee.fr/fr/statistiques/1291760.

quelquefois par la phonologie, il y a alors pour l'élève des risques de confusion, des mélanges, une difficulté à discriminer les langues.

De plus, d'après l'étude précédent de l'INSEE, il y a une très forte corrélation entre le taux d'illettrés et la langue maternelle des Réunionnais qui est la langue créole :

> […] À La Réunion, 70 % des personnes de 16 à 65 ans scolarisées en France parlaient uniquement créole durant leur enfance. Parmi elles, 29 % ont de grandes difficultés à l'écrit à l'âge adulte.[8]

La très grande difficulté est donc très présente surtout dans les milieux très défavorisés. L'illettrisme reste donc un problème difficile à résoudre et malgré les mesures prises et le travail acharné des enseignants, le taux ne diminue pas. Il est vrai que les causes de ces difficultés sont plurifactorielles telles que la misère, la perte de motivation, l'insuffisance de communication de nos jours, l'envahissement de la télé**.** Mais il nous semble que la non prise en compte de la langue de l'élève par le système scolaire est une variable à ne pas négliger.

Notre réflexion concernant l'acquisition de la littératie ici à la Réunion et surtout en REP+ nous a amenée à nous questionner sur les obstacles qu'un élève créolophone a, quand il apprend à lire en français. Il serait donc pertinent d'envisager une alphabétisation autre que celle du tout français dispensée jusqu'aujourd'hui.

Nous allons passer en revue les trois types d'alphabétisation possibles et traiter leurs avantages et inconvénients :

- l'alphabétisation tout en français ;
- l'alphabétisation tout en créole ;
- l'alphabétisation bilingue ou co-alphabétisation créole-français.

2. Une alphabétisation plus fonctionnelle en français

Les élèves réunionnais sont alphabétisés en français. Depuis la rentrée 2017, des moyens sont mis en place dans les REP+. Les classes de CP (Cours préparatoire, de 6 à 7 ans) comptent 12 élèves pour un enseignant ou alors 24 élèves pour deux enseignants. Depuis la rentrée 2018, les CE1 (Cours élémentaire première année, de 7 à 8 ans) sont aussi concernés. Les enseignants des REP+ bénéficient aussi de journées spécifiques de formations et d'accompagnement. Il nous semble que ces nouvelles dispositions, certes importantes et sur certains plans bénéfiques, peuvent amener un progrès mais ne régleront pas le problème. Pourquoi ? On ne va pas prendre en compte la langue maternelle créole des élèves dans l'apprentissage de la lecture. Une grande majorité de ces élèves arrivent aux CP, après trois années de maternelles (de 3 ans à 6 ans) avec des compétences orales de français très insuffisantes. L'apprentissage de la lecture ne débute pas uniquement au CP à 6 ans mais se prépare en maternelle.

[8] « Difficultés face à l'écrit », *Revue Insee* n° 27, Octobre 2013.

2.1 Comment prépare-t-on l'élève de maternelle à entrer dans l'écrit ?

Cela consiste à travailler dès l'entrée en maternelle :

- la rencontre de l'écrit par l'oral ;
- les relations entre l'oral et l'écrit : quantité d'oral et d'écrit ;
- les relations entre phonie et graphie (alphabet/ lettres, « sons ») ;
- développer les compétences orales du français.

Mais tout cela se fait en français et sur des supports oraux comme écrits en français, à partir de l'oral français, un oral que l'élève créolophone ne maîtrise pas. Cet élève est soumis à une double activité coûteuse dont une sera au détriment de l'autre comme l'écrivent Michel Fayol & José Junca de Morais [9]:

> […] Les êtres humains, et cela d'autant plus qu'ils sont jeunes, ne peuvent mener à bien et parallèlement qu'un nombre limité d'activités. On dit que leur capacité de traitement cognitif est limitée ; il s'agit de la capacité à traiter des informations à un moment donné. En fait, la possibilité de conduire en même temps deux activités dépend de leurs coûts respectifs, lesquels sont liés au degré d'automatisation des opérations requises. Lorsqu'une activité est automatisée, sa mobilisation et sa mise en œuvre sont rapides et peu coûteuses. En revanche lorsqu'une activité est nouvelle, ou peu usuelle, son coût d'utilisation est élevé du fait qu'elle requiert un contrôle attentionnel. En conséquence il est possible de mener en parallèle deux activités automatisées, une activité automatisée et une autre qui ne l'est pas, mais pas, ou très difficilement, ou sur une période très brève, deux activités attentionnellement coûteuses.

2.2 Quelle est la situation de l'élève créolophone dans cette alphabétisation tout en français ?

Cet élève créolophone qui sera alphabétisé en français doit avoir une connaissance implicite de la grammaire orale du français. Un élève francophone qui doit apprendre non seulement à écrire et à lire, doit en même temps apprendre une grammaire autre que celle qu'il a intériorisée mentalement, cognitivement, avant d'aller à l'école. Cette grammaire de l'oral du français a été acquise naturellement. Cet apprentissage est forcément conflictuel et seuls les meilleurs et, souvent les plus favorisés socialement, ont des chances de s'en sortir : aucune réforme du système éducatif n'y pourra jamais rien.

Pour le petit créolophone, sa tâche sera plus complexe, son apprentissage est double voire triple : il doit développer une conscience linguistique, afin de pouvoir discriminer deux langues structurellement proches ; mais aussi, il doit très souvent, tout simplement apprendre le français auquel il a été moins confronté que le créole au sein de la cellule familiale et des groupes de pairs. Il aura donc comme obligation de s'approprier une seconde langue, qui ressemble à la sienne, mais ne lui est pas identique, non seulement à l'oral, mais avec en plus deux grammaires distinctes, celle de l'oral et celle de l'écrit :

[9] Michel Fayol et José Junca de Morais, La lecture et son apprentissage, *Actes Journée nationale de l'Observatoire de la lecture,* janvier 2004.

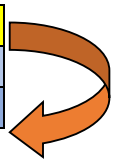
> L'enfant créolophone doit donc ajouter brutalement à l'appropriation naturelle, par des processus cognitifs, de sa première langue, le créole, un apprentissage scolaire double, ce à quoi il ne peut pas s'attendre. En effet, si l'appropriation de la langue première (ou des langues premières) ne relève pas d'un apprentissage, mais d'une intériorisation inconsciente, en revanche, l'acquisition des mécanismes propres à la langue écrite nécessite un apprentissage stricto sensu et des processus différents.[10]

Notre objectif est de montrer combien cette tâche était difficile en soi pour un élève créolophone. Prenons l'exemple du nombre en français et en créole : il existe un grand écart entre la grammaire de l'oral du créole et la grammaire de l'écrit du français :

- ✓ en créole il est marqué à l'oral par *bann* ;
- ✓ en français il est marqué à l'oral par [le] ;
- ✓ en français à l'écrit par les graphèmes LES.

Prenons la phrase : « Les ananas sont bons. »

Oral créole	[bãn zanana le bõ]
Oral français	[le-z anana sõ bõ]
Écrit français	Les ananas sont bons.



Cet exemple nous montre l'écart entre l'oral français et l'écrit français, vient s'ajouter à cela l'écart avec le créole oral. Notre élève créolophone doit donc apprendre l'oral français et en même temps assimiler cet écart. En effet, À partir de son oral créole, il devra donc apprendre en même temps :

- apprendre la « graphie » du français ;
- savoir retranscrire cet oral à l'écrit ;
- apprendre à comprendre ;
- assimiler l'écart entre cet oral français et la graphie du français ;
- deux grammaires orale et écrite du français ;
- *« Démayer »*[11] ses langues et ses mélanges.

Passé la maternelle, l'élève créolophone arrive au début de CP, il a appris tant bien que mal à décoder mais ses compétences linguistiques de français restent très insuffisantes. Il va continuer son apprentissage de la lecture et entrer dans l'écrit du français, entrer dans la phase orthographique.

[10] Watbled Jean-Philippe, avril 2017, "De l'appropriation de la langue à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en milieu créolophone : l'exemple réunionnais", *Colloque "Langue(s) et acquisition de la lecture*".
[11] Démêler.

Tableau nº1 : Différence dans l'apprentissage à l'entrée au CP : élève francophone *vs* élève créolophone

	Élève francophone (dans l'Hexagone)	Élève créolophone (Réunion)
Possède	Grammaire de l'oral du français.	Grammaire de l'oral du créole
		Il est dans le mélange créole-français
Doit apprendre	Grammaire de l'écrit du français	Grammaire de l'écrit du français
	Continuer l'apprentissage de l'oral français	Grammaire de l'oral du français : apprendre l'oral français
		Conscience linguistique
		Discriminer les langues

2.2.1 Les mélanges créole/ français

L'élève créolophone dans les REP+, à l'entrée au CP, est souvent dans le mélange de langues à l'oral quand il essaiera d'approcher la langue cible française. Il existe quatre types de mélanges :

- mélanges lexicaux : Je mange *un bonbon.* (Je mange une sucrerie, un biscuit…) ;
- mélanges syntaxiques : Je dis *à elle*. (Je lui dis) ;
- mélanges morphosyntaxiques : J*e na* 5 ans. (J'ai 5 ans) ;
- mélanges phonologiques : *Le roquin* a *mangé* le chien. (Le requin a mangé le chien).

Les mélanges "je *na* 5 an"… /"je *va manje*...» /"Il *trinn manje* mangue." d'un élève qui entre en CP nous montrent que ce dernier ne maîtrise pas les changements morphosyntaxiques à l'oral en français. Ces signes sont source d'information pour la compréhension. Il nous semble que sa compréhension sera alors impactée. L'exemple de cette élève créolophone de CE1 (7 ans) en REP (2017) illustre cet état de fait. Il nous montre que les mélanges de langues peuvent entraver la compréhension écrite d'un texte narratif. Lors de la lecture d'un album « le gruffalo », une élève oralise la phrase suivante « Une petite souris se promène dans la forêt. Un renard *la regarde* depuis son trou. » Elle connaît le code car elle a su déchiffrer sans aucun problème la phrase écrite en français. En oralisant, « une souris la regarde depuis son trou », l'élève n'a pas compris que « la » était le pronom personnel complément remplaçant la souris mais plutôt que le renard avait regardé la souris. En effet, en créole réunionnais, « la regarde » est la forme du passé accompli, « la » étant le marqueur préverbal.

Lors de l'apprentissage de la lecture en français, cette petite fille n'a pas pu mener deux activités en même temps : Déchiffrer la phrase et en comprendre le sens ! Cette dernière n'étant pas suffisamment francophone. À vrai dire, il sera difficile pour un élève réunionnais d'apprendre à lire en français car :

C'est trop demander à un cerveau que :
• a. d'apprendre à lire,
• b. dans une langue non maîtrisée,
• c. dans une graphie opaque comme l'est celle du français,
• d. surtout si on l'envoie dans un monde culturel qui n'a rien à voir avec le sien. [12]

Bentolila et B. Germain, qui ont participé à la préparation du rapport mondial de suivi *Éducation pour tous*, en 2005, affirment dans leur restitution, la nécessité d'un premier apprentissage de la lecture dans la langue maternelle, même si elle n'est pas la langue officielle : « La priorité de l'école est de permettre à un maximum d'élèves de maîtriser la langue de promotion sociale mais il faut que l'on soit bien conscient qu'ils ne pourront pas la construire sur les ruines de leur langue maternelle ».

3. L'alphabétisation tout en langue maternelle : une évidence ?

De nombreux spécialistes de la lecture affirment que tout enfant doit apprendre à lire dans sa langue maternelle. De plus, à la Réunion, nous connaissons deux expériences positives : celle de « chemin portail[13] » réalisée par A. Gauvin dans les années 1970 et celle de Sophie Jeamblu, capétienne de créole.
Chemin Portail[14] : une expérience ancienne d'alphabétisation en créole, menée par Axel Gauvin :

> Fatigué de voir une fille aussi intelligente s'esquinter de la sorte en pure perte, nous décidons de lui apprendre à lire le créole dans une graphie phonologique à partir de textes manuscrits. Cela la fait rire la première fois, la deuxième elle accepte avec plus de sérieux. Au bout d'une dizaine de séances elle sait lire couramment un texte en créole, en comprend les nuances, peut raconter ce qu'elle a lu…
> Devant notre proposition de les alphabétiser en créole, Iréna et Jeannot[15], analphabètes, n'ont à aucun moment éprouvé ces répulsions dont on nous parle tout le temps et que nous craignions nous-mêmes :
> « En fransé, en kréol, pourvïk n'i koné lir » dit Jeannot.
> Pour eux, les choses avancent vite, très vite. En 80 séances, ils déchiffrent déjà des textes simples. En 110, ils savent quasiment lire, malgré l'absence de manuel et notre inexpérience totale.

Une expérience de lecture/écriture en langue et culture réunionnaises menée en 2004-2005 par Sophie Jeamblu, alors stagiaire de CAPES. Cette expérience a été l'objet de son mémoire professionnel[16] dont nous donnons des extraits ci-dessous :

> Un apprenant non lecteur en français, quand nous proposons à la classe un texte en graphie 77, s'applique à le lire et, étonnamment, y réussit, et sa lecture n'est que peu entrecoupée. De plus,

[12] Daleau, L., Duchemann, Y., Gauvin, A., Georger, F., *Oui au créole, oui au français*, Éd. Tikouti, 20
[13] *Du créole opprimé, au créole libéré*, Paris, L'Harmattan, 1977, p. 15 et 16.
[14] *Du créole opprimé au créole libéré*, Paris, L'Harmattan, 1977, pp. 15 -16.
[15] Mère et père d'une famille nombreuse ; lui, maçon ; elle, mère au foyer.
[16] Apprentissage de la lecture et de l'écriture en Langue et Culture Régionales.

> cet apprenant est capable d'expliquer et de répondre à des questions de compréhension globale sur le texte (p. 13).
> Au cours de ce deuxième trimestre, les lecteurs et scripteurs lisent aussi bien en français qu'en créole. Certains non lecteurs en français sont capables de lire en créole. Nous avons remarqué que certains élèves en grande difficulté en français, n'ont pas rencontré ces difficultés en créole : ils ont été capables de comprendre des textes en créole, et même de produire leurs propres écrits (p. 32).

Il semble donc légitime de privilégier la langue maternelle de l'élève. L'effort à fournir serait limité, l'apprenant maîtrisant déjà la langue orale. En revanche, alphabétiser dans une langue autre que la sienne revient à obliger l'apprenant à fournir un double effort : acquérir les mécanismes de la lecture et de l'écriture, mais aussi apprendre une nouvelle langue comme nous l'avons écrit précédemment.

Mais ici, à la Réunion, cette proposition d'alphabétisation qui serait une évidence ne peut se réaliser. Une grande partie de la population réunionnaise sera très réticente, pas encore prête à adhérer à cette innovation, car toujours emprunt d'un fort sentiment diglossique et avec l'idée que la réussite passe uniquement par le français.

De plus, il y a encore un manque d'équipement et d'aménagement concernant la langue créole. Mais certains points sont en train de se régler notamment au niveau de la graphie. Un accord a été proposé par une commission du conseil de la culture de la Réunion « *lakor grafi 2017* » en octobre 2017 : « *Lékritir kréol La Rényon/Lagor grafi* 2017 est une synthèse pour une écriture fonctionnelle du créole réunionnais »[17].

4. Une proposition innovante : une alphabétisation bilingue ou co-alphabétisation français /créole

4.1 Pourquoi ?

L'alphabétisation tout en français a montré ses limites, l'alphabétisation tout en créole, bien qu'elle soit une évidence, ne peut se réaliser en l'état actuel. Or d'après les études concernant les mécanismes de lecture, il n'est pas possible d'ignorer la langue maternelle de l'élève qui va être alphabétisé dans une langue différente de la sienne. De nombreux pays ont tenté cette expérience de la co-alphabétisation et ont eu des résultats positifs notamment en Amérique du Sud (Mexique, ...).[18]

De plus, si nous nous référons aux différentes phases d'apprentissage de la lecture décrites par Utah Frith (modèle de Uta Frith en 1985), l'élève réunionnais créolophone est aussi entouré de logogrammes en français comme But, Mr BRICOLAGE, JUMBO, ORANGINA etc… Nous ne pouvons aussi ignorer le français dans l'enseignement de la lecture. Nous rappelons que chez

[17] www.ccee.re/-Lekritir-kreol-La-Renyon-.html.
[18] uil.unesco.org/fr/etude-de-cas/effective-practices-database-litbase-0/programme-dalphabetisation-bilingue-vie-pabv.

l'enfant, il y aurait trois phases successives dans l'apprentissage de la lecture, d'après le modèle de Uta Frith en 1985.

- La phase logographique est une première étape et correspond aux tout premiers contacts de l'enfant avec le langage écrit. L'enfant identifie globalement les mots comme il reconnaît un dessin. Aucune connaissance lexicale n'est impliquée : le mot n'est pas traité comme une séquence de lettres. Si un enfant de trois ans paraît reconnaître le mot "Coca-Cola", à l'étonnement de ses parents, ce n'est pas parce qu'il l'a "lu", au sens habituel, mais simplement qu'il en a reconnu la forme générale sur des indices extérieurs : la forme des lettres, leur couleur, l'aspect général du mot, la longueur du mot.
- La phase alphabétique : au cours du CP, l'enfant va, avec l'aide de l'écriture, développer un système fondamental qui est la base de la lecture et qui consiste à automatiser les liens entre la forme visuelle (des lettres, des groupes de lettres, des syllabes) et leur correspondant sonore.
- La phase orthographique correspond au moment où l'enfant devient apte à reconnaître un mot comme une entité, grâce à la formation progressive de ce qu'on appelle un lexique orthographique. Il semble se faire à la manière d'un dictionnaire auquel on se réfèrerait pour chaque mot à lire, selon une procédure de type « photographique », permettant une identification rapide (d'autant plus rapide que le mot est plus familier) puis un accès immédiat au sens.

4.2 Comment la proposer ?

Pendant plusieurs années, nous avons essayé de mettre en place quelques étapes de cette alphabétisation bilingue en GS maternelle bilingue, élèves de six ans. Nous avons donc repensé les étapes d'acquisition de la lecture et réfléchi à l'acquisition des mécanismes de la lecture en milieu bilingue. On ne peut pas dissocier les deux langues. L'acquisition d'un système d'écriture alphabétique nécessite la mise en rapport de la forme orale des mots avec leur forme écrite. L'enfant, pour apprendre à lire et à écrire, doit comprendre le fonctionnement du système qui code les sons de l'oral. Comme le créole et le français sont des langues alphabétiques et comme la majorité de nos élèves sont créolophones, notre projet de co-alphabétisation consiste à commencer par la langue maternelle créole et envisager le transfert vers le français.

Apprendre à lire, c'est d'abord (mais pas seulement) apprendre à identifier les mot**s** » écrits au point de pouvoir faire à partir d'un message écrit ce qu'on sait faire à partir de l'oral. Il y a deux façons de lire un mot écrit, deux voies de lecture : la voie phonologique, indirecte ou lecture par assemblage et la voie lexicale, directe ou lecture par adressage.

- La voie phonologique ou indirecte consiste à identifier les correspondances entre les lettres et les sons, à segmenter les mots en petites unités, puis à les assembler. Cette voie, ou stratégie de lecture, est appelée l'"assemblage" ou voie phonologique. L'accès au lexique se fait par l'intermédiaire de l'information phonologique. Il y a assemblage entre la graphie et la phonie. Le lecteur doit traduire le mot vu en phonèmes avant de

lui assigner une signification. Cette voie est très sollicitée par les apprentis lecteurs. Traitement lent et coûteux.

- La voie lexicale ou directe consiste à identifier le mot comme une forme précise et stable, sans passer par l'assemblage. Cette voie est appelée l'"adressage", car l'on s'adresse en quelque sorte directement au mot stocké dans le lexique orthographique. On l'appelle aussi voie lexicale ou voie orthographique. Il y a appariement direct entre la forme graphique et la signification. Dans ce cas il y a une forme visuelle du mot en mémoire et la reconnaissance se fait par adressage. Surtout utilisé par les lecteurs experts car c'est plus rapide.

Comme nous l'avons vu plus haut, les élèves réunionnais apprennent à lire dans une langue insuffisamment maîtrisée. Travailler l'oral en maternelle permet de fabriquer un dictionnaire oral (un lexique mental oral) que l'élève va interroger afin d'obtenir le sens du mot qu'il aura déchiffré. Souvent Ce n'est donc pas le fait de déchiffrer qui est responsable d'une lecture dépourvue d'accès au sens, mais c'est le déficit du vocabulaire oral qui empêche l'enfant d'y accéder. Or nous savons qu'il y a des différences entre le lexique créole et français : faux amis, etc…

4.3. Les principes de cette co-alphabétisation

Certains chercheurs ont proposé des équations pour définir la lecture[19]:
En reprenant le modèle de Gough et Tunmer (1986) : L = D x C (L = Extraire de l'information de ce qui est écrit, D = Décodage (identification de mots) et C = Compréhension du langage oral), nous proposons alors :

- Pour travailler la compétence d'identification des mots en créole :
  - développer la conscience phonologique (syllabes, phonèmes...) dans la langue créole à partir de supports oraux créoles ;
  - découvrir le principe alphabétique en créole (graphie transparente du créole dans les premières années) avec des supports en créole ;
  - développer la conscience linguistique.

- Pour accéder à la compréhension, travailler l'oral des deux langues :

  - continuer le développement des compétences orales du créole : communicationnelles, discursives, linguistiques, métalinguistiques dès l'entrée en maternelle ;
  - apprendre les compétences linguistiques de l'oral français ;
  - enrichir le lexique mental en créole mais aussi en français par le vocabulaire, les histoires, comptines, chants.

[19] *Lecture : apprentissage et difficultés*, Fanny De La Haye, Maître de Conférences en Psychologie Cognitive ESPE de Bretagne (Site de Saint-Brieuc).

4.4 La graphie du créole préconisée pour cette co-alphabétisation

Notre choix graphique, pour cette coalphabétisation, s'est porté sur une synthèse graphique à base phonologique qui propose « des ponts » avec la graphie du français. Ce sont les nouvelles préconisations[20] proposées par la commission externe du CCEE[21] de la Réunion. Cette synthèse appelée « *lékritir 2017 ou lakor grafi 2017* » est avant tout une graphie transparente, c'est-à-dire la plus proche possible de la transcription des sons pour permettre une entrée plus facile dans le principe alphabétique (un des apprentissages fondamentaux) en maternelle en créole transférable au français pour pouvoir entrer sereinement dans la lecture. Cette synthèse graphique propose en grande partie une graphie des mots écrits différente de celle du français afin de faciliter aussi l'enseignement de la distinction des codes linguistiques. Par exemple, les mot *baro* (« portail ») et *barreau* (barres de la fenêtre) sont proposés comme tel dans la synthèse avec chacun leur sens. De même pour *kaz* (maison) et *case (de* l'échiquier*).*

Cette synthèse graphique propose des passerelles entre l'écriture du créole réunionnais et celle du français. Prenons comme exemple le graphème G. Aujourd'hui, pour le français, de très nombreux exercices sont proposés pour faire la différence entre g dur et g doux. Cela prouve combien cette acquisition est difficile. Décréter qu'en créole, en toute position, le graphème g notera toujours le son [g] dur, c'est créer, artificiellement, des difficultés supplémentaires aux élèves réunionnais. On pourrait en créole, noter, selon la position, g (dans gayar) et gu (dans guitar) et ne jamais utiliser le g doux (jiraf ou ziraf et non pas giraf).

Il nous aussi semble pertinent de différencier la façon d'écrire et de choisir une écriture phonologique afin que l'élève puisse faire une distinction très rapide des mots et accéder à leur sens. Mais il nous semble aussi important de réfléchir à des emprunts au français quand il y a trop d'homographes. Des exemples qui vont ralentir la compréhension en raison du grand nombre d'homographes : « *Sèr Pèr Nwél, mon sèr i vé in zoué koulèr sèr, pa tro sèr. Si ou té giny sèr ali dan lo sèr, sré gayar!*[22] »

Notre proposition est la suivante dans ce cas : « *Sher Pèr Nwél, mon soeur i vé in joué koulèr shair, pa tro shèr. Si ou té giny sère ali dan lo sèrre, sré gayar*! » . Un peu utopique mais réfléchissons-y !

Quand les homographes sont trop nombreux, nous préférons intégrer dans notre graphie les mots écrits comme en français ; c'est un des points importants de notre co-alphabétisation : à un signifiant correspondra un signifié en créole comme en français dans la mesure du possible. Cela facilitera la compréhension, l'enfant reconnaîtra le mot et arrivera directement au sens. Il ne sera pas obligé de s'appuyer sur le contexte pour comprendre le mot.

[20] www.ccee.re/Lekritir-kreol-La-Renyon-215.html.
[21] Conseil de la Culture, de l'Éducation et de l'Environnement de la Réunion.
[22] « Cher Père Noël, ma soeur veut une poupée couleur chair, pas trop cher. Si tu pouvais la cacher sous la serre, ce serait super ».

4.5 Une observation réfléchie des codes

Nous proposons une observation réfléchie des codes, en nous appuyant sur nos expériences de co-alphabétisations que nous avions mises en place dans nos classes maternelles.

Prenons par exemple : le mot « case ». Dans une activité d'écriture autonome, les élèves de GS (Grande section maternelle/5-6 ans) sont invités à encoder le mot *Kaz* (image de maison affichée) avec ce qu'ils ont appris : ils proposaient alors le mot *KAZ*. L'enseignante écrit alors le mot CASE en français et par observations et discussions, les élèves font émerger qu'en français le phonème [k] se traduit dans le mot case par la lettre « C » en français : il y a là observations des rapports graphie/phonie entre les deux langues.

Cela nous a amené à réfléchir à ce qui était commun en français et en créole et cela a abouti à des propositions de passerelles entre les deux graphies afin de ne pas mettre les élèves dans une surcharge cognitive ou alors dans un paradoxe qui risquerait de mettre des obstacles dans l'apprentissage.

4.6 La place de la langue orale : créole comme français

La langue créole orale est vectrice d'apprentissage et l'oral créole support/outil d'apprentissage. Les compétences langagières orales sont d'abord travaillées en créole puis en français. Quand la compétence discursive est acquise en créole, les élèves apprennent alors à le faire en français avec les structures linguistiques adéquates. La langue française, elle, est objet d'apprentissage c'est-à-dire les enfants apprennent à écouter le français, à aimer le français, à comprendre le français dans des moments spécifiques en français mais aussi dans des moments de rituels**,** de comptines, chants, histoires.

Il y a aussi dans cette co-alphabétisation le développement de la conscience des langues, apprendre à repérer les mélanges, les reformuler mais aussi choisir sa langue en fonction de la situation de communication : c'est la pédagogie de la variation développée par Lambert Félix Prudent.

5. Des propositions nouvelles

Cette co-alphabétisation nous a amené à revisiter :

- Les étapes d'acquisition de la lecture dans le milieu bilingue créole-français ;
- L'équation proposée Gough et Tunmer (1986) : L = D x C (L = Extraire de l'information de ce qui est écrit, D = Décodage (identification de mots) et C = Compréhension du langage oral).

Mais aussi, cela nous a permis de proposer un modèle des deux voies de lecture dans un cadre bilingue et une nouvelle conception du lexique mental oral dans le contexte bilingue.

5.1 Les étapes d'acquisition de la lecture dans le milieu bilingue créole-français

Nous proposons donc de revisiter les différents stades d'acquisition de la lecture proposés par Utah Frith en 1985 mais en l'adaptant au contexte bilingue réunionnais résumé dans le tableau ci-dessous.

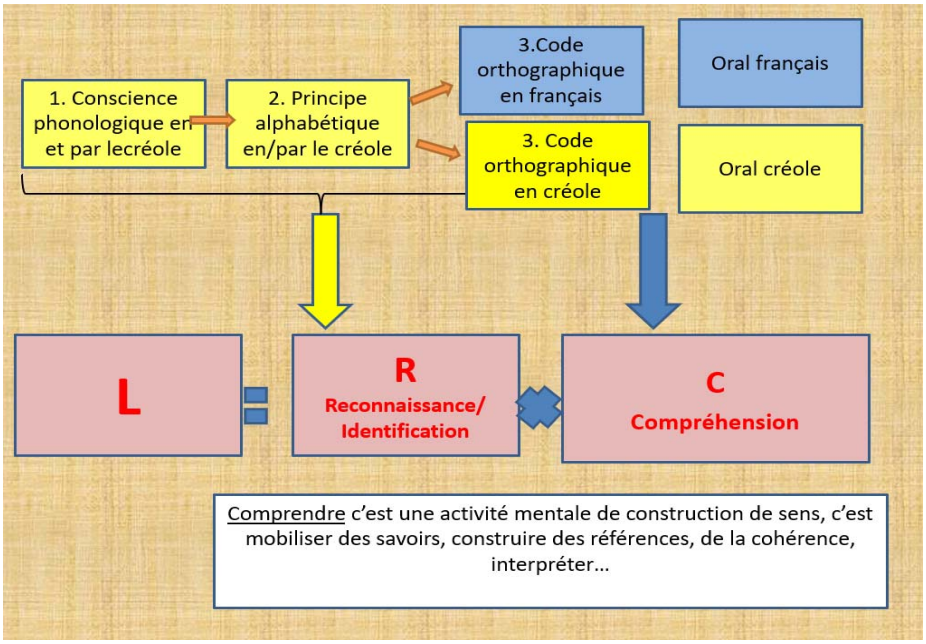
Tableau nº 2 : Les stades d'acquisition de la lecture en contexte bilingue

Stade logographique	Stade alphabétique	Stade Orthographique	Lecteur expert
En créole et en français	Apprentissage en créole à partir d'une graphie transparente et puis transfert vers le français	Apprentissage en créole et en français : Observation réfléchie des codes	Apprentissage en créole et en français

- La phase logographique est une première étape et correspond aux tout premiers contacts de l'enfant avec le langage écrit. Cette phase se fait en créole mais aussi en français. L'enfant réunionnais est, dans sa vie de tous les jours, baigné dans l'écrit français : enseignes de magasins, publicités, etc…
- La phase alphabétique : au cours du CP, l'enfant va, avec l'aide de l'écriture en créole, développer un système fondamental qui est la base de la lecture et qui consiste à automatiser les liens entre la forme visuelle (des lettres, des groupes de lettres, des syllabes) et leur correspondant sonore. Comme les langues créole et française sont deux langues alphabétique**s**, le transfert au français se fera facilement.
- La phase orthographique correspond au moment où l'enfant devient apte à reconnaître un mot comme une entité, grâce à la formation progressive de ce qu'on appelle un lexique orthographique. Ce dernier sera construit en créole comme en français en passant par une observation réfléchie des codes. Il aura à sa disposition un dictionnaire bilingue auquel il va se référer pour chaque mot qu'il aura lu permettant une identification rapide (d'autant plus rapide que le mot est plus familier) puis un accès immédiat au sens.

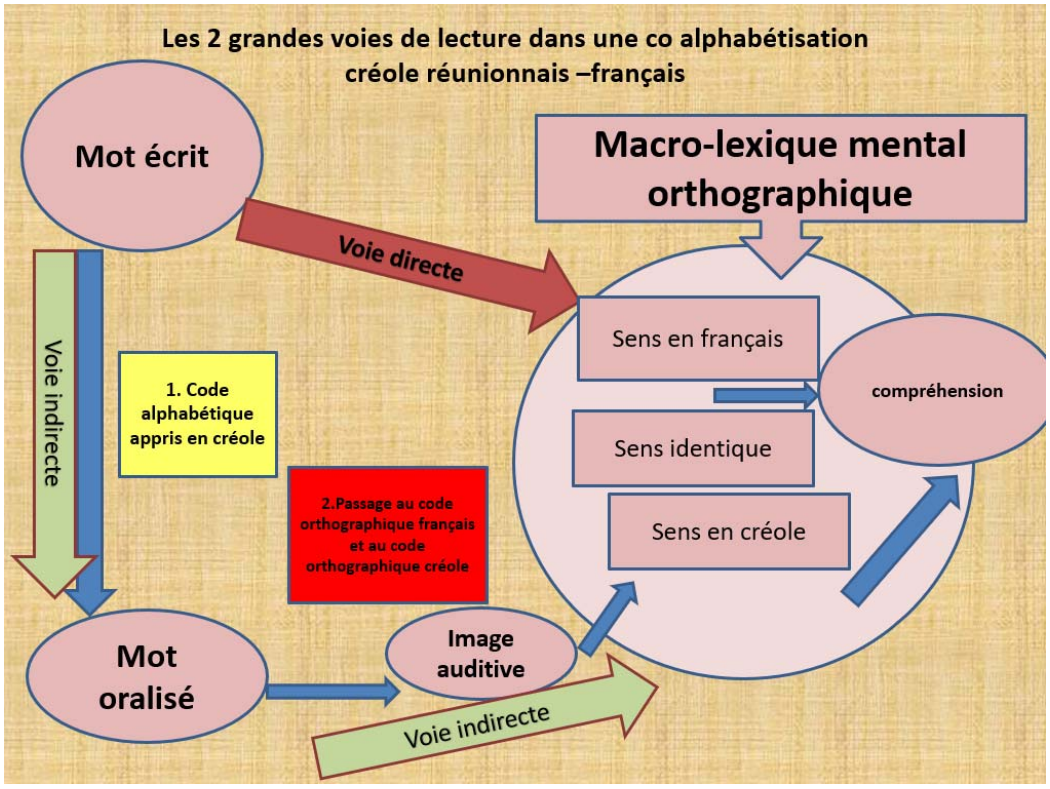
5.2 L'équation proposée Gough et Tunmer (1986) : L = D x C dans le cadre de l'alphabétisation bilingue

Schéma nº 1 : adaptation de l'équation de la lecture dans un contexte bilingue



5.3 Une proposition de modèle des deux voies de lecture dans un cadre bilingue

Schéma nº 2 : les deux voies de la lecture dans un contexte bilingue



Sur ce schéma, nous retrouvons les deux voies de la lecture, la voie directe ou orthographique et la voie indirecte ou phonologique.

- La voie phonologique ou indirecte consiste à identifier les correspondances entre les lettres et les sons apprises, à segmenter les mots en petites unités, puis à les assembler. Tout cet apprentissage a été fait en créole et à partir de supports créoles écrits dans la *graphie « lakor 2017 »*. L'élève pourra aussi décoder des mots écrits en français car il aura appris le principe alphabétique. L'accès au lexique se fait par l'intermédiaire de l'information phonologique en créole ou en français.
- La voie lexicale ou directe consiste à identifier le mot comme une forme précise et stable, sans passer par l'assemblage. L'élève s'adresse directement au mot stocké dans le lexique orthographique bilingue. Il y a appariement direct entre la forme graphique créole ou français et la signification.

Avec ce nouveau schéma des deux voies de la lecture en milieu bilingue, nous proposons un nouveau concept : le macro-lexique mental bilingue.

5.4 Un concept nouveau : le macro-lexique mental orthographique bilingue

Dans l'acte de lire, le lexique mental a une très grande importance. Pour Stanislas Dehaene, dans le cadre des sciences cognitives :

> L'apprentissage de la lecture spécialise une région du cortex visuel pour la reconnaissance des chaînes de lettres (graphèmes) et la connecte aux régions spécialisées dans le traitement des sons du langage (phonèmes). [...] Apprendre à lire consiste à accéder, par la vision, aux aires du langage parlé.[23]

De plus, l'existence de deux voies de lecture et donc de la voie lexicale nous amène à imaginer que dans notre cerveau il y a une obligation de stockage des mots, une sorte de dictionnaire de mots que les psychologues nomment le « lexique mental ».

Le dictionnaire de psychologie définit le lexique mental par :

> Ensemble des représentations conceptuelles auxquelles correspondent les entrées sensorielles d'une séquence de traits, lettres, phonèmes. Ces représentations associées sont d'ordre sémantique et phonologique. On parle de lexique mental pour désigner ce que contient la mémoire et qui correspond à chaque unité de lecture : ainsi, chaque lettre possède une entrée correspondante en mémoire, chaque mot ou expression également.[24]

[23] Stanislas Dehaene,2014, *apprentissage de la lecture : l'apport des sciences cognitives*, collège-de-France.
[24] www.definitions-de-psychologie.com/fr/definition/lexique-mental.html.

Dans le cadre de cette alphabétisation bilingue, nous proposons en nous inspirant du concept de « la macro langue » développé par L.-F. Prudent pour le langage oral : « le macro-lexique mental orthographique ». Celui-ci est composé de formes écrites :

- en créole phonétique (base/noyau de la graphie proposée) : 77/KWZ/Tangol ;
- en créole phonétique avec une marque de sémiologie permettant d'arriver au sens sans passer par le contexte : « formes hybrides » (Prudent) : dan/dant…ou èr/hèr, … ;
- en créole mais avec des graphèmes fréquents en français : *Mi pas*/ *mi passe*… : Passerelles entre les deux codes écrits ;
- en créole avec une certaine redondance pour ne pas créer des obstacles avec le français : Le « e » muet : Mi mont/ mi monte… ;
- en français ;
- des Formes communes aux deux langues afin de distinguer les homophones …. sens-sans…

> Cette macro-langue […] se compose : d'une part d'un ensemble de variétés populaires, que le sens commun et ce que l'on peut appeler l'intuition de grammaticalité regroupent sous le terme générique de créole ; d'autre part d'un ensemble d'énoncés que l'usage étiquette français ; et troisièmement, de formes alternées, hybrides ou intermédiaires qu'on a parfois traitées de créolismes ou de français-banane et que la littérature moderne étudie au chapitre variétés mésolectales dues à la décréolisation ou français régional. Chacun des deux premiers sociolectes peut être déclaré langue différenciée, et décrit selon des procédures immanentistes propres à la linguistique structurale saussurienne. C'est d'ailleurs ainsi qu'ont procédé la plupart des linguistes qui se sont penchés sur la question (Prudent, 1993).

Nous reprenons aussi le concept de la pédagogie de la variation développé par Prudent que nous appliquons à l'apprentissage de la lecture c'est-à-dire de la langue écrite. Pédagogie de la variation :

> L'enseignant devra favoriser la rencontre voire la confrontation des usages, commenter les effets pragmatiques de tel tour, arbitrer entre les propositions concurrentes sans jamais disqualifier définitivement la parole « mélangée ». Enseigner la variation intermédiaire en milieu créole, c'est expliquer au jeune locuteur que le créole continue à se construire, qu'il n'est pas équivalent dans sa norme au français, mais qu'il remplit des fonctions de communication irremplaçables dans cette société. C'est aussi expliquer comment des discours non standards apparaissent et quels effets ils produisent sur l'interlocuteur (Prudent, 2005, p. 373).

Notre hypothèse est L'enfant, après le décodage appris en créole à partir d'une graphie transparente, d'un énoncé écrit en créole ou en français, aura à sa disposition un répertoire écrit dans son lexique mental : chaque mot ayant une information sur la langue lue et le sens attribué. Il arrivera directement au sens et donc à la compréhension.

Conclusion

La problématique de notre article était de réfléchir à une solution concernant la résolution du problème de l'illettrisme à la Réunion. Dans le contexte réunionnais en REP+, une très grande majorité des élèves sont créolophones. Alphabétisation en français unique montre ses limites par les résultats. Alphabétiser tout en créole n'est pas envisageable en l'état des choses. Tenter une alphabétisation bilingue, nous aiderait peut-être à résoudre ce problème de l'illettrisme à La Réunion.
Notre article avait pour objectif de présenter et d'expliquer la nécessité d'une alphabétisation bilingue. Nous avions fait l'hypothèse qu'apprendre à l'élève à faire un lien entre les 2 graphies créole et français permettrait de :

- comprendre la multiplicité des graphèmes pour un même phonème ;
- fabriquer un lexique orthographique bilingue.

Le problème de l'illettrisme à la Réunion est un problème réel sur lequel de nombreux chercheurs, pédagogues... se sont penchés. En proposant une réflexion et des propositions concrètes, nous avons voulu aussi apporter aussi notre petite pierre dans cette réflexion. Notre proposition n'est pas la seule et justement nous nous sommes appuyée sur de nombreux travaux déjà faits ici ou ailleurs pour nourrir notre recherche et notre pratique. Cette proposition ne reste qu'une innovation pédagogique parmi tant d'autres. Comme les autres, elle a le mérite d'exister et permettrait de faire avancer l'apprentissage de la lecture à la Réunion et peut être de permettre à l'illettrisme de reculer un peu dans notre île.

Bibliographie

Baissac, J.F. (1999). *Apprentissage du français en milieu créolophone*, Azalées Éditions, p.134.

Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*, Édition Retz.

Bruner, J. (2002). *Comment les enfants apprennent à parler*, (édition originale anglaise : 1983). Paris : Retz, p.128.

Chaudenson, R. (1989). *Créoles et enseignement du françai*s. Paris : L'Harmattan. www.ccee.re.

Daleau, L. (2005). *Enseigner la langue et la culture créoles à des enfants francophones*, Mémoire de maîtrise de Lettres Modernes, sous la direction de Lambert Félix Prudent. Université de La Réunion.

Daleau, L. (2010). *La réception graphique des Bandes Dessinées en créole Réunionnais*, Travail d'Etude et de Recherche de Master Langage, textes et communication sous la direction de Lambert Félix Prudent. Université de La Réunion.

Daleau, L. et al. (2006). *Oui au créole, oui au français*, Editions Tikout.

Dehaene, S. (2015). *Apprentissage de la lecture : l'apport des sciences cognitives*, collège de France Unité INSERM-CEA de Neuroimagerie Cognitive Neurospin, Saclay, France www.unicog.org « Difficultés face à l'écrit », (Octobre 2013). *Revue Insee*, nº 27. www.education.gouv.fr/cid58761/journee-defense-et-citoyennete-2015-un-jeune-francais-surdix-en-difficulte-de-lecture.html.

Fayol, M., Junca, E. et Morais, J. (2004). "La lecture et son apprentissage", *in Actes Journée Nationale de l'Observatoire de la lecture*. Paris.

Fayol, M., Jaffre, J.P. (2008). *Orthographier*, PUF.

Fayol, M. et al. (1993). Les Actes de lecture nº 44, *Psychologie cognitive de la lecture*, PUF Coll. Psychologie d'aujourd'hui.

Fioux, P. (1999). *Apprendre à communiquer en maternelle : une observation des pratiques en petite section à la Réunion*, travaux du dispositif de recherche action de l'Académie de la Réunion.

Fioux, P. (2003). *Des langues de la maison aux langues de l'école en plurilingue*, L'expérience de La Réunion, collection Apprentissage des langues, Éd. Karthala, p.248.

Georger, F. (2004). *Didactiser le contact créole/français. L'exemple d'une classe maternelle bilingue à La Réunion*, Travail d'Étude et de Recherche de maîtrise de Lettres Modernes, Université de La Réunion, p.156.

Georger, F. (2011). *Créole et français à la Réunion, une cohabitation complexe*, Thèse de doctorat sous la direction de L.F. Prudent, Université de la Réunion.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture.* Morin & Associés, Gaetan.

Hamers, J.F. et Blanc, M., (1983). *Bilingualité et bilingui*sme, Bruxelles : Mardage, p.408.

Hubert-Delisle, M.J. (1982). *Norme et continuum ; étude de la variation linguistique dans le créole réunionnais*, Saint Denis, p.42 + p.18.

Hubert-Delisle, M.J. (1994). *Créole, école et maîtrise du françai*s, collection éducation/formation, Saint Denis, Association le français à l'école, p.166.
Lebon-Eyquem, M. (2003). *Transmission des langues et minoration linguistique à l'école et à la maison*, Mémoire de Maîtrise de Lettres Modernes sous la direction de Prudent, Lambert-Félix, université de la Réunion, p.194.

Lebon-Eyquem, M. (2004). *Paroles réunionnaises entre créole et français : dynamique conversationnelle et productions interlectales*, Mémoire de DEA Langage et Parole, 230 p.

Prudent, L. F. (1993). *« Pratiques langagières martiniquaises : genèse et fonctionnement d'un système créole »*, Thèse de Doctorat d'État en Sciences du Langage, Université de Rouen Haute-Normandie, 3 tomes, 679 p.

Prudent, L. F., Tupin, F. et Warthon, S. (2005). *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnées des langues en contextes éducatifs sensibles,* Berne : Peter Lang. www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/accueil.html.
www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/orientations-actuelles/une-carte-deleducation-prioritaire-revisee-a-la-rentree-2015.html.
www.uvp5.univ-paris5.fr/TFLR/Parcours/AffQpeRep.asp?CleFiche=P400-1 Les usages d'une majorité d'élèves réunionnais.

Wallon, E. et al. (2008). *« Évaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants. Un nouvel instrument : l'ELAL d'Avicenne* », La psychiatrie de l'enfant, (Vol. 51), p. 597-635.

Warthon, S. (2004). *Plurilinguisme et acquisition de la norme scolaire. La situation du créole et du français à La Réunion*, p. 79-88, *in Le Français Aujourd'hui*, La langue des élèves, n°143.

Watbled, J.P. (2017). « *De l'appropriation de la langue à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en milieu créolophone : l'exemple réunionnais* », colloque « Langue(s) et acquisition de la lecture ».

****

Construction du langage oral à l'école maternelle réunionnaise : le rôle de la langue créole

DIJOUX Jasmine
Université de La Réunion

1-Introduction

A son entrée à l'école, le jeune élève des territoires ultra-marins français n'est pas une « tabula rasa ». En effet, force est de constater qu'il est détenteur de connaissances préalables développées dans un contexte de bilinguisme voire de plurilinguisme familial propre à ces régions. Néanmoins cet état est perçu de façon contrastée. L'existence d'une langue maternelle autre que celle enseignée à l'école interroge. C'est le cas à La Réunion où la présence de deux langues, le créole et le français, fait toujours débat. Leur proximité linguistique est vécue comme un facteur de risque de confusion et de difficultés dans l'acquisition des savoirs. Ainsi selon une étude de l'INSEE[1] le « mélange des langues » dans les productions orales réalisées en classe est perçu comme un obstacle pour les apprentissages et favoriserait même la propension au décrochage scolaire et à l'illettrisme.

La signature d'une charte partenariale[2] par l'Université de La Réunion a été pour nous l'occasion de développer un programme centré sur la question fondamentale du rôle de la langue créole dans la construction du langage oral à l'école maternelle réunionnaise.

Cet article a pour objectif de proposer une description des composantes des productions orales. Il s'agit de spécifier les caractéristiques linguistiques des énoncés produits par les élèves et recueillis dans le cadre d'une étude expérimentale sur la co-présence du français et du créole, afin de mesurer leur influence sur le développement langagier dans des activités de pré-lecture et de compréhension de l'image d'album de littérature de jeunesse en français…

Les participants à cette enquête sont des élèves de grande section de maternelle sélectionnés dans différentes circonscriptions de l'île et présentant des difficultés scolaires. Le test expérimental a concerné 127 élèves d'un âge moyen de 6,5 ans. 2 groupes ont été constitués.

1 Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques. Revue 137. (2010), *L'influence de la langue maternelle en question à La Réunion*. Christian Monteil, Chargé d'études démographiques.

2 Charte de partenariat de prévention et de lutte contre l'illettrisme à La Réunion 2010-2015 -*Agir pour lire, lire pour agir* entre l'Etat, l'académie de La Réunion, le Conseil Régional, le Conseil Général, la Caisse d'Allocations Familiales de La Réunion, la Poste et les partenaires associés ANCLI, AGEFOS, PME Réunion, ARFOBAT, CNFPT Réunion, OPCALIA Réunion, Pôle Emploi Réunion Mayotte et l'Université de La Réunion.

Seul le premier, le groupe expérimental (Gr expé.), de 59 élèves a suivi un protocole de remédiation en français élaboré avec leurs enseignants. Le second, le groupe témoin (Gr Tem) a concerné 68 élèves.

Nous commencerons par présenter le cadre théorique des descriptions linguistiques proposées. Puis nous examinerons l'état de la question sur le développement du langage oral à l'école réunionnaise. Ensuite nous présenterons nos données et nos analyses sur les composantes de la langue des élèves. Enfin nous proposerons un exemple en matière d'outillage pédagogique co-construit avec les enseignants des classes de notre expérimentation.

2-Description linguistique de la langue de jeunes élèves Réunionnais

Notre étude retient le cadre épistémologique de la linguistique fonctionnaliste. Nous optons pour une vision dynamique de faits linguistiques relatifs au contact de langues (Martinet, (1980, 2008 [1960]), Klein & Von Stutterheim, 1991) sur le terrain scolaire. Il s'agit de décrire des productions orales d'élèves créolophones dans l'acquisition du langage oral en français LV2 (Véronique, 2009), préalable à leur entrée dans l'écrit. Nous optons pour la lecture d'images d'un album de littérature de jeunesse, préconisée comme tremplin pour une entrée réussie en littératie. En effet, les compétences narratives orales au niveau des indicateurs linguistiques et de la structure narrative sont prédictives des compétences ultérieures en compréhension de l'écrit (Gardner-Neblett et Iruka, 2015). Nous retenons les modèles théoriques de l'apprentissage implicite de la lecture de Gombert, (2003b) et la démarche d'analyse lexicale et sémantique dictée par Picoche, (1993)

.

La méthode de la linguistique de terrain certifie une observation et une collecte de la langue telle qu'elle est, dans son usage réel en situation d'apprentissage.

Pour la description et l'analyse qualitative et quantitative des langues en jeu, la linguistique de corpus nous offre un outillage informatique avec le concordancier AntConc.

3-Etat de la question de la description de la langue orale à La Réunion

Les travaux linguistiques sur le contact des langues créole-français bénéficient désormais d'une longue tradition d'investigation débutée à la fin des années 70 à La Réunion (Chaudenson, 1974, Carayol, 1977, Cellier, 1976 et Prudent, 1981).

Toutefois ces premières publications scientifiques relèvent essentiellement des faits linguistiques attestés chez les adultes. En ce qui concerne ceux de très jeunes élèves, notons l'analyse des compétences communicatives à la maternelle réalisées dans l'académie (Fioux et Marimoutou, 1999). La thèse de Céline Boyer se rapproche davantage de nos objectifs descriptifs. Toutefois les données collectées depuis 1980 demandent à être réactualisées.

Nous n'avons pas relevé d'études en linguistique descriptive de la langue des élèves réunionnais en lecture compréhension en langue française.

De même, les thèses réalisées à partir des années 90 privilégient majoritairement une approche sociolinguistique dans une perspective variationniste (Lebon-Eyquem, 2007, Adelin, 2008 et Georger, 2011). De ce fait, ces études validant le mélange des langues créole-français, proposent une analyse des pratiques langagières de jeunes enfants, à l'aune des filtres théoriques dédiés au contact des langues tels que la diglossie, le continuum, l'interlecte ou encore le macrosystème interlectal, concept développé par Prudent, (1981) en référence à la situation linguistique martiniquaise. Il se présente « comme l'ensemble des paroles qui ne peuvent être prédites par une grammaire de l'acrolecte ou du basilecte (Prudent et Merida, 1984, p. 31 et Adelin, 2008), d'une gamme de variations engendrées par le contact des langues français/créole ». A partir du transfert de ce modèle théorique au contexte sociolinguistique réunionnais, ces chercheurs s'interrogent sur le bilinguisme de l'enfant réunionnais et cherchent à le définir (Ledegen, 2003, Lebon- Eyquem, 2007, Adelin, 2008, Georger, 2011 et Souprayen-Cavery, 2010). A leur approche linguistique, s'ajoutent fortement d'autres considérations sociologique, psycho cognitive, pragmatique.

Ce n'est pas notre cas puisque nous nous focalisons sur la description des formes et des fonctions d'un bilinguisme particulier, d'un état de la langue propre à des élèves de grande section de maternelle à un moment donné.

Notre question de recherche est la suivante :

- Quelles sont les compétences linguistiques des élèves réunionnais en lecture- compréhension à leur entrée dans l'écrit scolaire ?

L'hypothèse de départ de ce programme est que la pratique de la langue créole détermine le profil de pré-lecteur en français de l'élève.

4-Etude dynamique de la langue des élèves

Les données analysées ici sont extraites de notre recherche doctorale inscrite dans le domaine *Langue et Logiques* du dispositif *Dire, Lire, Calculer en grande section de maternelle créolophone à La Réunion : logiques, spatialité, numération (DLC)*[3], noyau du programme de recherche scientifique de l'Institut de l'Illettrisme de l'Université de La Réunion. La collaboration des inspecteurs et conseillers pédagogiques de l'académie de La Réunion ainsi que la participation active des enseignants des classes sélectionnées ont été déterminantes dans l'aboutissement de cette étude.

[3] Staudacher-Valliamée, G., Folgoat, A., Dijoux, J., Domen,S., Bernard, E. (2012), Livret 1, Dire, Lire, Calculer en Grande Section de maternelle créolophone à La Réunion : logiques, spatialité, numération, Programme de recherche et dispositif pour la prévention de l'illettrisme, Reprographie, Université de La Réunion, 9 p.

4-1 Les participants

L'enquête linguistique a concerné 16 classes et a touché 127 élèves dits sensibles, repérés par des enseignants, en situation potentielle de décrochage scolaire. 5 circonscriptions ont été proposées réparties en zones urbaines et péri-urbaines. Pour St Denis, (Nord de l'île) les zones concernées sont les quartiers du Chaudron (école Debré) et de St Clotilde (Les Tamarins). A St Pierre (Sud de l'île) pour une école, les élèves sont issus d'un nouveau quartier périphérique. St Paul (les hauts de l'ouest de l'île) et le Tampon (les hauts du sud de l'île) concentrent les espaces les plus ruraux.

4-2 Test expérimental : organisation Le test expérimental appliqué s'est déroulé de la manière suivante :

> Une première passation a d'abord été réalisée avec le groupe complet de 127 élèves. Puis nous avons élaboré un protocole de remédiation en lecture-compréhension avec les enseignants des élèves testés et concernés par le dispositif DLC. À ce moment, nous avons distingué 2 groupes : 1 groupe expérimental (Gr. Exp.*)* et 1 groupe témoin (Gr. Tém.).
> Dans un intervalle de 5 mois, une deuxième présentation du Test a été proposée à chacun des deux groupes (expérimental et témoin).
> L'objectif était de comparer les résultats, voire de mesurer l'impact de cette expérimentation, avant et après la remédiation pour le Gr. Exp.*,* sans la remédiation pour le Gr. Tém.

L'album Crapaud ! de Ruth Brown

Le Test expérimental privilégie la lecture d'album, support familier aux élèves de grande section. *Crapaud* ! de Ruth Brown raconte l'histoire d'un crapaud qui, grâce à sa laideur est sauvé de la voracité d'un iguane. Les images de l'album sont présentées sans le texte d'une part afin de donner le plein pouvoir à la force des images et d'autre part parce que l'exercice s'adapte à notre public pré-lecteur non encore expert dans le déchiffrage. C'est le discours narratif qui est évalué par une tâche de construction orale d'une histoire présentée sous la forme d'une suite d'images. D'après Parisseaux, dans le domaine des arts visuels, décoder une image c'est *« faire des inférences, des déductions, opérer une visualisation globale des événements par un tissage des liens entre eux »* (2017). C'est dans ce sens que nous définissons la pré-lecture-compréhension.

Les consignes pour la passation du Test reprennent les questions relatives à la présence des personnages commençant par Qui ? , à la situation, Quoi ? Pourquoi ? Quand ? Comment ? (Moirand, 1979, Goigoux et Cébe, 2013).

4-3 Méthode d'analyse des données

Pour la description des productions, nous avons élaboré une grille intitulée *Langage Oral et Pré Lecture-Compréhension de l'Image* (LOPLCI). Nous avons défini 3 domaines généraux constitutifs du langage oral des élèves. Ils regroupent les différents paramètres lexicaux et grammaticaux utilisés. Seul le premier ensemble intitulé « Langue et logiques » s'organise en deux axes, l'un concerne la référence aux entités, l'autre l'organisation informationnelle. La grille d'ensemble se présente de la manière suivante :

1. LANGUE ET LOGIQUES – Axe 1 : la référence aux entités, (dénomination exacte ou approximative, périphrases explicatives, dénomination en créole)
2. LANGUE ET LOGIQUES – Axe 2 : organisation informationnelle (cohésion nominale et enchaînement inter phrastique, connecteurs, temps verbaux, présentatifs).
3. COMBINAISON LEXICALE ET SÉMANTIQUE : synthèmes et collocations (synthèmes verbaux ou nominaux en français/créole, futur périphrastique, *gagner, mettre* (verbes nucléaires Viberg, 2002 et Noyau, 2005).
4. MARQUEURS DE DISCOURS ORAUX : repérés à partir des indices de l'oralité (registres de langue, dislocations, commentaires métalinguistiques para-verbal, tous les indices de construction de sens).

Il s'agit à partir de cette grille de proposer une description et montrer comment fonctionne la langue des élèves dans une situation de lecture-compréhension d'album de littérature de jeunesse.

Pour le dépouillement du corpus recueilli, nous avons eu recours au programme KWIC (*Key Word In Context*) du concordancier AntConc4. Cet outil a servi à repérer des combinaisons de mots, des expressions figées caractéristiques du langage oral des élèves.

Types de pré-lecteurs
3 types de profils des pré-lecteurs ont été définis à partir des critères suivants :

1. Le PROFIL A dit « *pré-lecteur confirmé* » concerne ceux qui réussissent la lecture-compréhension et dont la production orale en langue française est *conforme* aux attentes lexicales et sémantiques de la séance d'apprentissage.
2. Le PROFIL B, appelé « *pré-lecteur en difficulté* » désigne ceux qui ne réussissent pas leur lecture-compréhension sanctionnée par une production orale *non conforme* aux attentes lexicales de la séance d'apprentissage. Ce groupe se différencie en fonction du degré de recours à la langue 1 créole.

4 Anthony, L. (2011), *AntConc*, available at www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html, consulté le 20 janvier 2019.

3. Le PROFIL C, nommé « *pré-lecteur silencieux* » rassemble ceux qui ne s'expriment pas ou très peu avec recours ou pas au para-verbal.

Notre communication s'intéresse exclusivement au PROFIL B qui regroupe les alternants qui ont un recours plus ou moins prononcé à la langue créole 1. De ce fait, leur lecture-compréhension est jugée erronée puisqu'une production en langue française est attendue dans la classe. Cette situation est préjudiciable à l'élève créolophone qui a pourtant compris l'histoire racontée par les images présentées.

5-Résultats

Le recours aux paramètres de la grille d'observation LOPLCI permet d'identifier les composantes des productions orales des élèves testés. Le rôle des unités lexicales et sémantiques se présentent ainsi :

5-1 Un lexique élargi de la dénomination des entités

On relève les particularités des syntagmes nominaux suivants :

1- Le crocodile va aval **lo gronouy**[5] (Le crocodile va avaler la grenouille)
2- Le gros monss i pass **lo rokin** (Le gros monstre dépasse le requin)
3- Aprésa **lo dinosor** la manz **ali** (Ensuite le dinosaure l'a mangé)

L'importance du nombre de dénominations intègre celles liées aux thèmes de sorties pédagogiques réalisées dans les fermes (crocodiles), les aquariums, de l'actualité locale (*lo rokin*), ou celles issues de l'imagination, de la peur (dinosaure, *monss, bébett).*

[5] Pour les transcriptions des énoncés en créole réunionnais nous avons opté pour la graphie phonologique dite lékritir 77 avec quelques aménagements au besoin.

Personnage 1 : LEXIQUE ATTENDU	Personnage 1 : LEXIQUE DONNÉ	Personnage 2 : LEXIQUE ATTENDU	Personnage 2 : LEXIQUE DONNÉ
Crapaud	*Krapo – tikrapo – papa krapo-lo krapo*	Iguane	Crocodile – *krokodil*
Grenouille	*Gronouy – lo gronouy*	Lézard	Monstre-*monss – lo monss*
	Bébett		*Bébett*
	Monstre-*Monss – lo monss*		Caméléon
	Serpent		Dinosaure
	Caméléon		Lézard
	Crocodile		Serpent
	Poisson		Loup
	Tortue		*Bibi* (shimaoré)[6]
	Lo rokin		Requin
			Iguane

Tableau 1 : Dénomination des personnages principaux de l'album Crapaud !

Ce tableau rassemble les dénominations attendues et données pour les deux personnages de l'album. Les appellations sont issues soit de leur langue maternelle, le créole ou le shimaoré, soit de la langue française. En ce qui concerne le vocabulaire, notons l'emploi du synthème[7] « *papakrapo* », qui en associant deux unités, exprime une réalité nouvelle. Ici « *papa* » ne fait pas allusion au lien de parenté, mais évoque la taille surdimensionnée du crapaud imaginée par l'élève. De même, l'emploi de l'adjectif *ti* rentre dans la formation du synthème nominal « *tikrapo* » pour désigner non pas la grosseur, mais la place de la progéniture.

Ces dénominations jouent un rôle considérable dans l'organisation informationnelle des énoncés, et du point de vue de la cohésion, voire de la cohérence du discours narratif différente en créole et en français, à l'oral et à l'écrit. L'absence de déterminant peut poser un problème de compréhension pour un interlocuteur, dans la dynamique du mouvement référentiel, par une reprise pronominale erronée ou indiquant un autre personnage comme dans les exemples ci-dessous :

5- Crapaud monte dessu loboi **– el l*a peur***

[6] Le mahorais, aussi appelé shimahorais ou shimaoré, est l'une des deux langues principales parlées sur l'île de Mayotte.
[7] Staudacher-Valiamée, G. (2004), *Grammaire du créole réunionnais*, Paris. Sedes, Université de La Réunion, 180 p.

6- Gronouy sava **– Crapaud** entre dans la bouche **gros lézard**

Il en est de même dans l'emploi des pronoms en ce qui concerne l'introduction ou le maintien d'un personnage.

7- Li gard **ali – el** la peur (Il le regarde – elle a peur)

Notons ci-dessous l'ambiguïté référentielle quant à l'identité du référent « *ali* » pronom sujet et objet. Qui désigne « *ali* », l'iguane ou le crapaud ? L'interprétation se fait en contexte. C'est ici un exemple de « *point névralgique* » à travailler et à préciser chez l'élève.

8- Ali manz **ali - li** cherche **ali (Il** le mange – il le cherche)

Nous retenons à ce stade que la production du lexique nominal reste fortement liée à l'univers de référence de l'album *Crapaud !*

5-2 Une forte occurrence des marqueurs pré-verbaux créole

Par contre, dans la référence aux événements, on peut noter une grande diversité d'emploi du système verbal actualisé par des marqueurs pré-verbaux. L'aspect détermine le verbe en expliquant les modalités du déroulement du procès (Chaudenson,1974 et Staudacher, 2004). Dans les productions analysées on note les cas suivants :

- *de non accompli* : le marqueur pré-verbal / *i* /signale l'entrée en procès des personnages décrits à partir des images.

9- Parce que sa bous ***i souri*** (Parce sa bouche sourit/parce qu'elle sourit)

10- Apré **i na** un bois au-dessous (énoncé erroné)

Il se combine avec */ é / té i /* pour des actions passées :

11- Le crapaud **té i mange** (Le crapaud mangeait)

L'expression du futur se réalise avec / *va* /.

12- Le crapaud **va sorte dan** la bouche lézard (Le crapaud va sortir de la bouche du lézard)

- *d'accompli* **:** « *la* » marque les actions réalisées.

13- Le crapaud **la giny sorti dan** la bouche (le crapaud a réussi à sortir de la bouche (du lézard)

L'aspect terminatif associe le double marqueur pré-verbal[8] / *la fine /,* renvoyant au procès achevé ou à l'état exprimé.

[8] Pour Staudacher-Valliamée, *Ibid. p 7*, les unités antéposées au verbe qu'elles déterminent sont des marqueurs pré-verbaux dont /*fine*/. Alors que pour Watbled /*fin (i)/* est un auxiliaire qui peut être précédé des formes tensées de l'auxiliaire /*la*/ ou de sa variante /*lé*/. Voir Watbled, Jean-Philippe 2015. Les particularités morphosyntaxiques du créole réunionnais. *Etudes Créoles.* Vol. XXX : 2, pp. 111-125.

14- Krapo **la fine tonm dann** lo (Le crapaud est déjà tombé dans l'eau)

- *Le terminatif récent* est le stade qui suit la réalisation du procès exprimé par la périphrase venir de + infinitif

15- Lo monss i vienn rouv la bous (le monstre vient d'ouvrir la bouche)

L'aspect prospectif marque une action future à réaliser. Il se construit avec / *i sar /*

16- Lézard i sar trap lo krapo (le lézard va attraper le crapaud)

L'aspect progressif exprime le déroulement du procès. Il repose sur la périphrase *être en train* de suivi de l'infinitif. En créole, il est représenté par *la pou* ou *la po, la trenn*, *té pou.*

17- Li la pou manzé (il est en train de manger)

18- krapo trenn binyé (le crapaud est en train de se baigner)

La description des productions orales, les listes de fréquence dégagent l'importance du nombre de verbes utilisés par les élèves et la présence de la langue créole chez ceux qui alternent français et langue maternelle. Le recours à la langue créole montre que les élèves ont compris l'histoire, cependant leur lecture-compréhension ne sera pas validée, par rapport aux attendus lexicaux en français de la classe. En ce qui concerne les deux autres axes analysés dans la grille LOPLCI, nous remarquons les points suivants :

5-3 L'emploi de structures figées

Ces synthèmes se trouvent par exemple dans la désignation des nom**s** de plantes que Staudacher-Valliamée, (2004) rattache au fonds commun créole.

19- ya **des piédboi dans l'eau** (il y a des arbres dans l'eau)

Nous notons de même des groupes de mots (collocations) qui marquent les discours des élèves. Le logiciel AntConc signale les occurrences dans les emplois suivants :

Le futur périphrastique construit avec *aller + infinitif / va + verbe* :

20- elle **va mont su l**e bois

De même, on note la périphrase verbale « *être en train de* » correspondant au progressif « / *trenn, la po, la pou* / en créole.

21- il **est trenn nagé** dans l'eau

22- antrenn d'mangé

5-4 Une forte présence des marqueurs de discours oraux

Les indices sont nombreux. Soulignons par exemple les créations lexicales. Elles procèdent par un processus de dérivation morphologique (23), de flexion morphologique (24) avec erreur de surgénéralisation, ou de composition (25).

23- krapo **arrerant dann lo** (Le crapaud entre à nouveau dans l'eau)

24- lo monss la mordé lo krapo (Le monstre a mordu le crapaud)

25- Dulabou

L'application du logiciel AntConc nous fournit des listes de fréquence et d'occurrence qui permettent de repérer les sur et les sous-emplois relatifs à la dénomination des entités et au système verbal. Le tableau comparatif suivant présente un exemple en pourcentage d'utilisation des catégories lexicales et grammaticales des deux groupes testés après l'application du protocole de remédiation.[9]

	GR. EXP.			**GR. TÉM.**		
	Unité lexicale	Occurrence	Pourcentage	Unité lexicale	Occurrence	Pourcentage
Dénomination des entités	Crapaud	29	11,32%	Crapaud	107	19,66%
Détermination nominale	Le	82	32,03%	Le	90	16,54%
Verbe	I	108	42,18%	na	323	59,37%
Adjectif	Ti	37	14,45%	Ti	24	4,41%

Tableau 2 : utilisation des catégories lexicales et grammaticales en % PROFIL B. Comparaison Gr. Exp.-Gr. Tem.

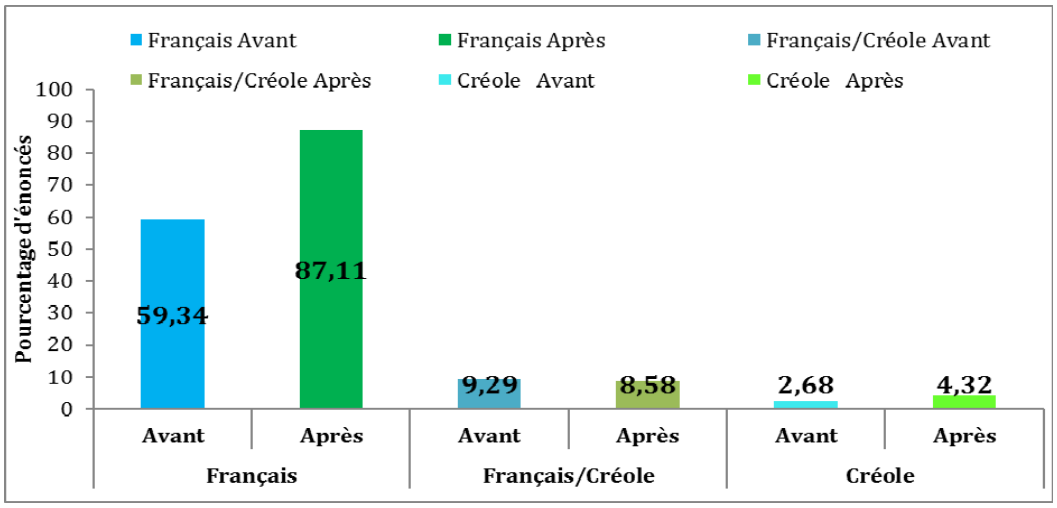
Pour le PROFIL B, la dénomination « *crapaud* », faible à 11,32% pour le Gr. Exp. est plus élevée dans le Gr. Tém. à 19,66%. Dans le premier groupe, d'autres appellations comme « *grenouille* », « *crocodile* », « *lézard* » mais également « *bébett* » ou « monss » fréquentes en créole pour désigner des êtres effrayants, sont utilisées.

C'est surtout au niveau de la référence aux événements que l'emploi des marqueurs pré-verbaux réunit les productions *non conformes* des deux groupes. En effet, on remarque la présence du / *i* / en tête du classement suivi de l'aspectuel / *lé* / et l'emploi de / *na* /, variante de / *nana /.*

Pour les adjectifs, « *ti* » et « *gro/gros* » sont les termes les plus fréquemment utilisés par les deux groupes. On peut dire que dans les productions *non conformes* des deux groupes nous identifions presque le même type de comportement linguistique.

Pour une synthèse de la nature linguistique des productions orales avant et après la remédiation les résultats se présentent ainsi :

[9] Ce protocole de remédiation a pour objectif de faire parler à partir de la lecture des images quelle que soit la langue utilisée par les élèves. Les critères retenus cherchent à les amener à différencier le fonctionnement de leurs langues et construire leur bilinguisme. La détermination nominale, la dénomination exacte des entités, la périphrase explicative, l'emploi des faux-amis créole/ français, de constructions figées, des verbes de base, génériques *tir (retirer, enlever), mett (mettre), gainy (gagner, obtenir, avoir…),* les auxiliaires *na, nana* (avoir) et *lé* (être) ont été les principaux points d'observations.



Graphique 1 : pourcentage des énoncés dans les productions du Gr. Exp. avant et après remédiation

Les résultats de l'analyse statistique montrent que les élèves du Gr. Exp. ont produit significativement plus d'énoncés en français après la remédiation (t (103,16) = 4,56, p<0. 001). En revanche, le nombre d'énoncés en français/créole et en créole n'est pas significativement différent après la remédiation. Ce qui est toutefois remarquable, c'est la légère augmentation du recours à la langue créole chez des élèves qui augmentent en même temps leur nombre d'énoncés. On peut dire que la réflexion sur les langues à leur disposition a un effet de déclencheur de parole.

6- Développer des stratégies d'enseignement de l'oral

Pour faire face aux stratégies d'apprentissage utilisées par les jeunes locuteurs de L2 pour surmonter les difficultés liées à leur maîtrise de la langue cible française (Ellis, 1994), nous testons un certain nombre d'aménagement de pratiques pédagogiques, sur le terrain scolaire réunionnais en concertation avec les enseignants.

6.1- Proposition d'outillage pédagogique

Afin de cerner les composantes du langage oral des élèves (Dolz- Mestre, Schneuwly, 1996 et Blanche Benvéniste, 2000), la démarche *Dire, Lire, calculer (DLC)*, fruit d'une réflexion collective a été initiée. Dans ce cadre, la présence de structures et de tournures propres à la langue des élèves est consignée dans des fiches-référentes pédagogiques construites à partir des 4 domaines de notre grille *Langage oral et Pré-lecture-Compréhension de l'Image* (LOPLCI) sur le modèle ci-dessous :

Exemple de fiche- référente pédagogique

DOMAINES	COMPOSANTES DU LANGAGE ORAL DES ÉLÈVES :		EXEMPLES
		Cohésion nominale et enchaînement inter phrastique (anaphore – introduction – réintroduction-maintien)	La grenouille – elle – ***Ali*** (l'iguane) ***mange ali*** (crapaud)
		Connecteurs (Temps – cause – conséquences) et coordination	**Parce que il a craché la petite grenouille** **Parce qu'il a mord in moune ; Aprè néna les plantes**
		Emploi des temps verbaux (Temps d'ancrage – présent – passé)	**I mange des grenouilles ; el lé pa kontan ; i trouv i té gra**
		Présentatifs « Il y a »/« c'est »	**Il y a des algues ;** **Y a des petits ronds sur lui ;** **C'est lundi c'est le matin** **Ça crapaud**

Langue et logiques - Axe 2 : organisation informationnelle

Les enseignants retiennent que chez les alternants la distribution d'informations dans les discours ne se fait pas de manière aléatoire, mais suit des principes organisationnels. De même, la prise en compte des deux types de mouvement référentiel, introduction et continuation des entités permettrait de consolider la cohésion entre les énoncés et la cohérence dans la lecture-compréhension des élèves. D'autre part, ces relevés ont l'avantage de lister les emplois des temps verbaux et marquer la différenciation entre les deux langues utilisées.

Dans la volonté de prendre en compte l'existant, nous avons également réinvesti des documents officiels déjà utilisés par les enseignants**.** Nous avons ainsi exemplifié des grilles de repérage du fonctionnement du langage oral à partir de données repérées directement dans les classes.

Pour conclure sur les composantes de la langue des élèves dans la construction de la compétence narrative en grande section à La Réunion, nous retenons qu'il n'y a pas eu de productions unilingues créole**s**. Les énoncés des alternants Créole / Français dans le discours narratif se caractérisent par une dénomination des entités marquée par l'apport d'un lexique conditionné par des appellations locales pour désigner les monstres, l'émotion et les sentiments. La véritable explosion lexicale en créole se trouve au niveau du système verbal et leur actualisation par les marqueurs pré-verbaux confirme la prégnance de la langue 1 des élèves.

Notons également l'emploi de synthèmes et collocations, des expressions semi figées, des marqueurs de l'oralité, et des créations verbales issues de l'acquisition de la langue créole de la maison.

Ce repérage a surtout permis l'élaboration d'un outillage pédagogique afin de permettre aux enseignants créolophones ou non, de comprendre le fonctionnement de la langue des élèves, de repérer les « *points névralgiques* » dans l'apprentissage et l'enseignement du français afin d'optimiser les acquis linguistiques et langagiers bilingues disponibles en grande section maternelle à La Réunion.

Bibliographie

Adelin, E. (2008). *Créole et français de petits écoliers réunionnais. Prolégomènes à l'évaluation de langues proches.* Thèse de doctorat. Université de La Réunion.

Anthony, L. (2011). *AntConc*, available at www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html, consulté le 20 janvier 2019.

Blanche-Benveniste, C. (2000). « Corpus de français parlé », in Bigler M. (eds), *Corpus : méthodologie et applications linguistiques*, Paris. Champion, pp. 15-25.

Carayol, M. (1977). *Le français parlé à La Réunion : phonétique et phonologie*, Paris. Champion.

Cellier, P. (1976). *La situation linguistique de l'enfant réunionnais créolophone après quatre années de scolarisation élémentaire*, Thèse de doctorat de troisième cycle, Université de La Réunion.

Chaudenson, R. (1974). *Le lexique du parler créole de la Réunion*. Paris : Champion.

Dolz-Mestre, J. et Schneuwly, B. (1996). « Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande ». In : *Enjeux*, n° 37/38, p. 49-75. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34111

Gardner-Neblett, N. and Iruka, I. U. (2015). "Oral narrative skills: Explaining the language-emergent literacy link by race/ethnicity and SES". *Developmental Psychology, 51*(7), 889–904. https://doi.org/10.1037/a0039274

Ellis, N. (1994). "Introduction: Implicit and explicit language learning: an overview". In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego, CA : Academic Press.

Fioux, P. et Marimoutou, J. (1999). *Apprendre à communiquer en maternelle : une observation des pratiques en petite section à La Réunion.* Académie de La Réunion.

Georger, F. (2011). *Créole et français à La Réunion : une cohabitation complexe.* Thèse de doctorat en Sciences du langage. Sous la direction de Lambert-Félix Prudent. Soutenue le 28-11-11.

Goigoux, R. et Cebe, S. (2013). *Lectorino & Lectorinette.* Paris : Retz.

Gombert, J-E. (2003b). « L'apprentissage de la lecture, la place des apprentissages implicites ». *Cahiers pédagogiques*, 422, pp. 47-51.

Institut National De La Statistique Et Des Etudes Economiques. Revue 137, (2010). *L'influence de la langue maternelle en question à La Réunion*. Christian Monteil, Chargé d'études démographiques

Klein, W. (1991). « SLA theory: prolegomena to a theory of language acquisition and implications for Theortical Linguistics » *in* Huebner, T. & Ferguson, Ch. A. (éds.) *Crosscurrent's in SLA and Linguistic theories.* Amsterdam : John Benjamins, 169-194.

Lebon-Eyquem, M. (2004). *Paroles réunionnaises entre créole et français : dynamique conversationnelle et productions interlectales*, Mémoire de DEÀ « Langage et Parole », sous la direction du Pr. Prudent, L-F., Université de La Réunion.

Ledegen, G. (2003). « Regards sur l'évolution des mélanges codiques à la Réunion : l'avènement de l'interlecte ? », dans *Anciens et nouveaux plurilinguismes. Actes de la 6° Table Ronde du Moufia*, Cortil-Wodon, Éditions E.M.E., p.p. 175-186.

Martinet, A. (1980, 2008 [1960]). *Eléments de linguistique gén*érale. Armand Colin, Paris.

Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit.* Clé international, Paris.

Noyau, C. (2005). Le lexique verbal dans l'acquisition d'une langue seconde : verbes de base, flexibilité sémantique, granularité. Dans *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, sous la direction de F. Grossmann, M.-A. Paveau, G. Petit, Grenoble : Ellug, p. 65-84.

Parisseaux, M-J. (2017). *Palais Beaux-Arts Lille*. Dossier pédagogique. Conseillère pédagogique en arts visuels. Circonscription de Lille.

Picoche, J. (1993). *Didactique du vocabulaire français*. Coll. Fac Linguistique. Nathan Université.

Prudent, L-F. (1981). *Diglossie et interlecte* in Langages, Prudent, L-F., (1993). *Pratiques langagières martiniquaises : genèse et fonctionnement d'un système créole*, Thèse de Doctorat d'Etat en Sciences du langage, Université de Rouen Haute-Normandie.

Prudent, L-F. et Merida, G-J. (1984). *An langaj kréyol dimipanaché…interlecte et dynamique conversationnelle*, Langages, 74, pp. 31-45.

Souprayen-Cavery, L. (2005). *« Contacts de langues à La Réunion. Un voyage à travers la traduction français/Créole »,* in Prudent, L. F., Tupin, F., Wharton, S. (éds.), Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles. Berne : Peter Lang., pp. 99-110.

Staudacher-Valiamee, G. (2004). *Grammaire du créole réunionnais*. Paris. Sedes, Université de La Réunion, 180 p.

Staudacher-Valliamée, G. et al. (2012). Livret 1, *Dire, Lire, Calculer en Grande Section de maternelle créolophone à La Réunion : logiques, spatialité, numération*, Programme de recherche et dispositif pour la prévention de l'illettrisme, Reprographie, Université de La Réunion, 9 p.

Véronique, D. (2009). *L'acquisition de la grammaire en français langue étrangère*, Paris : Didier.

Viberg, A. (2002). « Basic verbs in second language acquisition ». In *Revue Française de Linguistique Appliquée*, volume 7, n°2, *Acquisition des langues : tendances récentes*, Editeur Pub. Linguistiques (Publications sur Cairn.info), p. 51-69.

****

The study of Mauritian Kreol at school: Dynamics and lessons from the Catholic Primary Education sector

NADAL Pascal
Service Diocésain de l'Education Catholique

and

ANKIAH-GANGADEEN Aruna
Mauritius Institute of Education

Preamble

While research has brought out all the benefits of Mother Tongue instruction and established that it has a place in the educational curriculum, its significance is still undermined in some postcolonial developing or recently developed countries that aspire to fit into the global world. Due to historical and economic factors, such countries generally adopt English, a colonial and also an international language, as medium of instruction. The Global Education Monitoring Report (World Education Blog, 2018) indicates that, "[i]n most countries in sub-Saharan Africa, the vast majority of students, probably as many as 85%, are not taught in the language they speak at home." Such is the case in Mauritius too, a postcolonial multi-lingual and multi-cultural small island developing state (SIDS) where this study is situated. Indeed, English holds a privileged position as the medium of instruction despite the fact that 86.5% of the local population acknowledge Mauritian Kreol as one of their home languages (Central Statistics Office, 2011). It was only in 2012 that MK was introduced in the educational curriculum for reasons deemed to be more political than pedagogical, given the circumstances in which this took place. Indeed, the entry of MK in the schooling domain resulted from intense ethno-political pressure from a particular socio-cultural/religious/ethnic pro-Afro-Mauritian Creole group[1] and others who had fought this battle, namely writers, political activists, academics and associations[2] that had been militating for decades for the recognition of this language in education and the local society. Moreover, it should be brought out that Mauritian Kreol is offered as an optional language at par with other Ancestral Languages (MIE 2012), namely Hindi, Telugu, Marathi, Urdu, Tamil and Modern Chinese which are referred to as 'Ancestral

[1] Notably the Fédération Créole Mauricien, under the leadership of the Roman Catholic priest, Father Jocelyn Grégoire.
[2] For instance, (i) the organisation 'Ledikasyon Pu Travayer', winner of the 2013 International Linguapax Award in recognition of its efforts to promote and preserve indigenous languages of Mauritius; (ii) the Federation of Preschool Playgroups, which fervently advocate the use of Kreol as medium of instruction in early childhood education primarily. It even won a case against the State in the Supreme Court of Mauritius on the suppression of the mother tongue in the local ECE curriculum framework.

Languages' given their ancestral links with the cultures and countries from where different segments of the Mauritian population originated. However, unlike Mauritian Kreol, these languages are very rarely used at home. It is difficult to overlook the fact that right from the age of 5, that is on entering primary school, pupils are channelled to different classes to learn their 'ancestral' language and that the Afro-Mauritian influence is clearly visible from the profile of children opting for MK. This brings to the fore the peculiar and complex situation whereby, in the case of this language, ethnic claims have to be balanced with the fact that MK is the language of all Mauritians.

With respect to the language-in-education policy, it must be said that prior to 2012, some indicative moves had been made by the relevant authorities – as seen through increasing references in policy documents – for the need to effectively tap upon the multilingual profile of the Mauritian learner. We note, for instance, that the 2009 National Curriculum Framework for pre-primary points to the importance of "home and environmental languages" (MoECHR 2009, p. 42) without however explicitly making a claim for mother-tongue-based instruction. Further, being signatory to conventions established by international organisations (such as UNESCO) regarding language rights, Mauritius has engaged itself to implement decisions taken by these instances. Despite this, the prevailing attitude towards MK, namely that, "Creole languages are a "handicap" for their speakers" (DeGraff 2005, p. 533) given that the language bears no economic and social capital, mitigates attempts to give it more prominence in education.

With the first batch of pupils who opted for MK having completed the primary cycle in 2017, the authors deemed that the peculiarity of the Mauritian situation warranted deeper exploration through a study of the trends and tendencies that prevailed during the first six years during which this language has been taught. In this paper, we investigate the dynamics behind the six-year (2012-2017) evolution of the size of the first cohort of Grade 1 pupils from Catholic primary schools who opted for MK when the subject was introduced at primary level.

Approximately 3,400 Grade 1 pupils embarked on this pioneering venture in 2012, making of MK the second most studied AL in Grade 1 after Hindi. Despite the promising start as far as enrolment rate is concerned, the starting conditions were far from optimal in the Catholic education sector. In fact, with only nine practising teachers from the forty-six Catholic primary Schools on the island having been trained to teach MK, teachers from Government Schools had to be called in as backup. Primary level Educators from government schools are still partly solicited to-date in Catholic schools, though decreasingly. Nevertheless, the teaching of MK was initiated in 43 of the 46 Catholic schools in 2012 and, presently, all these schools are offering MK.

This study follows a recent one that researched factors that had prompted the first generation of parents to opt for MK on behalf of their children enrolled in Catholic primary schools when the

subject was introduced (Nadal & Ankiah-Gangadeen 2018). It allowed the researchers to probe deeper into the phenomenon of mother tongue and language-in-education policies in SIDS.

Methodology

Even though the focus is here exclusively on the intake in Catholic schools, these grant-aided schools forming part of the public education system constitute a reliable illustration of the overall picture of primary education in Mauritius for the following reasons. As shown in Figure 1 below, these schools are located all around the island, admitting and catering for all categories of learners, from urban, rural and rurban areas and their different realities in terms of academic, socio-economic or ethnic profile.

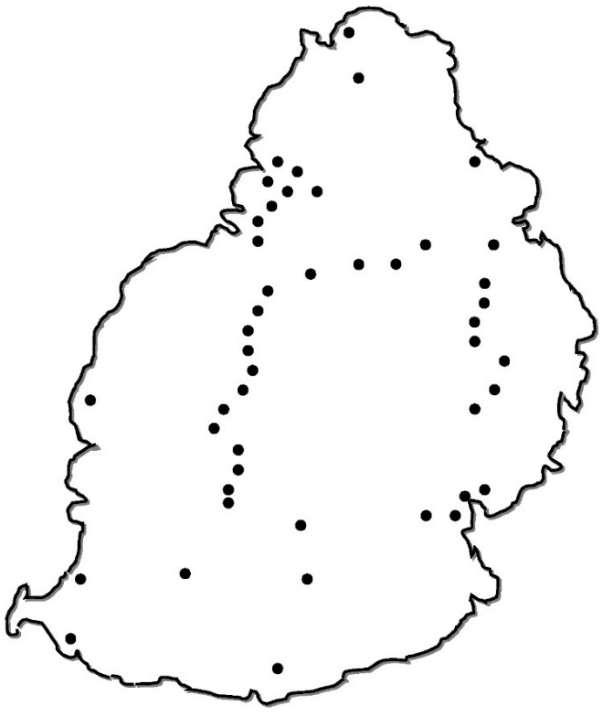


Figure 1 (Map of Mauritius indicating the location of the 46 Catholic primary schools)

In addition, the focus on these schools is explained by the fact that Catholic education in Mauritius played a pioneering role in the use of the mother tongue.[3] On a more practical side, data about the evolution of the MK pupil cohort size had been systematically compiled over the six years by the Catholic education authorities and it was made readily available for the purposes of this study.[4] It

[3] In 2004, for instance, the Catholic education sector embarked on an innovative and unprecedented mother tongue-based curriculum, known as the PrevokBEK, for students who had twice failed the end of primary cycle examinations and who were nonetheless proceeding to secondary education. With the PrevokBEK programme, MK was both learnt as language subject and used side by side with English as part of a bilingual approach to learn subjects like Mathematics and Science.

[4] The authors wish to thank the Service Diocésain de l'Education Catholique (SeDEC) for enabling them to carry out this research, especially in facilitating the gathering and compilation of enrolment figures for MK study in all the 46 Roman Catholic Aided (RCA) schools of the island.

must also be pointed out that the study of MK is particularly popular in Catholic schools, as may be testified by the enrolment figures. For instance, when the subject was first introduced, the percentage of pupils from Catholic schools who chose to study MK represented some 36% of the total intake for the subject at national level, though these schools normally accommodate slightly less than 20% of the local primary school student population. This could be explained by the particular appeal that part of the Afro-Mauritian/Creole community feels towards the language, which it claims as its ancestral language on account of the fact that the language has been bequeathed onto the country as a legacy of slavery, especially during the French rule in the 18th century. Though open to all children of the republic, Catholic schools are particularly prized by Afro-Mauritians/Creoles, who make up the majority of the local Christian community.[5]

The quantitative part of this study provides findings pertaining to the evolution in the size of the first cohort of Catholic school pupils who opted for MK in Grade 1 in 2012 up till the completion of the primary school cycle (Grade 6) in 2017. Figures presented here indiscriminately concern all the Catholic schools in which the subject was offered. It is to be noted that, in line with ethical considerations, pseudonyms are used to refer to specific schools throughout the paper. Whilst we reckon that it may be difficult to situate the discussion about the learning of Mauritian Kreol as a language subject against the broader regional and international backdrop of Creole language study at school,[6] it is still interesting to ponder on the study of Mauritian Kreol as a case study. This is because of the distinctive nature of its introduction in the school curriculum, namely as the ancestral language of the Afro-Mauritian community, at par with the optional Asian Languages taught at school, even though it is the home language of almost nine Mauritians out of ten (Statistics Mauritius 2011).

In fact, as pointed out by Mahadeo-Doorgakant (2017), if we apply Siegel's three-pronged model (1999) of Creole language use in multilingual education programmes to the Mauritian case, it becomes very apparent that the latter fits none of the three categories, namely:

i) As medium of instruction;
ii) As language of negotiation of teaching and learning whenever it is not a MoI;

[5] Given that ethnic/religious censuses have not been carried out in Mauritius for almost 50 years, it is difficult to ascertain with precision the island's demographics. However, various events and litigations in the recent history of the country underlie the traditionally strong affinities between Catholic education and the island's creole community, such as the right claimed by the Catholic education authorities to factor in certain value-based, faith-based and social criteria that are specific to this ethnic group while recruiting their staff or while admitting a portion of their student population.

[6] Indeed, the idiosyncrasy of the Mauritian situation resides in the fact that Kreol – despite being the undisputed home language of an overwhelming majority of Mauritians – is not taught at school as an official medium of instruction or as a compulsory language subject at primary level (as is the case in the Seychelles, for instance), but as an optional subject enjoying similar status to ancestral languages. Some of these ancestral languages boast of just a handful of speakers, like Mandarin with its 637 speakers (Statistics Mauritius 2011), compared to more than one million speakers for Kreol (Statistics Mauritius 2011).

iii) As a subject of comparative linguistics, whereby Creole is used to work towards the acquisition of target languages.

Equally interesting is the possibility to find out whether the forceful and often unfavourable reactions expressed against the introduction of Kreol at school shortly before this came to fruition – for instance via reader comments[7] in the Mauritian media (Florigny, 2015; Nadal, 2014; Nadal & Anacoura, 2014) – had a bearing on the way the subject was perceived as it made its way through the Mauritian education system. Also, the dynamics of Kreol study in relation to other heritage languages taught at school constitute another area of interest, as the findings depict how these languages pitted against each other fare in a situation whereby they are studied concurrently, implying competitively to a certain extent (Nadal & Ankiah-Gangadeen, 2018).

For a comprehensive study of the trend in the choice of MK at primary level, various variables have been taken into consideration while working out the statistics, such as the number of pupils joining and leaving the MK class at different points during the primary school journey, the profile of schools (whether they are high-demand schools or not), their geographical location, the number of pupils in the MK class at the start and at the end of each grade, as well as the grades during which movements in or out of the cohort have been more prominent.

Though mostly expository in nature, this paper – we believe – can make a genuine contribution to knowledge, as it is the first of its kind to provide a comprehensive statistical depiction of forces at work in the domestic linguistic landscape at the level of the school curriculum. Besides the statistical aspect of the study, qualitative data was also collected to allow a better understanding of the figures obtained. To this end, a sample of 20 MK practitioners and ten heads of schools from the five educational zones (A to E) were interviewed, and their interpretation of the statistics was derived based on their knowledge of the field. Data from another research project (Nadal & Ankiah-Gangadeen, 2018) carried out with parents who had chosen MK as optional subject for their children in Catholic primary schools was also instrumental in understanding more clearly the insights obtained here. A focus group discussion was also held with the management team of the Roman Catholic Education Authority[8], comprising a team of five pedagogical advisors (one per zone), as well as the Heads of School Management & Curriculum, and the Head of Primary. Finally, classroom observations made by the two researchers in their capacity as teacher educators[9] involved in the training of MK teachers was also helpful in further understanding the phenomena under study.

[7] These views pertained mostly to: i) the so-called 'relative worthlessness' of a language that would not bring learners anywhere beyond the immediate shores of the island; ii) the potentially adverse effect that Kreol could have on the writing of French, given that the Kreol spoken in Mauritius is very close to French at the lexical and semantic levels but is written differently, e.g. without accented characters; & iii) the mitigated results reaped in other contexts where the policy was upheld.

[8] The operating arm of the Diocesan Service of Catholic Education with regard to primary education matters.

[9] Author No. 1 is a former Senior Lecturer in English at the Mauritius Institute of Education and author No. 2 is an Associate Professor in English there.

Findings and Discussion

Systematic decrease in cohort size

The first major observation concerning enrolment in MK for the six years of primary education in the 43 Catholic schools considered in the quantitative part of the study is that a greater number of pupils left the MK course (461) than the number who joined (135) over the six-year period surveyed here. The size of the initial cohort that had opted for MK in Grade 1 in 2012 has indeed decreased systematically until the exit point of primary schooling in Grade 6. A comparison of the cohort size at entry and exit points reveals a 25% fall in the number of pupils who chose MK, with 30 schools experiencing a decline, nine schools an increase and four schools a relative stability in the cohort size over the six-year period. Moreover, the cohort size at the end of the year for each grade has always been lower than at the start of the year, indicating that there have constantly been more pupils dropping MK along the way than new comers opting for the subject at some point in any one grade.[10] This is systematic pattern is very apparent on the bar chart in Figure 2.

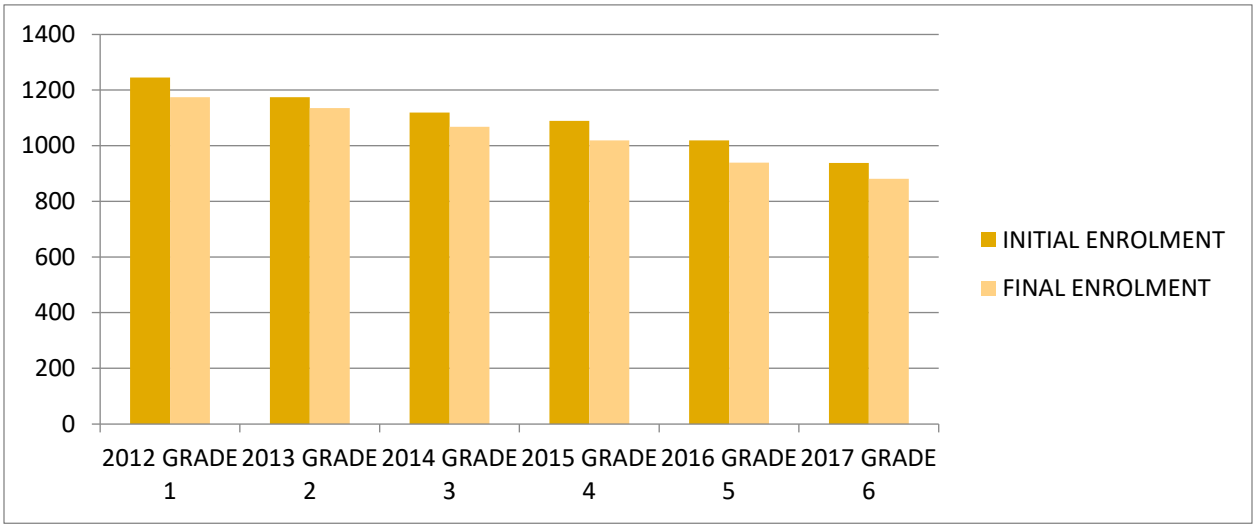


Figure 2 (Evolution of the 2012 Grade 1 MK cohort size at the start and at the end of each grade over a six-year period)

With the exception of three schools, this tendency is confirmed in the 14 most demanded Catholic schools[11] forming part of the study, with the 2012 Grade 1 figure being greater than the 2017 Grade

[10] It would have been interesting to compare this trend in KM with that of other ALs, but unfortunately, these information are not available as part of this present research, which did not set out to trace the movements in and out of all AL classes over a six-year period. Moreover, depending on the availability of teachers and on the demographic profile of certain regions where schools are located, some ALs may be offered for study and others not. Mandarin, for instance, is only offered in a couple of high-demand urban schools due to the scarcity of teachers, who are often recruited straight from China by the Mauritian Ministry of Education. It is, therefore, difficult to compile such large-scale information evenly for all ALs across the spectrum of local Catholic schools.

[11] Different criteria have been used to determine which schools are in high demand, namely: i) whether they form part of the list of schools for which the Ministry of Education requires a residency attestation document for admission in

6 figure for MK study, meaning that the number of pupils who dropped the subject along the way is higher than those who joined in, as shown on Figure 3. It should here be pointed out that movements from one optional language to the other are allowed at any one point during the course of the primary cycle and that pupils do sometimes join an AL/MK class in Grade 3 or Grade 4, even though they need to start with the basics of the language – such as the alphabet – at a point when their fellow classmates are well advanced in their learning journey, writing whole paragraphs.

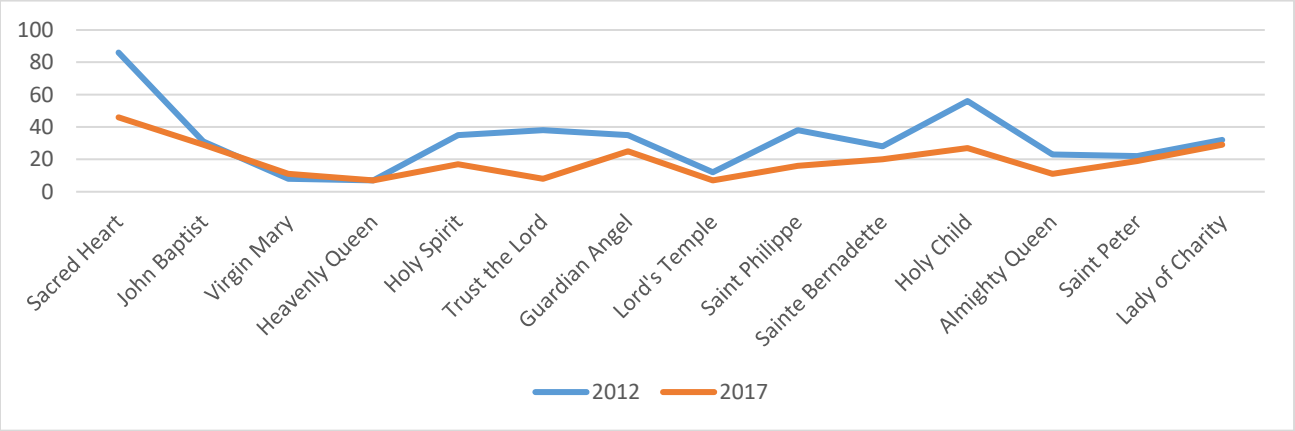


Figure 3 (Two-point size comparison – 2012 & 2017 – of the first cohort of MK pupils in high-demand Catholic schools)

Impact of geographical location on cohort size

If we now take into consideration the geographical variable, the observation interestingly reveals that the dynamics have differed very significantly, with the most notable decrease occurring in urban schools (44%) compared to only 5% in rural areas. In the handful of schools located in areas like Moka, Saint Pierre and Glen Park and placed in the 'rurban' category – given the rural cachet that they have preserved (e.g. in terms of agricultural activities carried out there) despite their proximity to neighbouring towns and business centres like Vacoas and Ebène respectively – numbers have remained constant. Figure 4 depicts the evolution of the cohort size from a geographical perspective.

Grade 1; and ii) whether they register an enrolment rate that exceeds their admission capacity and consequently need to 'divert' the surplus number of applicants to other schools of the same geographical zone.

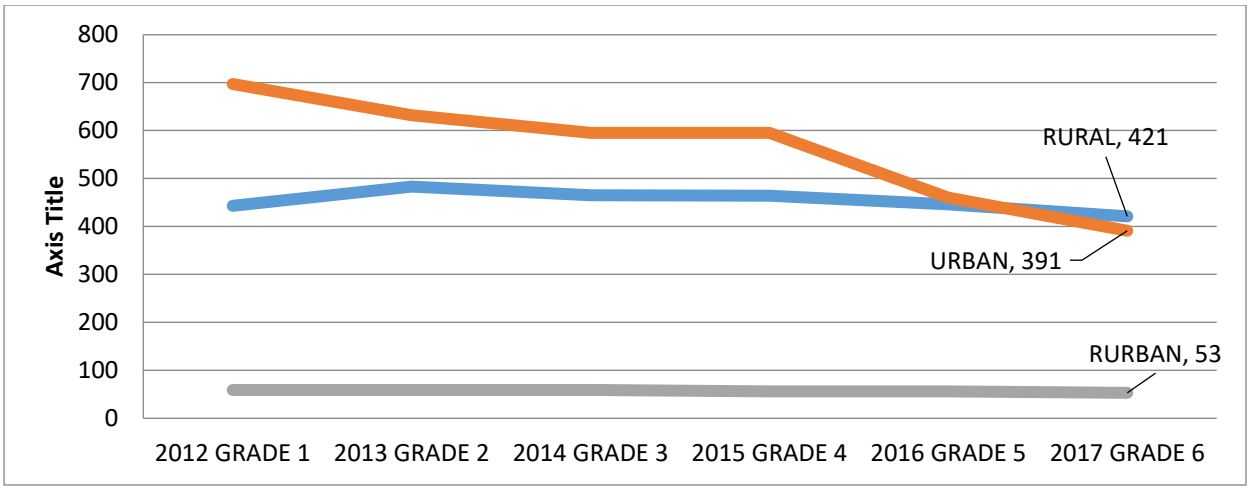


Figure 4 (The geographical variable)

Some of the possible explanations for the phenomena observed above have been provided by the respondents for the qualitative segment of the research.

To begin with, it appears that in some high-demand urban schools, where academic considerations overthrow all others, parents make their children opt out of the MK class as soon as the first manifestations of confusion between written Kreol and written French appear.[12] As Iannelli and Duta (2018, p. 57) opine, "school subject choices are important for young people's opportunities to enter higher education and for promoting social mobility". French being a core subject and having a sense of social prestige and cultural refinement associated with it, the study of this language is considered more important in the local context, which is why some parents from urban areas – and especially from well-to-do or middle-class families[13] – more readily sacrifice the study of Kreol for the 'benefit' of another language that they deem more useful for their children's future academic/professional career and social standing. Teachers interviewed for this research claimed that parents in urban areas sometimes justify[14] their decision to withdraw their children from the MK class by claiming that "Il *se laissait trop aller* au Créole" [he was *indulging too freely* (our emphasis) in Creole], as some sort of potentially detrimental linguistic 'addiction' to which they were firmly bent upon putting an end.

Also, it appears that some urban schools, through a display of 'reversed language purism'[15], restrict the use of Kreol as language of interaction in the school yard. Parents of children who study MK

[12] For example, influenced by the MK orthography, pupils may forget to use accented characters while writing in French or they may write French words according to the Kreol orthography given the lexical and semantic proximity of the two languages.
[13] Based on what teachers interviewed for this study aver.
[14] Catholic education authorities require that parents wishing to opt their children out of any ancestral language class provide an explanatory letter in support of their decision.
[15] 'Purism' generally refers to resistance to a foreign influence; here we however see a wish to promote a foreign/colonial language to the detriment of the Mother Tongue.

and even teachers of MK reported that it was not uncommon in some of these schools (especially the high-demand ones) for a child to be told: "Parle bien dans la cour, s'il te plaît … Tu n'es pas dans ta classe de MK ici!" [Speak properly in the schoolyard please… You're not in your MK class here!] Consequently, as pointed out by Carter & Aulette (2009, p. 215), "[s]uch prejudices create much pressure for speakers of disfavored dialects to abandon their native speech for some approved pattern." On the other hand, respondents coming from schools found in rural areas argued that such situations occur more rarely there, given that the use of Creole for formal and informal interactions is much more widespread, accepted, and viewed as 'normal'. All these factors related to perceptions and representations of the language can therefore explain why its dynamics and popularity differ from one geographical region to the other.

School management and subject choice

Valuable lessons are also obtained when we narrow our lenses to consider specific situations relating to the geographical location of schools. In the capital city of Port-Louis and its suburbs, for instance, different dynamics are visible from one school to the other. Whilst four schools follow a more or less similar trend between the 10-40 pupils scale, we note one interesting case in point with Sacred Heart RCA (in green on figure 5 below), where a 40% fall is noted in the MK enrolment from Grade 1 to Grade 2. However, the figure then remains rather stable until the end of the primary cycle. How can such a phenomenon occur in just one suburban school and not in any other neighbouring school? Holy Cross RCA, for instance, reveals stable figures from Grade 1 to Grade 3, with hardly any fluctuation. On probing into this matter, it turned out from views expressed by research participants that such situations could be attributed to heads of schools who literally compelled all those pupils who had chosen not to study any optional language in Grade 1[16] to ultimately opt for MK. Basing themselves on the view that, as the language is already known to the pupils, they assumed that its study would be within any pupil's reach and that is why they massively encouraged parents to sign up for this new subject in Grade 1. However, as the subject had not been opted for in the first place by the parents, the latter very willingly signed their ward out during the second school year, as soon as the children expressed disinterest in the subject or when the first learning stumbles appeared. So, paradoxically, the zeal expressed by some heads of schools in the face of this novel subject did not necessary bring about the expected benefits for it. On the contrary, it often led to crammed classes with classroom management problems, poor learning conditions, insufficient teaching materials[17] and pupils who ultimately abandoned the learning of MK. From the figure below, it can be seen that the enrolment rate in 2012 & 2013 at John the Baptist RCA is nil, since it is one of the three Catholic schools where the subject was only introduced at a later stage due to administrative problems mentioned earlier.

[16] Learners have the right not to opt for any AL, in which case they remain in the custody of the Educator who teaches them the core subjects (like Mathematics, French, English, Science and History/Geography) while their follow classmates proceed to their respective AL class.
[17] Orders for textbooks are placed with the Ministry of Education at the start of the year and additional copies are not always available for pupils who join at other points during the year.

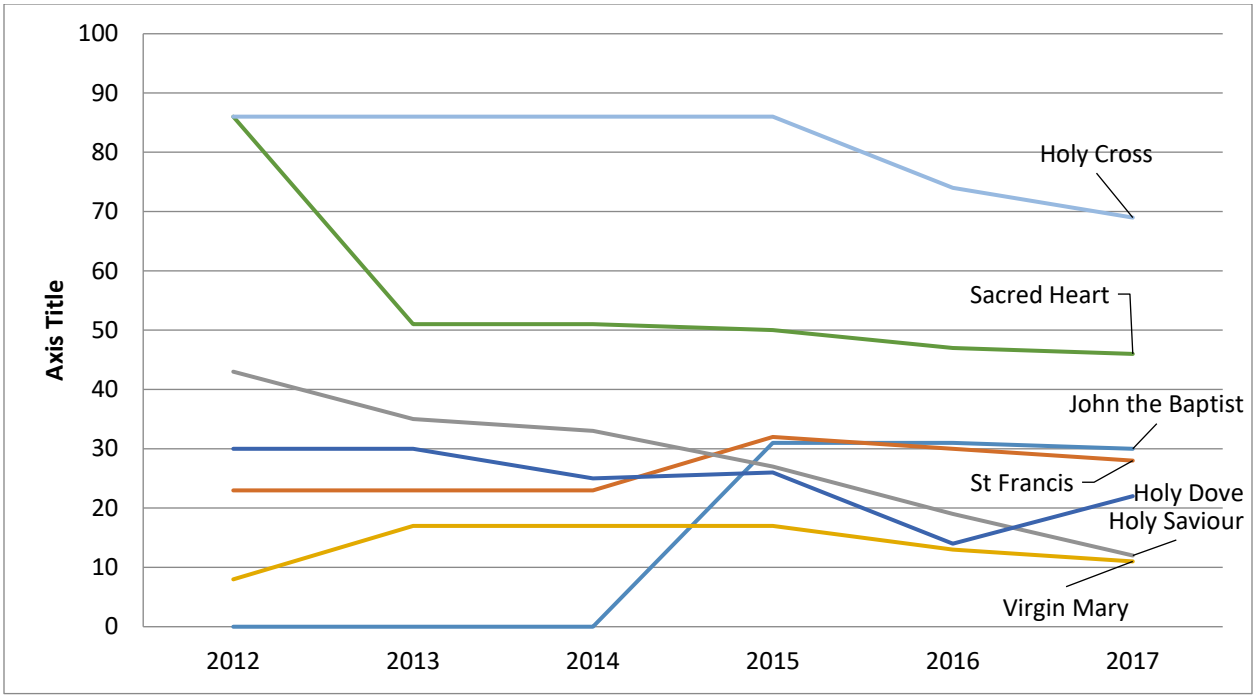


Figure 5 (Dynamics observed in schools found in and around Port-Louis)

Context-specific factors

The factors that impacted upon cohort sizes for MK varied according to contexts, ranging from what appeared to be deliberate attempts to downsize classes to the availability or quality of teachers. Dynamics observed for schools in the region of Rose-Hill reveal that trends differed a lot from one school to the other. Even though the three Catholic schools found in this town are less than a five-minute walk from each other and that they admit pupils from more or less the same catchment areas, no particular pattern emerged insofar as the popularity of MK is concerned. Indeed, while the enrolment rate at Holy Child RCA declined steadily over the six years by almost 50% (and quite notably in Grade 4, as is the case for Sainte Bernadette RCA as well), Almighty Queen RCA (a very high-demand school) experienced a drastic fall of more than 50% from the first year to the next before undergoing a stabilisation for the following five grades, including at the level of the much-apprehended Grade 4, contrary to the two other schools of the region. Such situations may be attributable to diverse factors. Sometimes, as may be the case for Almighty Queen RCA, MK teachers allow the outflow to go unchecked until the class reaches a desirable size for the pursuit of the work in subsequent grades. It could also be that, as the school has a culture of high performance, parents withdrew their children rather rapidly from the MK class as soon as they observed that it was not fulfilling the academic aspirations they cherished for their children, while those pupils who did not drop the subject possessed the required aptitudes to carry on until the end of the primary cycle.

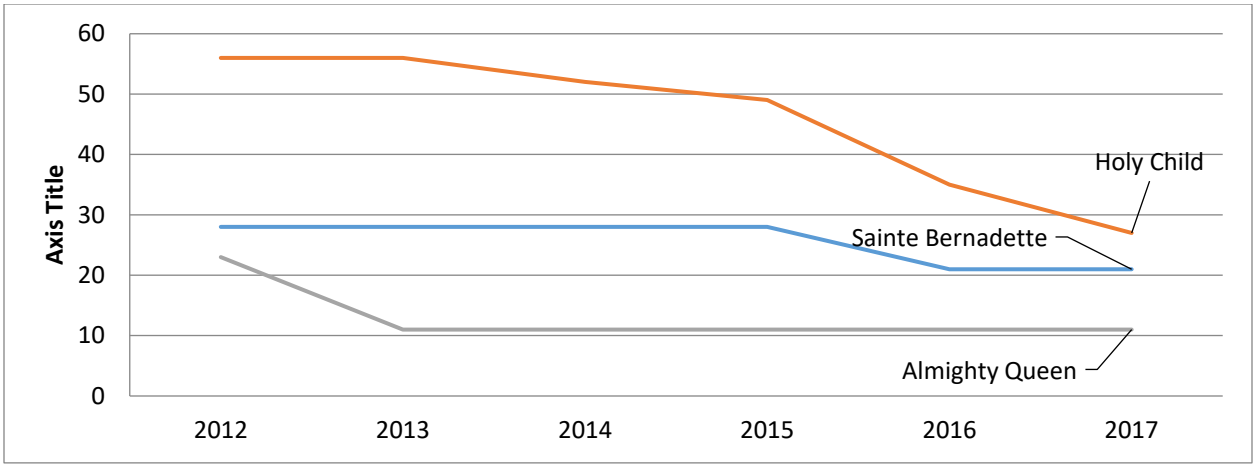


Figure 6 (Dynamics observed in schools found in the region of Rose-Hill)

A more or less similar situation was witnessed in Curepipe, where four Catholic primary schools are located quite close to each other. There as well, a drastic fall (80% – the highest amongst all the Catholic schools offering the subject) in the MK enrolment rate (from 38 pupils in Grade 1 to just eight in Grade 3) was witnessed over the first two years at Trust the Lord RCA, the school that is the most demanded of the four. As evidenced in Figure 7, significantly different trends were observed in the three other neighbouring RCA schools. Insights gathered from pedagogical advisors and from former heads of this 'star' school reveal that the introduction of the subject in 2012 had been marked by a number of administrative impediments, such as the insufficient number of educators to service courses at the start. Whilst this situation did not give rise to significant expressions of discontent on the part of parents in the three other schools of Curepipe, at Trust the Lord RCA, however, parents were much less tolerant of hitches such as the teaching of MK on alternate weeks due to teacher scarcity. They, therefore, more readily tended to forego the learning of this subject. Concurrently, it so happened that a particularly dynamic and well-liked teacher of Modern Chinese was in post at that school, and this resulted in a rush out of the MK class towards Modern Chinese courses[18]!

[18] Whenever available and despite the relative difficulty of learning such a language in the Mauritian context, Modern Chinese is quite a prized AL – especially by children of the Creole/Afro-Mauritian community – in the RCA schools where it is available. This is mostly because of the interesting prospects afforded by such a subject and also because – with the shrinking Sino-Mauritian population (less than 3% of the overall population) – the language is viewed as being less 'ethnically marked' than other ALs, which are almost systematically opted for by children of the respective ethnic group. Modern Chinese therefore appears 'more opened' to learners of diverse ethnic profiles, though in actual fact, all ALs are opened to all learners, irrespective of ethnic or religious belonging.

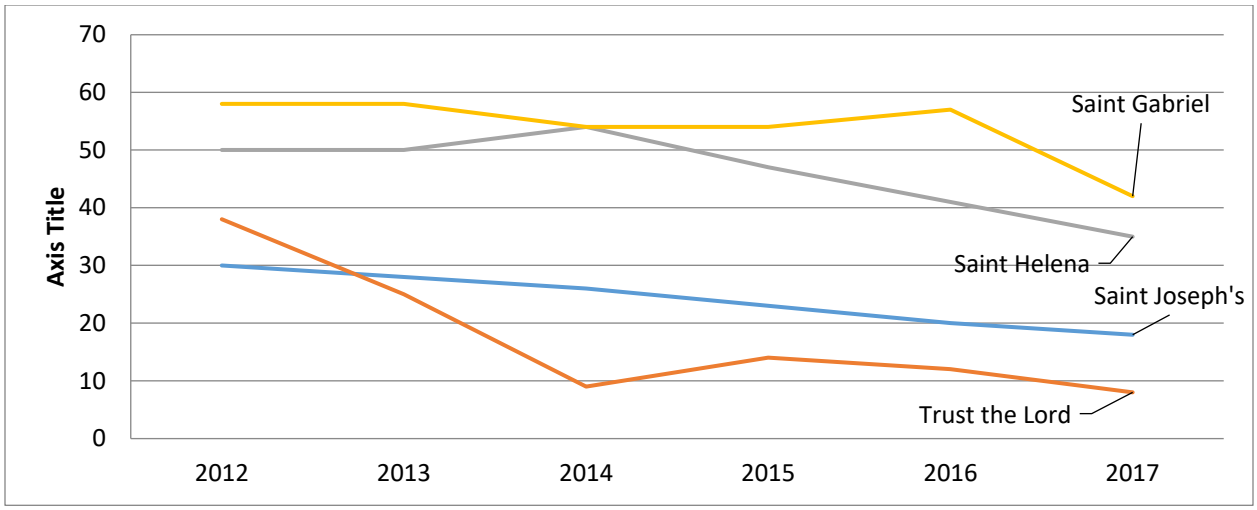


Figure 7 (Dynamics observed in schools found in the region of Curepipe)

Appeal of the subject

While the focus has been on the drop-out rates so far, we cannot brush aside evidence that some pupils have taken up MK at some point of their primary schooling. A detailed look at the figures for those who joined the MK cohort along the way shows that the movement occurred mostly around Grade 2. This may be explained by the fact that the emotional appeal of the subject – with its colourful textbook, contextualised content, and all the fun activities that MK pupils are often seen doing leisurely in their mother tongue – exerts a strong attractive power on learners at such a young age. Also, teachers reported that pupils who joined the MK class after Grade 1 often did so as a result of the incitement from fellow friends.

Teachers however had significant influence on the numbers. The study revealed that 'General Purpose' Educators who teach the core subjects may also sometimes incite pupils who had not chosen to study any Ancestral Language to opt for MK, so that they do not have to supervise these pupils during the Ancestral Language class. In other words, if all the pupils study an AL, GP teachers avail themselves of 50 minutes of free time daily! Another way in which teachers influence the influx towards MK is through the image they create of the subject. MK teachers claimed that in the discourse of other AL teachers, MK is at times referred-to as an easy subject only fit for low-performing pupils. According to them, it is not rare to hear remarks like *"Si to pa fer zefor pou bien lir Hindi, mo pou avoy twa fer MK!"* [If you don't try to improve your reading skills in Hindi, I will send you to the MK class!]

Another possible reason accounting for the inflow of pupils to the MK class is home related. In this case, the shift to MK results from the parents' realisation that they can offer limited support to their children in the Ancestral language initially opted for, as opposed to Kreol, a language they master perfectly, at least in its oral form. The Mauritian education system being highly competitive

and examination-oriented, parents feel pressurised into offering close support to their children to ensure that they perform well. As such, their knowledge of the subject is crucial.

MK at par with other ALs

The other point worth mentioning here is that pupils who joined the MK class at a later stage did not necessarily drop another Ancestral language to opt for MK. As may be seen in figure 8 below, only 18% of those who joined MK along the way ceased studying another language, like Hindi (9%), Tamil (2%), Urdu (1%) & Modern Chinese (6%). Clearly, MK does not represent a threat to these languages, as the majority of those who opted for MK en route were either not studying any Ancestral language at all (26%) or did so for various other reasons, such as upon joining the school following a school transfer or a change of residential address. Said differently, inflows to the MK class were not the result of outflows from AL classes.

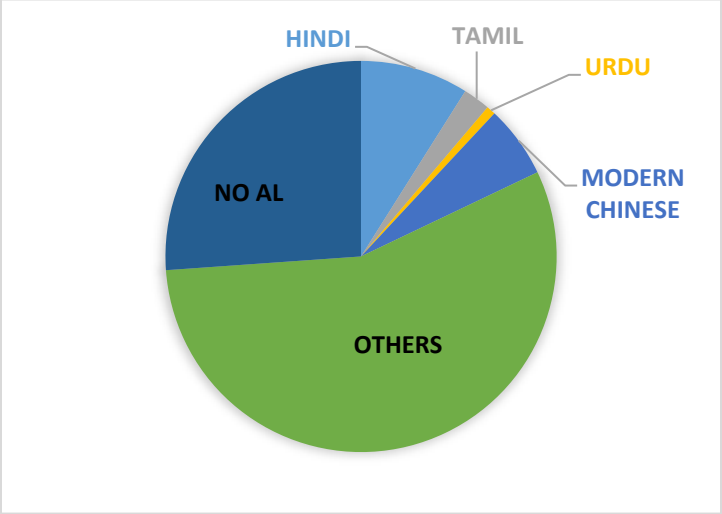


Figure 8 (MK pupil inflow)

The same can be said of those who stopped studying MK at one point, as close to 70% of pupils who dropped the subject did not opt for any other AL. For the period under study in Catholic schools, only 5% of those who ceased doing MK opted for another AL, and more than 25% stopped studying the subject for diverse reasons, like upon being transferred to another school. Although ALs are indirectly 'competing' with each other because of the modus operandi through which they are offered at school[19], this 'competitive' variable is not necessarily reflected in the movements of pupils in and out of the MK class.

[19] Since the ALs are all offered at the same time for 50 minutes on the daily teaching schedule, it is therefore impossible for a learner to study more than one AL at school.

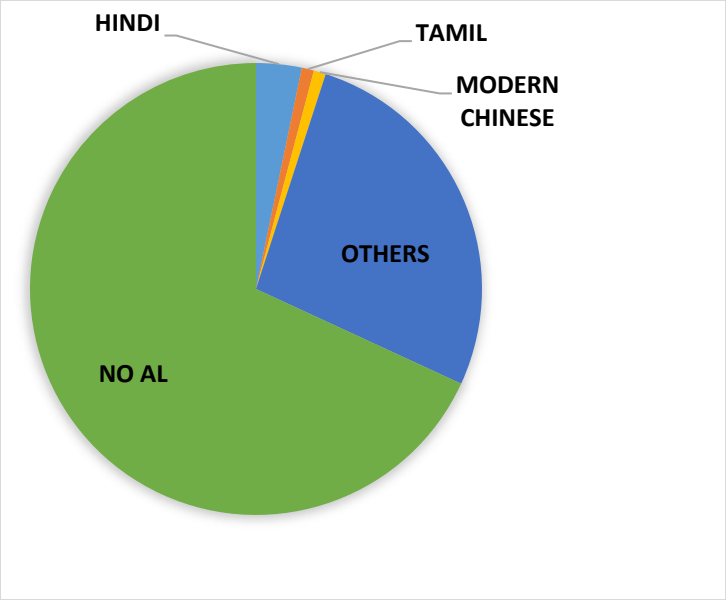


Figure 9 (MK pupil outflow)

Academic considerations and language perceptions

The peak in the movement out of the MK classes is particularly observed as from Grade 4. This is far from being an anecdotal phenomenon, because as from Grade 4, pupils must sit for national exams prepared by the Mauritius Examinations Syndicate and are assessed at school level by teachers who did not work with pupils of that particular grade. These exams, therefore, are viewed by parents as being high stakes assessments for which performance in core subjects is vital. Thus, they are ever ready to 'sacrifice' MK (and any other AL for that matter), because of its reduced relative worth compared to the core subjects.

Besides, the other reasons why pupils stop studying MK at any one point are really multifarious, as pointed out by our respondents. Amongst other things, there is the holding of remedial classes for core subjects by the 'General Purpose' teacher during the AL class. Once again, a practice like this one is detrimental to AL, because parents often view revisions in core subjects as carrying more worth than the learning of MK[20]. Participants interviewed for this research also argued that such practices have an indirect bearing on the success rate for MK (which is relatively high compared to core subjects), as some sort of natural selection is operated along the years, with the weak pupils ultimately opting out of MK to concentrate on their core subjects, while only brilliant MK pupils study the subject until the end. This ultimately accounts for the high performance noted in the subject as a result of the 'academic skimming' process operated along the years.

[20] More generally, MK teachers admitted, parents often tend to give greater importance to views expressed by the 'General Purpose' teacher than by the AL teacher, especially when the former draws attention to learning difficulties faced by the child in core subjects.

Discussion

The study has brought to the fore a number of variables that influence decisions to drop out of or to opt for a subject. Since, in this case, the subject is the mother tongue of the pupils and is intricately linked to the ethnic identity of the majority, the findings become even more telling. In the first instance, we may say that the capital a subject represents outweighs all other considerations, however significant these may have been at the time when language rights were being fought for by sociocultural forces. The fact that parents chose to make their children drop the subject because it was affecting their performance in French stands as testimony to this. In addition to performance, assessment stands as a significant parameter: pupils do not opt out of the subject in grades where internal exams are held. Rather, the tendency to drop out of MK is noted as from in Grade 4: the point as from which national exams are conducted.

Interestingly, we also note that language discrimination still prevails – even in the context from where the pioneering force emerged. As mentioned above, Catholic education had a significant role to play in the inclusion of MK in the educational curriculum. That even in Catholic schools pupils are discouraged from using this language outside the MK classroom shows how hard it is to uproot attitudes and notions that have been deeply engrained for years. Social consciousness in addition to language capital is a powerful force that is not easily undermined.

Further, the conditions under which the language is chosen and taught influence retention rates and the degree of interest of the pupils. As seen in this study, lack of true motivation if a subject is opted for by default, inadequate teacher support, lack of resources, and the prevailing attitude towards that subject and towards teaching do impinge upon the decision to study the subject. It however emerges that some dynamics are intrinsic to specific school contexts and may not be generalised even though the schools are located at just a stone's throw away from each other, as with the three schools in Rose-Hill.

At the level of optional subjects, in this case Ancestral Languages, the study revealed that even though ALs indirectly compete for a share of the same clientele, they do not seem to constitute a threat for one another insofar as the movement of pupils from one AL to the other is concerned. This is discernible despite the fact that the profile/attitude of other AL teachers in post at the school may be a determining factor in prompting pupils to either join or leave the MK class.

As part of a longitudinal endeavour to obtain further insights into the dynamics underlying the movement of pupils towards and out of MK at primary level, the researchers now intend to extend the scope of the research by i) replicating the six-year period analysis for another cohort of MK pupils in Catholic schools; & ii) conducting similar studies in Government schools.

Conclusion

The scrutiny of trends in the study of MK in the first cohort of pupils who had enrolled on the subject offers an interesting insight into the phenomenon of Mother Tongue education. Indeed, at a time when proponents and researchers, backed by international organisations such as the UNESCO, highlight the need for the MT to be attributed a more significant role in the education system, it is at times incomprehensible why its materialisation in language in education policies remains problematic. This research has served to shed some light on the issue by revealing an array of factors that influence the status and popularity of the Mother Tongue in Mauritius. These factors range from the power of sociocultural forces and politics in a multicultural set-up, to attributes of school management and teachers. While these factors are located at various levels of the system, they in some way or the other coalesce to determine conceptions of the language and hence its popularity. What becomes clear, however, is that despite the powerful discourse about identity and culture that is often linked to mother-tongue education, there is always a tendency to opt for means that will work towards the creation of a niche in the global economy, even if this implies sacrificing the language that one has inherited since birth.

Bibliographie

Carter, K. and Aulette, J. (2009). “Creole in Cape Verde: Language, identity and power.” *Ethnography*, vol. 10, no. 2, pp. 213–236.

Central Statistics Office. (2011). *Population Census Main Results.* Viewed 15 February 2019, http://statsmauritius.govmu.org.

DeGraff, M. (2005). “Linguists’ most dangerous myth: The fallacy of Creole Exceptionalism.” *Language in Society,* vol. 34, pp. 533–591.

Florigny, G. (2015). “Représentations et impact réel du Créole mauricien dans le cursus primaire sur l’apprentissage des autres langues.” *Island Studies. Indian Ocean/Océan Indien,* vol. 2, pp. 56-67.

Iannelli, C. and Duta, A. (2018). “Inequalities in school leavers’ labour market outcomes: Do school subject choices matter?” *Oxford Review of Education,* vol. 44, no. 1, pp. 56–74.

Mahadeo-Doorgkant, Y. (2017). *The development of the linguistic repertoire of primary school learners within the Mauritian multilingual educational system* (Doctoral dissertation). University of KwaZulu-Natal, Durban, South Africa.

MIE. (2012). *Addendum to the National Curriculum Framework for Primary*. Mauritius Institute of Education, Réduit.

Ministry of Education, Culture and Human Resources (MECHR). (2008). *Draft Education and Human Resources Strategy Plan 2008–2020*. Mauritius Ministry of Education, Culture and Human Resources, Phoenix.

Ministry of Education, Culture and Human Resources. (2009). *National Curriculum Framework Pre-Primary 3-5 years.* Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/

MoEHR. (2007). *National Curriculum Framework for Primary*. Mauritius Ministry of Education, Culture and Human Resources, Phoenix.

Nadal, P. and Anacoura, R. (2014). "'Linguistic vulnerability' and the recognition of indigenous languages: The case of Kreol in Seychelles and Mauritius." *Island Studies* vol. 2, pp. 40-45.

Nadal, P. and Ankiah-Gangadeen, A. (2018). "Parental choice in the learning of Mauritian Kreol at school: the motivational factors." *African Perspectives of Research in Teaching and Learning* no. 2.

Nadal, P. (2014). "An analysis of social representations of Mauritian Kreol via an online newspaper reader comment board." Paper presented at the International colloquium on Creolistics and Creole Didactics, University of Seychelles, 1-2 October.

Siegel, J. (1999). Creole and minority dialects in education: An overview. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 20*, pp. 508-531.

Statistics Mauritius. (2011). *Population Census Main Results.* Retrieved from http://statsmauritius.govmu.org.

World Education Blog. (2018). *Global Education Monitoring Report.* Retrieved from https://gemreportunesco.wordpress.com/

****

Enquête sur la lecture en créole de collégiens réunionnais

PANOT Catherine
Lofis la Lang Kréol Larényon

Afin d'apporter ma contribution, à l'axe A du colloque : Langues créoles et éducation, je propose l'analyse des résultats d'une enquête sur la lecture en créole, réalisée auprès de collégiens réunionnais.

Parmi les enjeux éducatifs actuels, les problématiques de transmission posent question aux éducateurs, par exemple l'accès à la lecture dans la langue maternelle, ou la connaissance du patrimoine écrit régional, en particulier dans un territoire insulaire qui présente un fort taux d'illettrisme.

Il me semble utile de faire un point objectif sur la situation contemporaine, afin de dépasser les projections intuitives concernant, la littératie en français et en créole, des élèves en milieu scolaire et, de ce focus, prendre acte des évolutions des pratiques des jeunes, dans une perspective d'évolution, d'adaptation et de développement des offres.

J'ai effectué diverses recherches, et il semblerait qu'aucun sondage n'a évalué la lecture en créole de cette tranche d'âge scolarisée par l'Education nationale française. Un nombre important de recherches universitaires ont questionné les pratiques en créole des étudiants[1], car l'Université de La Réunion offre un enseignement universitaire de la LVR - Langue vivante Régionale. A l'autre extrémité de la scolarité, des pédagogues de la petite enfance ont étudié la tranche d'âge du pré-élémentaire, où la langue créole est enseignée dans trente-cinq classes maternelles bilingues expérimentales. Entre les deux, dans les collèges réunionnais, on ne compte plus qu'une quinzaine de classes à option LVR au niveau de la classe de 4ème (la langue créole est alors une option en concurrence avec l'anglais, l'allemand et l'espagnol). Et cinq classes LVR proposent l'option, dans les quarante-cinq lycées de La Réunion. Au total, c'est donc seulement moins d'1% des élèves[2] qui ont été mis en contact avec des écrits en créole, et ont pu bénéficier d'un enseignement en langue maternelle. Comme Teddy Iafare-Gangama, je pressens que *« l'un des premiers freins au développement de la langue créole, à l'oral et à l'écrit, se trouve au sein même du système scolaire où le refus d'enseigner et d'utiliser la langue maternelle à l'école est encore trop présent. »*.[3]

Dans ces conditions, et même s'ils n'ont reçu aucun apprentissage en lecture du créole réunionnais, quelles sont les pratiques effectives des jeunes ? Un postulat de départ a guidé mon enquête : que les collégiens possédaient des acquis et des compétences en créole ignorés de l'institution qu'est l'Ecole. Et que, si ces compétences reconnues et évaluées pouvaient être étayées par un apprentissage structuré de la langue maternelle, cela permettrait d'envisager autrement, et surtout plus positivement la lecture

[1] Cf. liste bibliographique non exhaustive, en annexe
[2] Chiffres 2018 - Rectorat de l'Académie de La Réunion
[3] IAFARE-GANGAMA, Teddy. *Lire et écrire en créole à l'école.* Revue Expressions N°30. https://espe.univ-reunion.fr/fileadmin/Fichiers/ESPE/bibliotheque/expression/30/Expressions30.pdf

des jeunes Réunionnais.

Méthodologie de l'enquête

L'enquête a porté sur 459 élèves : 226 pour le questionnaire-quizz, 86 volontaires au CDI, et 146 élèves de sixième interrogés par groupes de 12. J'ai veillé à interroger le même nombre de filles que de garçons.

En procédant par des observations et des questionnaires, j'ai tenté de cerner les pratiques effectives en incitant le maximum de jeunes à s'approprier un genre de livres particuliers : les bandes dessinées en créole et en français. Je présenterai mes observations sur ces données quantitatives et qualitatives de terrain. Cette enquête ne sera pas une enquête sociologique listant d'éventuels blocages ou leviers socio-culturels. J'ai suivi Vincent Troger : *« plus le regard des chercheurs s'est dégagé des préjugés sociaux et culturels, et plus les pratiques de lecture sont apparues dans leur diversité.*[4] *»* Ce ne sera pas une approche de linguiste qui étudie les différentes graphies du créole réunionnais. J'ai pu constater que les adolescents ont abordé leurs lectures simplement, à la manière des néo-apprenants. Ils ont essayé de tout déchiffrer sans a priori, quelles que soient les graphies, et c'était souvent un étonnement joyeux : *« sa madame, sa lé ékri an kréol on diré !* [5]*»* Ce ne sera pas non plus une approche didactique sur les méthodes d'apprentissage de la lecture. Ce sera un regard de professeur-documentaliste, médiateur du livre, qui s'interroge sur les pratiques des collégiens–lecteurs, et sur les ressources les plus appropriées à leur offrir au CDI du collège, dont l'une des missions essentielles est de :

> contribuer à réduire les inégalités entre les élèves quant à l'accès à la culture, par les différentes actions mises en œuvre, ainsi que par une offre riche et diversifiée des ressources tant physiques que numériques.[6]

Les limites de cette enquête sont de plusieurs ordres : d'abord elle ne prétend pas représenter tous les collégiens réunionnais ; il s'agit d'un tout petit focus sur une partie des huit cents élèves de l'Oasis. Ils représentent moins d'1% de l'effectif total des collégiens de La Réunion. Ensuite, cette enquête reflète mon point de vue, et l'on peut supposer que mon identité d'observatrice métropolitaine, responsable du CDI, et ayant appris le créole qui n'est pas ma langue maternelle, a pu avoir des incidences sur les réponses des jeunes. Je souhaiterais pouvoir croiser mes analyses avec celles d'autres professionnels du Livre à La Réunion, par exemple mes collègues des autres établissements scolaires, les collègues des médiathèques publiques et d'autres professionnels de la filière du livre.

Le public-cible

Le Collège Oasis est l'un des quatre collèges de la Ville du Port - une commune bilingue pour toutes les formalités administratives - et où se trouve le siège de Lofis la lang kréol Larényon, qui y organise un Salon du Livre des mondes créoles appelé Kabarlir.

[4] TROGER, Vincent. *Enquêtes sur la lecture : un bilan plutôt positif ;* Revue Sciences humaines n°107, 2000.
[5] Traduction : « Madame, on dirait que c'est écrit en créole »
[6] Bulletin Officiel. *Lettre de mission des professeurs-documentalistes de l'Education nationale*. Circulaire n° 2017-051 du 28-3-2017

Le collège accueille 762 élèves, il est classé en REP + (Réseau d'Education Prioritaire), en fonction des difficultés scolaires des élèves, repérées par les évaluations nationales du CE1 et de sixième. Il faut rappeler que la passation de ces épreuves se fait uniquement en français, et en ligne. Ces évaluations décèlent 47% d'élèves présentant des difficultés de lecture et de compréhension. Le classement REP + est aussi déterminé par le contexte socio-économique du quartier, où les deux-tiers des familles vivent de minimas sociaux. Les résultats au DNB (Diplôme national du brevet) sont en constante progression, mais demeurent en-dessous des moyennes académiques et nationales. D'après l'enquête du Centre National du Livre *« venir à la bibliothèque prend sa source dans un jeu subtil de déterminants sociaux*[7] *»*. Nous observerons ce qu'il en est au Collège Oasis. La tranche d'âge interrogée est celle des 11-15 ans. La majorité d'entre eux parle le créole réunionnais, et tous ont lu en créole, même les enfants d'origine étrangère : comoriens, malgaches, ou mauriciens.

Dans un quizz accompagnant l'exposition *« La lang issi » de* Lofis la lang kréol, présentée au CDI pendant la Semaine des langues, les élèves étaient questionnés sur leurs usages du créole. Une très large majorité : 84%, parle et comprend le créole. C'est dans la sphère privée, à la maison qu'ils le parlent le plus. 57% *« ék mon bann kamarad »*, 27% *« ék mon famiy*[8] *»*. Quand ils ne parlent pas créole à la maison, c'est le plus souvent à la demande de leur mère qui les incite à progresser en français. Liliane Sprenger[9] dans un ouvrage sur les troubles de la lecture affirme *« la langue parlée à la maison a une incidence forte sur les performances en lecture, plus importante que celle du milieu économique familial. »*

C'est avec leurs professeurs du collège qu'ils parlent le moins créole ou *« ék in moune i sorte de France*[10] *»*. Ils ne sont plus que 48% à déclarer écrire en créole, et ils précisent *« c'est pour les SMS ou Facebook »*. 50% affirment lire aussi dans leur langue maternelle quand ils sont chez eux. Certains précisent le mode de transmission familiale : *« c'est ma mère qui nous a lu des livres - j'ai lu chez une cousine - mon grand-père me prête des livres »*. Ces déclarations corroborent l'enquête du CNL de 2016[11], selon lequel *« plus que celui des enseignants, c'est le rôle des parents qui est décisif dans l'incitation à lire. »* On remarque l'importance du lien intergénérationnel dans la transmission – car bien souvent, c'est une BD en créole qui est citée comme le livre de la maison qui passe de génération en génération.

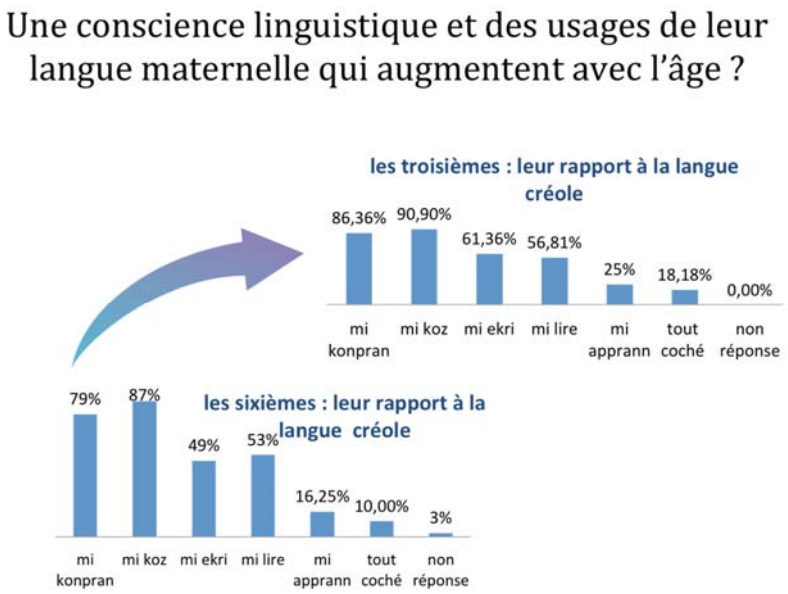
Aussi peut–on apprécier les actions d'éducation à la parentalité mises en place dans certaines communes, avec des ateliers pour parents - enfants dans les crèches et dans les centres d'accueils de la petite-enfance : *« pour inscrire l'album-jeunesse au cœur des actions de parentalité et réconcilier autant les parents que les enfants avec la lecture.* » Angéline Carassus - Association Coup de pouce.[12]

[7] C.N.L : Centre national du Livre - étude de juin 2016
[8] Traduction : « Avec mes copains – avec ma famille »
[9] SPRENGER-CHAROLLES, Liliane et COLE, Pascale. *Lecture et dyslexie : Approche cognitive - 2ème édition ;* Editions Dunod, 2013.
[10] Traduction : « Avec quelqu'un qui est originaire de France métropolitaine »
[11] Centre national du Livre CNL – enquête de 2018 Les jeunes et la lecture – étude du CNL –Centre National du Livre-2018 www.culture.gouv.fr/Actualites/Enquete-les-jeunes-et-la-lecture [En ligne]
[12] CARASSUS, Angéline, responsable de l'association Coup de pouce. *Article de presse du Quotidien de La Réunion (10/2018)*

Malgré leur jeune âge, les collégiens ont une conscience linguistique

Avant de regarder les chiffres, il me semble important de rappeler que les adolescents sont dans une phase d'évolution entre l'enfance et l'âge adulte, et que cette tranche d'âge recouvre une diversité de situations physiologiques, psychologiques, scolaires et de compétences en lecture très variables. D'après leurs réponses, il semble que les plus grands élèves de 4ème /3ème ont une conscience et des pratiques de leur langue plus affirmées, plus assumées que les élèves de 6ème / 5ème. C'est tout à fait positif, car comme le dit le Pr Félix Lambert Prudent[13] *« plus les deux langues seront valorisées (…) et plus l'enfant développera une bilingualité harmonieuse. »*

18% se considèrent en apprentissage de leur langue maternelle, avec leurs proches, ce qui pourrait signifier deux choses : qu'ils ont conscience d'avoir besoin d'en savoir plus, et qu'ils sont en attente d'un apprentissage tout au long de leur vie. Sur son stand du Kabarliv' 2018, l'auteure Expédite Cernaux m'a confié *« qu'elle a mis trente ans pour bien lire et bien écrire sa langue maternelle. »* Espérons, comme le regretté Daniel Honoré, que les jeunes s'interrogeront toujours : *« eské moin la asé kiltivé la lang nout papa momon la done anou ? ».*[14]



Le choix du support bande dessinée : des contours et des limites

Mon choix s'est porté sur la bande dessinée après deux constats : d'abord le fait que, selon l'étude du CNL de 2016 : *« les jeunes lecteurs lisent deux à trois genres de livres en moyenne : 55% lisent des romans et 53% lisent des BD. Ce sont, de loin les deux genres les plus lus. »* Ensuite, parce qu'à La Réunion – pour cette tranche d'âge – ce sont les publications les plus nombreuses, bien plus

[13] PRUDENT, Lambert-Félix, TUPIN Frédéric et WHARTON, Sylvie. *Du plurilinguisme à l'Ecole. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* ; Editions Peter Lang, 2005.
[14] Traduction : « Ai-je assez cultivé la langue que mes parents m'ont donnée ? » HONORE, Daniel. *Extrait de son intervention à la Table-Ronde du Kabarliv' 2018*

nombreuses que les romans-jeunesse en créole réunionnais. Enfin, la troisième raison est que ce genre littéraire est attractif, non-scolaire et ne nécessite pas la « prescription » par un adulte. Laurence Dalleau, dans son mémoire de Master sur « La réception graphique des BD en créole [15]» affirme que *« la bande dessinée en créole, à La Réunion comme dans toutes les aires créolophones, serait une façon de présenter la langue créole au monde et à nous-mêmes qui le parlons plus que nous ne l'écrivons. »* Si la BD se place comme le vecteur privilégié de la langue réunionnaise, cela tiendrait aussi à ses particularités. Eric Robin - éditeur[16], déclare : *« dans les bandes dessinées, les dialogues occupent traditionnellement une place de choix. Aussi ce genre littéraire, en création originale ou en traduction, se prête-t-il bien aux langues qui commencent à se fixer dans l'écrit, comme c'est le cas pour le créole réunionnais. »*

Toutefois, je me dois de soulever certaines objections, du genre de celles soulevées par Gilles Perron **[17]**qui pense *« que la BD n'est pas un genre littéraire, c'est une œuvre dessinée qui selon l'importance accordée au texte se réclame parfois de la littérature. »*. Des pédagogues comme Marie-Hélène Marcoux[17], notent qu'il s'agit d'une lecture différente. *« La BD demande une double lecture : celle du texte bien sûr, mais aussi celle de l'image. Elle apparaît donc comme ce que Tauveron appelle un texte réticent, c'est-à-dire qui propose des défis de compréhension, et un texte proliférant qui offre de nombreuses possibilités d'interpréter l'œuvre ».*

Sans entrer dans ces débats, je défendrai mon choix, car les BD en créole offrent un contact aisé – souvent le premier - entre les collégiens et des textes écrits dans leur langue maternelle.

[15] DALLEAU, Laurence. *Etude de la réception graphique de bandes dessinées traduites en créole réunionnais ;* Mémoire de Master. Université de la Réunion, 2010.
[16] ROBIN Eric et Florent Charbonnier - *Des bulles en créole ;* in dossier Takam-Tikou 2011.
[17] MARCOUX, Marie-Hélène. *La BD au secondaire* ; Editions Chenelière-Education. Montréal, 2105.

Quelle est l'offre existante en BD à La Réunion ?

En menant cette enquête, trois particularités de la BD réunionnaise destinée aux jeunes me sont apparues : le choix des sujets, le choix des héros, et le statut accordé à la langue créole. L'histoire générale de l'île de la Réunion est, de très loin, le sujet de prédilection pour les auteurs, depuis les précurseurs des années 1970, à ceux d'aujourd'hui. La période des 17ème – 18ème siècles est surreprésentée. Les préfaces, incipit, *padport*[18], rédigés par les scénaristes et éditeurs sont révélateurs de leurs intentions. Dans la préface de la BD « Un marron-Livre premier - Caf la bou' »[19] on lit : *« c'est le premier opus d'un diptyque fort et historiquement très fouillé sur une période, peu connue voire reniée, de cette France de l'Océan indien d'avant 1848* [20] » Alors que les auteurs de la BD « La Buse [21]» assumaient que *« ces aventures sont avant tout une œuvre d'imagination »,* un critique de 2018 s'enthousiasme à la parution de « La chronique du Léopard : 39-45 [22]» : *« Suivons les héros de cette fresque historique, c'est une œuvre d'érudition sans pédantisme ! »* Il s'agit pour un grand nombre d'auteurs, d'une volonté forte de restituer l'histoire locale méconnue (car exclue des programmes officiels de l'Education nationale) à toute la population. Quand les chercheurs s'associent aux scénaristes, comme c'est le cas pour la BD « Jaya, engagée indienne[23] » l'historienne Michèle Marimoutou-Oberlé et l'auteur Sabine Thirel choisissent d'expliquer leur démarche au public, lors d'une conférence intitulée « Des sources historiques à la liberté fictionnelle de la BD. »

Distances ou libertés prises avec l'histoire, textes en français saupoudrés parfois d'une pincée de créole, un faisceau d'indices semble montrer que les intentions et les enjeux éditoriaux d'un album de BD sont significatifs du souci de transmission de messages à la jeunesse réunionnaise, avant même d'être juste un projet d'album de distraction.

Quels héros ? Ou à quels personnages s'identifier ?

Le choix des personnages n'est jamais neutre, et peut avoir des conséquences sur l'attractivité d'un album par le biais de l'identification au héros. L'auteure réunionnaise Claire Karm[24] n'a-t-elle pas écrit : *« longtemps, je n'ai pas fait de différences entre les êtres de papier et ceux de chair. »* A quels héros peuvent donc s'identifier les jeunes lecteurs réunionnais ? Les plus anciennes BD historiques leur présentent des hommes du passé, conquérants cupides, pirates ou brigands sanguinaires, comme La Buse.[25]Les traductions en créole des BD classiques franco-belges comme Tintin, Astérix ou Lucky Luke [26], leur présentent aussi des hommes, adultes, européens, évoluant dans des univers fort éloignés du contexte des adolescents portois d'aujourd'hui.

[18] Traduction : « introduction »
[19] VIERGE, Denis. *Un marron- Livre premier – Caf la Bou' ;* Edition des Bulles dans l'Océan, Réunion – 2014.
[20] 20 décembre 1848, date de la déclaration de l'abolition de l'esclavage à La Réunion par Sarda Garriga.
[21] FAURE, Michel : dessinateur & VAXELAIRE, Daniel : scénariste. *La Buse et la "Vierge du Cap"*, tome 1, Arts Graphiques modernes, 1979 - *La Fin de La Buse*, tome 2, Arts Graphiques Modernes, 1979.
[22] APPOLO : dessinateur et TEHEM : scénariste. *Chroniques du Léopard*. Editions Dargaud - 2018
[23] THIREL, Sabine : scénariste et FERNANDO, Darshan : illustrateur. *Jaya, engagée* indienne ; Editions des Bulles dans l'océan. 2011.
[24] KARM, Claire. *Le bonheur dans la lecture* ; Editions UDIR, Réunion -2002.
[25] Cf. note 19
[26] Editions Epsilon Catalogue des 14 titres traduits en créole réunionnais : http://epsiloneditions.com

Les personnages de BD qui attirent le plus les collégiens, et dont ils plébiscitent les aventures sont Tiburce[27]– de la BD éponyme – dont le succès après trente ans d'existence ne se dément pas. Arrivent ensuite dans leur palmarès et dans une traduction en créole réunionnais : Titeuf, Spirou et Boule et Bill. Dans la préface de l'album de Titeuf « Kouler la vi »[28] en créole réunionnais, on lit *« Titeuf lé in ti ga top actuel ».*[29] Jeunes héros atemporels dans lesquels les collégiens se reconnaissent en gamins facétieux, et qui parlent leur langage, comme noté dans la préface par les traducteurs : *« on y retrouve le kozman in kour koléj, dé troi zirman an moin ».*[30]

Et les filles dans ces publications ? Les trop rares héroïnes des BD réunionnaises sont Gaby, personnage de la BD Nèfsèt Kat[31], rejointe en 2017 seulement par Jaya – la jeune engagée indienne. Est-ce pour cette raison uniquement (parce qu'elles ne s'y retrouvent pas), que seulement 12% des filles choisissent spontanément une BD, ou acceptent de répondre aux sollicitations d'en lire, contre 88% de garçons ?

La place accordée à la langue créole dans les BD réunionnaises

La langue créole réunionnaise dans les bulles de certaines BD, véhicule nombre de clichés et préjugés qui ne la mettent pas en valeur. Dans les BD réunionnaises en français, le créole semble réservé à certains personnages typés, à des situations conflictuelles, voire à des injures *« Languèt, larg mon lourlé, totoche, kafre la boue ! zorey la tay ! yab couillon ! »*[32] dans la BD « La guerre d'Izidine ».[33] Ne serait-ce que la langue des disputes, et celle des personnages marginaux ? Ou bien encore, elle est anecdotique, relevant du saupoudrage de mots créoles qui apportent une touche de couleur locale, comme c'est le cas dans le premier album Nef sét kat. Sur les quarante-sept pages de l'album, je n'ai relevé que sept mots ou expressions en créole *« par lé o par les ba-li lé gazé – coq la cour – ladi lafé – macatia - i fé dentelle- rant dann ron ».*[34] Il faut attendre 2008, avec la série des BD classiques franco-belges traduites en créole chez Epsilon Editions[35] par de grands auteurs passionnés comme le sont Axel Gauvin, ou Teddy Iafare-Gangama (pour ne citer qu'eux) pour enfin trouver des albums dans une langue créole recherchée. En témoigne cette phrase extraite d'une préface : *« In lékip domoune nana lamour du kréol la tradui lalbom la ».*[36] Citons Gilles Perron[37]: *« pour mieux s'inscrire dans la littérature, la BD débauchera des auteurs sérieux afin de se donner une plus grande crédibilité* ». Les amateurs éclairés, comme l'est Marie-Jo Lo-Thong, apprécient : *« c'est savoureux,*

[27] TEHEM., *Tiburce*- Série de 6 albums de comic-strips ; Éditeur Centre du Monde, collection Bichik. 1996-2012.
[28] CHAPPUIS, Philippe alias ZEP. *Kouler la vi Titeuf* ; traducteurs : GUILLAUME, Claire & LAKIA, Jocelin avec l'aide de collégiens de l'Oasis. Caraïbes-Editions. 2009.
[29] Traduction « Titeuf est bien un jeune d'aujourd'hui »
[30] Traduction « on retrouve le langage d'une cour de collège, sans les grossièretés »
[31] URBATRO, Fabrice. *Nèfsèt Kat tome1*; Epsilon BD -2008
[32] Traduction : « fiche-moi la paix, casse-lui la figure, espèce de … »
[33] APPOLO et HUO-CHAO-SI, Serge. *La guerre d'Izidine* - tome 5 de la série Floraisons -DAAC
[34] Traductions « par monts et par vaux-il est fou-un caïd-la rumeur-petit pain créole-il est endimanché-rejoins le groupe »
[35] ROBIN, Eric. Directeur d'Epsilon Editions ; *Des bulles en créole*, in Takam -Tikou dossier 2011
[36] Traduction « une équipe de passionnés de la langue créole a traduit cet album. » GAUVIN, Robert, DALLEAU, Laurence, FERRERE, Alain, ICHIZA, Lolita et PAYET André : traducteurs de *Le krab la pinss an or* ; Editions Epsilon - 2009 (*Le crabe aux pinces d'or* de Hergé - 1953)
[37] PERRON Gilles, *« Bande dessinée et littérature » ;* La Communication orale n°118 2000

un vrai régal, ce n'est pas une traduction pure, mais une transcription dans le registre imagé de l'univers de la langue créole ».[38]

Au collège, lors de mes observations de jeunes lecteurs, 20% des adolescents lecteurs décrochent après quelques pages (entre 3 et 5 pages). Voici quelques-unes de leurs raisons *:« sé rar mi lir an kréol –sé konpliké*[39] *– j'comprends pas tout ».* Voici des exemples de mots sur lesquels ils ont buté : *« foutor-fouké malèr – sé dla krak sa – in bistrak parey – fromaz coco lo mor – brokète – bardzour ».* [40] Les auteurs avaient pourtant pris la précaution d'adjoindre des glossaires en annexes, avec un nombre d'entrées allant de 40 à 100 mots retraduits du créole au français. Quant aux 80% d'élèves qui ont persévéré et poursuivi leur lecture, ils disent : « c'est difficile à lire - comme apprendre une nouvelle langue - pourtant je parle créole ». Les plus jeunes confient leurs stratégies de déchiffrement comme en CP : *« je lis fort pour entendre les mots - c'est difficile mais je m'habitue - j'essaie de deviner le sens.* » Leurs difficultés sont compréhensibles, car 65,6 % d'entre eux déclarent que c'est la première fois qu'ils ont l'occasion de lire du créole écrit. Un tiers d'entre eux garde un souvenir de la classe maternelle : avoir entendu un conte en créole.

Pour Teddy Iafare-Gangama *« la population n'a pas acquis l'enseignement, la valorisation, l'écriture, ni la grammaire de sa langue. »* Et j'adhère aux propos de Monique Bénard[41] : *« lire le créole n'est pas inné, et si l'on décrète qu'il n'a pas à être enseigné, c'est le condamner à terme. »*

Le taux de fréquentation du CDI

Le taux de fréquentation du CDI par les élèves du collège Oasis est de 50% de l'effectif total. Il s'agit d'un public captif, accueilli sur le temps scolaire, mais volontaire dans son choix de venir ou non. Sachons que certains élèves deviendront vite des habitués du lieu, mais que d'autres n'y viendront jamais. Martine Poulain [42] note : *« dans un Centre de Documentation, les usagers sont ceux qui connaissent l'existence du lieu et savent ou présument – qu'ils pourront obtenir sur place ou à distance – ce qu'ils souhaitent. »* Parmi ces usagers, 71% des élèves interrogés déclarent fréquenter aussi la médiathèque publique de la Ville du Port. Les chiffres que j'ai relevés sont proches du sondage CNL 2016 réalisé en France hexagonale, et dans lequel on retrouve que ce sont 78 % des élèves du second degré qui fréquentent régulièrement les bibliothèques scolaires et municipales. Les jeunes collégiens portois ne sont donc pas éloignés de ces lieux de culture. Toutefois, il reste 28% de jeunes qui ne sont pas du tout familiers des lieux du Lire. Je pense, comme Daniel Lauret[43] qu'il faut nous préoccuper de ceux qui n'y viennent pas : *« en face de comportements d'auto–exclusion par les jeunes, nous devons faire bouger les représentations, et montrer que les médiathèques sont des lieux d'échanges et de rencontres où explorer et acquérir des habitudes culturelles qui manquent à leur épanouissement et à leur émancipation. »*

[38] LO-THONG, Marie-Jo. Direction du livre de La Réunion – *extrait d'interview au Kabarliv'2018*
[39] Traduction « lire en créole c'est rare pour moi, c'est compliqué »
[40] Traductions « bon sang – oiseau de malheur - c'est une blague - un truc pareil-fromage de Hollande à la forme de « tête de mort » - clou ou cheville – aube »
[41] BENARD, Martine. Responsable d'une Case à Lire à La Réunion ; *article de presse du Quotidien (08/2018)*
[42] POULAIN, Martine. Conservateur général de la bibliothèque de l'INA et sociologue
[43] LAURET, Daniel., enseignant-chercheur à l'ESPE de la Réunion ; *article de presse du Quotidien de la Réunion (05/2018)*

Statistiques d'emprunt

Le désamour pour la lecture augmente avec l'âge comme en témoignent les chiffres qui passent de 29% d'emprunteurs chez les plus jeunes en classe de sixième, à 5% d'emprunteurs chez les plus âgés en classe de troisième. Ces chiffres rejoignent ceux d'une enquête du CNL de 2018[44] *« à partir de 11/12 ans, les pratiques de lecture décrochent, là où les échanges avec les amis ou les premières inscriptions sur les réseaux sociaux s'intensifient. Cette première vague de désaffection pour la lecture, à l'entrée du collège, correspond à une baisse de fréquentation des bibliothèques, assortie à une deuxième vague d'abandons à l'entrée au lycée. »* Parmi les collégiens, ils sont 61% à déclarer emprunter 1 ou 2 livres par an à la médiathèque publique, 22% annoncent le chiffre de 3 à 4 livres par an, et les très gros lecteurs eux, 17%, empruntent plus de 50 livres par an. On peut toutefois se demander, si leurs emprunts de livres sont révélateurs de toutes leurs lectures ? Vincent Trojer remarque : *« Aujourd'hui, la lecture est une pratique plurielle et largement répandue, mais le livre n'est plus le support privilégié. »* Si les pratiques personnelles des adolescents, en lecture-plaisir, lecture-loisir, semblent inexistantes aux yeux de leurs enseignants c'est qu'elles ne sont ni prescrites, ni évaluées, ni notées par l'école. De ce fait, invisibles, elles passent sous les radars.

Au sujet de *« l'adolescent connecté »* de 2018, Sylvie Vassalo[45] s'interroge : *« devrons-nous inventer des formes de médiations et de rapport au livre décomplexés ? »*

Que viennent-ils faire au CDI ? Lire ou ne pas lire ?

Eh bien, ils lisent ! Et de plus, ils déclarent « aimer lire » pour 58% d'entre eux ! Quant aux 31% d'élèves qui ont choisi de consulter l'ordinateur, plus de la moitié d'entre eux a une activité de recherches documentaires, donc de lecture sur écran. Comme le remarque Gillette Staudacher-Valliamée[46] *« nous avons d'une part l'appropriation lente et laborieuse du LIVRE traditionnel, et d'autre part la civilisation du LIRE sous toutes ses formes plus actuelles : la lecture sur ordinateur, tablettes ou smartphones qui irrigue les gestes quotidiens des jeunes et des moins jeunes. Comment évaluer réellement ces pratiques lectorales branchées et connectées ? »* La question soulevée étant celle de l'évolution du rôle des adultes à l'ère du numérique, ce pourrait être l'objet d'une prochaine enquête.

Que lisent-ils précisément ?

Sans surprise, leurs choix de lecture se portent sur les bandes dessinées, et sur la presse-jeunesse en français, car il n'existe pas de presse-jeunesse en créole réunionnais. Cette absence de magazines et journaux en créole réunionnais mériterait d'être comblée. A ce jour, la seule revue locale qui se déclare « 100% Péï pour les jeunes de 7 à 77 ans » est Babook, très ciblée école élémentaire, et n'offrant que

[44] Centre National du Livre. *Les jeunes et la lecture – étude du CNL* –2018 www.culture.gouv.fr/Actualites/Enquete-les-jeunes-et-la-lecture
[45] VASSALO, Sylvie. Directrice du Salon du Livre et de la Presse jeunesse –*in Editorial de la 34e édition, thème "Nos futurs"*.
[46] STAUDACHER-VALLIAMEE, Gillette : agrégée d'allemand, Maître de conférences habilitée à diriger des recherches en linguistique créole à l'Université de La Réunion. *Journées de l'ARS - 2016*

quatre à cinq mots créoles par numéro. Ce sont deux types de lectures qui peuvent entre les cours, distraire les élèves et sont dans des formats dont le temps de lecture cadre bien avec la séquence de cinquante-cinq minutes impartie au CDI. En un quart d'heure, les trois quarts des élèves lisent entre 15 et 20 pages de BD, et les plus rapides peuvent terminer dans l'heure une BD de 45- 47 pages en créole ou en français.

Les bons lecteurs ont très vite fait le tour de l'offre disponible en BD, car l'offre en créole ne compte qu'une vingtaine de titres. Compte-tenu du faible lectorat local et de l'envie des auteurs d'avoir une large audience sur le marché francophone, on comprend la rareté des publications en langue créole. Seules des associations militantes se lancent dans l'aventure, dans des publications qui n'ont pas le souci de la rentabilité commerciale, souvent avec l'appui d'enseignants en milieu scolaire, pour faire réussir le plus grand nombre d'élèves**.** Axel Gauvin, dans la préface d'un manuel en créole appelle de ses vœux *« in liv' i done la rou, pou k'bann mamrmay La Rényon i avanse dan somin la réissite ! »*

On rêve ici d'un festival comme Caribulles dans la Caraïbe, avec l'implication des jeunes dans des jurys de lecteurs. A La Réunion, le festival Cyclone BD est résolument destiné aux adultes et n'offre qu'une part minime aux jeunes.

La création de BD pour la jeunesse en langue créole Réunionnaise demeure rare pour les 11/15 ans.

Qu'aimeraient-ils lire ?

Les collégiens trouvent-ils au CDI les livres qu'ils aimeraient avoir ? À la question : si un auteur réunionnais écrivait ce qui te plaît, quel serait ce livre ou cette BD ? Voici leurs réponses : le genre le plus souvent réclamé est le manga. Genre réclamé autant par les filles que par les garçons. En ce qui concerne les sujets, ils souhaitent des histoires d'horreur, de crimes, des histoires d'amour ou comiques. Ils insistent sur des lieux familiers pour un ancrage régional : le Port, leur quartier, leur collège, les plages, le volcan. D'autres sujets émergent : les disputes, les sportifs réunionnais, le wheeling, la cuisine des familles, réunionnaises, mahoraises, malgaches, les styles et la mode des jeunes, les SDF, les super-héros…

Il est à noter que le premier tome d'un manga réunionnais vient de paraître en 2017 : Redskin[47]– disponible en version papier et en ligne … mais pas en créole.

Lire ou ne pas lire ? statistiques de lecture

La lecture de bandes dessinées est l'activité de 13% des lecteurs du CDI. La lecture de BD en créole arrive en premier avec 7% des choix, suivie de près par la lecture de BD en français avec 6 % des choix. Teddy Iafare-Gangama émet le vœu que *« la BD contribue à renouer avec la langue réunionnaise tout en donnant le goût à la lecture. »*

[47] SOUDY, YVAN., Alias Staark. *REDSKIN - tome 1*. Édition Des Bulles dans l'Océan-2017.

Pour cela, il est nécessaire que les scénaristes de BD renoncent à leurs réticences à écrire en créole. Dès lors qu'il s'agit de faire publier un texte, les contributeurs craignent de fournir un écrit qui ne soit pas assez consensuel. Une auteure m'a confié sa crainte d'être jugée sur sa « mauvaise écriture » puisqu'il ne s'agissait plus d'écrire pour soi ou pour un petit comité qui coopte la même graphie créole. Il existe plusieurs formes de créoles réunionnais autant à l'oral qu'à l'écrit. Dans les préfaces des BD en créole réunionnais, les auteurs se sentent dans l'obligation de justifier et expliciter leur choix de telle ou telle graphie, et il semble que cette question épineuse soit un frein aux publications.

Eske toute domoune i koz parey ?[48] la diversité linguistique du créole réunionnais

Une très grande majorité de collégiens : 82% d'entre eux connaissent la grande diversité du créole réunionnais. De ce fait, les différentes graphies ne les choquent pas, même s'ils ont parfois l'impression de ne plus comprendre ce langage qui serait pour certains, d'un autre temps. Voici leurs expressions : *« ya du creole yab - dans le sud c'est chantant - mi parl pa un gro créol- ya ceux qui parlent en li et ceux qui parlent en lu - on se comprend quand même. »* Ils ont aussi une méconnaissance presque totale du patrimoine littéraire réunionnais, et si on leur demande de citer un conte, un quart d'entre eux seulement cite Grand-mère Kalle ou Ti-Jean. Si on leur demande de citer un grand écrivain réunionnais du passé ou contemporain, ils citent des noms de chanteurs, comme Baster ou Gramoune Sello.

Il y a près de 50 ans, l'écrivain Jean Albany constatait avec son P'tit glossaire[49], que les Réunionnais de son époque perdaient peu à peu *« le piment des mots créoles »*. Cette déperdition de vocabulaire associée au juvénolecte des textos dont parle Olivier Lauret[50], s'est-elle aggravée, où est-elle propre à la génération actuelle et ce, dans toutes les langues?

Est-ce facile pour un collégien de lire en créole ?

Voici les termes employés par les collégiens pour décrire leur plaisir ou leurs difficultés. Leurs difficultés sont dues le plus souvent à la méconnaissance des codes graphiques, de la grammaire créole, et à leur manque de vocabulaire. Le plaisir de lire leur viendrait surtout de la fierté de découvrir leur capacité nouvelle à s'approprier quelque chose qui leur est propre et unique, et qui constitue leur identité.

17% déclarent que lire en créole est plus facile qu'en français
51% que c'est aussi facile
32 % que c'est plus difficile

[48] Traduction « est-ce que tous les Réunionnais parlent le même créole ? »
[49] ALBANY, Jean. *P'tit glossaire : le piment des mots créoles* ; Editions HI-Land- 1974.
[50] LAURET, Olivier. *Parole de jeunes réunionnais : approche descriptive et épilinguistique d'un juvenolecte* sous la direction du Pr Félix Lambert Prudent- Université de la Réunion ; Laboratoire de langues textes et communication dans les espaces créolophones et francophones, 2011

Les remarques des professeurs sur ces mêmes questions véhiculent des idées reçues et sont rarement favorables à la lecture en créole.

> la langue créole on n'a pas besoin de leur apprendre - le créole ce n'est pas à encourager si on veut leur réussite sociale – même avec une licence en créole, un master ou un doctorat qu'auront-ils comme débouchés ? - je suis créole, né à La Réunion, mais à la maison je ne parle que le français avec mes enfants.

La non-prise en compte de leurs connaissances en Réunionnais pénalise les jeunes dans toutes les évaluations locales et nationales, et fait grimper les statistiques de l'illettrisme.
Teddy Iafare-Gangama a toutes les raisons de s'inquiéter : *« Si les enseignants ne forment pas des lecteurs et des écrivants, si les textes ne sont que très peu écrits et lus (…) pourquoi vouloir survivre si personne ne s'en préoccupe ? »*

La lecture parmi les autres loisirs des jeunes

Si la lecture demeure toujours citée comme loisir par les adolescents, elle est mise en concurrence avec d'autres activités. Les chiffres relevés résultent des préférences citées parmi les trois premières activités préférées des jeunes, et classées parmi une liste de neuf activités de loisirs. Sans surprise, ce sont les réseaux sociaux qui arrivent en tête avec 75% (78% dans les sondages CNL de la France métropolitaine). Activité suivie par les jeux vidéo à 35%.

Les activités devant écran captent et accaparent presque tout leur intérêt, tout leur temps libre. Viennent ensuite les activités en famille et entre amis, à égalité à 34 et 35%, puis la télévision à 30,8%, en recul par rapport aux générations précédentes.

Enfin, la lecture arrive pour eux en 7ème position avec 20%, soit à la même position que dans le sondage national.

Au vu de ce classement, on imagine qu'associer la lecture à leurs activités connectées pourrait être productif.

Jasmine Moutien[51] propose « *des ateliers numériques pour redonner le goût de lire, de la découverte, et de la communication, en lien avec les réseaux sociaux et la vidéo »*

Des conclusions encourageantes

Les points importants, selon moi, à retenir de cette enquête.

- La lecture demeure toujours une activité de loisirs pour les adolescents.
- Le plaisir de la lecture en créole accroît leur désir de lire.
- Les collégiens ont développé de façon autonome des stratégies de lecture du créole.

[51] Jasmine MOUTIEN, référente de Média Jeunz 974 - Présidente de la chaîne TV Jeunesse « Canal Numérique Jeunesse Océan Indien » *article du Quotidien de La Réunion (03/2018)*

- La prise de conscience des jeunes de la nécessité d'enrichir leur connaissance du vocabulaire créole.
- La découverte de livres en créole a été une source de fierté pour nombre d'entre eux.
- La capacité des adolescents à exprimer des attentes et des désirs en terme de publications de BD en créole.

En paraphrasant Georges Pau Langevin[52] qui déclare *« ne pas être en mesure de lire, c'est ne pas être en mesure de déchiffrer le monde »*, on peut penser que *« ne pas être en mesure de lire en créole réunionnais, c'est ne pas être en mesure de déchiffrer le monde créole de La Réunion. »*

Je conclurai en disant que je souscris à ces arguments exprimés par Axel Gauvin[53] dans la préface d'un manuel en créole.

> *Néna in bon-peu d'rézon mète lo kréol dann lékol. Moin va choizi rienk kat dann paké bon-peu-la : argaine son fierté, alé plus loin dann son kréol, tombe bon ék le fransé, viv son kiltir kréol La Rényon.*[54]

Bibliographie

Adelin, E. et Lebon-Eyquem, M. (2002). « L'enseignement du créole à l'école, entre coup d'éclat et réalité », Revue TREMA - [En ligne]. https://journals.openedition.org/trema/991

Albany, J. (1974). *P'tit glossaire : le piment des mots créoles.* Éditions HI-Land.

Appolo., et Huo-Chao-SI, S. (2006). *La guerre d'Izidine* - tome 5 de la série Floraisons –DAAC.

[52] Georges PAU-LANGEVIN, Déléguée chargée de la réussite éducative auprès du Ministre de l'Education nationale 2012-2014 - extrait de son discours pour la Journée de la Réussite éducative 2013.
[53] CELESTIN, Frédéric et QUARTIER, Danièle. *Nout lang lékol n°1–Kréol 4ème/3ème*. Surya- éditions, Réunion -2013.
[54] Traduction : « Les raisons sont très nombreuses d'introduire le créole à l'Ecole. Je n'en choisirai que quatre : recouvrer sa fierté, développer ses connaissances en langue créole, améliorer ses compétences en langue française, vivre sa culture réunionnaise. »

Bautier, É. et Rayou, P. (2013). *« La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves »*, Éducation et didactique, https://journals.openedition.org/educationdidactique/1721 [En ligne].

Celestin, F. et Quartier, D. (2013). *Nout lang lékol n°1–Kréol 4ème/3ème*. La Réunion : Surya-éditions.

Centre National Du Livre CNL. (2018). *Enquête de 2018. Les jeunes et la lecture* – étude du CNL – Centre National du Livre- www.culture.gouv.fr/Actualites/Enquete-les-jeunes-et-la-lecture [En ligne].

Chappuis, P. alias ZEP. (2009). *Kouler la vi Titeuf* ; traducteurs : Guillaume, C. et Lakia, J. avec l'aide de collégiens de l'Oasis. Caraïbes -Éditions.

Daleau, L. (2010). *Etude de la réception graphique de bandes dessinées traduites en créole réunionnais.* Master Université de la Réunion - UFR LS, sous la direction du Pr. Lambert Félix Prudent.

Faure, M., (dessinateur) et Vaxelaire, D. (scénariste). (1979). *La Buse et la "Vierge du Cap"*, tome 1, Arts Graphiques modernes, - *La Fin de La Buse*, tome 2, Arts Graphiques Modernes.

Gauvin, R. et al. (2009). (Traducteurs) *Le krab la pinss an or* ; Editions Epsilon -2009 (*Le crabe aux pinces d'or* de Hergé - 1953).

Georger, F. (2011). *Créole et français à La Réunion : une cohabitation complexe*. Thèse de doctorat Linguistique. Sous la direction du Pr. Lambert-Félix Prudent. Université de la Réunion.
HONORE, D., (*2018). Extrait de son intervention à la Table-Ronde du Kabarliv'.*

Iafare-Gangama, T. (2007). *Lire et écrire en créole à l'école.* Revue Expressions N°30. https://espe.univ-reunion.fr/fileadmin/Fichiers/ESPE/bibliotheque/expression/30/Expressions30.pdf

Karm, C. (2002). *Le bonheur dans la lecture*. La Réunion : Éditions UDIR.

Latchoumanin, M. (2010). *Illettrisme ou littéracie : état des lieux et perspectives à l 'île de La Réunion*. La Réunion : Océan Éditions.

Lauret, O. (2011). *Parole de jeunes réunionnais : approche descriptive et épilinguistique d'un juvénolecte*. Sous la direction du Pr Félix Lambert Prudent- Université de la Réunion ; Laboratoire de langues textes et communication dans les espaces créolophones et francophones.

Lo-Thong, M.J. (2018). Direction du livre de La Réunion – *extrait d'interview au Kabarliv'.*

Marcoux, M.J. (2105). *La BD au secondaire.* Montréal : Éditions Chenelière-Éducation.

Perron, G. (2000). *« Bande dessinée et littérature »*, La Communication orale n° 118. https://id.erudit.org/iderudit/56072ac [En ligne].

Prudent, L.F., Turpin, F. et Wharton, S. (2005). *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles.* Éditions Peter Lang.

Revue Expressions N 30. (2007). Dossier : *Donner le goût de lire* ; IUFM de La Réunion. https://espe.univ-reunion.fr/fileadmin/Fichiers/ESPE/bibliotheque/expression/30/Expressions30.pdf [En ligne].

Robin, E. et Charbonnier, F. (2011). *Des bulles en créole, Takam Tikou dossier.* www.takamtikou.fr/dossiers/dossier-2011-la-bande-dessinee/des-bulles-en-creole-rencontre-croisee-avec-les-editeurs- [En ligne].

Soudy, Y. Alias Staark. *(*2017). *Redskin, tome 1.* Édition : Des Bulles dans l'Océan.

Souprayen-Cavery, L. (2010). *L'interlecte réunionnais : approches sociolinguistiques des pratiques et des représentations*. Paris : L'Harmattan.

Staudacher-Valliamee, G. (2016). *Journées de l'ARS.*

Tehem. *Tiburce* (1996-2012). Série de 6 albums de comic-strips. Collection Bichik ; éditeur Centre du Monde.

Theodora, R. (2002). *Langue et culture réunionnaises enjeux identitaires* ; In Lansiv Kreol - [En ligne] URL : http://www.lansiv-kreol.net/langue_lcr-enjeux.htm

Thirel, S. (scénariste) et Fernando, D. (illustrateur) (2011). *Jaya, engagée* indienne ; Éditions des Bulles dans l'océan.

Urbatro, F. (2008). *Nèfsèt Kat tome 1*; Epsilon BD.

Vassalo, S. (2018). *Éditorial de la 34e édition, thème « Nos futurs ».*

Vierge, D. (2014). *Un marron- Livre premier – Caf la Bou'. La* Réunion : Édition des Bulles dans l'Océan.

****

Regards sociolinguistiques sur la relation du créole et du français en milieu scolaire : le paradoxe guyanais

RATTIER Emmanuella
Professeur des Écoles retraitée

Introduction

Le paradoxe guyanais : facteur de compréhension de l'histoire sociolinguistique locale.

La dimension paradoxale de la pédagogie guyanaise m'est apparue comme une évidence entre 2010 et 2017. P. Gréco, (Barel & Mitanchey, 1990) évoquait la pédagogie en ces termes : *« La pédagogie, cette inévitable utopie qui revient à chercher perpétuellement les moyens de grimper sur ses propres épaules* ». J'éprouvais alors un sentiment d'impuissance face à l'accueil plutôt mitigé réservé à mon ouvrage « Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie, guide du maître pour la Guyane française », lors de sa présentation en 2010 aux cadres de l'Education nationale. Je revenais sur le terrain de l'enseignement après un temps d'absence, convaincue plus encore de la nécessité d'adapter la didactique du français au milieu scolaire guyanais. Si on voulait bien entendre l'innovation proposée, m'ouvrir les portes pour la sensibilisation des enseignants et me permettre d'observer les effets de la didactique préconisée, il m'est apparu que je diffuserai seule cette orientation, alors que la didactique proposée concerne un grand nombre d'élèves. La Guyane est désormais classée en Réseau d'Education Prioritaire (REP) et il convient de lutter avec pugnacité contre les inégalités scolaires. Les élèves concernés n'ont jamais vraiment bénéficié de méthodes d'enseignement appropriées à leur situation linguistique particulière *(au même titre d'ailleurs que la plupart des élèves non francophones en général).* Comment expliquer les freins encore à l'œuvre, face au créole, après plus de trente années de promotion d'une orientation éducative d'envergure pour un bilinguisme généralisé, facteur de bien-être, de progrès et de réussite scolaire ?

Ma contribution s'attache à montrer comment la confrontation paradoxale des langues créole et française a pu freiner dans l'espace - temps bon nombre de solutions de bon sens visant l'épanouissement des élèves « en situation de créolophonie » et leur réussite scolaire.

La définition du paradoxe, selon l'acception de Barel & Mitanchey (1990), éclaire la démonstration relative aux attitudes et aux actions des acteurs sociaux concernés :

> Le paradoxe, dans l'acception qui est la nôtre, désigne une situation, une conduite, une stratégie que l'on peut présenter ainsi : soit une alternative dont les deux pôles sont contradictoires s'excluant mutuellement du fait de leur incompatibilité […] Face à un conflit, une contradiction, il est possible de choisir l'un des termes et de s'y tenir ; la contradiction peut être annulée « dépassée » de par son propre mouvement interne. Le paradoxe peut seulement être maîtrisé, c'est-à-dire rendu vivable, supportable […] C'est seulement avec une rupture totale du paradoxe qu'il est parfois possible d'y échapper […].

Médiatrice culturelle dès 1986, puis conseillère pédagogique en Langues et Cultures Régionales (LCR), j'ai pu agir auprès d'un panel très large de la société guyanaise, et observer tout à la fois des paradoxes fructueux mais aussi, des contradictions, des inerties jusqu'à des situations conflictuelles.

Les constats sociolinguistiques faits de l'intérieur du système auprès de l'ensemble des interlocuteurs et acteurs de la communauté éducative, des parents et responsables politiques, responsables associatifs et syndicaux constituent le support du point de vue diachronique que je développe dans une séquence historique des interactions entre deux langues qui, elles-mêmes, se trouvent imbriquées dans la réalité plus large du multilinguisme guyanais *(englobant les langues régionales-amérindiennes et bushinengués et les langues étrangères issues de l'immigration),* facteur actif des enjeux linguistiques de notre sujet.

Dans un premier temps, j'aborderai la problématique scolaire, enjeu central pour tous les élèves. Je présenterai ensuite deux périodes historiques fortement marquées par des paradoxes divers. En l'absence d'évaluation sur les LCR à l'école en Guyane, je m'appuierai, à la marge, sur le bilan de la Cour des Comptes[1] habilitée à porter un jugement sur les politiques publiques. J'en viendrai, pour terminer, aux propositions avant de conclure en établissant un parallèle entre la politique de l'Education prioritaire en France hexagonale, politique incertaine selon Jean-Yves Rochex, et la politique linguistique locale des LCR.

1- Le défi éducatif pour les élèves créoles dans un contexte sociolinguistique complexe.

Le paradoxe guyanais créoliste a toujours hanté le milieu scolaire ; il prendra pleinement son sens au moment de l'entrée officielle du créole à l'école. Comment, en effet, accorder une place à une langue, le créole, qui a toujours été considérée comme posant problème à l'enseignant pour sa pédagogie, aussi bien qu'à l'élève pour l'acquisition de ses savoirs et savoir-faire scolaires ? Cette idée reçue, solidement ancrée dans les sociétés créoles, place de facto l'enseignant, les parents et probablement l'élève devant une impasse. Les atermoiements observés encore aujourd'hui montrent la force inconsciente de ce rejet culturel, d'autant plus préjudiciable que, dans le passé comme aujourd'hui, un nombre important d'élèves vivent en situation de créolophonie.

Le défi central de l'école en Guyane était, et demeure, de faire passer les élèves en situation d'échec scolaire à la réussite scolaire et sociale grâce à leur développement intellectuel, cognitif et humain dans un territoire multilingue. Dans cet esprit, la maîtrise du français, des langues maternelles dont le créole, est incontournable. Bertène Juminer, Guyanais, Recteur de l'académie des Antilles et de la Guyane occupe une place centrale dans le mouvement initié en 1986 en Guyane. Dans une déclaration de 1983 à Lafayette en Louisiane, il appelait à la prise de conscience du fait créole dans les cultures d'Outre-Mer, et expliquait les raisons objectives de sa nécessaire introduction à l'école. La recherche scientifique avait démontré les bienfaits structurants de la culture et de la langue maternelle, à titre individuel aussi bien que collectif. Pour le Recteur, il en allait de l'intérêt des élèves et de leur devenir, par la réduction du taux d'échec scolaire. Cette déclaration, avait créé un vif émoi à la Martinique, en Guadeloupe et en Guyane.

[1] Rapport de la Cour des Comptes 2018 sur la politique d'Education Prioritaire.

Le paradoxe peut se présenter ainsi :

> « La langue créole, obstacle à l'apprentissage du français, contribue à la maîtrise de la langue française. » Comment échapper à cette antinomie ? Il y aura sur cette question un avant et un après 1983.

2- Premier axe du paradoxe, la langue créole est un obstacle à l'apprentissage de la langue française.

2-1-Dynamique du paradoxe au sein de l'Institution et des familles.

Avant 1983, le créole n'avait pas droit de cité à l'école ; la culture créole, pas davantage ou peu s'en faut. L'unité nationale appelait les mêmes modèles d'enseignement sur les fondements de la culture et de la langue française sur tout le territoire, DOM compris : même langue, même méthode, même documentation, même histoire, même géographie, mêmes leçons de choses, même discipline, en particulier l'interdiction de la langue régionale. D'une manière générale, on n'envisage pas de remise en cause de ce système, bien que l'on se rende compte qu'à certains égards le processus conjugué enseignement/apprentissage ne va pas de soi : déphasage et distorsion entre la culture locale et la culture nationale diffusée et dans les livres écrits pour la Métropole ; difficultés de compréhension et de maniement de la langue. Pourtant, la loi française admettait, dès 1951 (la Loi Deixonne) l'entrée des cultures locales à l'école. N'était-il pas paradoxal d'agir sans s'interroger sur l'inadaptation des méthodes ? Le formatage de l'enseigné, dès les premières années du primaire, puis du futur enseignant s'élabore autour de représentations négatives (en mode scolaire) de la langue créole, s'étendant au final à la société locale toute entière.

Au plan didactique, lorsque les élèves de langue maternelle créole s'expriment à l'oral comme à l'écrit en français, l'attention de l'enseignant se focalise sur leurs erreurs, perçues comme autant de complications pédagogiques alors que les productions langagières de ce type résultent de divergences entre les deux langues, et renvoient à la distance prise entre elles au sein même de leur histoire commune. L'enseignant ne perçoit pas que dans de nombreuses situations, des connaissances ont pu être acquises grâce aux convergences entre créole et français, aux similitudes facilitant la compréhension, stimulant l'appétence pour les apprentissages et le développement cognitif de l'élève. Dans certains cas, l'élève vrai bilingue créole guyanais / français, de fait, n'a pas à souffrir de brimades, dans la famille ou le voisinage créolophone, de même à l'école où les apprentissages se déroulent conformément aux attentes, à l'instar des élèves francophones. En outre, par le passé, un effort intense de mémorisation de la langue écrite était demandé aux élèves : récitations, leçons, compositions…Certains élèves ont donc réussi, par leurs propres moyens, à repérer les convergences linguistiques et, ont appris seuls à régler la question des interférences. Cependant, beaucoup ont échoué parce qu'ils n'ont pas trouvé les clefs pour la navigation entre les deux systèmes linguistiques. La chasse aux *créolismes*, interférences du créole au français sévissait, on oubliait comme le rappelle R. Chaudenson que « *ces interférences témoignent souvent de la parenté des systèmes* » ou encore, des apprentissages en cours. Cette stratégie n'a pas donné de résultats probants ; d'autant que les solutions trouvées à ces occasions n'ont pas été recensées, ni exploitées dans le cadre d'un processus global d'amélioration. Aussi, puisque certains élèves

réussissaient, il n'y avait pas de raison que d'autres échouent. Les familles de milieu non francophone étaient, quant à elles, d'amblée résignées à l'échec annoncé de leurs enfants. Face aux fréquents décrochages précoces au niveau primaire, le marché du travail, accessible à l'époque, s'ouvrait à ces enfants.

2-2-Un paradoxe fructueux : les prémisses d'un bilinguisme scolaire.

Le besoin de transformation du système éducatif trouve une première réponse dans les années 1981/1983. La réponse viendra d'un syndicat, le SNI-PEGC engagé, sur ce volet, non pas dans la confrontation avec l'administration mais dans un mouvement d'adaptation de la pédagogie du langage relative aux interactions entre langues créole et française. Une anecdote révèle le type de difficultés rencontrées par un élève créolophone confronté à l'apprentissage de la langue française : « Lors d'un stage de rééducateur en psychopédagogie (RPP à Nice, en 1981), la professeure d'orthophonie avait présenté l'articulation en « kana » du mot « canard » comme un retard de parole d'enfants francophones de 3-4ans. Nous étions face à un problème d'ordre phonologique appelant la nécessaire éducation de l'oreille et des exercices d'articulation… Perplexité ! Les créolophones guyanais, qui disent « kana » pour « canard » souffriraient-ils ou non d'un retard de parole ? » Pour appréhender cette problématique linguistique, il a fallu mener une analyse comparative des deux systèmes linguistiques - créole guyanais et français - au plan phonétique, phonologique, lexical et syntaxique. Cette étude a abouti à deux conclusions majeures : A) Les créolophones n'ont aucun retard de parole. B) Un effort mental intense est demandé à l'élève créolophone au moment de l'apprentissage du français. Cet élève est contraint de restructurer seul les mots au plan phonologique, il doit appréhender seul le sens des mots non vus en classe, et en particulier, les faux amis du vocabulaire ; enfin il doit, seul le plus souvent, comprendre le fonctionnement oral de la syntaxe, la variabilité verbale dans les phrases, les accords divers… Le passage à l'écrit soulève d'autres problèmes accentués au collège et au lycée. Un mémoire (E. Rattier 1981) fut présenté en fin de stage. En Guyane, ce syndicat, auquel j'adhérais, a été sensibilisé à la compréhension des difficultés rencontrées par tout élève créolophone dans la maîtrise du français, s'il n'est pas aidé et soutenu de manière appropriée. Afin de corroborer ou d'infirmer sur le terrain la thèse développée lors de la rédaction du mémoire, il s'en est suivi : un travail d'observation de la langue, à l'oral et à l'écrit, dans la Zone d'éducation Prioritaire (ZEP) de Cayenne Sud, l'élaboration d'une méthode de langage « David et Maguy », en 12 thèmes d'études répartis en 130 diapositives sur le milieu guyanais, accompagnées, chacune, d'un texte explicatif (Rattier, 1983), l'édition par le SNI-PEGC de ce document pédagogique. La singularité de ce travail résidait dans le fait de pointer les écueils linguistiques inhérents aux interférences possibles entre le créole et le français. Cette action se déroule dans une période où l'action politique nationale « se montre soucieuse des perdants du système éducatif. »[2]La politique des LCR peut être considérée comme un indicateur de la politique plus large des ZEP ; celle-ci se superpose à celle-là. A ce stade, on se doit de souligner le positionnement des acteurs de la péri-pédagogie ; autrement dit, l'action des cadres de l'Education nationale. (Barel & Mitanchey, 1990). « *Mais la relation pédagogique n'est pas seule. Elle s'accompagne d'activités d'organisation, de gestion, d'orientation…, qui entrent en système avec elle. Convenons d'appeler ces activités, la péri - pédagogie […] Ce qui se passe dans la péri -*

[2] En 1981, création du dispositif des Zones d'Education Prioritaire (ZEP)

pédagogie retentit directement sur la pédagogie. » Dans cet esprit, la méthode David et Maguy a été bien accueillie par l'Administration ; premier document conçu pour le milieu guyanais, fruit d'un volontarisme syndical. Un début de maîtrise du paradoxe auquel les parents auraient dû être associés.

3- Le deuxième axe du paradoxe : pour une vision positive du créole.

La décision d'officialiser l'entrée du créole à l'école relève d'une volonté politique. Ce choix appelle la mise en œuvre d'un projet linguistique ayant pour objectif d'atteindre, à partir du contexte et diagnostic actuels une situation cible. Au plan politique, l'arrivée de la Gauche au pouvoir, en 1981, ouvre la voie d'une véritable promotion des Langues et Cultures Régionales (LCR). La décentralisation accorde des compétences nouvelles aux Collectivités locales dans le domaine des constructions scolaires et de la culture. Au plan linguistique, le Recteur Juminer, Chancelier de l'Université des Antilles et de la Guyane s'appuie sur les compétences des linguistes, des universitaires créolistes afin de réfléchir à la position du créole, lequel malgré sa vitalité, est en situation de diglossie par rapport au français et suscite un rejet très fort dans la société locale. A partir de 1986, des membres du Groupe d'Etudes et de Recherche en Espace Créolophone (GEREC), dont Lambert Félix Prudent sera, selon moi, le chef de file, interviennent ; la formation au Diplôme Universitaire en Langue et Culture Créoles (DULCC) fut proposée. Par ailleurs, le recteur crée la Commission Académique de Réflexion et d'Adaptation de la Pédagogie au Cycle Elémentaire (CARAPCE). Concernant les cultures locales, le choix du créole, langue du plus grand nombre d'élèves, de surcroît langue véhiculaire entre toutes les communautés, s'imposait, en concordance avec la population enseignante majoritairement compétente en créole.

Du côté de l'académie de la Guyane : en 1986, l'Inspecteur d'Académie (IA), Sylvère Faraudière, créole martiniquais, décide l'introduction du créole dans les écoles primaires. Au plan national, les programmes officiels pour les LCR stipulent qu'une 1 heure/semaine peut être consacrée aux actions culturelles et linguistiques et préconisent le volontariat des enseignants, des parents et des élèves. L'objectif premier est la reconnaissance et la valorisation de la personne à travers sa langue et sa culture.

A partir de 1981, les radios libres libèrent la parole créole. En 1984, sous l'égide de l'association Rakaba, la Journée internationale du créole est l'occasion d'une promotion des traditions culturelles à travers les techniques, l'art culinaire, les danses, les contes, les jeux, etc. Les médias, apportent une contribution majeure à la valorisation des LCR : langues créoles, langues bushinengués, langues amérindiennes.

Outre le contexte culturel, l'Inspecteur d'Académie a en main, les mémoires CAFIMF de deux enseignantes (Aline Belfort- Chanol et Emmanuella Rattier) qui ont conduit dans les classes, en 1985/1986, des expérimentations en langue et culture créoles guyanaises. Il ouvre trois postes de médiateurs culturels, des enseignants sont nommés : Sonia Francius et E. Rattier pour l'Ile de Cayenne et le littoral, Arsène Bouyer d'Angoma pour l'Ouest.

L'axe second du paradoxe arrive au devant de la scène : le créole, par une saine émulation avec le

français, peut concourir à la maîtrise de la langue française et à la réussite scolaire. Pour les enseignants et les familles, comprendre qu'un même objet linguistique puisse produire deux effets contraires, l'échec d'un côté, la réussite de l'autre, n'est pas simple. La mission des médiateurs sera de positiver. Dans ce contexte difficile de rejet du créole dans le milieu scolaire, déjà évoqué, les médiateurs lancent une campagne d'information et de sensibilisation : participation aux Conseils des maîtres, aux Conseils d'écoles ; réunions des parents d'élèves ; rencontre avec des élus locaux. Aucun parent parmi les milliers de personnes rencontrées n'a manifesté de réticence après avoir été informé du projet, à savoir l'importance de la valorisation de l'individu à travers sa culture et sa langue, la libération de son potentiel en vue de son épanouissement personnel, scolaire et social. Projet qui n'avait pas pour objectif de confiner les enfants créolophones dans un ghetto, mais de les conduire à une plus grande maîtrise du français par une meilleure connaissance de leur langue. Des questions se posaient : comment faire la classe en créole ? Peut-on enseigner la culture créole en français ? Quel créole enseigner quand on sait que la population enseignante est multiculturelle, notamment celle de Martinique et Guadeloupe, où l'on parle un créole différent ? Que faire des élèves dont les parents refuseraient la participation aux activités en créole ? Questions auxquelles il fallait répondre, sans agressivité ni brusquerie, dans le souci constant de l'apaisement. Pour la formation des maîtres, on s'appuie sur les compétences des médiateurs culturels, qui doivent, eux-mêmes se former. En janvier 1989, A. Belfort Chanol, S. Francius, et E. Rattier sont les premières titulaires du DULCC.

Les Elus locaux, Conseil général et Conseil régional, Municipalités, se montrent réceptifs et volontaires pour l'aide à l'édition de la documentation sur le milieu guyanais et la relance du Centre Départemental de Documentation Pédagogique de la Guyane (CDDP).

Pour conclure, on retiendra que l'ambiance était sereine. Pendant longtemps, personne n'osera exprimer ouvertement son refus du créole à l'école.

4- Actuellement, quels facteurs alimentent le volet négatif du paradoxe ?

Les clés de compréhension résident dans le regard porté sur une politique linguistique qui positionne d'une part une langue dominante, d'autre part une langue dominée dont on assure la promotion sans en changer le statut. Le Recteur Bertène Juminer, homme d'Etat de haute école, lorsqu'il officialise le créole à l'école pour l'Académie des Antilles et de la Guyane, résume ainsi sa position : « *L'assumation des paradoxes par leurs responsables naturels est probablement un phénomène rare, caractéristique du politique et de l'homme d'Etat de haute volée, des grands mouvements sociaux, des grands moments de l'histoire : d'autant plus que la clandestinité des paradoxes, l'existence d'un véritable inconscient collectif à cet égard, permettent facilement de méconnaître le sens de ce qui se joue entre les décideurs et sous leurs yeux ».* Qui a connu ce grand mouvement, de 1986, de valorisation du créole à l'école, ne peut que regretter, en 2018, la persistance d'appréciations défavorables au créole toujours perçu comme obstacle à l'apprentissage du français… Paradoxalement, alors que l'Académie de Guyane a été la première des trois Départements Français d'Amérique (DFA) à faire entrer officiellement le créole à l'école, la dynamique impulsée alors semble marquer le pas. Alors que l'on pouvait s'attendre à des progrès significatifs au plan des langages et de la réussite scolaire, rien de tout cela ne semble perceptible

aujourd'hui. A tel point, qu'il semble difficile aujourd'hui, de susciter une dynamique d'adhésion pour une didactique appropriée de l'enseignement du français grâce au créole, même validée scientifiquement. Autrement dit, on demeure sceptique quant aux apports concrets dans le langage des élèves, des points de convergences - divergence langagières susceptibles d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la langue française en milieu multilingue.

- *Une politique volontariste, discontinue dans le temps.*

Si l'alternance politique de 1981 avait libéré les énergies en faveur des langues régionales, elle n'avait pas éliminé, pour autant, les paradoxes individuels ou intrinsèques, quant à la perception du créole à l'école. Ainsi, au plan péri-pédagogique, des attitudes d'acceptation contrainte, des atermoiements se manifesteront ; des exigences seront posées alors même que les conditions nécessaires à la réussite de l'innovation linguistique ne seront pas recherchées.

A) Discontinuité de l'action dans le domaine de la péri-pédagogie.

Les décisions ministérielles, académiques et locales, le rôle des acteurs de la péri-pédagogie, relatives aux langues régionales et/ ou vivantes, les postures sociales ont pu constituer des freins au développement d'expérimentations propices à l'étude des conflits linguistiques en vue d'une maîtrise équilibrée de la langue maternelle créole et de la langue officielle.

Ainsi, le successeur de B. Juminer, le recteur C. envisage l'annulation de la décision relative au créole à l'école…Il n'en fera rien. Après lui, le recteur H. laisse se poursuivre le projet tout en regrettant que les actions menées s'attachent en priorité au domaine patrimonial. Il s'étonne que l'introduction du créole à l'école n'ait pas produit les effets escomptés pour la maîtrise du français.

Le paradoxe est patent : comment peut-on demander à trois médiateurs culturels nommés en1986, sans pouvoir opérationnel véritable, de réussir en quatre années ce qui n'avait pas été commencé depuis la départementalisation ? S'est-on assuré de l'adhésion véritable de l'ensemble des cadres ? N'aurait-il pas fallu former le corps des IDEN, aux connaissances linguistiques susceptibles d'éclairer les phénomènes liés à la confrontation des langues ? L'aménagement de cette nouvelle politique appelait la mise en place d'une stratégie sur différents aspects linguistiques et culturels. Cette stratégie, que j'ai proposée, avait été élaborée à partir de l'exemple de la Corse, J. Biancarelli un collègue, en charge des LCR corse, qui m'avait *(confraternellement)* communiqué son dossier. Ainsi, les cadres devaient piloter une stratégie qu'ils n'avaient pas impulsée.

A partir de 1991, des inspecteurs d'origine guyanaise sont nommés. S. Francius, devenue IEN, a contribué à la formalisation des dispositifs prévus par les textes officiels. Plus tard, A. Robinson, IEN, lance le dispositif des classes bilingues qui démarre avec 9 classes dans 9 écoles réparties dans 4 circonscriptions. Elle note (Robinson 2010) (: *« L'introduction des classes bilingues français / créole dans le contexte guyanais, en 2008, a exigé un travail soutenu sur les obstacles liés aux représentations des partenaires aussi bien en interne, qu'en externe […] notamment de l'influence néfaste qu'aurait cette dernière sur la maîtrise de la langue française. »* De 1986 à 2008, on observe la permanence du même discours. Selon L.F. Prudent *« L'histoire des langues créoles est*

un long processus de minoration dont le mécanisme essentiel est la machinerie diglossique » (1980). « *Par ailleurs, la langue créole n'est toujours pas qualifiée en tant que langue de première socialisation* » observe Georges Daniel Véronique, (2018). La raison avancée est qu'il n'y aurait plus d'enfants créolophones unilingues arrivant à l'école maternelle. Dans ce cas, quelle langue est parlée par nombre d'élèves à l'entrée en maternelle, puis tout au long de leur scolarité ; comment expliquer les constats d'échecs dans l'acquisition des connaissances en français. En 2018, seules deux conseillères pédagogiques sont sur le terrain, pour partie en REP.

On ne dispose pas d'évaluation sur le bilinguisme, ni sur les actions conduites depuis 1986. A ce titre le rapport 2018 de la Cour des Comptes souligne : « quarante ans après sa création, la Cour dresse un bilan décevant de la politique d'éducation prioritaire [...] Elle a permis de contenir le creusement des inégalités scolaires… » Soulignons que la politique des LCR, au plan national, est sous-jacente à celle des ZEP. Les actions en LCR sont conduites sur tout le territoire.

Sur la base des observations faites dès 2014 en classes maternelles, je peux affirmer sans conteste que le créole trace le chemin vers la connaissance du français ; D'une part pour les élèves en situation de créolophonie, et d'autre part pour les élèves non francophones en général. L'enregistrement des énoncés d'élèves, les échanges avec les maîtres confirment la justesse des préconisations de la DAFEC (Didactique du français en espace créolophone), autre appellation du guide du maître « Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie ». Néanmoins on regrettera que le projet de circonscription n'intègre pas la démarche alors que l'Education nationale déplore l'échec des élèves dû à une insuffisante maîtrise de la langue française. Toujours le paradoxe…*qui tient, entre autre, dans l'absence de formation en linguistique, plus trivialement à la grammaire : le guide du maître pour la Guyane fait référence à des notions de grammaire, pas à la linguistique.* A noter également que tous les IEN exerçant en Guyane n'ont pas été sensibilisés à la DAFEC. Si l'on peut s'émouvoir des atermoiements actuels sur les LCR, on admettra cependant que l'action en faveur du créole a été bénéfique sur un point : la langue française parlée actuellement en Guyane s'appuie sur les convergences du créole et du français mais le projet est loin d'être achevé.

B) De 1986 à 2018, les occasions manquées.

A partir de 1986, l'ensemble des enseignants, pas seulement les volontaires LCR, aurait pu tirer parti, de la formation DULCC, conduite par l'UAG : les connaissances sur le monde créole, les phénomènes de diglossie, d'interlecte, de conflits linguistiques… auraient été profitables à tous.

En 1989, le 6ème colloque du Comité International des Etudes Créoles, à Cayenne, devait être suivi d'un large mouvement autour de la recherche linguistique en Guyane. Le décès, en 1990, de Jean Michotte, directeur de l'ORSTOM, prévu pour en être l'animateur, porta un coup d'arrêt à ce projet.

L'association Rakaba, grâce à laquelle le code orthographique du créole (Système GEREC 1) a été diffusé dans tout le département, aurait pu évoluer vers un Office Culturel de la Langue créole….

En 2004/2006, le Recteur Jean Michel Blanquer, actuel Ministre de l'Education nationale, s'est

montré ouvert aux problématiques des langues régionales : une opportunité ratée d'asseoir définitivement les modalités de l'action politique et didactique qui ne se concrétise pas non plus en 2011, suite aux Etats généraux du multilinguisme.

L'occasion se présente à nouveau de porter devant J.M. Blanquer un projet solide de valorisation des atouts du plurilinguisme guyanais, le rôle du créole comme langue véhiculaire à côté du français et la contribution de cette langue locale à la réussite scolaire. *Laisserons-nous passer cette nouvelle opportunité ?* Il convient également d'évaluer le rapport à la société civile. L'information a-t-elle été donnée, a-t-elle été suivie, pertinente ? A-t-on suffisamment sollicité les médias ?

5-Pour un paradoxe enfin maîtrisé ?

En matière pédagogique, on observe cette ronde des paradoxes et ces mécanismes de renvoi de la balle qui mettent en situation de connivence-conflit les différentes parties concernées : les pédagogues, les acteurs de la péri-pédagogie, les élèves, les parents d'élèves, etc. Quelles clés de compréhension et d'actions peuvent germer, aujourd'hui, pour un nouveau départ ?

A la conclusion de ce propos, je lance un appel aux chercheurs créolistes et à leur engagement dans le contexte guyanais. La recherche doit aboutir à des solutions de terrain pour la réussite scolaire et sociale des enfants de Guyane. La documentation scolaire, adaptée au milieu local du primaire au collège, va dans ce sens. Par-delà les rivalités qui traversent fortement l'action pédagogique et péri - pédagogique, plus encore ces dernières années, on veillera de la sorte aux nécessaires rééquilibrages des efforts et soutiens entre tous les élèves qu'ils soient créolophones, de langues amérindiennes, Bushinengué, Hmong ou étrangères. En effet, bien que les enfants créolophones aient appris, grâce à la pratique du créole à se débrouiller seuls, ils demandent tout autant d'attention pour leur développement linguistique duale créole-français…

Enfin, comment ne pas faire le parallèle avec d'autres paradoxes, notamment les paradoxes de l'Education Prioritaire en France tels que les décrit Jean-Yves Rochex, (2018). J-Y. Rochex observe que *« pour l'Education Prioritaire en France, trois approches se sont succédées au fil des 35 dernières années au fil de politiques et refondations diverses : une approche de compensation et de rénovation pédagogique et de soutien, une approche fondée sur l'acquisition d'un socle minimal de connaissance, une approche ciblée vers des populations à risques spécifiques, avec la valorisation des talents et de l'excellence individuelle. La succession de ces réorientations génère inévitablement deux paradoxes : (1) ces hésitations et discontinuités dans la pensée et l'action ont créé de la dispersion, du morcellement, au final de l'inefficacité et de la perte de sens ; (2) la démarche, fondée sur des principes et critères sociologiques, oublie progressivement ses fondamentaux pour se perdre en chemin au regard des attendus pédagogiques et politiques du projet ».*

Ce parallèle saisissant avec la question créole nous suggère, en conclusion, de rappeler combien serait nécessaire aujourd'hui de refonder solidement le socle théorique du projet linguistique guyanais, et d'actualiser ses orientations et ses objectifs de long terme dans le cadre d'un projet disposant d'un pilotage et d'un management structuré et stable.

Bibliographie

Alby, S. et Launey. M. (2007). « Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel ». Isabelle Léglise et Bettina Migge. *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*., IRD Editions, pp.317-348. halshs-00290126.

Azéma, M. et Rattier, E. (1994). *Cultures et langues maternelles à l'école ; vers une pratique intégrée des langues et cultures guyanaises.* CDRP des Antilles et de la Guyane/ CDDP 973 Guyane.

Barel, Y. et Mitanchey, N. (1990). *Paradoxe de la Pédagogie, Pédagogie du Paradoxe*. URL https://www.intelligence-complexite.org/media/document/ateliers/paradoxe-pedagogie-pedagogie-paradoxe/open

Calvet, L.J. (2017). *La sociolinguistique.* Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », DOI : 10.3917/puf.calve.2017.01.

Rattier, E. (1981). *Apprendre le français par le petit enfant créolophone : un essai pédagogique*. Mémoire pour le Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants inadaptés (CAEI) option rééducatrice en psychopédagogie – Nice / France. (Non publié).

Rattier, E. (1983). *David et Maguy : Mise en place d'un langage structuré chez l'enfant guyanais de 3 à 8 ans* ; 130 diapositives pour le langage (Auteure avec la collaboration de la Commission maternelle du SNI-PEGC). Publication du Syndicat national des Instituteurs (SNI-PEGC Guyane).

Rattier, E. (1986). *Vers une pédagogie de bilinguisme créole/français*. Mémoire pour le Certificat d'Aptitude à la formation des Instituteurs maître formateur (CAFIMF), Non publié.

Rattier, E. (1992). *La comptine ou le plaisir partagé*, CRDP des Antilles et de la Guyane.

Rattier, E. et Robinson, A. (2010). *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie : guide du maître, Guyane française*. Organisation Internationale de la Francophonie, Le Web Pédagogique, 2010. http://lewebpedagogique.com/oif/files/2010/01/chapitre1_guyane1.pdf

Rochex, J-Y. (2018). « L'éducation prioritaire en France : les paradoxes d'une politique incertaine. » *Administration & Education.* Numéro 2018/3 (Nº159), p. 101-103.

Veronique, G. D. (2010). Les créoles français : déni, réalité et reconnaissance. In *Langue française* N° 161, pp. 127-140.

****

Kreol Morisien as a Taught Language in the Mauritian Primary Education Curriculum: Insights from the First Edition of the Primary School Achievement Certificate (PSAC) Examination

RUGHOONUNDUN-CHELLAPERMAL Nita
Mauritius Institute of Education

FOKEERA-WAHEDALLY Shalena
Mauritius Examinations Syndicate

BEEKHARRY Toshanand
Mauritius Examinations Syndicate

SINGH Angateeah Khemduth
Mauritius Institute of Education

1. Introduction

It is a matter of general knowledge that people in formerly colonial societies are not eager to see the introduction of their vernacular languages in the education system. Education in vernacular languages is considered of lesser quality than when delivered in standardized prestigious languages with a long-established, rich, written literature. Parents fear that their children's intelligence will not be optimally developed and that the knowledge, skills, values and attitudes developed through education dispensed in a vernacular language will not give their children the same edge and competitiveness for a professional career. This resistance is even stronger when the vernacular language is a Creole or a pidgin, which in the eyes of many is not a 'proper' or 'full-fledged' language. In small island states that depend upon an outward-oriented economy, international languages giving access to the global world are highly valued as offering some protection against insularity and marginalization. Mauritius, a formerly colonized small island state with a vibrant but fragile economy that participates fully in the global economy, and a Creole-speaking country, is no exception to this pattern. Although Kreol Morisien (KM) is the only trans-ethnic language and has known an expansion so spectacular that it has become 'sole home language' to 84% of the population (CSO, 2011), the public opinion is still quite opposed to the formal teaching and learning of KM at school. This mistrust is so pervasive that it characterizes even academics

engaged in the professional development of educators (Rughoonundun-Chellapermal, 2013) and high-profile political figures coming from the academic sector. [1]

One of the reasons why the authorities are so reluctant to consider reviewing the language policy for the education system is the fear in the general public as well as among teachers that the inclusion of KM in the curriculum may be an impediment to the learning of other languages, namely the two highly valued compulsory languages of the Mauritian education system, English and French. Lately even soft attempts at introducing the mother tongue into the mainstream curriculum in early grades have met with resistance (Rughoonundun-Chellapermal, 2018). The fear regarding French is that the formal learning of the vernacular, a French-based Creole language, will be to the detriment of the learning of French due to the high probability of confusion between the structures of the two related languages, favouring massive negative transfer from KM to French, while the apprehension regarding English is the overburdening of the child's lexical and syntactic memory. So much so that the authorities have in general deferred any decision to when there will be empirical research-based evidence showing beyond any doubt that KM is beneficial to the learner and in no way detrimental to his performance in all other subjects.

The only breakthrough till now has been the 'soft' introduction of KM in the curriculum since 2012. This measure of status policy planning (Spolsky, 2004, 2009) has upgraded KM to the level of 'ancestral language', 'at par with all other ancestral languages', and in consequence taught as an optional language as from the first year of primary. This status, a peripheral one as compared to that of the compulsory languages that are the backbone of the curriculum, allows the acknowledgement that the language is deeply and extensively rooted in society and gives some cause for satisfaction to socio-cultural and political entities engaged in the promotion of the language. It also shows that the recommendations of the Truth and Justice Commission (2011) have been considered. It also, however, makes it clear that KM is not to be considered and used as a medium of instruction. It is in that context and in conformity with these policy parameters that the MIE, the parastatal national institution in charge of teacher training and curriculum development, has produced all the instruments necessary for the implementation of the authorities' decision regarding KM since 2010.[2] The KM pedagogical project[3] as designed by the MIE rests on the premise that the learning of the language can radically change the children's experience of school and transform this institution into a culturally and linguistically more inclusive place for a number of pupils, thus helping them to adapt to the school environment and enhance their

[1] See exchanges between the then Minister of Education, Mr D. Gokhool, who is an academic coming from the University of Mauritius, and a representative in the National Assembly, Ms F. Labelle (PQs B/155 and B/157) in 2009.

[2] An *Addendum to the National Curriculum Framework* (Rughoonundun-Chellapermal, Jean-Francois, 2011), a dictionary (Carpooran, 2011), a standardized writing system (Carpooran, 2011), a grammar manual (Police-Michel, Florigny, 2011), a Training of Trainers' Course in 2011, the design of a course for teachers of the language, an on-going Teacher Training Course since 2011, as well as development of textbooks and other materials for its teaching and learning for the entire six years of primary education.

[3] The project was presented at the 13th Colloque International des Etudes Creoles held in Mauritius in December 2012.

propensity and ability to learn. Another fundamental assumption – of a technical nature this time – of the project was that the development of literacy in the L1 would enhance the cognitive clarity of the purposes of the written language and of the way it functions (Downing and Fijalkow, 1990), so much so that it would impact positively on the learners' development of literacy. Yet another assumption was that the successful development of literacy in the L1 would impact positively on their development of literacy in the two compulsory languages of the curriculum which play such a critical role in the outcome of schooling for a child in Mauritius.

2. The research questions

The aim of the study was to investigate whether the formal learning of KM within the school context made any difference to the academic experience of learners.

The more specific research questions were:

- Does the formal learning of KM represent an increase in the parts of the curriculum which children find hard to manage?
- Does the formal learning of KM impact negatively on achievement in non-language subjects?
- Does the formal learning of KM impact negatively on achievement in other languages?
- Does the formal learning of KM impact negatively on achievement in English?
- Does the formal learning of KM impact negatively on achievement in French?

3. Methodology

This research is an empirical quantitative study rendered possible by the particular local circumstances outlined above. In this context, the Primary School Achievement Certificate (PSAC) data constitutes the most trustworthy data that warrants research on some specific questions. Indeed, the PSAC is the end of primary national assessment in the context of the new Nine-Year Continuous Basic Education reform policy, launched in January 2012. The 2017 PSAC edition is the first edition of this new examination, designed in the context of the reform. It is also the first time that a KM cohort sat for an end of primary national examination.

The study is a data-driven one; it is about performance outcomes at a summative, standardized test at the end of six years of learning the language in a formal environment. All question papers are prepared by the Mauritius Syndicate of Examinations (MES) and parity is high between the assessment tools (both question papers and mark scheme) used for those three languages. In fact,

the KM question paper follows the same format and design as the English and French papers.[4] The whole examination, including the marking exercise, is subject to high quality assurance procedures. Input of data is carried out by the IT section of the MES as well as part of the data processing. More refined processing like the Factorial Analysis and the Rotated Component Matrix has been carried out by the team of researchers on the representative sample of answer booklets produced by KM candidates.

The statistical software used for computation of the data was the SPPS. It allowed:

- Analysis of performance by candidates
- Plotting of performance to examine performance curve
- Calculation of correlation with non-language subjects
- Calculation of correlation with English
- Calculation of correlation with French
- Factor analysis with varimax rotation

All calculations were done on a representative sample of 224 candidates.

4.1. The assessment instrument

The question paper assesses three components of language proficiency: grammar and vocabulary, reading and comprehension, and writing, counting for 30, 40 and 30 marks respectively (the whole paper accounting for 100 marks). It is a fully written, monolingual paper. Candidates taking the test are not allowed to request or receive any help from a peer or an adult. The duration of the test is a one hour and forty-five minutes. The KM assessment and marking exercises are in total parity with those in English, as both taught language and official medium of instruction; and French, which is compulsory and highly accepted and regularly used at school. The paper, organized into 9 questions, is further divided into sub-questions so that it in fact contains around 70 questions. It is structured in two parts, Part A and Part B, with all questions being compulsory.

[4] Initially, a new blueprint must be circulated some two years before the actual exercise – the reasoning of the authorities was that the KM paper was to follow the format and design of Asian Language papers as it shares the status of Optional Language with them. However, the 'learning status' of the language for the learners would have made such a choice invalid, KM being the L1 and all ALs being Foreign Languages for Mauritian children. Should such a decision have been maintained, it would have resulted in the assessment becoming non meaningful. This issue, approached differently by the various stakeholders, is an instance where a pedagogical project may receive different orientations that may impact significantly on its social currency. The language would have been ridiculed and the children learning it tagged as 'losers' taking advantage of the status of the language to reap success unfairly.

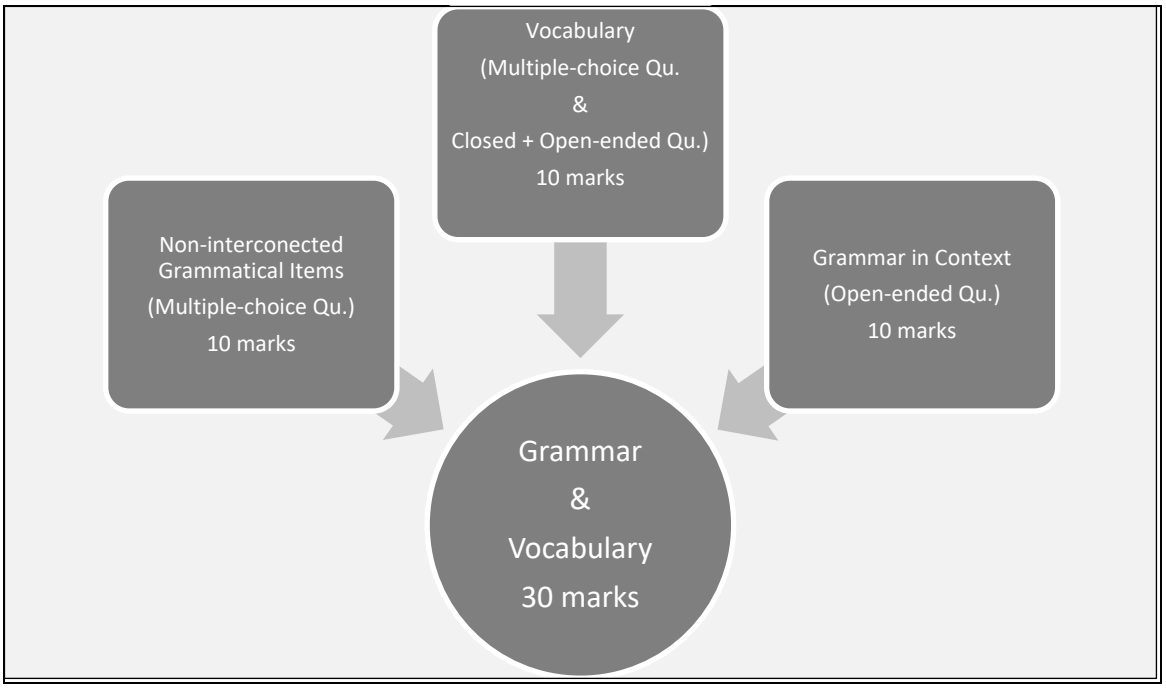


Fig. 1: Components of the Grammar and Vocabulary domain

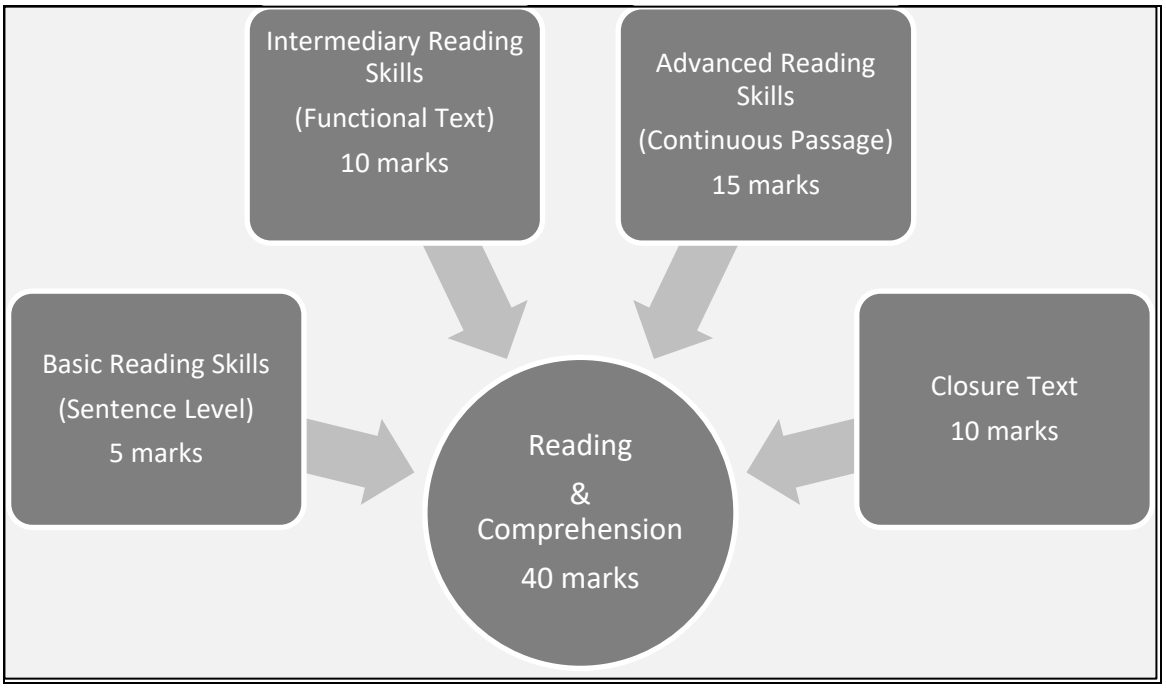


Fig. 2 Components of the reading and comprehension domain

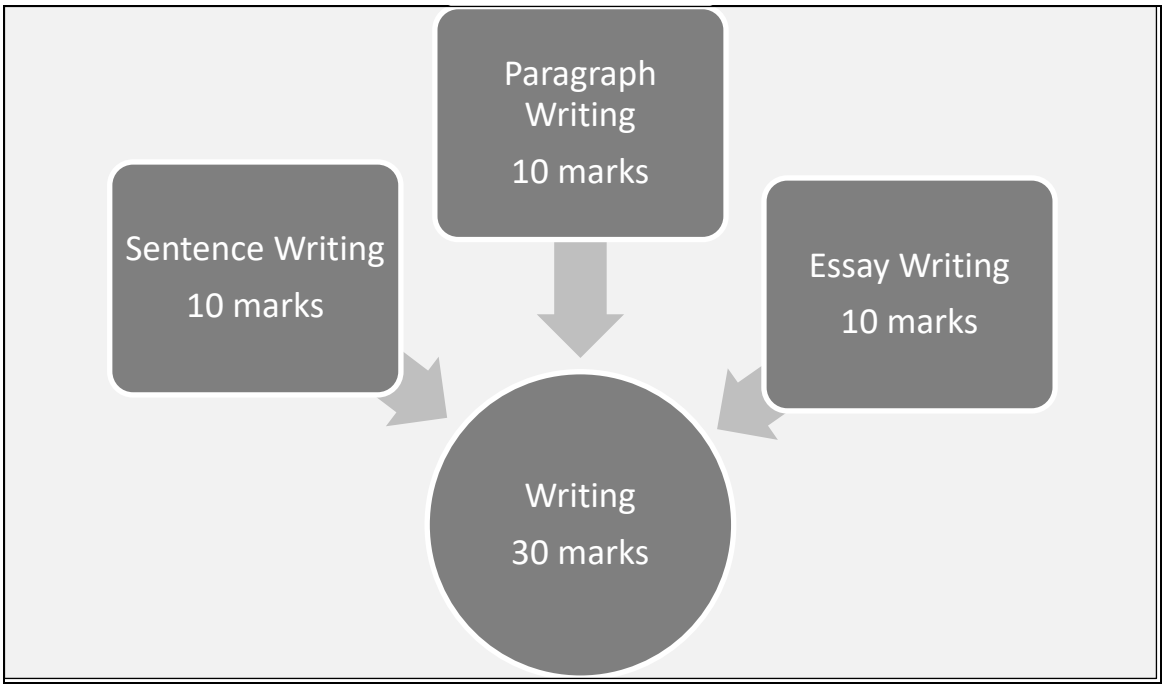


Fig. 3: Components of the writing domain

4.2. The paper description

Below, is a description of the paper.

Question 1: This question assesses reading comprehension ability at a basic level. This is done through tasks which require candidates to match a sentence to the correct notice / to the corresponding sentence / to the corresponding picture (5 Marks).

Question 2: This question tests knowledge and recognition of proper grammatical structures through multiple-choice items (10 marks).

Question 3A: This question assesses candidates' knowledge of common vocabulary. Tasks set include labelling a picture / finding the correct word based on a definition / labelling different elements in a picture (e.g., different items of furniture in a house) / completing a list / finding the odd one out / choosing the category of a word (5 marks).

Question 3B: This question assesses candidates' ability to deal with vocabulary in context. This is done through multiple-choice or open-ended items (5 marks).

Question 4A: This question assesses reading comprehension at an intermediate level, in particular the ability to locate information. Different types of informative texts may be used to elicit comprehension (e.g., a short text, a poster, an advertisement, a letter, a postcard, etc...) (10 marks).

Question 4B: Candidates' ability in reading comprehension is assessed through their understanding of an extended passage (narrative, informative or descriptive). A range of reading comprehension skills is assessed in this question – locating explicit information, guessing the meaning of unfamiliar words from the context, recognizing relationships between persons, actions and events, following the sequence of events, inference, identifying central themes and ideas and

providing a personal response to the text. Different types of items may be set, including True/False, MCQs, matching types, and open-ended questions (15 marks).

Question 5: This question assesses writing at the sentence level. Knowledge of syntax is assessed through a variety of items (re-arranging jumbled words, separating words stuck together to make a sentence, positioning different elements such as adverbs or adjectives in the correct place in a sentence, transforming sentences in the negative or interrogative, writing sentences with given words etc...) (10 marks).

Questions 6A and 6B: Reading with understanding is assessed through a Cloze Text. In Part A the words are given while in Part B candidates have to find the missing words (10 marks).

Question 7A: This question assesses candidates' knowledge of grammar and spelling in context. Candidates have to correct grammatical and spelling mistakes in a short text (5 marks).

Question 7B: This question assesses knowledge and application of word transformation rules in English. Candidates have to complete the gaps in a short text by carrying out the correct transformation of given words (5 marks).

Question 8A: This question assesses candidates' ability to use simple cohesive devices (like adverbs of time, manner or place) or conjunctions to write a short text. The task will be based on pictures and given words. The different sentences must be linked together with the given words to make up a coherent short story (6 marks).

Question 8B: The ability to use link words appropriately will be assessed through the transformation of simple sentences into complex ones to make a short paragraph (4 marks).

Question 9: The ability to write a coherent piece of continuous prose will be assessed in this question. This could be done through a letter-writing task; or a guided composition (canevas), through a picture or a series of pictures, or through asking candidates to continue a story after being given the beginning (10 marks).

5. Overview of the performance in KM

2,907 candidates in all sat for the KM examination while the whole population of PSAC candidates was 15,927. Since KM is taught as an optional language while English and French are compulsory, all candidates having sat for KM have also sat for English and French as well as for Mathematics, Science and a final paper that combines History and Geography. 79.6% of candidates passed,[5] which is worthy of notice for a new subject, a vernacular language for which corpus planning – including standardization – has been needed, that is being assessed for the first time, and which represented such a high uncertainty for the authorities. However, this pass rate is very comparable to that obtained in French (83.2%) and even English (84.6%). These figures refer to statistics for candidates from Mauritius and Rodrigues who were at their first sitting.[6]

[5] It must however be noted that the pass mark at end of primary examinations is a bare 30%. Yet, rate of failure has been around 25 % for decades now.

[6] Which was the case for all candidates taking the KM paper.

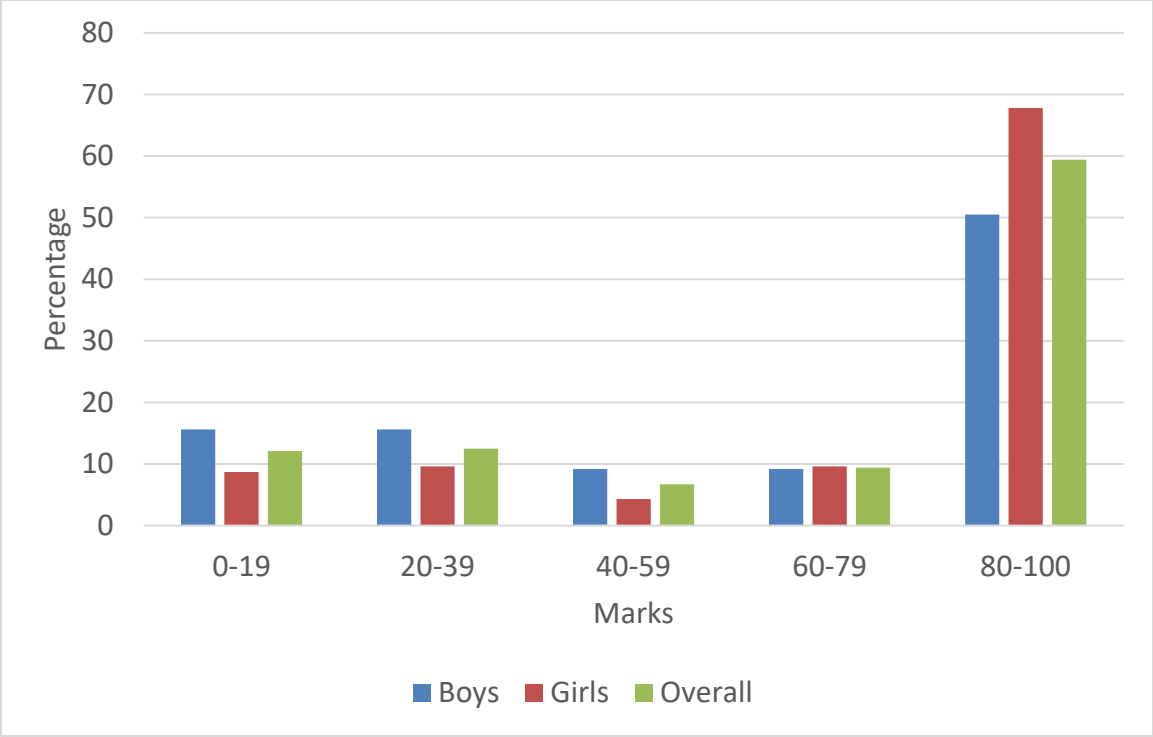


Fig. 4: Overall performance in the KM paper
(Note that girls have performed slightly better than boys, which is the norm in Mauritius)

More remarkable is the distribution of performance: nearly 60% of the candidates (58% precisely) score 80 and above. As an approximate term of comparison, less than 45% of candidates score 75 and above in French whereas approximately 52% do same in English. The performance curve for KM is very different from the conventional bell-shaped one. Indeed, it shows a negative skewedness, with an interesting concentration of high marks with a longer tail on the left and a higher curve on the right. This is strong evidence that KM is not being experienced as a burden by children. On the contrary, this subject represents for most of them an opportunity to achieve. Keeping in mind that most children who come to the KM class are average, or even find school very challenging, the concentration of high marks is an indication that many children have achieved literacy in their L1; some of them have thus been protected from illiteracy. This finding confirms the assumption according to which learners are more prone to discover and develop literacy in KM, their L1, than in languages that are foreign to them.

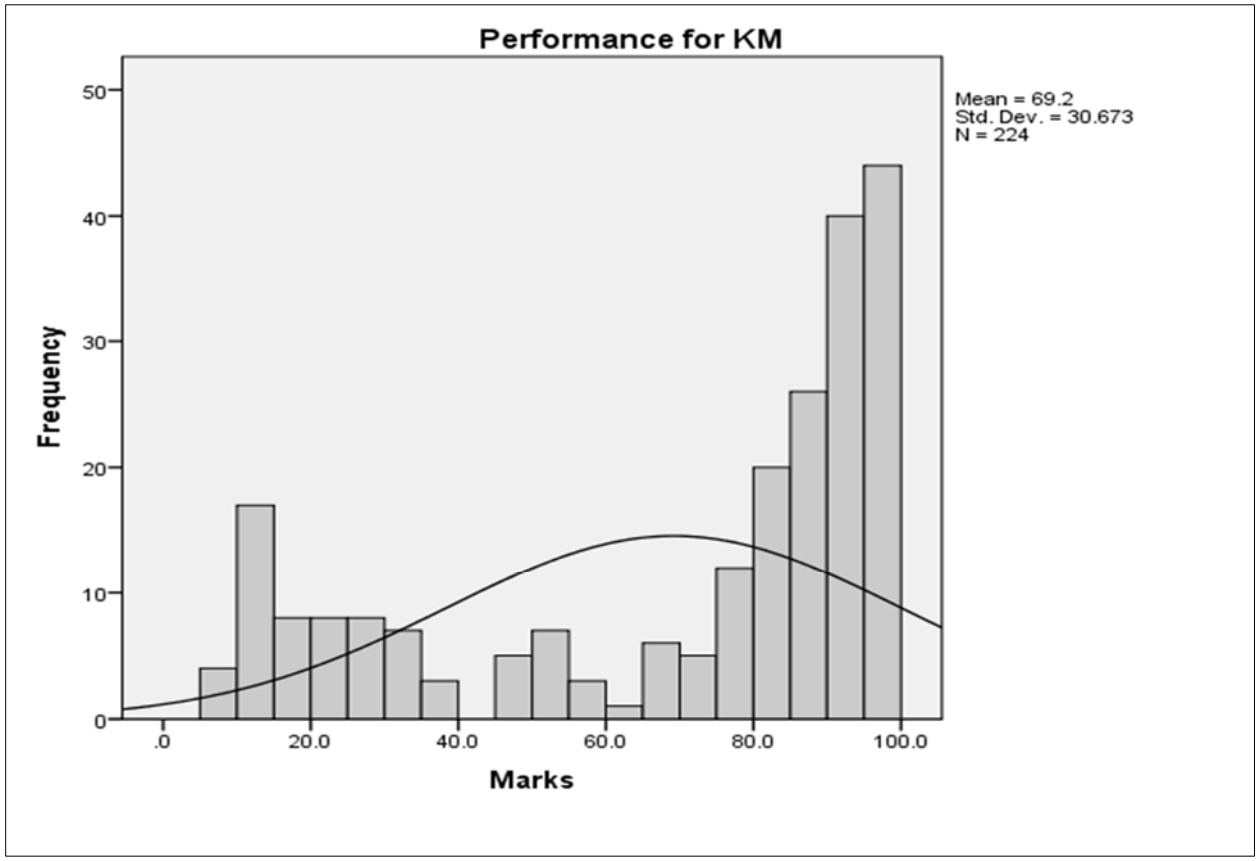


Fig. 5: Performance curve for KM

6.1. Comparison in performance in other, non-language, subjects

The correlation index, statistically significant with $p < 0.05$, of performance in KM with that in the three non-language compulsory subjects assessed at PSAC is as below:

History and Geography 0.74
Mathematics 0.75
Science 0.83

(*with the mean being of 69.2 and the standard deviation being of 30.673*).

KM and other subjects at Grade 6

The correlation between performance in KM and in each of the three non-language subjects varies from high to very high. This is clear evidence that KM does not impact negatively on performance in other subjects; in other words, learning KM does not hinder achievement in the content subjects of the curriculum. This does not represent evidence that learning KM helps in doing well in those subjects; other data would be needed to explore this question further, but the correlation coefficient

figures are sufficient to abate the qualms of parents, teachers and the authorities about the suspected pernicious effect of learning KM on academic performance.

6.2. Comparison in performance in language subjects

Correlation figures for performance in KM and in English and French respectively stand thus: 0.84 and 0.96. The correlation figure for KM and English is quite significant ($p < 0.05$) and is hard proof of the absence of threat posed by KM to achievement in this language, centrally important in the Mauritian curriculum. As to the quasi-perfect correlation between KM and French, it says without ambiguity that the relative closeness between those two languages is not a factor of confusion but much rather a factor of facilitation for proficiency in the one or the other. In other words, the stronger my performance in KM, the stronger my performance in French is likely to be. This should refute once and for all the argument that learning KM harms the learning of French.

It was also found that the median performance for KM is 84, implying that 50% of the candidates score more than 84 marks, and 65% of the candidates score at least 70 marks.

7. Factor Analysis

A Factor Analysis, with Varimax rotation, was performed to explore the main clusters that impact on performance in KM. The table below investigates the appropriateness of Factor Analysis for the analysis of the given data.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.956
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	6352.276
	df	561
	Sig.	.000

Factor Analysis is found to be an appropriate test for the data since the KMO statistics is greater than 0.9 and that the Bartlett's test is significant ($p < 0.05$).

The Rotated Component Matrix Table displays the factor loading of each item with the different factors. It indicates in some way how far the different items cluster together to form the different factors. Four main factors were generated.

Rotated Component Matrix [a]

	Factors			
	Factor 1	**Factor 2**	**Factor 3**	**Factor 4**
q9.l	.825			
q9.gi	.818			
q9.v	.812			
q6b.4	.779			
q6b.1	.767			
q4b.8	.755			
q6b.5	.755			
q7a.4	.742			
q7a.6	.725			
q5.ii	.722			
q7a.5	.709			
q4a.4	.694			
q6b.2	.656			
q7b.3	.631			
q7b.1	.622			
q4a.6	.617			
q6a.1	.585			
q2.4	.532			
q3a.v		.779		
q3a.iii		.770		
q3a.vi		.750		
q3a.iv		.704		
q3a.ii		.688		
q2.5		.663		
q2.6		.648		
q2.10		.625		
q3b.3		.622		
q1.vi			.848	
q1.iv			.769	
q1.v			.735	
q1.iii			.708	
q4b.1.iii				.764
q4b.1.iv				.654
q4b.1.i				.572

The four factors grouped 18, 9, 4 and 3 items respectively as shown in the table below. The naming of the factors is based on the items they grouped.

Factor	No of Items	Factor Name
1	18	Guided writing
2	9	Vocabulary
3	4	Reading with understanding of sentences
4	3	Reading with understanding of extended text

The reliability of the four factors was verified using the Cronbach Alpha coefficients. It was found that all the factors are reliable with Cronbach Alpha greater than 0.8 for the first three factors and nearly 0.6 for the last factor which contains only 3 items.

Factor	Cronbach Alpha
1	0.947
2	0.939
3	0.873
4	0.594

The four factors account for 66.3% of variance in performance in KM, as shown in the table below.

Factor	Variance Explained	Cumulated Variance
1	30.8	30.8
2	18.9	49.7
3	10.3	60.0
4	6.3	66.3

This implies that in-depth exploration of the items from the four factors will help in reducing the variance, thus producing more consistent performance in KM. Exploration of the four factors will help chart pupils' difficulties and suggest appropriate remedial or prevention work while teaching KM at primary level.

8. Discussion

This research is an empirical quantitative study made possible by the specific local circumstances explained in the introduction. Mauritius is not the only place where a Creole language is being taught throughout primary and beyond; however, it is the most recent case of such a policy and conditions have remained remarkably stable since its launching so that its scope goes well beyond our frontiers. The data-driven study, carried out on a large representative sample of the whole population of children who, for the first time in the history of education in Mauritius, sat for an end of primary examination in KM, is ripe with lessons to be learnt. The local authorities have been very cautious about formally introducing KM in the school curriculum. The only officially envisaged status for the language even at such foundational a cycle as primary education is that of support language, preferably only during the first three years. The stance has always been that empirical proof of the feasibility of its teaching and of its pedagogical virtues is still being awaited. This is, in substance, the answer made around 2009, by the then Minister of Education, to a Parliamentary Question about whether the Ministry would consider the request of the Bureau d'Education Catholique[7] to have bilingual Year 3 Examination papers (English and KM) for students who had had been admitted in the Pre-Vocational stream at secondary, because they had twice unsuccessfully sat for the Certificate of Primary Education. In this context, the introduction of KM as an optional taught language is providing the opportunity to trial the teaching and learning of the language all over the country in authentic conditions, while taking no risk.

The study carried out on data resulting from the PSAC national examinations guarantees the reliability of the data and of its processing so that the results obtained are highly trustworthy. It provides strong evidence about the viability of the introduction of KM as a taught language in the primary school curriculum. It shows beyond any doubt that children do not feel burdened by this additional subject but on the contrary experience it as a rewarding subject that allows them to shine academically. The analysis of performance showing a concentration of high marks with a median value of 84% is strong evidence that developing literacy in KM – their home language – is much more within the reach of primary schoolchildren than doing so at a quality level in foreign languages; the fact that 58% of candidates score above 80% is proof of the sustainability of the literacy acquired. Correlation figures with other subjects learnt and assessed indicate beyond doubt that KM is not a threat to the learning of other subjects, be they content or language ones. We must stress that the research shows that while there is a general perception that KM may represent a threat to French, the very strong correlation coefficient shows that the formal learning of KM in the school context is beneficial to both languages. All this is very promising, given that it is

[7] The BEC had initiated a pedagogical project using KM as medium of instruction and building on it to develop some communicative and academic skills in English. The project had benefitted from the collaboration of the Ministry of Education and the positive findings had been disseminated at a workshop which the new Minister of Education, Mr D. Gokhool, had attended.

generally not the best achievers who are enrolled in KM classes. The innovation of introducing KM in the school curriculum appears therefore to fulfill its promise of enhancing the inclusiveness of the Mauritian school.

The study also shows, however, that 18% of candidates have not performed successfully in KM, their L1. This is an arresting figure that needs to be correctly interpreted and acted upon. Browsing through these candidates' answer booklets shows that they have not reached minimal literacy, like matching a simple sentence with a picture – none of which contain formal or semantic distractors. Is it impossible to aim at 100% achievement in KM, even with a pass mark as minimally challenging as 30%? Is the trilingual literacy policy a major cognitive hurdle that hinders a group of children from achieving, even in their L1? Would a different pedagogical approach be needed for these children? If they were identified earlier, as at the Grade 4 examination which is also a national one, would two years of intervention not be sufficient to bring them up to a level of basic literacy? Or is that performance due to factors that are not inherent to school life? What type of help would those children need?

This study has provided certain very valuable answers to important questions. However, the same type of study may need to be carried out over a number of years to fully validate the results obtained. Also, further research needs to be done to establish if KM has a positive impact on the development of literacy in other languages, and on performance in other subjects. This type of study however will only become possible if performance of KM candidates is made available in other subjects too and can be compared with that of candidates who have not sat for KM. Such data can be extracted from the PSAC data bank but authorization from high-powered gatekeepers is necessary. Such work, however, would allow us to turn the assessment of learning exercise into an assessment for learning one, at a minimal cost.

The evidence shows that learning to read and write in one's mother tongue can lead to high levels of achievement. This finding should guide policy makers when they decide on the standards to be set for the different levels of assessment within the system.

Bibliographie

Central Statistics Office. (2011). Housing and Population Census.

Downing, J. et Fijalkow, J. (1990). *Lire et raisonner*. Toulouse, France: Privat.

Rughoonundun-Chellapermal, N. (2018). « Autopsie de l'échec d'un projet d'éducation multilingue ». In *Les Cahiers internationaux de sociolinguistique.* Université de Tours, France.

Rughoonundun-Chellapermal, N. (2013) "Views and Beliefs of Academics over the Kreol Language". Proceedings of the MIE/University of Brighton: *From Research to Professional Practice. The Value of Reflexivity.* MIE 2013.

Spolsky, B. (2004). *Language Policy.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Spolsky, B. (2009). *Language Management*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Mie. Moerte. (2013). Let's learn with Timatou and Friends, Mauritius.

Mes. (2017). PSAC. Specimen Paper for English, Reduit, Mauritius.

Mes. (2017). PSAC. Specimen Paper for Kreol Morisien, Reduit, Mauritius.

Mes. (2018). PSAC. Item Analysis for Kreol Morisien, Reduit, Mauritius.

The authors wish to place on record their gratitude to the Mauritius Examinations Syndicate, in particular to staff from the Research and Development Section and the Information Technology Section, for providing valuable statistical information about candidates in different national Examinations.

****

L'opinion Publique Face Au Créole À L'école : Une Étude Comparative À La Réunion Et Au Cabo Verde

BECKERT Ronny
Département des Langues Romanes, Université de Heidelberg

et

SCHRÖDER Nicole
Département des Langues Romanes, Université de Heidelberg / Institut des Langues et du Plurilinguisme, Université de la Sarre

1 Introduction

« Parler sa langue maternelle est synonyme de liberté » (M50ST)

La Réunion (Run), département d'outre-mer français situé dans l'océan Indien, et le Cabo Verde[1] (CV), État indépendant situé dans l'Océan Atlantique, représentent deux zones créolophones historiquement, géographiquement et linguistiquement distinctes. Pourtant, si l'on regarde les développements de leurs systèmes scolaires au cours de ces dernières années, on peut constater des similitudes dans l'offre croissante de classes bilingues créole-français et créole-portugais : à la Réunion comme dans les autres DOMs de la France, l'introduction du CAPES[2] de créole, de l'habilitation en langues et cultures régionales des professeurs des écoles et d'une licence de créole au début des années 2000 offre désormais la possibilité d'apprendre le créole à l'école du niveau primaire à l'université. Mais malgré l'effet positif sur l'apprentissage, la demande de la part des élèves reste faible et peu d'enseignants « dispense[nt] effectivement l'enseignement de la LCR en option » (Adelin et Lebon-Eyquem, 2009, p. 4). Au Cabo Verde, en revanche, des classes pilotes bilingues (portugais / créole) ont été introduites dans quelques écoles élémentaires dès l'année scolaire 2013/2014 et leur effet positif sur les résultats des élèves a été démontré (Rosa 2017, p. 7-8).

Les deux régions insulaires s'inscrivent dans un contexte postcolonial dans la mesure où elles ont été des colonies française (La Réunion jusqu'à 1946) et portugaise (Cabo Verde jusqu'à 1975) où l'usage du créole[3] a été interdit. Ce passé d'oppression linguistique constitue le *tertium comparationis* de notre analyse, qui examine les attitudes langagières dans les deux communautés. La langue officielle à la Réunion, département d'outre-mer français et région ultrapériphérique de l'Union européenne, est le français alors que la langue officielle au Cabo

[1] Nous utilisons le terme « Cabo Verde » officiellement reconnu par l'ONU (www.un.org/fr/member-states, dernier accès : 4 octobre 2019).
[2] CAPES = Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.
[3] Nous utilisons le terme 'créole' au singulier pour simplifier la lecture tout en précisant que ce terme se réfère au créole réunionnais ainsi qu'au créole capverdien dans leurs cas respectifs.

Verde est le portugais, langue de l'ancien colonisateur.[4] Cependant, le créole réunionnais et le créole capverdien sont les langues parlées dominantes dans les deux régions (Monteil 2010, Bollée 2013 pour la Réunion, Baptista 2013, Lang 2013 et Swolkien 2013 pour le Cabo Verde). Reste à analyser quel est l'impact du passé colonial et, par conséquent, de la coprésence des langues européennes et des langues créoles sur les attitudes langagières, notamment en ce qui concerne leurs usages dans l'éducation.

Plusieurs études sur l'usage du créole en classe ont montré l'impact positif sur la réussite scolaire des élèves (Georger 2015, Lebon-Eyquem 2015 et Rosa 2017). Depuis 2000, l'UNESCO revendique l'enseignement en langue maternelle « […] pour améliorer les apprentissages, développer la confiance et l'estime de soi, qui sont parmi les plus puissants moteurs de développement » (Irina Bokova, Directrice générale de l'UNESCO, 2017). L'école étant un miroir des structures sociales (Bourdieu et Passeron 1964), l'ouverture de l'enseignement vers la langue maternelle (LM) de la plupart des élèves offre la possibilité de briser les inégalités sociales existantes qui se révèlent dans le taux d'illettrisme assez élevé, relevé notamment à la Réunion (voir tableau 1). Ces inégalités sont forgées par la barrière linguistique à laquelle sont confrontés les locuteurs natifs de langue créole en milieu scolaire, les langues officielles de la Réunion et du Cabo Verde – le français et le portugais – étant les seules langues de l'enseignement.

	La Réunion	**Cabo Verde**
Langue officielle	Français	Portugais
Population 2018	862.308 (est.)	544.081 (est.)
Taux d'illettrisme	2011 : ~22,6% (entre 16 et 65 ans)	2017 : 11,0% (à partir de 15 ans)

Tableau 1 : Quelques chiffres comparant la Réunion et le Cabo Verde. [5]

L'objectif de notre étude est de comparer les discours journalistiques et les opinions épilinguistiques portant sur l'introduction du créole à l'école au sein des communautés linguistiques de la Réunion et du Cabo Verde afin de révéler comment la société évalue les démarches politiques en faveur du créole.

Après avoir présenté la méthodologie de notre enquête (partie 2), nous nous intéresserons aux attitudes langagières présentées dans le corpus (partie 3) et conclurons par une discussion de ces attitudes dans le contexte de théories sociolinguistiques et sociologiques (partie 4).

[4] Même si l'article 9 de la Constitution capverdienne est intitulé « Langues officielles » (*Línguas oficiais*), le premier paragraphe ne détermine que le portugais comme langue officielle. Dans le deuxième paragraphe, l'État s'engage à promouvoir les conditions pour l'officialisation du créole capverdien.

[5] Les données sont tirées de : INECV (2012), Michaïlesco et Le Grand, (2013), INECV (2017) et INSEE (2019).

2 Méthodologie et corpus

Une approche qualitative a été choisie afin de pouvoir examiner en profondeur les raisons qui poussent les habitants réunionnais et capverdiens à se prononcer en faveur ou contre le créole à l'école. Deux sources d'information ont été utilisées : un questionnaire en ligne[6] et un corpus composé de textes journalistiques et de commentaires de lecteurs.

Le questionnaire – dont une version française et une version portugaise – a été diffusé à travers les réseaux sociaux pendant la période d'août à octobre 2018. Composé de 43 questions fermées et ouvertes, ce questionnaire a permis de déceler clairement l'opinion des participants ainsi que de référencer les motivations de leur prise de position.

	La Réunion		**Cabo Verde**	
Participants	49		47	
Sexe	f	m	f	m
	34	15	30	17
Âge	19 - 63 ans		20 - 67 ans	

Tableau 2 : Le profil des participants.

Le nombre de participants au sondage est presque identique entre la Réunion et le Cabo Verde (n_{Run}=49, n_{CV}=47), avec une participation féminine deux fois plus élevée que celle des hommes, mais bien reparti selon les tranches d'âges (voir tableau 2). Le niveau d'éducation des participants est généralement élevé : quatre participants sur cinq ont passé le baccalauréat, et plus de la moitié ont passé un diplôme universitaire, ce qui n'est pas représentatif des structures sociales réunionnaises et capverdiennes. Premièrement, en ce qui concerne les données réunionnaises, le taux de locuteurs natifs du créole ne correspond pas à la réalité sociolinguistique réunionnaise : seuls 42% des participants indiquent être créolophones, alors que le taux réel de réunionnais créolophones est double (Monteil 2010, p. 4). Cependant, le ratio des locuteurs natifs du créole capverdien (44 sur 46 participants) reflète la réalité sociolinguistique des îles capverdiennes où la quasi-totalité des habitants sont des locuteurs natifs, selon les chiffres donnés dans APiCS (Baptista 2013, Lang 2013 et Swolkien 2013). Deuxièmement, nos résultats traduisent plutôt l'opinion des élites et par ailleurs l'opinion d'un échantillon professionnel car une grande partie des participants travaille dans le secteur éducatif ou social.

Afin d'obtenir un large éventail d'opinions sur le créole à l'école, nous avons créé un corpus de presse écrite et de presse en ligne datant de 2013 à 2018 pour analyser l'opinion diffusée dans les médias, y compris dans les commentaires des lecteurs. Nous avons choisi des journaux locaux : le *Quotidien de la Réunion* (QR) et le *Journal de l'Ile de la Réunion* (JR) dans leurs versions écrites ainsi que numériques et les journaux capverdiens *Expresso Das Ilhas* (EDI), *A Semana* (AS) et *A Nação* (AN) dans leurs versions numériques.

Le traitement qualitatif des données a été effectué avec le logiciel *f4analyse*. Notre système de codage, élaboré et basé sur les thèmes évoqués dans le corpus, nous a permis de définir et de classer les arguments principaux. Parmi ces thèmes, nous avons déduit les catégories

[6] Un questionnaire en ligne, tout en limitant la cible par sa nature digitale, permet un accès facile et rapide aux participants potentiels avec peu de charges financières. De plus, nous estimons que l'anonymat de cette méthode réduit – par rapport à une rencontre face-à-face – le paradoxe de l'observateur.

principales non seulement des arguments pour et contre le créole à l'école (différents avantages scolaires contre infériorité, séparation des langues, absence d'un standard), mais aussi les thèmes 'insécurité' et 'identité'.

3 Créole à l'école : discours, attitudes et identités

Le tableau 3 montre que le pourcentage de personnes qui se prononcent en faveur du créole à l'école atteint 91% pour le Cabo Verde contre 77% pour la Réunion et que presqu'un quart des participants réunionnais se prononce contre la présence du créole à l'école. En contrepartie, une petite minorité au Cabo Verde soutient même l'idée du remplacement du portugais par le créole.

	Run	**CV**
En tant que matière	36%	28%
En tant que langue d'enseignement à côté du français / portugais	41%	63%
En tant que langue d'enseignement remplaçant le français / portugais	0%	2%
Je ne veux pas de créole à l'école	23%	7%
	n=47	n=44

Tableau 3 : Les réponses à la question 17 « Aimeriez-vous voir le créole à l'école... ? ».

La structure argumentative et les attitudes qui sous-tendent ces prises de position seront présentées dans les sous-sections suivantes.

3.1 Le discours d'opposition au créole à l'école

Les principaux arguments contre l'enseignement du créole à l'école se forment autour des thèmes linguistiques et sociolinguistiques :

- Il y a trop de variation linguistique et il n'existe pas de centre normatif[7] (Run, CV).
- L'intégration du créole défavorise le maintien et la transmission de l'héritage culturel et linguistique colonial (Run, CV).
- La langue colonisatrice est le garant du développement et de l'ouverture au monde (Run, CV).
- La langue de l'ancien colonisateur est (structurellement) supérieure (Run, CV).
- L'intégration du créole à l'école est trop coûteuse (CV).
- L'imposition d'une seule norme créole pour l'enseignement représente un danger pour l'unité nationale au détriment des différentes variétés diatopiques (CV).

Le souci de la variation est mentionné par les participants réunionnais et capverdiens. Il faut rappeler par ailleurs que la géographie des deux zones – la Réunion étant très montagneuse et ainsi divisée en de nombreuses zones microclimatiques, le Cabo Verde étant un archipel comprenant neuf îles habitées – a contribué à la variation diatopique. Même si l'on sélectionnait

[7] Nous entendons par 'centre normatif' une variété diatopique qui détient le prestige et représente la norme linguistique. Par exemple, le français hexagonal détient le prestige au sein de la francophonie alors qu'il existe au moins deux centres normatifs dans le monde lusophone (le portugais du Portugal et celui du Brésil). Pour plus d'informations, Baxter (1992) pour le portugais et Lüdi (1992) pour le français.

la variété du centre de pouvoir politique et économique en tant que centre normatif linguistique, les locuteurs n'adhéreraient pas à l'idée, ni à la Réunion ni au Cabo Verde :

La Réunion

(1) « imposer le créole des hauts de l'ouest à un malbar de l'est n'a pas grand sens » (M60FL).[8]

(2) « il n'y a pas un créole 'type' il y a le créole des hauts, des bas, en 'lu' ou en 'li' etc. […] » (F19SD).

Cabo Verde

(3) « Lequel des créoles introduit-on ? Celui de Praia, capitale avec certitude. Tous ne sont pas disposés à parler le créole de Praia. Donc, je pense que chacun parle son créole au quotidien et que le portugais continue à être la langue officielle. Cela nous favorise plus » (F30SA).

Les autres thèmes s'alignent tous dans un fil argumentatif sociolinguistique où la supériorité de la langue plus ancienne due à son histoire lui donne un certain pouvoir et prestige :

La Réunion

(4) « Je ne sais s'il faut épiloguer sur le choix, le fait est que l'on ne peut qu'être le plus instruit possible en employant la langue d'Hugo, de Raimbault ou de Proust. Maintenant, si comme cela semble se généraliser en Métropole, la tendance est à la médiocratie, alors pourquoi ne pas employer des langues nettement moins riches que le français » (M65SD).

L'apprentissage des langues européennes, même en tant que langues étrangères, devrait être préféré à l'apprentissage au créole :

Cabo Verde

(5) « Au lieu de sacrifier nos jeunes sur l'autel du chômage, nous devons investir plus et […] activer déjà dans l'enseignement primaire la piste de valorisation de l'enseignement de l'anglais et du français, à la fois comme langues d'ouverture au monde et comme moteurs de l'intégration socioculturelle et économique du Cabo Verde dans un monde globalisé » (AN 2015-06-27).

Les participants réunionnais hostiles au créole à l'école se positionnent de façon similaire en soulignant qu'il est plus important de favoriser l'apprentissage du français pour des raisons de mobilité socio-économique :

[8] Un sigle est attribué à chaque participant, composé de trois éléments : sexe (M = masculin, F = féminin), âge et lieu d'habitation. Les attestations réunionnaises n'ont pas été corrigées. Les attestations capverdiennes ont été traduites par les auteurs de l'enquête.

La Réunion

(6) « elle [la langue française] n'en demeure pas moins la troisième langue des affaires du dit monde » (M65SD).

(7) « Tant que cela ne concerne pas leurs enfants, les parents sont favorables au créole » (QR 2017-02-21).

Le commentaire (7) montre que l'enseignement du créole n'est pas sérieusement considéré comme un atout socio-économique par les parents d'élèves. Pire encore, cette attitude illustre une peur souvent diagnostiquée dans les contextes créoles : en investissant dans l'enseignement du créole, l'on perdrait un temps qui pourrait être mieux investi dans l'apprentissage de la langue de scolarisation et des autres matières, et ainsi dans le gain de pouvoir socio-économique (Siegel 2002, p. 13).

3.2 Le discours en faveur du créole à l'école

Si l'on s'intéresse de plus près aux justifications données pour l'introduction du créole à l'école, on peut grouper les principaux arguments comme suit :

- La valorisation du créole en tant que véritable langue[9] et la valorisation de la langue maternelle (Run, CV).
- Les élèves suivent mieux les cours (Run, CV).
- L'usage du créole réduit l'insécurité linguistique en classe (Run, CV).
- La maîtrise de la langue créole favorise la capacité de distinguer systématiquement le créole du français / portugais et l'apprentissage des langues étrangères (Run, CV).
- La valorisation d'un bilinguisme équilibré (Run, CV).
- La préservation du patrimoine local créole (Run).

Une préoccupation essentielle est l'appréciation et la reconnaissance de la langue maternelle en tant que moyen de communication à part entière par rapport aux langues dominantes, le français et le portugais :

[9] Pour les langues créoles, ce fait ne peut pas être considéré comme allant de soi. Très longtemps, les langues créoles ont souffert d'une stigmatisation étant perçues comme des versions « corrompues » de leurs bases lexicales européennes (Velupillai 2015, p. 45).

La Réunion

(8) « on doit en aucun ignorer la langue que les enfants sont habituer à s'exprimer c'est comme si vous mettez un mal entendant avec des personne qui parle sans mettre un interlocuteur pour ce mal entendant » (F46SP).

(9) « La langue maternelle […] doit être enseignée et valorisée pour éviter le complexe d'infériorité face à la langue dominante (obligatoire pour un avenir non hypothéqué) » (M62FB).

Cabo Verde

(10) « Donc, je pense que [le créole] devrait être inséré dans le système éducatif car il a toutes les conditions pour être étudié ainsi que le portugais » (F21ST).

(11) « Parce qu'il y a des personnes qui pensent que le créole est une langue qui n'a pas de règles et que nous tous savons bien écrire le créole, mais ce qu'ils ne savent pas c'est qu'on n'écrit pas le créole d'une certaine manière et que, comme le portugais, l'anglais, le français… ont des règles, le créole en a aussi » (F27ST).

En se basant sur une argumentation orientée vers la pratique scolaire, on peut dire que l'introduction du créole dans les classes serait favorable au succès scolaire des élèves :

La Réunion

(12) « Les élèves ne maîtrisant que cette langue ont plus de difficultés à s'intégrer » (M51FX).

(13) « Le créole à l'école pourrais être utilisé pour aider les élèves par exemple pour [la] compréhension des consignes » (F30TA).

Cabo Verde

(14) « Avec l'introduction du créole au Cabo Verde à côté du portugais les élèves comprendront mieux le contenu enseigné par les enseignants dans toutes les matières du curriculum, à chaque niveau d'enseignement. Avec cette mesure, les élèves gagneraient et le système éducatif gagnerait des résultats positifs » (M44ST).

Il en résulterait également une participation plus active de l'élève en cours, favorisée par la réduction des barrières linguistiques :

La Réunion

(15) « Une évaluation 'chiffrée' encore difficile estiment les enseignants avant d'affirmer observer une bien meilleure participation des enfants » (QR 2013-02-15).

Cabo Verde

(16) « Parce que c'est la langue avec laquelle l'enfant a été en contact dès son plus jeune âge. Parfois, l'étudiant connaît le contenu, mais il ne sait pas l'expliquer en portugais de peur de faire une faute » (F24ST).

(17) « Dans sa langue maternelle, l'enfant se sent confiant et sans peur de participer aux cours, parmi d'autres avantages tels que la connaissance des aspects phonologiques et phonétiques de la langue » (F38ST).

3.3 L'insécurité linguistique

Parmi les sujets mis en avant par les participants de l'enquête, ainsi que dans le discours médiatique, on compte notamment la question de l'insécurité linguistique. Considérée comme « lié[e] à la perception, par un (groupe de) locuteur(s), de l'illégitimité de son discours en regard des modèles normatifs » (Bretegnier 2002, p. 9), l'insécurité linguistique s'avère problématique chez le locuteur créolophone. D'une part, c'est le manque d'un centre normatif reconnu en créole, d'autre part c'est la fluidité du continuum créole – français / portugais, qui créent une désorientation normative.

À la Réunion, certains observent la problématique du continuum tandis que d'autres observent les barrières linguistiques :

(18) « Les créolophones ont énormément de mal dû fait de la proximité des deux langues. Il y a beaucoup d'interférences » (F36SP).

(19) « Pour certaines personnes de mon entourage l'apprentissage à été très très compliqué car ils n'avaient pas le droit de répondre en créole ou ils ne comprenaient pas les consignes donc se sont sentis exclu et jusqu'aujourd'hui ont du mal vas exprimer dans un bureau par exemple... » (F30TA).

Une conscience élevée de la fréquence de l'insécurité linguistique chez l'enfant amène certains participants à exprimer un besoin de lutter contre cette problématique en statuant qu'il faut

(20) « éviter d'exclure/permettre de mieux inclure les élèves qui ne sont pas à l'aise avec l'une ou l'autre des 2 langues » (F40SD).

Dans le corpus capverdien, la préoccupation de l'insécurité linguistique est présente chez les partisans et les opposants, notamment par rapport au portugais. En introduisant le créole à l'école, les opposants craignent un déclin de la compétence en portugais, qui – selon eux – se manifeste dans le fait que les étudiants capverdiens ne sont plus aptes à converser en portugais :

(21) « L'un des plus grands problèmes pour nos étudiants qui vont à l'université au Portugal, c'est qu'ils ne maîtrisent pas la langue pour s'exprimer [...] et écrire, ce qui n'était pas le cas dans le passé » (commentaire du lecteur, EDI 2014-05-24).

Le sentiment d'insécurité linguistique en portugais, exprimé par les partisans du créole, se justifie par des expériences personnelles qu'ils ont vécues durant leur scolarisation et qu'on éviterait si l'on introduisait la langue maternelle à l'école :

(22) « La plupart du temps, je parlais créole. J'ai eu des difficultés avec les temps verbaux en portugais et avec l'écriture » (M37ST).

(23) « Parce que c'est la langue [créole] avec laquelle l'enfant a été en contact dès son plus jeune âge. Parfois, l'étudiant connaît le contenu, mais ne peut pas l'expliquer en portugais de peur de faire une erreur » (F27ST).

3.4 Le créole comme marqueur d'identité

Pour la majorité des participants, l'importance du créole est étroitement liée à des questions identitaires. Le créole n'est pas perçu comme un facteur stigmatisant de leur propre identité,

mais il la détermine au niveau individuel et même national, notamment pour les Capverdiens interrogés, qui expriment leur attachement au créole en ces termes : « c'est ma langue depuis le berceau » (F29ST), « mon identité » (M26ST), « me fait souvenir d'où JE [sic] suis » (F26STP), « une partie de moi » (M37ST), « ma culture » (F41ST), « me caractérise comme capverdienne » (F33SV), « c'est la langue d'identité du peuple capverdien » (F26ST), « liberté » (M50ST).

Pour les participants réunionnais, la langue créole est également un « symbole de l'identité réunionnaise » (F33FD) et « une richesse qui se cultive à la maison et qui s'enrichit dans le cercle familial » (F39MT). Elle est décrite avec affection et fierté par beaucoup de participants : le créole est « dans leur cœur » (F32SJ), et certains l'appellent « mon lidantité, mon zistouar » (M45TA), « ma culture et fort » (M33SD), « ma racine » (M52SP). Ce choix lexical traduit – en contraste avec les énonciations sur l'insécurité linguistique – un sentiment d'émancipation ('fort', 'richesse') ainsi qu'un lien génétique ('cœur', 'racine') lié à et exprimé par la langue.

4 Discussion des résultats

Nous considérons qu'une des raisons principales qui explique les résultats de notre enquête trouve son origine dans les différents statuts politiques des deux régions créolophones, et donc sur un plan macro sociolinguistique. Le Cabo Verde est un État indépendant qui peut librement organiser son système éducatif et qui peut librement décider s'il veut ou non promouvoir l'introduction du créole capverdien à l'école à titre définitif, tout en respectant les processus démocratiques. La Réunion, en revanche, est un département d'outre-mer français qui est soumis à la législation française dans sa politique linguistique et éducative, définie par la loi n° 2000-1207 (loi d'orientation pour l'outre-mer) et la loi n° 51 (loi Deixonne) (Kriegel 2017, p. 690).

Dans la dynamique réunionnaise, la volonté de préservation du patrimoine local ne se concentre pas, comme c'est le cas au Cabo Verde, sur les traces de la culture de l'ancien colonisateur désormais disparu de l'île. Comme la Réunion fait partie de l'État français, dont la colonisation comporte un caractère assimilateur (contrairement, par exemple, au colonialisme anglais) (Bertile 2005, p. 273), le travail conscient de préservation du patrimoine réunionnais s'est plutôt axé sur le mélange culturel né dès le début du peuplement de l'île (Malbert 2014, p. 71). Cette dynamique fait apparaître l'identité réunionnaise, dans le contexte national, comme une sous-culture et explique ainsi ce fort besoin de préservation.

Tous les participants réunionnais affirment que le français est une langue et qu'il possède une grammaire, ce qui est également le cas chez les participants capverdiens pour le portugais. Mais 44,19% (= 24 personnes dont un tiers de langue maternelle créole) indiquent que le créole réunionnais est un dialecte et ne dispose pas d'une grammaire, même si deux tiers utilisent le créole au quotidien (reste à savoir si les uns et les autres ont une définition commune du mot 'grammaire'). Quatre personnes de ce groupe disent encore que le créole est inférieur au français sur le plan politique, linguistique et international. Consciemment ou non, le discours de ce groupe ne fait que maintenir l'idéologie glottophagique propre à la France (Pöll 2005, p. 9), qui n'attribue qu'au français la légitimité et l'autorité linguistique. En revanche – et cela

montre bien que les données d'une enquête se contredisent et compliquent parfois leur interprétation – les mêmes personnes révèlent une certaine incohérence quand elles spécifient que le créole réunionnais est « une langue vivante » (F31LT), « ma langue maternelle » (F38SP, F40SP, F43SP) ou « un moyen de communication » (F40SP). La difficulté à exprimer ce que représente pour eux le créole (langue, dialecte ou patois) témoigne de la crise identitaire linguistique qui se manifeste dans l'insécurité linguistique décrite plus haut. En outre, ce groupe déclare pourtant à l'unanimité que l'usage du créole est approprié à l'école. La question se pose de savoir comment ces 24 participants s'imaginent l'enseignement du créole s'ils n'acceptent ni la grande variabilité du créole ni l'idée d'un standard imposé par les autorités.

La sélection des variantes normatives pose problème aux locuteurs. D'un point de vue historique, cela peut s'expliquer par l'influence qu'a eu la standardisation latine sur la politique linguistique européenne, qui a conduit les États européens à opter pour une seule langue nationale (Lüdtke 2006, p. 153) et pour « une langue à norme unique » (Pöll 2005, p. 15). Cette idéologie se manifeste encore aujourd'hui dans les attitudes langagières. En prolongeant cette tradition, les communautés créolophones se voient aujourd'hui confrontées à deux questions linguistiques :

1. Quelle variété sélectionner pour la norme linguistique ?
2. Comment gérer le plurilinguisme ?

Au Cabo Verde, la première des questions provoque plus de discussion que la deuxième, puisque le plurilinguisme reste une évidence pour tous étant donné l'obligation de l'ouverture au monde. Le débat sur la variété normative du créole capverdien se joue largement au plan diatopique, accentué par la géographie de l'archipel :

(24) « L'archipel du Cap-Vert est composé de neuf îles habitées, chacune avec sa propre réalité et ses variantes sociolinguistiques qui donnent effectivement le « sel » à notre capverdiennité. Par conséquent, persister uniquement dans les créoles de Santiago (qui a aussi ses « sous-variantes ») et de São Vicente, ce serait [...] déprécier la culture et les coutumes des autres îles. Pire encore serait de le standardiser, car il ne serait ni logique ni légitime de forcer une personne de S. Nicolau, par exemple, à parler ou à écrire un créole inventé par Alupec[10] ou par un autre instrument que [...] quelqu'un créera » (AN 2016-02-12).

Le débat réitère la *questione della lingua* par laquelle sont passés l'italien et d'autres langues romanes, le besoin de trouver une variété capable de remplir les fonctions communicatives officielles pour la nation entière (Coseriu et Meisterfeld 2003, p. 117).

Chez les Réunionnais, une telle *questione della lingua creola* se pose également, mais c'est la deuxième des questions qui semble créer plus d'inquiétude que la première. De la transmission idéologique monolithique résulte la glottophobie diagnostiquée par Philippe Blanchet (2016) dans la société française, liée à la conception qu'un locuteur plurilingue compétent n'existe pas.

[10] En 2009, le gouvernement capverdien a introduit par décret-loi n° 8/2009 l'ALUPEC (*Alphabet unifié pour l'écriture du capverdien*) comme alphabet officiel pour l'écriture du créole capverdien.

Il apparaît donc que pour beaucoup de locuteurs réunionnais, le créole et le français sont en concurrence :

(25) « Je ne pense pas que le créole à l'école soit une bonne idée. Beaucoup d'enfant apprennent d'abord le créole avant d'apprendre le français, une fois à l'école il est donc très compliqué pour eux de se tourner vers le français et enseigner cette langue à l'école ne leur apportera rien » (F19SD).

Cette concurrence est un vieux conflit sociolinguistique déjà connu dans l'évolution des langues romanes en coexistence avec le latin (Lüdtke 2006, p. 139-140). Les deux conflits (i.e. latin – langues romanes et créoles – français / portugais) sont apparus à l'occasion de circonstances extralinguistiques, comme le processus de colonisation, le clivage social, le déséquilibre du pouvoir et le prestige de la variété haute dans ce contact linguistique (Schlieben-Lange 1977 et Lüdtke 2006).

Il est intéressant de noter que le discours des opposants du créole à l'école, que ce soit au Cabo Verde ou à la Réunion, semble largement motivé par le gain de « capital linguistique scolairement rentable » (Bourdieu et Passeron 1970, p. 44), mais que les partisans du créole utilisent également le même argument. Or, les deux positions opposées se distinguent dans la direction du regard de leurs argumentations. Les opposants attribuent le capital linguistique aux langues européennes. Leur maîtrise permet l'accès au monde globalisé nécessaire pour une réussite scolaire, économique et sociale. Ce positionnement s'aligne selon l'ordre postcolonial. En contraste, les partisans préfèrent, en implémentant le créole dans l'éducation institutionnelle, élever le statut du créole afin de l'autonomiser et de pouvoir lui attribuer le même capital, voire d'accumuler du capital à travers le plurilinguisme. Un des participants capverdiens souligne l'avantage scolaire et économique d'une éducation bilingue :

(26) « Un enfant bilingue aura de meilleurs résultats à plusieurs niveaux » (M48ST).

Dans cette perspective, c'est le plurilinguisme, et ainsi le caractère transculturel[11] des identités langagières, qui représente le capital linguistique.

5 Conclusion

Bien que les deux régions analysées soient historiquement, géographiquement et linguistiquement distinctes, notre analyse a montré des lignes argumentatives et des réticences communes autour de la question de la présence du créole à l'école, notamment liée aux problèmes d'identification (langue, dialecte ou patois et *questione della lingua creola*) ainsi qu'aux problèmes identitaires des locuteurs. Ceci provoque une grande insécurité linguistique d'une partie de la population de ces territoires. Les différences décelées s'expliquent, entre

[11] Le terme 'transculturation' (*transculturación*) a été défini par Ortiz en 1940 en contraste avec le terme déjà existant d'*aculturación* pour désigner les processus culturels lors du contact culturel et linguistique. Le choix terminologique <trans> souligne qu'il s'agit d'un processus non seulement acquisitionnel mais transformatif pour l'identité et la culture d'un groupe social. En prenant comme exemple le peuple cubain, Ortiz définit la transculturation comme un processus à plusieurs phases où le mélange des différentes cultures (les Ciboneys, les Taïnos, les peuples de la Péninsule ibérique) n'est pas égal à la somme de ses éléments, mais transforme la culture en quelque chose d'original (Ortiz 1978, p. 92-96).

autres, par les différents contextes politiques et les différentes réalités topographiques : au Cabo Verde, qui est indépendant, la *questione della lingua* se concentre sur la sélection de la norme alors qu'à la Réunion, la question du plurilinguisme occupe une place prépondérante. Toujours est-il que tout discours sur les langues créoles reste motivé par une question de pouvoir et de capital linguistique. Or, ce capital n'est pas associé, comme le réclame l'UNESCO, avec la maîtrise de la langue maternelle (créole dans ce cas), mais encore avec la maîtrise d'une langue européenne.

Bibliographie

Adelin, E. et Lebon-Eyquem, M. (2009). « L'enseignement du créole à la Réunion, entre coup d'éclat et réalité ». In : *Tréma* 31, 121-132.

Baptista, M. (2013). "Cape Verdean Creole of Brava". In : Michaelis, Susanne Maria et al. (éds.) : *The survey of pidgin and creole languages. Vol. II : Portuguese-based, Spanish-based and French-based languages*. Oxford : University Press, 12-19.

Baxter, A. N. (1992). "Portuguese as a pluricentric language". In : Clyne, Michael (éd) : *Pluricentric Languages. Differing Norms in Differing Nations.* Berlin / Boston : de Gruyter, 11-43.

Bertile, W. (2005). « Les disparités de développement entre les îles de l'océan Indien : freins à l'intégration régionale ? ». In : Jauze, Jean-Michel ; Guébourg, Jean-Louis (éds.) : *Inégalités et spatialité dans l'océan Indien*, Paris : L'Harmattan, 271-282.

Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Textuel.

Bollée, A. (2013). "Reunion Creole". In : Michaelis, Susanne Maria et al. (éds.) : *The survey of pidgin and creole languages. Vol. II: Portuguese-based, Spanish-based and French-based languages*. Oxford : University Pressa, 241-249.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.

Bretagnier, A. (2002). « Introduction ». In : Bérengier, Aude ; Ledegen, Gudrun (éds.) : *Sécurité / insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*. Paris : L'Harmattan, 7-33.

Coseriu, E. et Meisterfeld, R. (2003). *Geschichte der romanischen Sprachwissenschaft.* Tübingen : Narr.

Georger, F. (2015). « La didactique du créole : d'une didactique cloisonnée de la discipline à une didactique globale du répertoire de l'apprenant ». In : *Island Studies : Indian Ocean / Océan Indien* 2, 68-73.

INECV = Instituto Nacional de Estatística Cabo Verde (2012). *Projecções Demográficas de Cabo Verde 2010-2030*. Praia : INE. URL : http://ine.cv/wp-content/plugins/ine-download-attachments-by-zing-developers/includes/download.php?id=2124 [dernier accès : 4 octobre 2019].
INECV = Instituto Nacional de Estatística Cabo Verde (2017). « Dados estatísticos 1970 | 2017 ». URL : ine.cv/wp-content/uploads/2018/07/independencia_cv-1.pdf [dernier accès : 4 octobre 2019].

INSEE = Institut national de la statistique et des études économiques (2019). « Estimation de la population au 1er janvier 2019 : Séries par région, département, sexe et âge de 1975 à 2019 ». URL : https://www.insee.fr/fr/statistiques/1893198 [dernier accès : 4 octobre 2019].

Kriegel, S. (2017). « La Réunion, Maurice et Seychelles ». In : Reutner, Ursula (éd.) : *Manuel des francophonies.* Berlin / Boston : de Gruyter, 686-703.

Lang, J. (2013). « Cape Verdean Creole of Santiago ». In : Michaelis, Susanne Maria et al. (éds.) : *The survey of pidgin and creole languages. Vol. II : Portuguese-based, Spanish-based and French-based languages*. Oxford : University Press, 3-11.

Lebon-Eyquem, M. (2015). « Une pratique enseignante fréquemment observée dans les classes réunionnaises, la traduction interlinguale : efficacité et impact sur les élèves ». In : *Island Studies : Indian Ocean / Océan Indien* 2, 74-81.

Lüdi, G. (1992). "French as a pluricentric language". In : Clyne, Michael (éd.) : *Pluricentric Languages. Differing Norms in Differing Nations.* Berlin / Boston : de Gruyter, 149-178.

Lüdtke, J. (2006). « Römische Kolonialisierung und romanische Kolonialisierungen ». In : Dahmen, Wolfgang (éd.) : *Was kann eine vergleichende Sprachwissenschaft heute (noch) leisten ?*. Tübingen : Narr, 137-160.

Malbert, T. (2014). « Regard anthropologique sur l'évolution de la famille à la Réunion ». In : Malbert, Thierry (éd.) : *L'éducation familiale, quels nouveaux défis ? Parent, enfant et école.* Paris : Karthala ; Saint Denis : Université de la Réunion, 69-84.

Michaïlesco, F. et Le Grand, H. (2013). « 116 000 personnes en situation d'illettrisme en 2011 à La Réunion ». In : *Insee partenaires* 27. URL : https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/1291760/ip27.pdf [dernier accès : 4 octobre 2019].

Monteil, C. (2010). « Le créole encore très largement majoritaire ». In : *Economie de la Réunion* 137, 4-6.

Ortiz, F. (1978). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Caracas : Biblioteca Ayacucho.

Pöll, B. (2005). *Le français langue pluricentrique ? Etudes sur la variation diatopique d'une langue standard*. Frankfurt am Main et al. : Lang.

Rosa, A., C. B. S. (2017). « Ensino bilíngue em Cabo Verde : Desafios e práticas educativas ». Trabalho de Conclus ão de Curso - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. URL : http://repositorio.unilab.edu.br:8080/jspui/handle/123456789/602 [dernier accès : 4 octobre 2019].

Schlieben-Lange, B. (1977). « L'origine des langues romanes – un cas de créolisation ? ». In : Meisel, Jürgen M. (éd.) : *Langues en contact : pidgins, creoles*. Tübingen : Narr, 81-101.

Siegel, J. (2002). "Applied Creolistics in the 21st Century". In : Gilbert, Glenn (éd.) : *Pidgin and Creole Linguistics in the Twenty-First Century*. New York et al. : Lang, 7-48.

Swolkien, D. (2013). "Cape Verdean Creole of São Vicente". In : Michaelis, Susanne Maria et al. (éds.) : *The survey of pidgin and creole languages*. *Vol. II : Portuguese-based, Spanish-based and French-based languages*. Oxford : University Press, 20-30.

Velupillai, V. (2015). *Pidgins, Creoles and mixed languages : An introduction*. Amsterdam / Philadelphia : Benjamins.

****

Deuxième partie

Les mondes créoles et ses défis culturels et économiques

De l'hybridité à la créolisation : la chasse aux stéréotypes dans le paysage touristique réunionnais

CHERUBINI Bernard
IRM-CMRP
(Institut de recherche Montesquieu, Université de Bordeaux)

Introduction

L'ethnologie des sociétés créoles a, au fil des ans, accumulé une somme assez considérable de travaux sur la culture matérielle, les rites et les croyances, la musique et la danse, les formes d'organisation familiale, économique et sociale, permettant le développement d'une anthropologie sociale et culturelle de l'aire caraïbe et indianocéanique (L'Etang, 2002 ; Pourchez, 2013 ; Pourchez et Hidair, 2014). On peut considérer que la recherche ethnographique a permis de cerner les caractéristiques principales de la société d'habitation et de plantation, du mode de vie et des relations sociales, des relations interethniques en de nombreux lieux qui illustrent cette spécificité du monde créole, de ses milieux de vie, de ses rapports avec les puissances coloniales au fil du temps, puis d'un développement plus ou moins autonome vers la modernité, l'intégration dans une société globalisée et ouverte sur l'extérieur. Ces « milieux de vie » créoles sont désormais sous la pression de transformations sociales, économiques, culturelles, que certains observateurs spécialisés dans les domaines de la conservation du patrimoine considèrent comme étant une menace pour leur reproduction, leur continuité, leur avenir.

Les programmes de sauvegarde du patrimoine matériel et immatériel sont à l'écoute de ces risques de destruction des savoirs, des savoir-faire, de la mémoire, pour mettre en place des actions de collecte, conservation, mise en exposition du patrimoine ethnologique, mais aussi d'une biodiversité associée à des modes de vie menacés de disparition. Pour des sociétés créoles dont le tourisme est devenu un secteur économique essentiel pour leur croissance et leur développement, il demeure indispensable, compte tenu de leur passé colonial, de rester vigilent aux détournements de sens, d'images, de messages, que peuvent renfermer certaines de ces actions patrimoniales (Dehoorne, 2007 ; Picard, 2011). Les agents du développement touristique, des professionnels et les experts de la sauvegarde du patrimoine, doivent sans aucun doute travailler ensemble pour éviter des dérives préjudiciables sur le terrain, mais aussi au niveau de l'image globale que veulent promouvoir ces destinations touristiques. Les principaux travaux sur le tourisme et le patrimoine à la Réunion ont été réalisés depuis quelques années par les géographes et les historiens (Dalama, 2004 ; Jauze, 2011 ; Combeau-Mari et Germenaz, 2014 ; Combeau-Mari et Folio, 2015 ; Folio et Bouchet, 2014 ; Tossem, 2016).

De son côté, l'anthropologie du tourisme est appelée à rendre compte de la façon dont l'imaginaire du territoire est à la fois capté, aménagé, médiatisé par les professionnels du tourisme, les collectivités territoriales, les visiteurs, les usagers des zones et des équipements

touristiques, dans le temps et dans l'espace (Bruner, 2005 ; Cherubini, 2004, 2006 ; Picard, 2011 ; Picard et Robinson, 2012). Le recours aux stéréotypes est ici le plus souvent privilégié. Les dynamiques actuelles du développement de l'économie touristique avec les contrats de destination, les marques, les labellisations de sites (Pays d'art et d'histoire, inscriptions sur les listes du patrimoine de l'humanité par l'UNESCO, marques Parc pour les structures ou produits des parcs nationaux, etc.) peuvent modifier le rapport des sens, les exhibitions de la culture et de la différence, impacter le contrôle de l'imaginaire et la mythologie des origines.

Notre propos rejoint en cela nos préoccupations déjà anciennes autour de l'analyse de la construction symbolique des identités (Cherubini, 1996, 1999). Nous entendons ici cerner de plus près la façon dont peut s'exercer un certain contrôle sur l'imaginaire de l'appartenance, que celui-ci soit exercé par la société locale ou par la « société des experts », avec pour ambition de mieux comprendre comment la culture professionnelle peut infléchir durablement nombre de projets de développement, sans que la population locale n'ait réellement eu le temps ou la capacité de relayer ou d'infléchir les grandes orientations retenues pour son développement. Ceci revient à poser la question du dialogue entre les sujets locaux et les experts du développement, du dialogue entre experts, dans le cadre de la mise en place du parc national (Cherubini, 2006, 2012 ; Babou, 2015), comme nous l'avions également abordé (Cherubini, 2004) dans le cadre du projet de création du parc marin de La Réunion (devenu réserve marine en mars 2007).

Nous nous proposons de décliner ici l'un de ces axes en abordant la question des stéréotypes qui peuvent émailler les discours sur le patrimoine et les modes de vie « authentiques » qui gravitent autour des destinations touristiques à La Réunion. Faut-il chasser ces stéréotypes ou au contraire les valoriser, prendre appui sur leur redondance dans les présentations des « hauts lieux touristiques », de l'accueil du touriste et de l'émotion suscitée par les visites des sites touristiques ? L'analyse proposée ci-dessous reste au niveau de l'exposé des grands principes théoriques qui nous permettent de rapprocher l'anthropologie du tourisme et l'anthropologie des sociétés créoles mais elle prend néanmoins appui sur des données comparatives issues des politiques publiques touristiques mises en place depuis le début des années 1980, puis sur un travail réalisé en anthropologie du tourisme (observations, entretiens, etc.) durant les cinq dernières années de l'évolution du parc national de la Réunion (2014-2018).[1]

Des exemples concrets puisés dans les projets d'aménagement en cœur de parc, les routes touristiques, nous permettent d'introduire une discussion théorique qui concerne les principaux

[1] Participation à l'ANR Effijie (L'effort environnemental comme inégalité : Justice et iniquité au nom de l'environnement), coordonné par unité ADBX, IRSTEA, Bordeaux, appel à projet 2013). Enquêtes de type ethnologiques par entretiens semi-directifs et observation participante : 25 entretiens ont été réalisés en mai 2014, juin 2015, mai 2016 et avril 2018.auprès d'élus (commune de l'Entre-Deux), acteurs du développement touristique, économique et culturel (IRT, directeurs offices de tourisme, industrie hôtelière, AD2R, Région), chargés de mission PNR, membres du conseil scientifique du PNR). La moitié au moins de ces acteurs avaient une expérience de travail à La Réunion de plus d'une vingtaine d'années, pouvaient exprimer des points de vue sur les évolutions récentes du champ du développement touristique avec un recul suffisant par rapport aux expériences plus anciennes.

concepts en usage dans les études postcoloniales, l'anthropologie des sociétés créoles et l'anthropologie du tourisme, de la mémoire, de la patrimonialisation (Cherubini, 2017) et l'analyse de l'internationalisation des destinations touristiques.

L'évolution du tourisme réunionnais

La question du développement touristique a pris à La Réunion une tournure quelque peu différente de celle que l'on a pu rencontrer à la Martinique et à la Guadeloupe dans les années 1970, même si bien entendu « l'imaginaire balnéaire » (Duret et Augustini, 2002) ne manque pas de marquer l'espace accaparé sur le littoral. La Réunion a fait la promotion d'un tourisme de nature sans pour autant délaisser les clientèles touristiques à la recherche d'un tourisme balnéaire de type international, comme on peut le rencontrer à Maurice ou aux Seychelles.

La Réunion est restée jusque dans les années 1980 en marge des grandes routes touristiques mondiales. L'île accueillait à peine 10 000 touristes dans les années 1975 (20 000 en 1976), quand d'autres destinations insulaires passaient allègrement le cap des 100 000 touristes (Seychelles, 50 000 ; Maurice, 93 000 : Sainte-Lucie, 95 000 ; la Martinique 100 000 ; Grenade, 105 000 ; La Jamaïque, 550 000 ; Hawaï, 2 830 000). En 1979, Maurice accueillait 128 360 touristes, les Seychelles, 78 852 et La Réunion à peine 40 000 touristes. En 1981, une première campagne publicitaire est lancée en métropole sur le thème de « l'île à grand spectacle » (Fleurant, 1989). Face à l'image réductrice qui s'est propagée auprès des agents de voyages (« il n'y a pas de plages »), se développe l'image d'une insularité « bleue et verte », avec un littoral doté d'un lagon et une zone de montagne, un volcan en activité, des paysages de cirques et de ravines, ce que les professionnels appellent une « marque différenciée », par rapport à une « marque mythique » (Seychelles), à une « marque leader » (Maurice, République Dominicaine), à une « marque d'appel » (Antilles). Mais l'environnement régional a permis aussi l'inscription dans les mentalités du complexe mauricien avec un produit Réunion qui ne serait pas au standard international (Barrieu, 2004).

Une étape majeure est franchie en 2007 avec le classement en réserve naturelle marine du littoral d'une zone touristique de premier plan, le lagon de Saint-Gilles, jusqu'à l'Etang Salé, et la création du parc national de la Réunion dans les Hauts. Puis, en 2010 avec le classement sur les listes du patrimoine mondial de l'humanité de l'UNESCO des « pitons, cirques et remparts de La Réunion » l'attractivité de la destination touristique Réunion est décuplée. La valorisation de ces paysages des pitons, cirques et remparts (« un paysage spectaculaire ») et le critère 10 de ce classement pour l'UNESCO, « Biodiversité et espèces menacées », peuvent se rejoindre sur le plan de la gouvernance de la conservation en une action globale qui associerait la majorité des acteurs locaux engagés dans ces démarches. Protéger des espèces menacées dans des espaces délimités, constituant des réserves naturelles, permet la promotion du patrimoine naturel, si la dimension identitaire de ce patrimoine est parallèlement travaillée et valorisée. On change en partie de paradigme. L'apport du tourisme, en général, doit être effectif pour la biodiversité. Associer les acteurs de ce secteur économique à une gouvernance partagée est une démarche que l'on a déjà entreprise à La Réunion pour la biodiversité marine, pour la protection des lagons en particulier (Cherubini, 2004). Le « tourisme culturel » est désormais présenté

comme un bon tourisme « durable » qui s'oppose au tourisme de masse, présentant lui tous les défauts du tourisme classique. Il incarne « une mobilité mondiale idéale », durable et solidaire, qui légitime les institutions locales qui s'en réclament et les institutions internationales qui le promeuvent (Cousin, 2008).

L'analyse comparative de l'offre dans le temps et dans l'espace permet de mesurer les attentes des professionnels et la nature des clientèles touristiques visées. L'information est donnée par des états des lieux chronologiquement effectués par les organismes en charge du tourisme régional, par des choix de communication sur des messages construits sur une symbolique du lieu (« île intense », « l'île de toutes les cultures », « territoire d'exception », « l'île en grandeur nature », etc.). En 2013, un nouveau slogan est lancé : « La Réunion, un voyage d'émotions », succédant à « La Réunion, île intense ». En février 2014, les assises du tourisme aboutissent à la rédaction d'un document, « Stratégie touristique 2014-2020 », qui précise les orientations stratégiques retenues par les acteurs publics et privés.

Puis, en 2016, l'IRT (Ile de La Réunion Tourisme), propose le concept des « îles Vanille » qui réunit les six îles de l'océan Indien (Réunion, Maurice, Seychelles, Madagascar, Comores, Mayotte) et qui vise à « redynamiser le tourisme en fonction de la demande internationale mais aussi à conquérir une part du nouveau marché touristique en s'appuyant sur les forces et la complémentarité de chaque île ». Via des « combinés îles Vanille », on cherche à accroître la notoriété et la visibilité de La Réunion à l'échelle internationale. Mais, force est de constater que ces combinés ne sont pas aussi profitables à la Réunion que prévu initialement. Par exemple, pour le 1er semestre 2018, l'IRT note que 210 000 touristes (87,1%) visitent uniquement La Réunion et moins de 13% des touristes extérieurs ont choisi de visiter une autre destination (31 098). Dans ces séjours combinés, l'île Maurice est la première destination associée (75,2%) devant les Seychelles (8,7%) et Madagascar (4,4%).

L'obsession de la promotion extérieure reste toujours dominante auprès des milieux professionnels mais la nécessité de mieux répartir les clientèles dans l'intérieur, autour des activités de pleine nature, des gîtes des hauts, des gîtes de montagne a pris une ampleur non négligeable.

L'hybridation des pratiques culturelles et touristiques

Les sociétés créoles dont l'économie locale est fortement dépendante des clientèles touristiques sont particulièrement exposées à ces dynamiques, à ces évolutions, au risque d'exotisme (Bhabha, 1994), face à l'affirmation de l'altérité, aux modèles du multiculturalisme, aux notions d'hybridité (Garcia-Canclini, 1995 ; Prabhu, 2007), de diversité culturelle, aux mécanismes de créolisation socioculturelle (Cherubini, 1999 ; Eriksen, 2007). L'emploi des concepts d'hybridation et de créolisation doit être précisé dans ce contexte de création d'un imaginaire touristique. L'hybridation serait à la fois la combinaison d'éléments disparates qui ne sont pas normalement associés dans la nature, à l'image de l'activité combinatoire qui a servi dans les récits anciens à fabriquer des monstres, des bêtes imaginaires, comme celles que rencontrent les pêcheurs de morue qui partent vers Terre-Neuve au XVIIe siècle (Turgeon, 2003), et

l'agencement de différents modes culturels qui se séparent de leur contexte d'origine et se mélangent pour configurer de nouvelles pratiques culturelles (Bernd, 1998), que l'on retrouve par exemple dans l'imaginaire littéraire qui va exprimer les Amériques (le *bizango*, caméléon volant, le *zombi*, mort et vivant, etc.) ou dans les dépliants présentant le corail du lagon de La Réunion sous une forme humanoïde, qui « ont un droit d'existence » (Picard dans Cherubini, 2004, pp. 160-166). Mais si l'hybride est le résultat de la juxtaposition et de l'interaction des différents modes culturels, qui se rencontrent sur un nouveau territoire, il n'a pas la prétention de constituer un patrimoine stable, vu son imprévisibilité. A contrario, la créolisation socioculturelle mettrait en évidence la permanence et les conditions de la reproduction d'une structure sociale, des nouvelles formes d'organisation familiales, sociales et économiques qui définissent les contours d'une société créole. Robert Chaudenson, (1992) a parfaitement situé ces différents aspects de la créolisation d'un point de vue socioculturel et sociolinguistique dans les mondes créoles. On notera également que certains linguistes parlent aussi d'hybridation pour désigner une recombinaison des langues sources, précisant bien au passage que la recombinaison n'est pas qu'un réassemblage mais une création (Oladé Aboh, 2015).

Dans un contexte de pluralisme ethnique lié aux périodes de colonisation dans les sociétés créoles, le concept d'hybridité est aussi volontiers utilisé pour signifier la supériorité de la race blanche, comme dans les travaux de Franz Fanon que discute Anjali Prabhu, (2007) du point de vue des « *post-colonial studies* », à propos de ses recherches à l'île Maurice et à la Réunion, dans son ouvrage sur l'hybridité qui met en évidence l'évolution entre la vieille conception dichotomique colonisateur/colonisé et les idées de multiplicité, de pluralité et de différences qui émergent dans un contexte de lutte contre les idéologies de l'assimilation ou de l'homogénéisation. En abordant les problèmes de la globalisation dans les grandes métropoles en Amérique latine, des rapports entre sociétés traditionnelles et sociétés modernes, l'anthropologue mexicain d'origine argentine Nestor Garcia Canclini, (1995) a choisi également le concept d'hybridité pour désigner les différentes manières qu'ont les cultures de se croiser et de fusionner, pour se différencier des autres formes de brassage culturel que l'on désigne sous les notions de métissage ou de syncrétisme.

Le processus d'hybridation *(hybridization*) sert à décrire les projets de modernisation qui coexistent avec des traditions que l'on juge peu compatibles avec la modernité, entrant en conflit avec elles mais sans pour autant les détruire. L'objet de ces travaux est dès lors l'étude des stratégies de survie face aux politiques économiques et culturelles qui portent préjudice à ces dernières, qui créent une injustice sociale et culturelle : comment les cultures locales vont-elles s'approprier les bénéfices de la modernité ? Comment l'imaginé « authentique » est confronté à l'industrialisation, à la modernité des moyens de communication ? Comment le mythe est concurrencé par le savoir scientifique ?

Les représentations populaires des Hauts de La Réunion, via les légendes et l'héroïsme des marrons, dans des romans comme celui de Clélie Gamaleya, (1984), *Les filles d'Héva*, peuvent-elles résister aux résultats des travaux entrepris depuis quelques années en archéologie par plusieurs équipes universitaires et le service régional de l'archéologie (cartographie 3D par laser réalisée en hélicoptère), aux travaux ethnolinguistiques sur la toponymie des Hauts, aux travaux

de généalogie ? On retrouve pour l'instant dans l'argumentaire bien rodé des guides du patrimoine : la mythologie, la version populaire des contes et des légendes qui ont parfois été utilisées dans d'autres textes, littéraires cette fois-ci (légende d'Anchaing, filles d'Héva, chasseurs de marrons, etc.)[2]. Le processus d'hybridation résultant de la rencontre entre l'imaginaire romanesque et le contexte de modernité peut se traduire par un sentiment d'injustice à voir des éléments de la culture populaire traditionnelle se juxtaposer à des cultures de la modernisation, de la globalisation, qui empruntent des canaux de communication plus performants. Nous avons travaillé sur ces sentiments d'injustice sociale et économique à propos de l'effort environnemental qui est demandé par les structures de patrimonialisation, de protection de la biodiversité, parc**s** nationaux ou réserves naturelles de biodiversité, en matière de développement touristique.[3]

La problématique de l'hybridation concerne ici très directement la juxtaposition d'un savoir-faire traditionnel en matière de tourisme local (accueil dans des gîtes, tables d'hôtes, pique-niques, sentiers de randonnées, etc.) et d'un savoir-faire de type industriel dans le domaine du tourisme mondial (construction d'écolodges, montée en gamme de l'hôtellerie de luxe, démarche d'interprétation, etc.). Dans ce dernier cas, les acquis de la patrimonialisation canadienne sont censés proposer aux touristes une lecture des paysages culturels et de l'environnement plus proche des attentes et des perceptions du public, en particulier des touristes internationaux qui sont habitués à évoluer dans un environnement touristique balisé par les centres d'interprétation présents dans certains parcs (Sicre et Tesseidre, 2011). La méthode utilisée par les démarches d'interprétation est celle de la médiation qui prend appui sur l'expérience et l'émotion. La démarche est née avec la visite des parcs nationaux aux Etats-Unis dans les années 1950. Il s'agit de stimuler chez le visiteur un désir d'élargir l'horizon de ses intérêts et de ses connaissances et de l'aider à comprendre les grandes vérités qui gisent derrière tout constat de faits (Tilden, 1957). La première réalisation du parc national de La Réunion, inspirée de ces principes, a concerné la Route des laves, de Saint-Philippe à Sainte-Rose.[4] La tendance serait d'aller vers des démarches d'interprétation de plus en plus scénographiées et interactives. A ce niveau, il faut noter que les ressources numériques actuelles, l'information numérique géolocalisée, la sophistication des dispositifs techniques, proposent une nouvelle expérience du déplacement et de la visite, « une réalité augmentée » qui fait parler les lieux, un peu par magie, renforçant l'imaginaire social du tourisme culturel et naturel (Bordeaux et Renaud, 2014).

De son côté Arjun Appadurai, (1996) nous invite à prendre en considération la manière dont est construit et investi émotionnellement le « paysage identitaire », qu'il aborde à partir du concept d'« ethnoscopie ». L'attachement à un lieu est toujours fuyant, fragile, changeant, il doit être constamment réinventé. C'est surtout un processus complexe d'autodescription qui aboutit à la

[2] Dans Gemalaya (1984) on précise que « …Heva, l'une des premières femmes – sinon la première – qui ont lutté pour la liberté et rejeté l'humiliation de l'esclavage. Heva partagea pendant 25 ans la vie d'Anchaing, l'un des premiers marrons sur le piton auquel il a donné son nom dans le cirque de Salazie (p. 50) ».
[3] ANR Effijie, op. cit., 2013-2018.
[4] Sur le thème : « Le volcan : cœur du monde, cœur des hommes. « La route des laves est un grand théâtre de la nature… »

construction de paysages culturels imaginaires, chargés de signes, de marques, d'icônes, dont la mobilisation passe par des rituels, des fêtes, des récits historiques, des commémorations, des événements culturels, des démarches de patrimonialisation (Cherubini, 2017). Il est donc important de rendre compte, à partir d'une approche en anthropologie du tourisme –mais pas seulement - de la façon dont l'imaginaire du territoire est à la fois capté, aménagé, médiatisé par les professionnels du tourisme, les collectivités territoriales, les visiteurs, les usagers des zones et des équipements touristiques, dans le temps et dans l'espace (Bruner, 2005 ; Cherubini, 2006 ; Picard, 2011 ; Picard et Robinson, 2012).

Dans l'analyse qui est proposée ici du paysage touristique réunionnais, le stéréotype est, au sens de Homi Bhabha, (1994), une simplification ou une exagération, il doit toujours être en excès de ce qui peut être empiriquement démontré ou logiquement construit. Le stéréotype n'est pas une simplification au sens qu'il serait une représentation fausse d'une réalité donnée. C'est une simplification parce que c'est une forme arrêtée, fixée, de représentation, qui en déniant le jeu de la différence (qui permet la négation à travers l'Autre), constitue un problème pour la *représentation* du sujet en significations de relations psychiques et sociales (Bhabha, 1994). Appliqué au discours colonial ou postcolonial, le stéréotype est un mode ambivalent de savoir et de pouvoir qui place le colonisateur et le colonisé dans un lieu de rêves, d'images, de fantasmes, de mythes, d'obsessions et d'exigences, comme le démontre « l'Orientalisme » de Saïd (1980), avec tant pour le colonisateur que pour le colonisé, le stéréotype qui est la scène d'un fantasme et d'une défense similaires : le désir d'une originalité une fois encore menacée par les différences de race, de couleur et de culture (Bhabha, 1994).

Dans ce registre d'interprétation, il faut également souligner le fait que les « communautés imaginées, se voient attribuer des identités essentialistes, avec une demande symbolique de différence culturelle qui place la tradition dans un discours performatif d'identification publique (Anderson, 1996). Les « objets de différence » (musique, langue, cuisine, habitat, etc.) se voient placer dans « un imaginaire visuel » (village créole, cases créoles, cuisine créole, musique créole, etc.) qui produit une « exhibition de la culture » (Karp et Lavine, 1991) qui est à la fois une exhibition de la différence et un discours colonial qui a produit le colonisé dans un désir d'imitation, voire de mimétisme, et qui accentue le « presque le même, mais pas tout à fait » que le discours colonial va utiliser pour catégoriser le Métis : « Presque le même, mais pas Blanc » (Bhabha, 1994). Les processus discriminatoires se retrouvent au cœur des phénomènes d'hybridation, de métissage, de créolisation, dans l'ensemble de ces sociétés créoles. Tout l'environnement naturel et culturel s'en trouve affecté. Mais si la société créole ne peut faire l'économie de ces mécanismes, il nous a paru utile d'observer le rôle amplificateur que pourrait avoir le tourisme dans cette production d'images, de discours, dans l'imaginaire touristique qui est relié à la fois par les professionnels, locaux et extérieurs, et par les catégories de touristes, du tourisme domestique au tourisme national et international.

Conclusion

Il est devenu incontournable de proposer un séjour touristique dans les îles créoles sous le sceau de l'image paradisiaque des plages de sable fin et des eaux bleues des lagons bordés de palmiers

et de cocotiers (Dehoorne, 2007). L'hôtellerie a pris possession des lieux les plus emblématiques, ceux qui correspondent à ces images recherchées par le tourisme balnéaire international qui voit également s'installer sur ces mêmes rivages les résidences, clubs, villages qui accueillent dans des bungalows, lodges et autres mobil homes des clientèles touristiques de plus en plus informées et préparées à ces formes de séjour. A cela s'ajoute le tourisme de croisière lorsque les eaux profondes et les appontements le permettent. Des zones commerciales et artisanales jouxtent ces infrastructures afin de profiter du pouvoir d'achat de ces touristes de passage. Le modèle est reproduit aux quatre coins du monde, favorisant l'emploi local et différents types d'investissements. Le tourisme a supplanté la plantation sucrière aux Antilles françaises dans les années 1980. Mais c'est surtout une image standardisée de l'accueil touristique qui a fini par s'imposer auprès des professionnels et de leurs clientèles locales et internationales, au risque d'oublier les dévastations lors de la saison cyclonique.

Les processus de créolisation socioculturelle qui ont amené à offrir au regard du visiteur des paysages naturels et culturels originaux, témoins d'une histoire sociale passée et récente qui reste la marque de ce type de société, sont – de notre point de vue – à valoriser dans des programmes de sauvegarde et de conservation du patrimoine naturel et culturel qui mettent en valeur des sites remarquables ou en tout cas témoins de ces évolutions sociales, économiques et culturelles (Cherubini, 2012, 2017). Tel était l'objectif principal de nos récents projets de recherches centrés sur la quête d'authenticité dans le développement du tourisme naturel et culturel, conduits à La Réunion mais aussi aux Antilles et en France métropolitaine[5]. Plusieurs questionnements théoriques ou pratiques sont associés à cet enchaînement. Les récits de l'imaginaire touristique sont-ils reliés par l'iconicité des « dispositifs ethnoscopiques » (Appadurai, 1990) qui structurent l'offre touristique ? Comment vendre les Hauts de la Réunion à des clientèles touristiques de plus en plus exigeantes, tout en garantissant une valorisation du patrimoine culturel et naturel à la hauteur des espérances des experts de l'UNESCO ou de la fédération des parcs nationaux en France ? Peut-on considérer que l'anthropologie du tourisme a désormais sa place au sein des disciplines des sciences humaines et sociales qui font avancer notre connaissance des sociétés créoles ?

On peut dès lors continuer à s'interroger sur les hybridations qui résultent du tourisme, dans un au-delà touristique, un après-tourisme ou un post-tourisme, les recréations, réinventions qui résultent de la société post-moderne ou hypermoderne qui a des facilités très importantes de mobilité et de communication (Lipovetsky, 2006). Dans ses travaux sur « l'intimité culturelle », Michael Herzfeld, (1997) constate que : « Les stéréotypes semblent convenir à ceux qui les adoptent, parce qu'ils réduisent tous les membres d'une population à une iconicité maniable… » En travaillant sur l'iconicité, comme l'utilisation des images d'une perfection perdue, Herzfeld se situe au niveau des processus par lesquels se construisent la permanence et l'objectivation : « Un signe est une icône seulement parce que quelqu'un l'utilise ainsi et parce que les autres sont d'accord pour le comprendre ainsi ». Le paysage touristique est une réalité mouvante, maniable et manipulée, soumise à des processus d'hybridation qui évoluent rapidement dans le temps.

[5] Projets financés par le conseil régional d'Aquitaine puis de Nouvelle Aquitaine (2013-2018).

Doit-on placer ces phénomènes de créolisation socioculturelle qui affectent les sociétés créoles à l'échelle de la globalisation, de la mondialisation ? Certains, comme Edouard Glissant, (1997), n'hésitent pas à placer le processus de créolisation socioculturelle qui caractériserait ces sociétés créoles dans un contexte de créolisation du monde qui désormais « se généralise » et qui apparaît être un « processus inarrêtable ». Car c'est peut-être à ce niveau que se situe désormais l'une des principales caractéristiques des phénomènes de créolisation socioculturelle, celle de l'établissement de relations structurales entre éléments en devenir. On notera, par ailleurs, que les temporalités diasporiques observées dans les grandes villes nord-américaines s'inscrivent dans le même registre de la globalisation. La fluidité de ces mélanges, la mobilité généralisée (*travelling cultures*) des sociétés contemporaines (Hannerz, 1992, 1996) est devenue l'un des symboles de la culture globale.

Bibliographie

Anderson, B. (1996). *L'imaginaire national*. Paris, La Découverte (1er éd. London, Verso, 1983).

Appadurai, A. (1990). *Modernity at Large.* Minneapolis, University of Minnesota Press, 1996 (trad. Paris, Payot, 1996).

Babou, I. (2015). « Patrimonialisation et politiques de la nature : le parc national de La Réunion », *Vertigo*, Vol. 15, n°1, mai 2015 (en ligne), mis en ligne le 15 mai 2015, consulté le 02.06.2016 http://vertigo.revues.org/16038 ; DOI : 10.4000/vertigo. 16038.

Barrieu, R.-J. (2004). « La Réunion : une île entourée d'eau » in Guy Fontaine et Jean-Pierre Poulain (dir.), *Tourisme dans les départements et territoires d'outre-mer,* Paris, Delagrave Editions, p. 81-83.

Bernd, Z. (1998). « Ecritures hybrides. A la recherche de la troisième rive », in L. Turgeon (dir.), *Les entre-lieux de la culture*, Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université Laval : p. 409-421.

Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*, London, Routledge (trad., Paris, Payot, 2007).

Bordeaux, M.C. et Renaud, L. (2014). « La reconfiguration symbolique des territoires touristiques par la réalité augmentée : nouvelles écritures de visites patrimoniales », dans Founier, L. S., Chastagner C., Bernié-Boissard, C. et Crozat D., (dir.), *Les cultures du déplacement*, Aix-en-Provence, Presses universitaires d'Aix-Marseille, p. 157-170.

Bruner, E. (2005). *Culture on Tour.* Chicago : University of Chicago Press.

Chaudenson, R. (1992). *Des îles, des hommes, des langues*. Paris, L'Harmattan.

Cherubini, B. (1996). « La construction symbolique des identités dans le monde créole : exemples réunionnais » in André Carénini et Jean-Pierre Jardel (dir.), *De la tradition à la post-modernité. Hommage à Jean Poirier*, Paris, PUF, 1996 : p. 267-281.

Cherubini, B. (1999). « La créolisation socioculturelle à l'heure de la mondialisation : interculturalité, créolités, système monde », *Etudes créoles*, Vol. XXII (1), p. 119-136.

Cherubini, B. (dir.), (2004), *Le territoire littoral. Tourisme, pêche et environnement dans l'océan Indien*, Paris, L'Harmattan.

Cherubini, B. (2006). « L'affirmation identitaire et la crédibilité du processus de créolisation : à propos d'une démarche ethnomuséologique à La Réunion », dans C. A Celius (dir.), *Situations créoles : pratiques et représentations,* Québec, Éditions Nota Bene, p. 61-86.

Cherubini, B. (2012). « Comment valoriser le patrimoine immatériel de la biodiversité et contribuer à la conservation de la flore menacée : un défi pour les espaces protégés à La Réunion et dans d'autres départements d'Outre-Mer », *Revue d'écologie (Terre et Vie),* Vol. 67 – supplément n°11, pp. 113-123.

Cherubini, B. (dir.). (2017). *Patrimoine et identités locales. Enjeux touristiques, ethnologiques et muséographiques.* Paris, L'Harmattan.

Combeau-Mari, E. et Folio, F. (dir.). (2015). *Quel tourisme pour La Réunion ? Enjeux et mises en perspectives*. Saint-Denis, Université de La Réunion, Epica.

Combeau-Mari, E. et Germenaz, C. (dir.). (2014). *La fabrique du patrimoine dans l'océan Indien.* Saint-Denis, Université de La Réunion, Epica.

Cousin, S. (2008). « L'Unesco et la doctrine du tourisme culturel ». *Civilisations*, vol. 57 (1-2) : 41-56.

Dalama, G. (2004). *Essai de définition des Hauts : de l'espace naturel à l'espace touristique*. Saint-Denis, Université de La Réunion, thèse de doctorat en géographie.

Dehoorne, O. (2007). « Le tourisme dans la Caraïbe. De la nécessité de sortir du tourisme de masse ». *Téoros* 26-1, pp. 3-5.

Duret, P. et Augustini, M. (2002). « Sans l'imaginaire balnéaire, que reste-t-il de l'exotisme à La Réunion ?». *Ethnologie française*, Vol 32, 2002/3, p. 439-446.

Eriksen, T. H. (2007). « Creolization in Anthropological Theory and in Mauritius », in C. Stewart (ed.). *Creolization: History, Ethnography, Theory*, Walnut Creek, CA, Left Coast Press, p. 153-177.

Fleurant, Y.E. (1989). *La Réunion : un tourisme tropical différent ?* Bordeaux, Cenadom, 106p.

Folio, F. et Bouchet, S. (dir.). (2014). *Océan Indien : enjeux patrimoniaux et touristiques,* Saint-André, Epica éditions.

Gamaleya, C. (19840). *Filles d'Heva.* Saint-André, Océan Editions.

Garcia-Canclini, N. (1995). *Hybrid Cultures. Strategies for Entering and Leaving Modernity*. Minneapolis, University of Minnesota Press (1er ed., Mexico, 1990).

Glissant, E. (1997). *Traité du Tout-Monde*. Paris, Gallimard.

Hannerz, U. (1992). *Cultural Complexity*. New-York, Columbia University Press.

Hannerz, U. (1996). *Transnational Connections*. London, Routledge.

Herzfeld, M. (1997). *Cultural Intimacy. Social Poetics in the Nation-States*. London, Routledge (trad. Sainte Foy, Québec, PUL, 2007).

Jauze, J.-M. (dir.). (2011). *Les Hauts de La Réunion, terre de tradition et d'avenir.* Saint-André, Océan Editions.

Karp, I. et Lavine, S. (ed.). (1991). *Exhibiting Cultures*. Washington, Smithsonian Press.

L'etang, G. (dir.) (2012). *De la créolisation culturelle*. Paris, Publibook (Archipelies 3-4).

Lipovetsky, G. (2006). *Les temps hypermodernes*. Paris, LGF.

Oladé Aboh, E. (2015). *The Emergence of Hybrid Gramars: Language, Contact and Change*. Cambridge, Cambridge University Press.

Picard, D. (2011). *Tourism, Magic and Modernity*. New York, Berghahn Books.

Picard, D. and Robinson, M. (ed.) (2012). *Emotion in Motion. Tourism, Affect and Transformation*. Surrey : Ashgate.

Pourchez, L. (dir.) (2013). *Créolité, créolisation : regards croisés*. Paris, Editions des archives contemporaines.

Pourchez, L. et Hidair, I. (dir.). (2013). *Rites et constructions identitaires créoles.* Paris, Editions des archives contemporaines.

Prabhu, A. (2007). *Hybridity. Limits, Transformations, Prospects*. Albany, State University of New York.

Sheller, M. (2003). *Consuming the Caribbean*. London, Routledge.

Saîd, E. (1980). *L'Orientalisme.* Paris, Seuil.

Sicre, M. et Tesseidre, P. (2011). « Parc national de La Réunion, mise en scène et conservation d'une nature d'exception », in *Cahiers Espaces*, n°109, juillet, 2011, p. 60-63.

Tilden, F. (1957). *Interpreting Our heritage : Principles and practices in Parks, Museums, and Historic Places.* Chappel Hill, University of North Carolina Press.

Tossem, A. (2016). *Les cirques de La Réunion, un territoire touristique en devenir. Questionnements et enjeux.* Saint-Denis, Université de La réunion, thèse de doctorat en géographie.

Turgeon, L. (2003). *Patrimoines métissés. Contextes coloniaux et postcoloniaux*. Paris, Editions de la MSH et Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.

****

Moving ahead: Seychelles and the dilemma of the modern creole identity

CHOPPY Penda
Creole Language and Culture Research Institute, University of Seychelles

Introduction

It is common in Seychellois discourse to express pride in the Creole identity and culture, as part and parcel of Seychelles' sovereignty as an independent Creole nation. The source of the Seychellois Creole culture, however, stems from eighteenth century slavery and colonialism, something that Seychelles has in common with most other Creole nations, especially island nations. The legacy of trauma resulting from slavery and colonialism is, more often than not, the flip side of the so-called Creole pride.

The purpose of this paper is thus to challenge the perspective in Seychelles, that slavery and colonialism have been put firmly in the past by the fact that Seychelles is a sovereign state, and the Seychellois people are a modern nation. It addresses the question of how the Seychelles' past as a slave society and a colonial society has affected its people's concept of their Creole identity in the context of the postcolonial Creole nation. The hypothesis is that the Creole as an individual or group is not at ease with the African element of his/her identity.

In many Creole societies around the world, defining both the Creole identity and culture remains controversial. In some specific Creole societies, 'Creole' can connote black ancestry and this comes with all the negative stereotyping associated with African slaves of the colonial era. In Seychelles, the controversies of the Creole identity are expressed in: (i) the language of the people, through its folklore and everyday language use; and (ii) the debates around Creole as a national language. Whilst traditional Seychellois Creole culture is often equated with the pride of nationality, it is just as often relegated to mere folkloric nostalgia. This is evidenced by the 'We must aim to get to Monaco and not Bamako!' syndrome (Volcare, 2016), debated in the media (and discussed below) around the role of Creole in Seychellois lives. Aspects of this debate seem to point to a tendency in Seychelles, and in other similar Creole societies, to link creoleness to a redundant and rather under-appreciated folk trait through its association with colonialism and slavery. The dilemma of Creole pride thus seems to lie in the desire to be perceived as a modern nation in the Western style, whereas the totality of the Creole identity needs to encompass its African and Asian components as well; slavery, indenture, plantation culture and all.

Creole pride

Having first been settled by the French in the late eighteenth century, Seychelles was ceded to Britain in 1814 and administered from Mauritius until 1903 when it became a British Crown Colony in its own right (Shillington, 2009, p.30). In the decolonization period of the country's history, especially with the accession of the Second Republic in 1977, there was a strong movement to establish a national cultural identity. This mainly took the form of the promotion of Seychelles and the Seychellois as having a Creole identity, which during the colonial period had been a subaltern identity, but which under the new regime, had been transformed into an expression of the sovereignty and pride of the Seychellois people (Ministry for Youth, Sports and Culture, 2017). The Creole language and folklore were closely associated with this national cultural identity.[1] As such, the Seychellois folkloric heritage that was suppressed under the colonial government was promoted as part of the national cultural heritage (Diallo et al., 1981, pp.i-iii). The Seychellois pride in bearing the flag of the Creole identity was manifested in various ways: Seychelles Creole is recognized as a national language and institutionalized in the National Assembly and the education system (Choppy, 2005, pp.1-2). And Creole culture is celebrated through an annual Creole Festival, which showcases different aspects of the Seychellois Creole culture, and also regroups Creole communities from the Atlantic and Indian Ocean regions. This has led to the publicizing of Seychelles' small capital city, Victoria, as 'the capital of the Creole world' (Seychelles Tourism Board, 2016). In the economic and political arenas, more recently, national pride has taken on the form of global leadership strategies. In the domain of Small Island Developing States, for example, Seychelles' leadership role on climate change, insecurity and poverty, was commended by the UN Secretary General in May, 2016 (Athanase and Bonnelame, 2016). This attempt to be recognized as a developed country with a voice of its own is further illustrated by Seychelles' bid for a non-permanent seat on the UN Security Council in 2012 (Amla, 2014). Though this was later withdrawn in favour of Ethiopia in 2016 (Vannier and Bonnelame, 2016), that a micro-state like Seychelles made the bid at all is indicative of the country's pride in its sovereign status, in its nationality, and its ability to hold its own in a world dominated by large countries from the Northern Hemisphere. Indeed, one might say there is much to be proud of, having transformed our image from one of a colonial backwater to one of a high-income economy involved in leading global action. In other words, we do not want to be small and insignificant: we want to be noticed and we want to play with the big boys!

The Creole brand

Creole people with a colonial past, especially ex-slave societies, very often promote their Creole identity as an exotic blend of cultures that have resulted in an interesting mélange. This mélange tends to be glorified as the best of different worlds (Seychelles Tourism Board, 2018). When

[1] The leftist liberation movement, Seychelles People's United Party (S.P.U.P), which installed the Second Republic as a socialist regime in 1977, overthrew the First Republic, established upon independence in 1976.

Creoles speak of pride in their Creole heritage, this glorified hybridity is very often the type of creoleness they are speaking about. It is also probably the origins of the Creole brand, greatly exploited by all Creole societies for whom tourism is an economic pillar. In the Indian Ocean, Mauritius and Réunion both emphasize certain aspects of what is perceived as 'Creole' in the tourism industry; the music (*sega* and *maloya*, both lyrically and rhythmically creative dances of Afro-Malagasy origins), the spicy mix of Creole food, and even the singsong quality of the Creole language and its richness of expression. For example, Reunionese tourism web sites promote their Creole food as a harmonious marriage of European, Asian and African cultures.[2] Of the Creole language, one site says: '*c'est un parlé imagé et à la douce musicalité*'.[3] It is to be noted that in both Mauritius and Reunion, the tourism industry and the government promote the music, language and folklore as a shared inheritance and as belonging to the whole population. This shared heritage exists in both countries; but the market value of the Creole brand, and the role of international bodies like UNESCO in the promotion of multiculturalism and tolerance, might have influenced this interpretation of creoleness. For example, it is no coincidence that the Mauritian Government decided to have its own version of the Creole Festival in December, the peak season for tourism in Mauritius, rather than in October, the month in which the International Creole Day falls (Choppy, 2018, p.24).

What is ignored in the commercialization of the Creole brand is that very often, the harmonious and 'authentic' image of Creole societies are but constructions of governments, marketing agencies and the tourism industry. The colonial and slave history of most Creole societies are more often than not glossed over, as are the slave descendants, whose ancestors have made significant contributions to the resulting Creole culture. This is the case from the Caribbean to the Indian Ocean. In her doctoral dissertation on the tourism-imposed identity of Bahamian women, Dellareese Higgs describes the tourism industry as a 'white tourist culture' which influences the Bahamian national identity construction, because of a 'dependency on a tourist economy that has built its financial system on a myth of paradise, where white tourists are catered to, and black Bahamians serve, entertain and cultivate the exotic' (Higgs, 2008, p.ii). In the Indian Ocean, where tourism is concerned, the Mauritian situation almost parallels the Bahamian one, except that the Creoles represent only 28% of the population, whereas in the Bahamas, according to Higgs, a majority of the population is of black descent (ibid., p.66). In Mauritius, Creoles are defined as 'non-white Catholics of African, Malagasy or mixed descent' (Eriksen, 2007, p.156). Boswell (2006) specifies that this group, i.e. Creoles, are lumped together with white Mauritians of European descent, in the 'General Population' for census purposes, but as Eriksen (2007) points out, the latter group is identified as Franco-Mauritian and represent only 2% of the population. It is the Creoles, who are associated with the creation of Mauritius' lingua franca, (i.e., Mauritian

[2] *Plats typiques : La cuisine, la réunion des saveurs* (n.d) http://www.reunion.fr/decouvrir/immersion-culturelle/gastronomie/plats-typiques [Accessed 10 August 2017].
[3] *Ile de La Réunion: Culture* (St. Denis, 2007) [Online] http://www.reunion.fr/decouvrir/traditions/culture-de-l-ile [Accessed 10 October 2016].

Creole) and the most distinct aspects of Mauritian culture such as the *sega*, folklore, cuisine, architecture, amongst others. Though the Mauritian government is quite ready to exploit these attributes for tourism purposes, the Creole community is not readily acknowledged for them (Boswell, 2006, p.45). In Seychelles, it is common to use the 'Creole' name in tourism marketing. For example, on its home-page slide show, Creole Travel Services (Creole Travel Services, 2017) features a young white couple with exotic wreaths on their heads and 'ethnic-looking' beads around their necks (probably intending to represent a tourist couple dressed like 'the natives'). Whilst this is obviously a 'Wedding in Paradise' advertisement using the 'Adam and Eve' image, apart from the physical landscape, nothing about the couple's attire is remotely Seychellois. The headgear resembles something that perhaps Polynesians might wear, and the copious use of beads, in my opinion, is probably an attempt to introduce or invent the notion of the 'ethnic' or 'native', which in effect could be anything from African to South American.

In this context, creoleness as a lure for tourism takes precedence over its assertion as the identity of Creole populations, especially those with a history of slavery. This is more pronounced in population groups of slave descent, because of the stigma left by slavery on these groups. Very often, people who know or suspect that they could have slave ancestry, are quite eager to join others in promoting the hybrid Creole identity without placing too much emphasis on the African component that slavery contributed to it. This is why it becomes very easy to adopt European ideals of 'the native in Paradise' that is typified by long-haired beauties with flowers in their hair, flower leis, and flowered sarongs. In the Indian Ocean, this Gauguin fantasy has taken root so that in all three Creole societies, i.e. Seychelles, Mauritius and Reunion, bright colours and hibiscus flowers have become the traditional Creole attire for cultural and touristic events. One can surmise that it is much easier to be proud of this island paradise fantasy than the darkness represented by the pain, misery and stigma of slavery.

Creole trauma: The legacy of slavery

Within creolized societies that are also ex-slave societies, two concepts of identity are often in conflict: *Creoleness* and *Africanness.* Though in general terms, 'Creole' encompasses the whole community in its diversity of origin and cultural mix, it has also come to be associated with *Africanness*, and with that comes the stereotyped negativity inherited from the stigma of slavery. Fanon, in *Black Skin, White Masks*, says that 'not only must the black man be black; he must be black in relation to the white man' (Fanon, 2008, pp.82-83). Every aspect of the black man is compared unfavourably to the white man in terms of such attributes as skin colour, hair and custom. The black genetic element is generally seen as the source of the scourges of racism and negative stereotyping in the slave descendant's life in Creole societies (Bernabé, Chamoiseau, and Confiant, 1990).

Attempts to promote and celebrate the African heritage of Creole societies, as Aimé Césaire tried to do with the Negritude Movement, have been neutralized by Creole academics who saw such acts as embedding the Creole identity in 'a denied, repudiated and renounced culture' (Bernabé et al., 1990, p.888). Derek Walcott has also followed suit in showing a definite scepticism regarding what he calls 'our African phase' (Walcott, 1998, p.8). Kamau Braithwaite on the other hand, makes the link between some aspects of Caribbean oral traditions and their African sources and points out a general skittishness about displaying this heritage (Braithwaite, 1993, pp.199-200). This is the same kind of skittishness, I would say, that has resulted in many Creole peoples with an African connection, including the Seychellois, feeling unsure as to the relevance of slavery to modern Creole life and culture.

The case of Seychelles

Slavery and its effects have become rallying points for slave descendants in Mauritius and Reunion. However, in Seychelles, slavery was a focus of resistance mainly during the early revolutionary period. The Seychelles People's United Party (SPUP) linked the abject poverty of the masses to their past of slavery and colonialism (Seychelles People's Progressive Front, 1983, pp.2-7). After the establishment of the Second Republic, people generally considered that the chains of slavery had been broken. Most of the informants interviewed by Odile de Commarmond and Colette Gillieaux during their research on memories of slavery in 2004 referred to the government of the Second Republic as having liberated the Seychellois people from slavery. Power was considered as being in the hands of the people, the ordinary working class, which was the majority. '*La konmela, pei pour nou*' (Now this country belongs to us), said one Leon Desir (Gillieaux and de Commarmond, 2004, p.75). Because the descendants of the slaves themselves are the ordinary working-class people, and as such the majority, their status is clearly different from that of the descendants of slaves in Mauritius and Reunion, where they are marginalized minorities.

Today in the Third Republic, with the implementation of the social programmes begun by the Second Republic to level the field of opportunity among the social classes, a rise in the economic and social status of a majority of the population has resulted in people generally feeling that they can do away with the past and forget about slavery. During a colloquium in Seychelles, in 2008, under the theme 'The African Diaspora and *Créolité*', Daniella Police-Michel from the University of Mauritius suggested that the question of reparation does not apply to Seychelles in the way it does to Mauritius, because in Seychelles the descendants of slaves have not been denied access to wealth and social improvement (Police-Michel, 2008). Many consider the subject of slavery to be irrelevant to present Seychellois society. This was the viewpoint taken by a group of tertiary students in another forum at the Creole Institute in October 2015, around the theme 'Definitions of Creole and creoleness'. This attitude is strengthened by the fact that the Seychelles Republic has always been careful to officially recognize all three continents that contributed significantly to

the Seychellois population and culture – Europe, Africa, Asia – and to promote the resulting melting-pot brand of creoleness, genetically and culturally.

Creoleness and progress: The case of folklore and language

Seychelles folklore is one aspect of the creole cultural heritage that has suffered as a result of the drive for progress and modernity. In the decolonization period of the country's history, especially with the accession of the Second Republic in 1977, folklore was closely associated with national cultural identity. One of the earliest publications of folklore during the decolonization period discusses elements of the Seychellois folkloric heritage that were suppressed under the colonial government, namely genres originating from Africa and Madagascar in contrast to genres originating from Europe and which were promoted as part of the national cultural heritage (Diallo et al., 1981, pp.i-iii). This went hand in hand with the promotion of the medium of expression of these formerly suppressed genres: the people's language, Creole, as exemplified by its recognition as a national language and the Seychellois mother tongue in 1981 and, most importantly, its introduction in formal education in 1982 (Choppy, 2005, pp.1-2).

In spite of this early association of folklore with cultural identity, this aspect of culture appears to have lost ground with time. By the start of the twenty-first century, the practice of folkloric traditions had petered off considerably and the large repertoire of folkloric data collected during the enthusiastic years was collecting dust in little used documentation centres. However much the government maintained its policy concerning its status, the Creole language seemed to be accepted so long as it remained a somewhat romanticized aspect of our folkloric culture. In the opinion of many, however, it has no real place in our everyday realities, as illustrated by the extract below, from a local newspaper:

> We should put the Creole language in realistic perspective. We will always speak our colourful Creole. We will always sing our many romantic Creole songs. But, in my view, it is misusing the spirit of nationalism to get our children to learn a Creole grammar when they could spend the precious time in keeping up with the computer age... I would suggest that instead of spending time to learn a Creole grammar, we should spend time to learn SAVOIR FAIRE and SAVOIR VIVRE... Like Mr. Mancham says, 'We must aim to get to Monaco and not Bamako!

The writer refers to an interview with Sir James Mancham, President of the First Republic (1976-1977) in a weekly newspaper, in August 2014. It is interesting to note that Sir James had actually been answering a question about the state of the economy, and what he had actually said was: 'We cannot promote Seychelles as a new Monaco and then play Bamako policy' (Mancham, 2014). The reason for this cryptic remark could be his disappointment, as he states in the same interview, that instead of Seychelles becoming the 'Switzerland of the Indian Ocean' he had envisioned during his reign, it had instead been lumbered with socialist tendencies. Whether he chose Bamako because Mali has the same socialist background, or because it is one of West Africa's poorest

countries, is not clear. What is clear is that the writer of the above extract has chosen to exploit a certain disdain towards this African capital that is inherent in the remark. It is to be reiterated that this disdain towards Africa is inherent in most post-slavery creole societies and the reason why African elements of such societies are not seen as the gateway to progress.

As illustrated in the above newspaper extract, the creole language and culture is not associated with the computer age in Seychelles, the computer age being equated with modernity and progress. This is ingrained in the Seychellois psyche, from the old to the young. This is obvious even in instances when, ironically, the objective is to promote creole culture. For example, in the October 2018 Miss Kreol beauty pageant, which coincided with the Creole Festival, the contestants were interviewed on what the creole culture meant to them. Stock answers were:

> …the culture that our ancestors used to practise in the past;
> …most of the younger generation prefers to replace our creole culture with a more modern Style;
> …some people only want to live in the modern way and don't want to promote our Traditions.
> (Seychelles Today, 2018)

The answers are not surprising, given that in the first edition of this competition in 2017, the criteria for choosing the best Creole girl included her ability to use a coconut floor brush and traditional broom, both being archaic tools in the present context. That is not to say that these implements should not be documented, studied or even used – however, it defeats the purpose of a beauty pageant in a modern creole society.

The Creole malaise: A culture of denial

The various moves to recreate the Creole identity in a positive light by Creole intellectuals (as in Bernabé et al., 1990) and politicians (as in the Seychellois promotion of the Creole identity) in large part stems from an underlying consciousness of lingering stigmas from colonial times and slavery. Boswell's description of the Creole identity problems in Mauritius may well apply to all similar Creole communities, something she has called, 'the Creole Malaise' (Boswell, 2006). This is described by her as the effects of dispossession and physical and psychological violence experienced by people of African and Malagasy origins in the slavery period, which persists in the 21st century through poverty, social problems and political marginalization (ibid., p.2). In Seychelles, though there is no such notion of a Creole malaise, there is a culture of denial which sweeps slavery and its effects neatly under the carpet, or into the oblivion of the past; which might be described as an unacknowledged symptom of the same malaise. Indeed, Seychelles is generally promoted as a harmonious multicultural society where race or class is redundant, and with slavery and colonialism being too far in the past to matter. However, in a fairly recent book, historian Deryck Scarr explodes the myth 'much propagated locally', that 'Seychelles never had a colour

question'. He argues that, since 1766, Paris had decreed that 'all blacks were slaves, and their progeny indelibly tainted and barred from entering the ruling white class'. Since this applied to all French colonies, 'proponents of the view that Seychelles uniquely differed would have had to explain how the white people of the Mascarene Islands came to identify themselves as '*Seychellois*' and call blacks '*Creoles*' (Scarr, 2000, pp.4-5).

Scarr's reference goes back to the seventeenth Century *Code Noir*. However, a few snippets from current social media and written media outlets does support Scarr's intimation that Seychelles' obliviousness to race and colour is in fact just a myth. In May 2016, the Miss Seychelles beauty pageant provoked a spate of racist comments, as in the following:

> It seams [sic] that you have to be almost black to win. Have our European ancestors and the English who started it all been forgotten?
> (Sullivan, 2016)

Another comment expressed outrage that the winners would misrepresent the Seychellois people to the rest of the world, the concern being that people would think we were a nation of ugly people, in this case ugliness being equated with blackness. More recently, a racist term, *nwanr kalele* (black dick), seems to have come into common use on Facebook, especially in the ongoing hostilities between rival political camps, as illustrated by the following post about a dispute on La Digue Island: '*Sanmenm bann nwanr kalele ki bez Fer ladig an retar'* (These are the black dicks who make La Digue remain backwards) (Dora, 2017). *Nwanr kalele* in SC means someone who is illiterate, ignorant and uncivilized.[4] The post thus makes a clear association between backwardness and blackness.

Furthermore, the racism or colour consciousness lying just beneath the surface goes hand in hand with expressions of disdain for the local language and culture, as opposed to European or generally First World types of culture. A recent article in a weekly newspaper expresses this disdain in strong language:

> Each time I hear our so-called poets reciting poetry in Creole, I cringe with repugnance especially when they try so hard at rhyming. The words plucked from a limited vocabulary, simply do not flow like they do in our two other languages and is terrible injustice to good poetry. Jean de Lafontaine, John Keats, William Blake and a host of other poets must turn and pound on their casket each time Creole poetry is recited.
> (Seychelles Weekly, September 1, 2018)

Being such a small place, it is well known in Seychelles that such racist diatribes are often written, more or less, by certain people of primarily white origins. However, this tendency is also apparent

[4] Seychelles Creole Monolingual Dictionary Database

among people of different shades and racial origins, just because racism has long been part of our post-slavery culture. Equality of colour, race and class was only promoted with the advent of the socialist revolution in the 1970s. That such racist and anti-local views are still expressed in the media, particularly in the written media, is an indication that colonialism and slavery still has an impact on the Seychellois psyche, albeit our protestations that they are too far in the past to matter.

Conclusion

In his paper on the consequences of slavery and colonialism on postcolonial Africa, Ade Ajayi ascribes the resulting malaise among black people to the sheer scale of the transatlantic slave trade inflicted on black Africans, so that by the end of the eighteenth century, 'slave was synonymous with black, and black with slavery'. Furthermore, he argues that abolition did not, in fact, emancipate blacks but rather ransomed them, since slave owners were the ones compensated financially, after which the so-called freed slaves had to compete in the same marketplace as their past owners (Ajayi, 2002, pp.6-7). This is the legacy of disadvantage inherited by slave descendants in Creole societies. Though the Seychellois socialist revolution might be said to have attempted a levelling of the economic field for slave descendants, the psychological scars of past sulbalternizations have nurtured a distinctly Seychellois brand of the postcolonial Creole malaise, which is reflected in our oratory and socio-political discourse.

As long as the impact of slavery on the Seychellois psyche is ignored and, as long as this basic foundation of our social culture is relegated to the past and remains unexplored, the Seychellois shall continue to espouse a false Creole pride that effectively suppresses many aspects of their culture. These suppressed elements include elements of folklore from slave sources which remain unexplored: for example, the real contributions of the Malagasy and the Bantu tribes of the Macua and Maconde. Even the French and Asian sources of the early settlement periods have not been explored sufficiently, so that our known history is not sufficiently representative of our people as a whole. The disassociation of folklore and traditional culture from progress is responsible for much of this attitude, as has been explored in this paper. Further consequences of ignoring the past is the continued indulgence of an ingrained racism or, on the other hand, a continued sense of inferiority in the midst of other nationals coming from what is perceived as a superior culture. This is the dilemma of the Creole individual. In spite of having fought for, and in many cases, gained independence, and in spite of claiming traditional or indigenous culture as part of that independence, the idea that Western culture is superior to any other, lingers on.

Bibliography

Ajayi, A. J. F. (2002). *Unfinished Business: Confronting the Legacies of Slavery and Colonialism in Africa.* Amsterdam/India: South-South Exchange Programme for Research on the History of

Development (SEPHIS); and Centre for Studies in Social Sciences, Calcutta (CSSSC). http://www.cssscal.org/pdf/publication/ade_ajayi.pdf [(Accessed 2 July 2017).

Amla, H. (2014). "Seychelles calls for United Nations reform at G77 summit". *Seychelles News Agency*, June 20. Available at: http://www.seychellesnewsagency.com/articles/781/Seychelles+calls+for+United+Nations+reform+at+G+summit [Accessed: 25 March 2019].

Athanase, P. and Bonnelame, B. (2016). "In Seychelles: UN Leader commends island nation's leadership on global issues". *Seychelles News Agency* (Weekend edition) May 8. Available at: http://www.seychellesnewsagency.com/articles/5120/IN+SEYCHELLES+UN+leader+commends+island+nation%27s+leadership+on+global+issues [Accessed: 25 March 2019].

Bernabé, J., Chamoiseau, P. and Confiant, R. (1990). *In Praise of Creoleness,* trans. by Mohamed B. Taleb Khyar. *Callaloo*, 13 (4), pp.886-909. *The Johns Hopkins University Press* [Online]. Available at: http://www.jstor.org/stable/2931390 [Accessed 5 April 2014].

Blount, H. (2018). *The Acadian Exile, Louisiana Creoles, and the Rise of Cajun Branding* [Online]. Available at: https://backroadplanet.com/acadian-exile-louisiana-Creoles-cajun-branding/ [Accessed: 26 March 2019].

Boswell, R. (2006). *Le Malaise Créole: Ethnic Identity in Mauritius*. Oxford: Berghahn Books.

Braithwaite, K. (1993). *Roots.* Michigan: University of Michigan Press.

Choppy, P. (2005). *Les Créoles face aux défis de l'éducation pour tous et de la mondialisation: Les Seychelles*. XIème Colloque International des études créoles (Cape Verde).

Choppy, P. (2018). *Attitudes to Slavery and Race in Seychellois Creole Oral Literature*. Masters' Thesis, University of Birmingham, UK.

Creole Travel Services (2017). *Passionately Seychelles* [Online]. Available at: http://www.Creoletravelservices.com/ [Accessed: 26 March 2019].

De Commarmond, O. and Gillieaux, C. (2004). *Memories of Slavery*. Seychelles: Ministry of Education (unpublished).

Diallo, A. et al., (1981). *Zistwar Sesel* (Folk Tales of Seychelles). Mahé: Oral Traditions Section, Culture Division.

Dora, F. J. (2017). "*Sanmenm sa bann nwanr kalele*". (Seychelles Daily, 28 June 2017). https://www.facebook.com/Seychelles-Daily-1803688183191899/ [Accessed 5 July 2017].

Eriksen, T. H. (2007). "Creolization in Anthropological Theory and in Mauritius". In *Creolization: History, Ethnography, Theory,* C. Stewart (ed.). California: Left Coast Press, pp.153-177.

Fanon, F. (2008). *Black Skin, White Masks*, 3rd ed. (1st ed. 1952). London: Pluto Press.

Higgs, D. M. (2008). *Behind the Smile : Negotiating and Transforming the Tourism-Imposed Identity of Bahamian Women.* Doctoral dissertation (Unpublished). Bowling Green State University, Ohio, U.S.A.

Mancham, J. (2014). "President Michel is becoming more powerful than his party". *Seychelles Today*, 14 August.

Ministry for Youth, Sports and Culture. (2017). *Seychellois Creole Development and Evolution* [Online]. Available at: http://www.pfsr.org/uncategorized/seychellois-Creole-development-evolution/ [Accessed: 25 March 2019].

Police-Michel, D. (2008). *African Diaspora and Créolité: Convergence and Divergence*. International colloquium: African Diaspora and Créolité in the Indian Ocean (Seychelles, 27-28 October, Creole Institute).

Scarr, D. (2000). *Seychelles since 1770: History of a Slave and Post-Slavery Society*. London: Hurst & Company.

Seychelles Creole Monolingual Dictionary Database (Unpublished). Creole Institute.

Seychelles People's Progressive Front. (1983). *Portrait of a Struggle.* Seychelles: Ministry of Education and Information.

Seychelles Today. (2018). *Q & A with Miss Creole Des Iles Constestants*. 18 October 2018.

Seychelles Tourism Board. (2016). *Victoria, the capital of Seychelles is set to be more colourful and vibrant for the 29th Creole Festival*. Available at: http://www.seychelles.travel/en/news/4409-victoria-the-capital-of-the-seychelles-is-set-to-be-more-colourful-and-vibrant-for-the-29th-Creole-festival [Accessed 24 July 2017].

Seychelles Tourism Board. (2018). *Seychellois culture: An authentic, island style way of life* [Online]. Available at: https://www.seychelles.travel/en/blog/7418-seychellois-culture-an-authentic-island-style-way-of-life [Accessed: 7 August 2019].

Shillington, K. (2009). *History of Modern Seychelles.* 1st ed. Oxford: Macmillan Publishers Limited.

Sullivan, B. (2016). "You have to be almost black to win". *Seychelles Daily*, 30 May 2016. https://www.facebook.com/Seychelles-Daily-1803688183191899/ [Accessed 15 June 2016].

Vannier, R. and Bonnelame, B. (2016). "Seychelles withdraws bid for U.N. Security Council Seat". *Seychelles News Agency*, January 13 2016. Available at: http://www.seychellesnewsagency.com/articles/4443/Seychelles+withdraws+bid+for+U.N.+Security+Council+seat

Volcère, T. (2016). "Creole language must be put in realistic perspective". *Seychelles Nation*, 11 February, p.6.

Walcott, D. (1998). *What The Twilight Says.* New York: Farrar, Straus and Giroux.

****

L'humour créole performé, définition et dynamique en terrain créole réunionnais

LAURET Francky
Université de la Réunion

Ne seront pas discutés ici les concepts de langues créoles (Véronique, D., 2013), de rire (Bergson, H., 1900 et Rubinstein, H., (1983) et d'humour (Escarpit, R., 1960) en philosophie (Aristote, -335 ; Platon, – 387 ; Kant, 1790 ; Schopenhauer 1819 et Morreall, 1987), en psychanalyse (Freud S., 1905), en sociologie ou en linguistique (Attardo, S., 1994 et Gruner C. 1996). Pour « humour » la définition retenue est la plus large possible, malgré une distinction entre l'humour qui provoque le rire, souvent requalifié de comique, et l'humour de connivence intellectuelle qui ne déclenche pas forcément le rire. Le trait « créole réunionnais » se justifie sous un angle géographique, circonscrit à l'humour qui est en œuvre dans la communauté de l'Ile de La Réunion, les clés de sa réception étant d'ordre linguistique et culturel.

L'humour créole existe, il a ses propres caractéristiques que l'on peut appréhender dans la matérialité de ses manifestations, à travers le temps. Ce sont principalement des marqueurs linguistiques et culturels qui sont mis en circulation par la parole de l'humoriste. Les productions humoristiques créoles sont disponibles, il suffit de se saisir de cette base de données inexplorée, de la contextualiser, pour considérer que l'humour est la place première de la parole créole dans l'espace médiatique, ce qui fait de l'humoriste un agent majeur de la tradition orale.

Reconstruire la figure de l'humoriste créole à La Réunion et sa professionnalisation impose une analyse sociale, médiatique et culturelle de cette dynamique qui le fait passer de marginal, d'amuseur public au statut d'icône médiatique, au cœur d'une production scénique et audiovisuelle qui n'existe, de plus, que par l'initiative du monde économique privé. Il semblerait que, à La Réunion, l'humour soit la matrice du spectacle vivant créole. Le traitement d'un premier corpus de données historiographiques est donc nécessaire, pour pister « la naissance et l'évolution du spectacle créole et de la figure de l'humoriste réunionnais ».

Le mot « humour » n'existe pas en créole réunionnais. Il existe une langue de l'humour, un ensemble ouvert permettant au créolophone de désigner cet orateur particulier et cet acte de langage particulier, cette notion se perçoit selon une échelle de degrés. L'appréhension de « la langue de l'humour dans le fonds commun créole réunionnais et son échelle de degrés » oblige à constituer une base de donnée lexicographique. Une approche sémantique et syntaxique développée à partir de ce corpus lexical permet de mieux renseigner son système afin d'exprimer le nuancier de la perception créole de l'humour. Le lien entre valeur sémantique et nature grammaticale est alors au cœur de l'observation.

La parole scénique des humoristes joue de « procédés linguistiques et culturels mettant le créole en spectacle », en correspondance avec l'imaginaire référentiel de son auditoire. Tout l'environnement linguistique, culturel, sociolinguistique est intégré à cette spectacularisation. Il serait particulièrement intéressant de savoir si les résultats de la recherche obtenus pour le créole réunionnais valent pour d'autres territoires en ce qui concerne la dynamique des productions humoristiques créoles au niveau social, artistique, économique, médiatique. En terme culturel et linguistique, à La Réunion, l'humoriste a participé par la circulation de sa parole et le grand succès de ses spectacles à faire figure d'aménageur, voire d'agent d'une certaine institutionnalisation de la langue créole dans son unité et sa diversité.

1 Le spectacle créole et la figure de l'humoriste réunionnais

La constitution d'un corpus complexe s'est imposée pour interroger la question linguistique et culturelle de l'humour à La Réunion. Quatre bases de données ont été construites pour l'étude : les données historiographiques des manifestations de l'humour dans les lieux de mémoire et d'histoire, les données sémantiques de la langue de l'humour telle qu'elle s'exprime dans le fonds lexical et grammatical créole observé dans l'intégralité des ouvrages lexicographiques. Le corpus des performances des humoristes a fait l'objet de transcription. Une dernière base de données rassemble les articles de presse et les entretiens menés auprès des humoristes.

Le traitement des données historiographiques amène à distinguer sept formes particulières de productions humoristiques : la tradition orale, la chanson, la dramaturgie, le spectacle humoristique, les captations de spectacle humoristiques, les émissions radiophoniques, télévisuelles et numériques, les traces tapuscrites, les entretiens et les articles, l'image fixe. Au-delà des usages sociaux dans les relations intra-personnelles, les résultats de la collecte dénombrent, pour La Réunion, 133 entrées allant de 1804 à 2017.

L'analyse a mis à jour un « système culturel » du spectacle vivant créole réunionnais dont le spectacle d'humour est partie prenante. Le point nodal se situe au confluent d'un axe dramaturgique, et d'un axe relevant davantage des formes de la tradition orale. Les données socio-historiques déterminent l'existence de cette dynamique culturelle et font apparaître en parallèle une évolution des politiques culturelles publiques et une rupture dans les us et les mœurs de l'île.

Les premiers usages de la langue créole dans l'espace public et médiatique n'ont pu s'engager qu'à partir de l'humour, seule fenêtre d'expression possible dans le système colonial de l'époque. L'humour de la période coloniale et des premières années de la départementalisation répond à une certaine éthique : le niveau de langue est soutenu, les figures d'autorité ne sont pas directement critiquables, il y existe le souci du respect d'un ordre établi.

On assiste à La Réunion dans les années 50 à un début de démocratisation de la pratique théâtrale par le biais d'ateliers initiés par le Frère Didier des Écoles chrétiennes et par les mouvements associatifs naissants. Ainsi se construit une première communauté de comédiens, d'auteurs, de chanteurs, d'expression francophone et créolophone. Ceux-ci font des

propositions dramaturgiques, puis radiophoniques (1963), télévisuelles (1965), et sont aujourd'hui sur internet.

Le changement des politiques culturelles s'accentue à partir de la régionalisation (1982), les critères culturels connaissent alors une rupture radicale, qui se joue durant la période des années 1970 souvent qualifiée comme étant celle du « réveil identitaire ». S'installe une ligne de rupture générationnelle entre les humoristes modernes – ceux de la langue soutenue, du respect à l'ordre établi – et les humoristes contemporains qui introduisent les registres populaires. On pourrait dire aussi, ceux du *tan lontan,* l'époque moderne, et ceux de *koméla,* l'époque contemporaine et actuelle. Cette rupture se fait particulièrement sensible avec l'apparition de termes violents, grossiers, par la montée sur les planches d'un langage venu de la rue, plus populaire, correspondant à un renversement de la focalisation. Initiée par Daniel Vabois, (1979), cette transition est actée avec Thierry Jardinot, (1989) et marque l'arrivée sur la scène publique d'une nouvelle génération au sein de la communauté humoristique. Cette rupture est principalement sentie dans l'usage linguistique, car les humoristes contemporains poursuivent le travail de leurs aînés, ils partagent la même approche de l'humour même si les plus anciens ne se reconnaissent plus dans les latitudes prises par les nouveaux.

Quatre humoristes créoles réunionnais vivants sont les informateurs principaux de l'étude. Daniel Vabois né en 1939, Thierry Jardinot né en 1963, Didier Mangaye et Marie-Alice Sinaman née en 1971. Les spectacles choisis font figure de classiques de l'humour réunionnais : *Paul et Lolo* (1963), *Z'histoires Créoles* (1979), *Whex* (1989), *Guétali fricassée d'zhistoires créoles* (1990), *Whex 2* (1991), *Zoom Ali* (2005), *Alice i Arbiss* (2011). Ces six enregistrements d'une durée totale de 6 heures comptent 59 performances, dont 5 doublons, qui font intervenir 119 personnages. Ce corpus a fait l'objet d'une transcription et d'une traduction.

La langue de l'humour dans le fonds commun créole réunionnais et son échelle de degrés

L'historiographie aide à répondre à la question de savoir quels sont les mots utilisés en créole réunionnais pour désigner l'humour. Cette exploration lexicale, menée de la façon la plus exhaustive possible se fonde également sur les travaux scientifiques de Chaudenson, R. (1974) ; Barat, C., Carayol, M. et Chaudenson, R., (1984, 1989, 1996) ; Baggioni, D., (1987, 1990) ; Armand, A., (1987, 2014) et Beniamino, M., (1996) et sur les lexiques, glossaires ou dictionnaires de Nativel, R., (1972) ; Albany, J., (1974, 1983) ; Saint-Omer, F., (1999) et Gunet, A., (2001). Les résultats de cette recherche ont permis de fixer les bornes de ce qui peut être considéré comme désignant « l'humour » et font état des tendances et évolutions sémantiques des années 60 à aujourd'hui.

L'humour est inscrit dans le fonds créole réunionnais, dans son histoire culturelle et linguistique. Dans une approche dynamique des emplois, 200 unités lexicales ont été identifiées, organisées en dix champs sémantiques construits autour de : *rir* (28 unités), *kouyon* (19 unités), *krak* (9 unités), *blag* (10 unités), *kui* (15 unités), *boi* (24 unités), *la gam* (13 unités), *moukat* (22 unités), *foutan* (22 unités) et autres synonymes (6 entrées et 23 unités).

Les sèmes discriminants reposent sur les oppositions principales : réel/fictif, vrai/faux, embêtant/nuisible, amical/injurieux. La valeur de la parole est passé**e** au crible de neuf critères : la maîtrise du code linguistique, le niveau de langue, l'échange verbal quotidien, l'éloquence, la vacuité, la moralité, la véracité, la recevabilité, la rumeur. Cette feuille de paramètres précise et singularise le fonds linguistique créole réunionnais.

L'analyse fondée sur les principes de la linguistique fonctionnaliste isole 29 unités lexicales relatives à « l'humour bête, absurde » qu'est *la kouyonis*, 24 pour « l'humour taquin » qu'est *la gam*, 25 proches de « l'humour mensonger » que recouvrent les termes de *la krak, la mantri, la pintir*, 59 items pour « l'humour moqueur, agressif, ironique » entre *moukataz* et *foutan.*

Procédés linguistiques et culturels mettant le créole en spectacle

La parole de l'humoriste prend en charge les modalités de l'oral, donne à voir une représentation du système linguistique dont elle met en scène les variétés et les variations. Cette spectacularisation de la langue repose sur une base de représentations qui est commune à l'ensemble des humoristes, qu'ils soient anciens, modernes ou contemporains. Elle met à jour un cadre référentiel et des codes culturels connus du public. Ainsi apparaissent les traits linguistiques saillants qui évoquent le créole dans son unité et sa diversité, mais aussi le français, le français non maîtrisé et le créole non maîtrisé. Le créolisme y est reconnu comme un principe humoristique constant. L'humour joue la langue et joue la culture. L'humour feint le défaut de performance et le défaut de compétence, le défaut de connaissance et le défaut de référence. Il a recours aux interjections, aux onomatopées.

Ces représentations épilinguistiques mettent également en scène les jeux de contacts entre le créole, le français et d'autres langues dont l'anglais. Si bien que l'humour créole réunionnais ne se résume pas à l'expression créolophone, il jouxte l'expression francophone, et joue sur tout l'environnement linguistique et culturel réunionnais, occasionnant pour le même signifiant et le même signifié une double référenciation, en le marquant d'un « sème humoristique » qui va particulariser l'unité employée.

L'humour créole réunionnais spectacularise la joute avec le public, les insultes et permet le travestissement. L'humoriste investit, réinvestit, actualise, transmet le patrimoine créole réunionnais dans tous les domaines culturels : flore, faune, cuisine, croyances. L'humour marque la géographie des hauteurs et du centre de l'île comme différente des zones côtières, il parle de l'ailleurs. L'humoriste raconte les moments difficiles ou les périodes douloureuses de l'histoire et plus généralement il fait connaître l'histoire de la communauté selon l'évolution des transports ou le développement commercial.

L'humour créole intègre et détourne l'actualité, l'influence télévisuelle et cinématographique. Il caricature l'environnement social réunionnais, ses personnalités politiques locales, nationales ou internationales. L'humoriste créole réunionnais orchestre le changement d'échelle de l'un à l'autre.

L'humour atteste de références communes dans le domaine artistique de la chanson créole réunionnaise, il critique les chanteurs et les genres musicaux, l'humoriste est lui-même chanteur. L'humoriste fait connaître l'histoire de l'humour et cite ces prédécesseurs, il emploie les techniques du conteur qui peut faire parler les animaux endémiques.

L'humour participe à la transmission de la langue réunionnaise par l'actualisation et la mise en circulation de syntagmes et de synthèmes qu'il peut détourner, ou créer en utilisant les règles du système linguistique. Les humoristes sont les acteurs de la tradition orale par la transmission de proverbes attestés ou modifiés, ils transmettent ainsi des techniques linguistiques comme la devinette créole et opèrent sur tous les niveaux linguistiques et culturels pour devenir les champions de la pointe, de l'envoi, de la *punchline*. L'humour réunionnais se veut créole, il fixe les caractéristiques de l'être créole, il est le garant de la créolité et c'est en son nom qu'il condamne toutes formes de reniement identitaire.

Les résultats de notre recherche révèlent indiscutablement que l'humoriste réunionnais est un agent actuel de la tradition orale créole et participe à son institutionnalisation. Par son travail sur scène et par le développement des médias et des nouvelles technologies, l'humoriste participe à la vitalité de la langue créole et à son adaptabilité, infirmant l'hypothèse de la décréolisation formulée par Hall R., (1962) et rappelée par Mufwene, S., (2001) et Véronique, D., (2000) dans le cycle de vie des créoles.

Conclusion

L'humour créole réunionnais est culturellement marqué, il peut être d'expression entièrement créolophone, mais il peut également être d'expression créolophone et francophone.

L'évolution socio-historique montre que l'humour est le point de départ de toute production créolophone dans la société coloniale. Même dans la société postcoloniale, à l'intérieur du département, c'est encore la place naturelle qui lui est assignée dans les médias et dans la publicité.

Comprendre l'humour créole réunionnais nécessite une maîtrise linguistique du créole, mais aussi de la culture réunionnaise dont il faut connaître le cadre référentiel et les codes culturels. L'humour créole réunionnais, en dehors de son usage comique, opère une prise de pouvoir par la parole et accorde à la langue une importance prépondérante dans ses usages dynamiques et ses fonctions. Le principal ressort de l'humoriste réunionnais est identitaire, s'y énonce un mode créole de vivre, de parler, de penser… Tout écart ou défaut, de langue ou de comportement, qui ne serait pas viable selon les critères de la communauté créole réunionnaise positionne son auteur en tant que cible potentielle.

La mise en place d'un protocole de recherche serait souhaitable pour une collecte de données concernant les blagues, jeux de mots, histoires drôles qui circulent uniquement sur le mode des échanges sociaux. L'apport de cette recherche complémentaire permettrait de préciser les

relations entre monde professionnel et monde amateur, le postulat étant qu'ils se nourrissent l'un l'autre.

Concernant les spectacles d'humour, la sauvegarde numérique de l'inventaire, sa transcription unifiée pour constituer une base de données pouvant être traitée informatiquement afin de dégager la dynamique linguistique, les fréquences, les tendances sur l'ensemble de la période est indispensable. Cette sauvegarde est urgente car si les enregistrements d'époque existent, les sources ne sont pas toutes identifiées et les supports anciens ne sont pas placés dans les conditions optimales de conservations que réclament disques, bandes magnétiques et papiers.

L'analyse du processus d'élaboration du spectacle humoristique fait apparaître une diversité professionnelle de la communauté : les techniciens se multiplient en fonction des avancées technologiques. Les liens se tissant entre auteurs, interprètes et techniciens se nouent autour d'un objet : le carnet de scène, qui pose le problème de la place du texte dans ce système culturel. L'analyse se base principalement sur « le corpus performé », mais la collecte concerne également des « corpus à performer ». Ce texte n'a pas de valeur littéraire en ce sens qu'il ne se donne pas en tant que tel, c'est toujours un inédit, une étape dans l'élaboration du spectacle. Il n'en reste pas moins dramaturgique puisqu'il ne s'actualise que par la performance.

La chanson humoristique créole semble un domaine de recherche à part entière. Le même travail doit être mené pour un inventaire iconographique ouvrant la possibilité d'une étude sémiologique. Une cartographie précise et dynamique des équipements culturels, l'étude de leur fréquentation, l'inventaire des cours, formations artistiques ou techniques, l'étude de l'impact économique de ce secteur d'activité culturelle permettrait de compléter une théorie de la naissance du spectacle créole. Toute une étude reste à être faite sur le rôle d'internet dans la remise en circulation des œuvres répertoriées dans l'inventaire et pourrait se concentrer sur la manifestation du public qui poste des commentaires.

D'autres questions peuvent être soulevées comme celle de la position de l'humoriste créole hors de l'île et celle de la diaspora, la question de la figure de personnage créole au sein de l'humour français. Enfin l'extension de la recherche aux autres aires créolophones validerait la théorie du spectacle vivant créole en tant que nœud culturel et linguistique.

Dans le domaine informatique et de l'intelligence artificielle, la formalisation des résultats de la recherche peut servir de base à une programmation qui permettrait à la machine de générer de l'humour dans une conversation en créole avec l'être humain.

Bibliographie

Albany, J. (1974). *P'tit Glossaire, le piment des mots créoles*. Paris : Chez l'auteur.

Albany, J. (1983). *Supplément au P'tit Glossaire*. Paris : Chez l'auteur.

Aristote. (2014) *Poétique*, dans *Œuvres complètes*. Paris : Flammarion.

Armand, A. (2014). D*ictionnaire kréol rénioné français illustré, 2e édition.* Saint-André : épica édition.

Attardo, S. (1994). *Linguistic théories of Humou*r. Mouton de Gruyer, Berlin/New-York.

Baggioni, D. (1990). *Dictionnaire créole réunionnais/Français.* Université de La Réunion (CNRS 04 1041), Paris : Harmattan.

Barat, C., Carayol, M. et Chaudenson, R. (1984-1989). *Atlas Linguistique et ethnographique de La Réunion*, 3 vol. Paris : Editions du CNRS.

Beniamino, M. (1996). *Le Français de La Réunion, inventaire des particularités lexicales*. EDICEF, UPRES-A 1041 du CNRS, Université de La Réunion.

Bergson, H. (1900). *Le Rire : essai sur la signification du comique.* Paris : Félix Alcan.

Chaudenson, R. (1974). *Le lexique du parler créole de La Réunion.* Paris : Librairie Honoré Champion, 7, quai Malaquais.

Escarpit, R. (1960). *L'Humour*, Que Sais-je ? N° 877. Paris : Presses Universitaires de France.

Freud, S. (1992). Première édition 1905). *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient.* Collection Folio Essais, n° 201, Paris.

Gruner, C. (1996). *The game of humour : a comprehensive theory of why we laugh*. London :Transaction publisher.

Gunet, A. (2001). *Le grand lexique créole de l'île de La Réunion*, Sainte-Marie, La Réunion : Azalées éditions.

Kant, E. (1790, 2000). *Critique de la faculté de juger.* Paris : Flammarion.

Lauret, F. (2011). *Écriture théâtrale contemporaine et tradition orale créole dans L'grenier d'pays Bourbon (Bosse, Claire, 1951) ; Garson de (Rivière, Pierre-Louis, 1987) ; I shap pa (Isana, Eric., (2008)*. Ecole doctorale interdisciplinaire N°445, LCF EA7390, Université de La Réunion.

Lauret, F. (2016). Communication au Colloque *Langues, cultures et transmission : dynamique créole*, Université de La Réunion : Université de La Réunion, 26-28 octobre 2016.

Lauret, F. (2017). *L'humour créole réunionnais : dynamique linguistique et culturelle (1963-2011)*, Université de La Réunion. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01623602.

Morreall, J. (1987). *The philosophy of Laughter and Humour.* Albany : State University of New York Press.

Mufwene, S. (2001). *Les continua créoles, linguistiques, et langagiers*.

Nativel, R. (1972). *Le lexique de La Réunion.* Saint-Joseph, La Réunion : Imprimerie Henri Ganowski,

Platon. (2002). *Le philèbe ou Sur le plaisir*, traduit par PRADEAU, J-F., Paris : Flammarion.

Rubinstein, H. (2003). *La psychosomatique du rire.* Paris : Robert Laffont.

Saint-Omer, F. et Hoareau, B. (1999). *Diksyoner ortografik Kréol Rényoné/français*, édisyon artizanal. Mouvman Lantant Koudmin, La Réunion.

Schopenhauer, A. (1819), (2009). *Die Welt als Wille und Vorstellung.* Paris: Nathan.

Staudacher-Valliamée, G. (2010). *La prédication en créole de La Réunion, pespectives typologiques.*

Staudacher-Valliamée, G. (2016). *La description linguistique des langues créoles : la problématique du créole de La Réunion et de Bourbon*, 195 p., publication en ligne, HAL, Université de La Réunion. Travaux pour l'obtention de l'Habilitation à diriger des recherches. Tome 2 (188p). http://hal.univ-reunion.fr/tel-01493746.

Véronique, D. (2000). « Introduction. Classes grammaticales et créolisation : la syntaxe des langues créoles » dans *Syntaxe des langues créoles,* Langages, 34e année, n°138.

Véronique, D. (2013). « Créolisation et créoles » dans Simonin J., Wharton S., *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, ENS Editions.

****

« Une joie extatique » - sur les rapports entre les langues et les musiques créoles et la chanson française

SISASK Florence
Université d'Umeaa, Suède

En 2017, on célébrait en France le centenaire de la naissance d'Henri Salvador. Ce fut l'occasion de rappeler quelles contributions multiples ce musicien français d'origine créole antillaise avait apportées à la scène musicale hexagonale, y compris quelques airs aux accents créoles restés célèbres, tels « Maladie d'amour[1] » (1948) ou « Ma doudou » (1949). La chanson française a en effet depuis longtemps, tant sur le plan musical que textuel, absorbé toutes sortes d'influences venues des musiques du monde et, dans la France plurilingue, multiethnique et multiculturelle d'aujourd'hui, les échanges culturels internationaux divers, musicaux et autres, continuent d'aller bon train. Dans sa thèse de doctorat sur le rap français, Isabelle Marc Martìnez avance deux justifications essentielles à cet « énorme essor des musiques du monde dans l'Hexagone ». Elle invoque d'une part « la volonté de ne pas importer que de l'Amérique », d'autre part « l'intérêt des Français pour l'exotisme et les anciennes colonies » (Marc Martìnez, 2008). Il y a du vrai dans ces affirmations même si cette dernière mériterait d'être explicitée plus avant. En effet, comme l'explique Tewfik Hakem dans un historique du métissage musical paru dans le magazine *Les Inrockuptibles*, ce goût avéré pour l'exotique a pu historiquement avoir en sol français des relents néocoloniaux assez nauséabonds (Hakem, 1999). Cependant, il se pourrait bien en effet que le refus d'un hégémonisme musical anglo-américain ait depuis renversé la vapeur dans l'Hexagone en allant désormais de pair avec une volonté de (re)valorisation culturelle post-coloniale, grâce à laquelle les échanges franco-créoles s'en trouveraient du même coup stimulés.

C'est à l'âge de 12 ans qu'Henri Salvador quitte sa Guyane française natale avec ses parents pour s'installer dans l'Hexagone. C'est là qu'il développera ses talents musicaux, se fera enregistrer et deviendra célèbre, après quelques années d'apprentissage au Brésil. A l'heure de la mondialisation et de la numérisation des modes de création et de diffusion musicale, on est en droit de se demander si les déplacements franco-créoles, tant géographiques que musicaux, s'effectuent toujours dans le même sens ou s'il n'est pas plutôt question aujourd'hui d'une interpénétration culturelle dont il est parfois difficile de démêler les origines et les effets. Le présent article se propose cependant d'essayer de cartographier et d'analyser, à l'aide des concepts théoriques d'appropriation et de transfert culturels, de revitalisation, de créolisation et de métissage, ces déplacements musicaux entre Hexagone et mondes créoles de la deuxième moitié du vingtième siècle à nos jours. Il espère ainsi mettre au jour l'importance peut-être insoupçonnée et les répercussions de ces hybridations par apports exogènes dans le

[1] « Maladie d'amour » a en fait été créée par la chanteuse de biguine martiniquaise, Léona Gabriel, en 1931, mais c'est Salvador qui l'a popularisée.

développement de la musique populaire de langue française d'une part et la diffusion des langues et musiques créoles d'autre part.

Il se penche d'abord sur quelques personnalités musicales créoles et/ou créolophones ayant bénéficié de succès et reconnaissance dans l'Hexagone pour ensuite faire le voyage en sens inverse en étudiant quelques auteur·e·s/compositeur·e·s/interprètes de langue française ayant principalement exercé dans l'Hexagone mais qui, à un moment ou à un autre de leur création, ont choisi de faire une incursion musicale et/ou textuelle plus ou moins approfondie dans les mondes créoles. Il débouche enfin sur des effets de créolisation inédits. Outre quelques rares études universitaires sur des sujets approchants, cet article est essentiellement basé sur un corpus d'interviews de musiciens (et de musiciennes), de textes de chansons et de réception de presse.

Henri Salvador a, à ses débuts notamment, contribué à introduire dans l'Hexagone des « rythmes antillais et créoles » (Noyer, 1989, p.168), même si d'autres restés moins connus comme le clarinettiste martiniquais, Stellio, avec son « orchestre du bal antillais » ou la chanteuse de biguine, Léona Gabriel, avaient pris les devants dès les années 30. Par atavisme, goût ou pression mediatique de l'époque, Salvador a en effet beaucoup joué, tant visuellement dès les années 50 dans ses multiples interventions télévisuelles par exemple, que musicalement, de ses origines antillaises pour se créer une spécificité dans le paysage musical hexagonal, celle d'un « amuseur public » aux origines exotiques et plaisantes. Il faut le (re)voir présentant ses « filleuls » dans l'émission *Ecole des vedettes* du 20 avril 1957 pour prendre toute la mesure de cette exotisation pas toujours très raffinée mais de bon ton à l'époque (« Henri Salvador en créole », 1957). Pourtant son répertoire et sa carrière sont loins de n'être teintés que par cela. Né en 1917, entré sur la scène française dans les années 1950, disparu à l'âge de 91 ans en 2008, ce n'est pas seulement son exceptionnelle longévité musicale, faite de grands succès mais aussi de passages à vide et de come backs dans un peu tous les genres musicaux, qui rend unique Henri Salvador. Il faut se souvenir également qu'outre ses propres talents de guitariste et de compositeur (certains lui créditent l'invention de la Bossa nova brésilienne), il fut aussi un découvreur qui monta sa propre maison de production. Il lança ainsi sur la scène musicale française bon nombre de nouveaux talents, de Tiny Young (Thien Huong Ton Nu Thi), la « yéyé du pays du soleil » dans les années 1950 à Keren Ann dans les années 2000. Cette dernière sera d'ailleurs à l'origine, avec Benjamin Biolay, d'un des derniers grands succès d'Henri Salvador en 2000, la chanson « Jardin d'hiver », qu'elle reprendra elle-même par la suite. Si célébration du centenaire de sa naissance il y eut, d'aucuns pensent que les hommages qui lui ont été rendus, parution d'un album tribut, concerts commémoratifs, ne furent peut-être pas à la hauteur de ses apports musicaux (Kemper, 2017).

Nombreux sont les autres artistes français d'origine antillaise qui ont fait la joie du public hexagonal et international. Kassav et Malavoi sont deux exemples qui ont également en commun une longévité populaire remarquable pourtant mitigée là encore par une certaine absence de reconnaissance hexagonale qui marque une ambivalence difficile à comprendre.

Résumons un demi-siècle de musique des Antilles françaises : d'un côté (la Guadeloupe) il y a Kassav, le zouk et les claviers ; de l'autre (la Martinique) Malavoi, la biguine et les violons. Ces deux formations ont rempli les plus grandes salles de la métropole, sillonné la planète, mais, à l'heure des satisfecit sur la santé de la production tricolore, il est rare qu'on les cite (Gomez, 2012).

On peut peut-être trouver des éléments de réponse à cette tiédeur, on le notera de la part de la critique et non du public, dans la réception qu'en faisait Robert Chaudenson qui, en 1992, ne croyait guère à la pérennité de leur succès.

On peut s'interroger sur les « origines » de la musique antillaise, qui paraît faire continuer deux pratiques réputées, l'une africaine, l'autre européenne. On pourrait les symboliser par deux groupes antillais fort à la mode, « Kassav » pour la première [...], « Malavois » [sic] pour la seconde. Bien entendu, ils ne sont ni l'un ni l'autre représentatifs de traditions authentiques. [...] Les images qu'ils donnent des folklores qu'ils sont parfois censés restituer sont en effet le plus souvent fortement marquées par une recherche constante des stéréotypes de l'exotisme. [...] (Chaudenson, 1992, p.185)

A vingt ans de distance, ces deux affirmations sur Kassav et Malavoi, quoiqu'en partie opposées, se rejoignent sur quelques points. En 2012, la durée de leur succès populaire est devenue irréfutable. Ils n'étaient donc pas qu'un phénomène de mode passager comme semblait le penser Chaudenson en 1992. Pourtant, on les trouve encore assez inclassables ou, à tout le moins, pas assez « tricolores » pour ne pas juger bon de les mentionner dans la production hexagonale. Ce trop plein d'exotisme de pacotille dont Chaudenson les accusait de jouer constamment pour s'attirer l'attention du public leur aurait donc, en un sens, réussi et serait même devenu leur spécificité, tout en ne leur procurant aucun droit de cité dans le canon musical de l'Hexagone. On peut se poser plusieurs questions à ce sujet. Ce droit leur aurait-il été accordé s'ils s'en étaient tenus à reproduire les « traditions authentiques » ? Ces traditions existent-elles seulement et, si oui, se doivent-elles d'être immuables ? Qu'est-ce qui prouve que les styles musicaux respectifs de Kassav et Malavoi n'en sont pas plutôt un renouvellement ? Un groupe antillais aspire-t-il nécessairement à être reconnu officiellement dans l'Hexagone ? Comme le fait remarquer le théoricien Keith Negus :

> This concerns a shift from essentialist ideas about cultural identity – the notion that individuals of a particular social type possess certain essential characteristics and that these are found expressed in particular cultural practices – towards the idea that cultural identities are not fixed in any essential way but are actively created through particular communication processes, social practices and 'articulations' within specific circumstances
> (Negus, 1996, p.100)

On touche ici au problème de fond de la représentation de l'identité musicale créole, celle constructiviste, performative, choisie et assumée des deux groupes en question versus celle essentialiste renvoyant à la vision d'une musique antillaise originelle, seule valant la peine d'être reproduite et diffusée de Chaudenson.

Le cas du chanteur Laurent Voulzy est aussi intéressant dans le contexte de la représentation de l'identité musicale créole puisqu'en ce qui le concerne, celle-ci semble se confondre tout à fait avec son identité française, ce qui s'explique bien évidemment par le fait qu'il soit né et ait grandi dans l'Hexagone. Compositeur reconnu, travaillant de longue date en binôme avec l'un des auteur·e·s/compositeur·e·s/interprètes les plus appréciés de France, Alain Souchon (lui-même né à Casablanca de parents français), Voulzy a semble-t-il peu eu envie ou besoin de mettre en avant dans ses chansons ses origines guadeloupéennes. Certes un de ses plus grands succès, « Cœur grenadine » (1979), évoque pourtant sa nostalgie de sa « doudou » et d'un pays chaud où l'on danse « la biguine ». Certes encore, dans un autre de ses titres, « Amélie Colbert » (2001), et surtout dans le clip vidéo qui l'accompagne tourné *in situ* à la Guadeloupe, il dresse le portrait discret d'une Guadeloupéenne dont les souvenirs personnels se mêlent à des éléments d'histoire coloniale tantôt racontés en créole tantôt en français (« Elle se souvient. Même en dehors de l'école, fallait pas parler créole »). Ce n'est toutefois pas la créolité revendiquée du « béké » martiniquais, Philippe Lavil, qui individuellement avec « Il tape sur des bambous » et en collaboration avec Jocelyne Béroard dans « Kole Sere » (1987) créera des « tubes » d'inspiration créole. Laurent Voulzy, c'est un chanteur français, un point c'est tout.

Comme nous le suggérions dans notre introduction, les échanges sont à priori permis dans tous les sens. Pourtant, le cas du Martiniquais, Sam Alpha, mérite d'être mentionné comme hors-norme. Loin de proposer un répertoire créole en France, ce dernier a en effet si bien intériorisé un monument de la chanson on ne peut plus hexagonal, Georges Brassens, qu'il s'en est approprié les textes pour les restituer en créole. Bien sûr le répertoire brassinien est si universel et prolixe que beaucoup d'autres se sont essayés à des reprises. L'album *Brassens, Echos du Monde* de 2011 en témoigne qui regroupe des artistes internationaux, avec parmi eux le chanteur réunionnais Danyel Waro qui y propose une nouvelle version de « La mauvaise réputation ». Cependant, ce qui rend uniques les adaptations de Sam Alpha, c'est qu'elles ont donné lieu entre 1991 et 1999 à pas moins de trois albums intégraux. Lorsque l'on sait que l'inspiration de Georges Brassens elle-même faisait feu de tout bois entre mythologie grecque, paraboles bibliques, révolutionnaires russes ou grands auteurs français, ce n'est peut-être qu'un juste retour des choses. C'est grâce à des échanges comme ceux-ci que le concept de transfert culturel prend tout son sens.

Même lorsqu'on aborde un transfert entre deux espaces culturels, on ne peut en aucune manière les considérer chacun comme homogènes et originels : chacun est lui-même le résultat de déplacements antérieurs ; chacun a une histoire faite d'hybridations successives (Espagne, 2013).

Bien que dans les années 50, le séga, essentiellement mauricien, ait connu un petit succès d'estime[2], la musique créole de l'Océan Indien a rarement été en tête d'affiche dans l'Hexagone. C'est d'autant plus frappant qu'elle semble aujourd'hui bénéficier d'un statut et d'une influence tout particuliers au sein de la chanson française, en particulier les airs venus de l'île de la Réunion. Entre 2013 et 2016, on recense par exemple en France pas moins de trois reprises de

[2] Voir: http://7lameslamer.net/IMG/article_PDF/Quand-le-s-ga-faisait-danser-Paris_a1471.pdf

la chanson emblématique du réunionnais Alain Peters, « Rest'là Maloya ».[3] Il y a fort à parier que cet intérêt tardif et ces reprises n'aient justement, directement ou indirectement, à voir avec l'inscription au Patrimoine Culturel Immatériel de l'Humanité de cette forme musicale traditionnelle de La Réunion qu'est le *maloya* en octobre 2009.[4] Mais il y a d'autres figures de proue qu'Alain Peters, mort prématurément à l'âge de 43 ans en 1995. A l'attention des Français·e·s d'Hexagone sont par exemple arrivés les albums de jeunes talents féminins chantant en créole, comme Maya Kamaty ou Christine Salem. Toutefois parmi les autres influences réunionnaises notables, il convient de (re)citer Danyel Waro, dont l'identité réunionnaise qu'il a baptisée « batarsité », a véritablement trouvé un public et des affinités hexagonales, comme en font foi notamment ses fréquents concerts et ses nombreuses collaborations. Il a par exemple composé en franco-créole avec Emily Loizeau trois titres de son album *Pays sauvage* (2009), dont la chanson « Dis-moi que tu ne pleures pas ». Sans avoir jamais collaboré musicalement avec lui, Jeanne Cherhal s'est assez souvent exprimée dans la presse sur son admiration pour Danyel Waro. Elle s'en ouvre par exemple dans un article paru dans *Le Monde* : « On sent dans sa voix une histoire individuelle et collective [...]. Comme un bluesman, il porte la mémoire et les souffrances de son île, mais les libère avec une joie extatique » (Davet 2011). Ce n'est pas un hasard sans doute si le chanteur de l'Océan Indien trouve des affinités électives avec des musicien·ne·s qui s'envisagent, comme lui, à cheval entre au moins deux cultures. C'est à tout le moins le cas de la franco-britannique, Emily Loizeau, et des franco-américaines, Ava Carrère et Rosemary Standley, dont nous parlerons plus longuement ci après.

Un autre pan de la culture créole dévoilé dans l'Hexagone ces dernières années concerne Haïti et en particulier quelques musicien·ne·s de la diaspora haïtienne en exil en Amérique du Nord, et notamment en Louisiane.[5] Il s'agit bien souvent dans ce cas du désir des jeunes générations de revitaliser et se réapproprier leur propre héritage culturel et musical créole en partie oublié. Williams Evans rend par exemple compte de l'importance de *Congo Square* en Louisiane comme d'un centre de préservation et de diffusion, où rythmes d'origine africaine, mélodies françaises ou espagnoles et paroles en langue créole se fondent en une tradition louisianaise spécifique. C'est à la recherche de cet héritage créole qu'est par exemple partie Leyla Mc Calla, haïtienne d'origine mais dont les liens culturels et musicaux s'étendent entre Haïti, la Louisiane, New York et la France. Elle s'est fait connaître notamment grâce à sa redécouverte de la musique « troubadour » haïtienne pleine de métaphores sur les tabous dont la société ne permet pas qu'ils soient exprimés explicitement. Dans son premier album *A day for the hunter, a day for the prey* (2016), elle reprend les titres « Manman » de Manno Charlemagne, chanteur engagé et politicien, ou bien encore « Peze Café » et « Minis Azaka », deux airs traditionnels. Elle participe également à un projet artistique entre les Antilles françaises et la Louisiane ayant comme nom symptomatique L'Union Créole, regroupant les musiciens Pascal Danaé & Delgres, Bruce Sunpie Barnes, Dédé Saint-Prix et Cedric Watson et visant à « regrouper les

[3] Celles très différentes de Bernard Lavilliers, Sages comme des sauvages et Wati Watia Zorei Band.
[4] Pour plus d'information sur l'histoire musicale de La Réunion, voir les travaux de Guillaume Samson.
[5] Pour plus d'information sur l'histoire culturelle et musicale des influences africaines et créoles en Louisiane, voir les travaux de Caroline Vézina et Freddi Williams Evans.

diasporas créoles de Martinique, de Guadeloupe, de Paris, de Louisiane ». Pour eux en effet, le terme de « créole » est à prendre dans une acception très large.

> […] Creole, you know, it's a concept. You don't have to have a specific look, a specific name or any of those things. It's a life style. It's a way of living. So there are many different things that can make a person Creole and not Creole. It's kind of like jazz music. You might have a hard time describing exactly what it is but you'll know it when you hear it (Bruce Sunpie Barnes, 2016).

Particulièrement importante aussi dans le contexte de préservation et de revitalisation est la vision du groupe par rapport à la transmission et au renouvellement du patrimoine créole à base française.

> […] the only reason it stays alive, really, is that the next band plays, young folks come up and say: "We don't do it different. We like that but we want to add something else to it". That's what you're supposed to do. I think it's extremely important to keep composing songs in Creole, in Cajun French, in French in general but, at the same time, don't just recycle the same old songs. Can you make some music that will last some generations or a hundred years? (Bruce Sunpie Barnes, 2016).

Mélissa Laveaux, chanteuse canadienne d'origine haïtienne a elle aussi, en grande partie grâce à son label français, No Format, trouvé un public fidèle dans l'Hexagone. Dans son dernier album *Radio Siwèl* (2018), elle explore à son tour la tradition des chansons à double sens haïtiennes telles « Panama mwan tombe » ou « Non si bwa ».

Melissa Laveaux rejouera des chansons haïtiennes des années 20. Des mélodies rebelles qui ont bercé son enfance. De 1915 à 1934, les Etats-Unis ont occupé Haïti. Pour résister, le peuple créole avait développé tout un arsenal de chansons à double sens. Entonnées par son modèle Martha Jean-Claude (1919-2001), légende de la musique haïtienne et militante du féminisme et des droits de l'homme, elles ont marqué Mélissa Laveaux par leur puissance humoristique, mélodique et séditieuse. Après des échappées blues, soul ou rock, la chanteuse-guitariste d'Ottawa explore en solo l'âme de l'île antillaise de ses parents et révèle une intense facette de son talent de diseuse de belles aventures (Serrel et Quenehen, 2017).

Au vu des nombreuses visites créoles dans le paysage musical hexagonal qui viennent d'être évoquées, il n'est pas étonnant que de grands auteurs-compositeurs-interprètes français aient fini par être attirés par les rythmes, les mélodies et même les textes créoles, surtout si ceux-ci avaient déjà précédemment dans leur production musicale exploré pas mal d'ailleurs et glané des influences à droite et à gauche. En 1982, le chanteur de variété, Carlos, qui a beaucoup exploité ses voyages à travers le monde et s'est fait, un peu comme Antoine, un look d'artiste en grande partie basée sur ses chemises tahitiennes et ses colliers de fleurs exotiques, emprunte par exemple au Réunionnais, Narmine Ducap, une mélodie pour sa chanson « Mario, mon coco ». Pourtant, lorsque Maxime Le Forestier en 1987, quelque vingt ans après ses débuts et

au faîte de sa carrière, emprunte au ségatier[6] mauricien Claudio Veeraragoo sa chanson « Ambalaba », aucun des deux auteurs ne peut sans doute imaginer à quel point le public est mûr pour accueillir cette nouvelle version dont personne en France ne connaît l'original (justement vieux de vingt ans) mais qui y rencontre assez rapidement un succès sans précédent qui dépasse d'ailleurs les limites de l'Hexagone. Ce qui peut surprendre est que Le Forestier prenne le risque de chanter cette reprise dans ce qui semble à première vue être du créole. En vérité, nul n'est besoin d'être créolophone pour s'en apercevoir, il suffit de juxtaposer les deux textes (voir ci-dessous les vers du premier couplet – à gauche le texte original, à droite celui de Le Forestier) pour constater qu'il s'agit en fait d'un « créole légèrement francisé » (« Ambalaba », 2017).

> Mo ti ena mo ti fam dan mo lakaz/ Moi ti n'a mon ti femme dans mon la case
> Zoli princesse si oua guetter/ Moi ti n'a princesse, tu vas guetter
> Gran matin tanto dan bor sime/ Dans ma tête, j'entends le grand ciné
> Avec so gro zano dan so zorey/ Avec son gros anneau dans son zoreille

On peut s'interroger sur les raisons qui poussèrent Le Forestier à adopter cette option linguistique hybride non authentique. Il peut s'agir d'un souci d'intelligibilité envers le public francophone, mais alors pourquoi ne pas carrément traduire le texte en français, sinon peut-être pour préserver un peu de couleur locale jugée plus vendeuse ? Quoi qu'il en soit, le pari s'avère après coup gagné, tout au moins pour le chanteur français. En ce qui concerne Veeraragoo, les règles du jeu de l'industrie de la musique laissant parfois à désirer, il semblerait qu'il n'ait pas, lui, autant gagné au change ce qui, dans un contexte d'appropriation culturelle, ne laisse pas de faire penser à une certaine forme de néocolonialisme dans laquelle le Français reconnu de l'Hexagone exploite le travail du Mauricien inconnu.

> Le ségatier avouera plus tard que cette reprise a « *lancé sa carrière internationale* » mais qu'elle ne lui a rapporté aucun droit d'auteur. Des poursuites ont d'ailleurs été entamées au milieu des années 2000, puis rapidement abandonnées (« Ambalaba », 2017).

Lorsqu'en 2013, Bernard Lavilliers, reprenant à son tour une chanson créole, celle du réunionnais Alain Peters, « Rest'là Maloya », déjà évoquée plus haut, il fait pour sa part le choix d'en donner une version française. En 2012, c'est Arthur H et Nicolas Repac qui dans leur album, *L'or noir* rendent hommage en chansons au poète martiniquais Aimé Césaire.

S'il existe, comme nous venons de le voir, beaucoup d'exemples de transferts ou d'appropriations culturels franco-créoles, l'apparition de deux groupes et de deux albums marque un trournant décisif dans cette circulation musicale et, partant, offrent un intérêt tout particulier dans le cadre de cette étude. Il s'agit de *Largue la peau* du groupe Sages comme des Sauvages (2015) et de *Zanz in lanfér* des Wati Watia Zorey Band (2016). Si le terme « sauvage », utilisé péjorativement par les colons pour désigner les populations autochtones qu'ils réduisirent à l'état d'esclavage, peut à première vue sembler malvenu dans l'appellation

[6] Dérivation du mot *séga*, une forme musicale et dansée typique de l'Océan Indien (Maurice, Seychelles, Rodrigues, Mascareignes).

d'un groupe blanc contemporain issu des deux ex-empires coloniaux que sont la France et la Belgique, son effet en est cependant atténué et contredit par le détournement explicite de l'expression plaisante « sage comme une image ».[7] Ainsi, loin de la dénigrer, le groupe Sages comme des sauvages (SCDS) veut au contraire rendre hommage à la « sagesse » et la valeur de leur inspiration afrodescendante[8], au point de souhaiter « largue[r] la peau » (blanche) pour en revêtir une autre (noire), mieux adaptée à leurs besoins et leurs envies musicales. Ce faisant, ils marchent directement sur les traces de Claude Nougaro qui en 1966 déplorait dans une chanson célèbre adaptée de et dédiée à Louis Armstrong sa condition de jazzman blanc (« Armstrong, je ne suis pas noir. Je suis blanc de peau. Quand on veut chanter l'espoir, quel manque de pot ! »). L'album des SCDS est en effet truffé en grande partie, mais pas exclusivement, de références à la chanson et la musique créoles. Cette approche se fait en deux temps. Il y a d'abord les reprises adaptées de différents titres des deux chanteurs créoles réunionnais cités plus haut, Alain Peters d'une part (« Wayo manman » et « Rest'là maloya »), Danyel Waro d'autre part (« Banm kalou banm »). A cet égard, il convient de mentionner une autre chanson de l'album qui révèle sans ambiguité aucune à quel point Ava Carrère et Ismaïl Colombani, les deux membres constitutifs des SCDS, sont conscients des risques engendrés dans ces échanges mais revendiquent en même temps leur droit à cette démarche qui tient plus là aussi de l'hommage et de la continuité que de l'appropriation culturelle. Il s'agit de « It ain't your song ». Ava Carrère s'explique ailleurs de sa volonté d'inscription dans un patrimoine culturel de dimensions mondiales, appartenant à tou·te·s.

> Quand je réécris une chanson de Bob Dylan, je ne fais que reprendre le flambeau, lui-même n'a cessé de remanier ses propres chansons et celles des autres, notamment Woody Guthrie qui, lui-même, reprenait des chants folkloriques plus anciens pour les mettre au goût du jour. C'est le principe du folklore, la connaissance d'un large répertoire permet à la fois une convivialité quand on peut s'assurer une base commune mais aussi la sauvegarde d'un patrimoine (Lapalu, 2012).

Dans un deuxième temps, on constate que l'album comprend aussi des créations originales écrites en « créolge », un langage apparemment inventé par les SCDS, qui ressemble à du créole sans en être tout à fait et qui tient plus d'un mélange créatif entre français (de Belgique) et créole (« Brindiy a mon zenfan »). Pour le coup, il y a quelque chose de militant dans cette opération consciente et volontaire de (re)créolisation de la langue française, qui participe à la fois de la volonté baudelairienne de retrouver un langage originel à travers les « correspondances » et du désir surréaliste de faire parler l'inconscient par le truchement de l'« écriture automatique ». Le créole devient alors une sorte de lingua franca à la fois originelle et sophistiquée, métissée au sens le plus noble du terme.

[7] « Se dit d'un enfant calme et posé ». Définition du dictionnaire Larousse consultée le 16 février 2019. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/image/41604/locution
[8] Terme emprunté au chercheur en littérature comparée, Buata B. Malela.

> In the strictest literary sense métissage would involve the conscious "melting" of several languages, resulting in the creation of a new, artificial, and aesthetic language; […]. Unlike diglossia, métissage operates at the crossroads of the languages involved, playing on interferences and creating more […]. From this perspective, métissage appears as a highly sophisticated multilingual literary practice, produced by/for highly sophisticated multilingual writers/readers (Buzelin, Winer, 2008, p.657).

Les Wati Watia Zorey Band (WWZB), groupe composé à l'initiative de la chanteuse franco-américaine, Rosemary Standley, et de Marjolaine Karlin ne s'éloignent pas beaucoup de cette ambition linguistique en affirmant que le créole réunionnais dans leur album-hommage à Alain Peters est...

> […] une langue aussi dense et fleurie qu'une forêt tropicale, des voix aussi perdues dans la réverse qu'un chant des sirènes, une aura d'icône insulaire, des vapeurs de rhum, un cœur nu […] Il ne faut pas traduire la langue créole pour la comprendre ; c'est son esprit qu'il faut tenter de saisir. Idem pour la musique. Il nous faut retrouver en nous-même, cet endroit intime d'où parle une langue secrète, mouvante, la langue de l'âme, du cœur, de l'imaginaire, une langue de résistance, fière et insoumise (pochette du CD).

Ailleurs, Marjolaine Karlin affirme de Danyel Waro que « c'est un joueur de la langue française, un poète sensuel que le créole libère de tout académisme » (Davet, 2011). Il est à noter dans le contexte que Rosemary Standley, elle-même à cheval entre deux sphères culturelles, la française et l'américaine, fait tout ce qu'elle peut pour donner au *métissage* musical ses lettres de noblesse. Outre son projet avec les WWZB, nous n'en citerons ici pour preuves, parmi ses multiples collaborations musicales, que son apparitition sur un album de la Réunionnaise, Christine Salem ou, dès 2014, dans l'album « Birds on a wire », en duo avec la Brésilienne, Dom la Nena, sa reprise de « Sega Jacquot » du Réunionnais, Luc Donat, déjà en créole.

S'il est ainsi bien établi que « la mondialisation a permis une diffusion inédite des langues créoles y compris à travers les industries de la langue et de la culture », ces échanges notamment avec le territoire hexagonal n'ont pas attendu la mondialisation pour commencer. Cette étude débute avec Henri Salvador mais aurait certainement pu remonter jusqu'aux débuts de la colonisation pour trouver des exemples d'influences musicales interactives franco-créoles. Que ces va-et-vient se soient produits des mondes créoles vers l'Hexagone ou l'inverse, ils ont donné lieu à redéfinitions inédites de part et d'autre. Si notre étude a permis de mettre au jour des cas d'appropriation culturelle musicale lié à une certaine forme de néocolonialisme culturel, de regard exotisant ou de non-reconnaissance des apports créoles dans l'industrie musicale hexagonale, elle a aussi cherché à en montrer des exemples de créolisation ou de métissage musicaux plus réussis. En effet ces derniers s'inscrivent à notre sens dans une perspective nouvelle et éminemment productive ou les influences sont reconnues et assumées, où les rapports de domination ont cédé le pas à une collaboration créative apportant une plus-value culturelle et artistique non négligeable à la musique populaire en circulation dans l'Hexagone aujourd'hui.

Bibliographies

Barnes, B. S. (2016). In *Roots of Fire*. https://www.youtube.com/watch?v=_F9P-pQ1B5o consulté le 31 janvier 2018.

Buzelin, H. and Winer, L. (2008). « Literary Representations of Creole Languages: Cross-Linguistic Perspectives from the Caribbean », p.637-664, in KOUWENBERG, Silvia & SINGLER, John Victor (ed.) (2008), *The Handbook of Pidgin and Creole Studies*, Wiley-Blackwell.

Chaudenson, R. (1992). *Des îles, des hommes, des langues – langues créoles, cultures créoles*, Paris : L'Harmattan.

Davet, S. (2011). « Danyel Waro fait l'admiration des filles », In *Le Monde*. http://www.lemonde.fr/culture/article/2011/04/07/danyel-waro-fait-l-admiration-des-filles_1504313_3246.html consulté le 12 juin 2018.

Delhaye, E. (2018). « Le jazz français discrimine-t-il les musiciens antillais ? » In *Télérama*, https://www.telerama.fr/musique/le-jazz-francais-discrimine-t-il-les-musiciens-antillais,n5621362.php consulté le 28 août 2018.

Espagne, M. (2013). « La notion de transfert culturel », *Revue Sciences/Lettres*. https://journals.openedition.org/rsl/219 [En ligne] consulté le 23 juin 2018.

Gomez, F.X. (2012). « Symphonie créole pour les 40 ans de Malavoi » in *Libération*. https://next.liberation.fr/musique/2012/11/30/symphonie-creole-pour-les-40-ans-de-malavoi_864331 consulté le 3 août 2018.

Hakem, T. (1999). « Métèques et mat – le métissage dans la chanson française » in *Les Inrockuptibles*. https://www.lesinrocks.com/1999/07/14/musique/meteques-et-mat-le-metissage-dans-la-chanson-francaise-11229586/ consulté le 28 août 2018.

Kemper, M. (2017). « Henri Salvador, 100 ans aujourd'hui, mais ça s'entend pas beaucoup » in *Nos enchanteurs, le quotidien de la chanson,* 18/07/2017. http://www.nosenchanteurs.eu/index.php/2017/07/18/henri-salvador-100-ans-aujourdhui-mais-ca-sentend-pas-beaucoup/ consulté le 31 janvier 2018.

Lander, S. (2015). « La cuisine créole d'Arthur H et Nicolas Repac » in *Madinin'Art*. http://www.madinin-art.net/la-cuisine-creole-darthur-h-et-nicolas-repac/ consulté le 28 août 2018.

Lapalu, S. (2012). « Ava Carrère fait tout ce qui lui passe par la tête » in *De l'action à l'exposition*.
http://sophielapalu.blogspot.se/2012/10/ava-carrere-fait-tout-ce-qui-lui-passe.html consulté le 12 juin 2018.

Malela, B. B. (2014). *Michael Jackson. Le visage, la musique et la danse : Anamnèse d'une trajectoire afro-américaine*. Paris : Anibwe, 2e édit.
Marc Martìnez, I. (2008). *Le rap français : esthétique et poétique des textes* (1990-1995), Peter Lang, coll. « Varia Musicologica ».

Negus, K. (1996). *Popular Music in Theory, An Introduction.* Cambridge : Polity.

Noyer, A.-P. (1989). *Dictionnaire des chanteurs francophones de 1900 à nos jours – 900 biographies d'interprètes, 6000 titres de chansons*, Paris, Conseil international de la langue française.
« Ambalaba, l'histoire d'un tube créole » (2017), in *Travel Iles by Côte Nord*. https://www.travel-iles.com/travel-iles-by-cote-nord/ambalaba-lhistoire-dun-tube-creole/ consulté le 10 février 2019.
« Henri Salvador en créole », in *L'école des vedettes*, 21/04/1957 Archives de l'Ina. https://www.ina.fr/video/I00001449 consulté le 10 février 2019.
« Quand le séga faisait danser Paris... et Jeanne Moreau » (2017). http://7lameslamer.net/IMG/article_PDF/Quand-le-s-ga-faisait-danser-Paris_a1471.pdf consulté le 28 décembre 2019.

Samson, G. (2011). « Le *maloya* au patrimoine mondial de l'humanité. Enjeux culturels, politiques et éthiques d'une labellisation », *Cahiers d'ethnomusicologie.* https://journals.openedition.org/ethnomusicologie/1755 [en ligne], consulté le 13 septembre 2018.

Samson, G. (2013). « Transculturations musicales et dynamiques identitaires, Trois cas d'études réunionnais », *Un miracle créole?,* L'Homme, 207-208, p. 215-235.

Serrel, M. et Quenehen, M. (2017). « Akhenaton, Shuriken (IAM), Bernard Pivot// en Live Melissa Laveaux et Napoleon Madox – Rap révolté et ricochets littéraires », in *Radio France, Ping Pong*, 08/03/2017. https://www.franceculture.fr/emissions/ping-pong/akhenaton-shuriken-iam-bernard-pivot-en-live-melissa-laveaux-et-napoleon-madox consulté le 31 janvier 2018.

Vézina, C. (2014). *Jazz À La Creole: The Music of the French Creoles of Louisiana and their Contribution to the Development of Early Jazz at the Turn of the Twentieth Century*, Carlton University. Ottawa, Ontario.

Williams Evans, F. (2013). *Congo Square. Racines africaines de la Nouvelle-Orléans*, Éditions La Tour verte.

Index des musiciens cités

Alpha, Sam
Antoine, Alias Pierre Muraccioli
Armstrong, Louis
Arthur H
Barnes, Bruce « Sunpie » (l'Union Créole)
Béroard, Jocelyne (KASSAV)
Biolay, Benjamin
Brassens, Georges
Carlos, Alias Yvan-Chrysostome Dolto
Carrère, Ava (Sages Comme Des Sauvages)
Charlemagne, Joseph Emmanuel « Manno »
Cherhal, Jeanne
Colombani, Ismaïl (Sages Comme Des Sauvages)
Danaé, Pascal (L'Union Créole)
Delgres
Dom La Nena, Alias Dominique Pinto
Donat, Luc
Ducap, Narmine, Alias Herbert Ducap
Gabriel-Soïme, Léona Alias Miss Estrela Ou Mlle Estrella
Jean-Claude, Martha
Kamaty, Maya
Karlin, Marjolaine « Babysidecar » (Wati Watia Zorey Band)
Kassav
Kerenn Ann, Alias Kerenn Ann Zeidel
Laveaux, Melissa
Lavil, Philippe
Lavilliers, Bernard
Le Forestier, Maxime
Loizeau, Emily
Mc Calla, Leyla (L'union Créole)
Malavoi
Nougaro, Claude
Peters, Alain
Repac, Nicolas
Saint-Prix, Dédé (L'union Créole)
Salem, Christine
Salvador, Henri
Souchon, Alain
Standley, Rosemary (Wati Watia Zorey Band)
Stellio, Alias Alexandre Fructueux

SISASK Florence : « Une joie extatique » - sur les rapports entre les langues et les musiques créoles et la chanson française

Tiny Young, Alias Thien Huong Ton Nu Thi
Veeraragoo, Claudio
Voulzy, Laurent
Waro, Danyel
Watson, Cedric (L'union Créole)

****

Usages lexicaux particuliers au cours du serviss kabaré à l'ile de la Réunion

TAMACHIA Françoise
Université de La Réunion

Il existe un usage particulier du créole réunionnais que je qualifierais de « créole de cérémonie » Il n'est, en effet, accessible et compréhensible que par une toute petite partie de la population réunionnaise dans la mesure où ce créole n'est parlé et compris que par la population pratiquant le « serviss kabaré ». On peut alors parler de sociolecte. Ce créole de cérémonie a des particularités syntaxiques et lexicales. Il est pratiqué uniquement à l'oral, lors des échanges des pratiquants pendant la préparation de la cérémonie ou pendant la cérémonie en elle-même. On retrouve ce créole dans les paroles des chansons interprétées lors de ces cérémonies. Dans cette communication, nous nous attacherons à démontrer en quoi ce créole peut être qualifié de « créole de cérémonie » grâce à ses particularités lexicales. Mon propos se situe au croisement de deux disciplines, l'anthropologie puisque je serai amené à expliquer les principales étapes de cette cérémonie et la linguistique pour l'utilisation d'un vocabulaire contextuel.

Nous allons dans un premier temps définir ce que j'entends par *« serviss kabaré »*, puis nous expliquerons le déroulement d'une cérémonie, nous insisterons ensuite sur les éléments linguistiques propres à ce « créole de cérémonie » et en guise de conclusion nous observerons l'évolution actuelle de ce « créole de cérémonie ».

I- Le « *serviss kabaré* »

D'après Edouard Glissant « La créolisation est la mise en contact de plusieurs cultures avec plusieurs éléments de cultures distinctes, dans un endroit du monde, avec pour résultante une donnée nouvelle, totalement imprévisible par rapport à la somme ou à la simple synthèse de ces éléments. »[1]

Le terme s*erviss kabaré* est bien une créolisation dans la mesure où ce mot a été créé par le contact de deux cultures, la culture française et la culture malgache.

En effet, le mot ***serviss kabaré*** est lui-même porteur de sens, c'est une créolisation dans le sens où il est composé :

- d'un mot d'origine française **service**, on utilise ce mot dans la religion catholique par exemple, quand on fait un service funéraire.

- du mot d'origine malgache **kabary** (qu'on a créolisé en *kabaré*) qui désigne un discours , une joute orale à Madagascar.

Kabary en malgache signifie discours. Ce discours peut se faire en plusieurs circonstances :

[1]Glissant explique la notion de créolisation au micro de F Noudelmann (les vendredis de la culture, France Culture, 2003)

> Lors de demande en mariage, événements encore. Le kabary c'est l'art de la parole. Actuellement il existe une association des mpikabary malgaches c'est-à-dire les professionnels du kabary. Le kabary est enseigné. C'est ainsi qu'on devient un professionnel de kabary.[2]

Le mot français service avec un sens particulier s'ajoute au mot malgache kabary pour donner le mot créole réunionnais *serviss kabaré* avec un champ sémantique unique celui utilisé lors de la pratique d'un culte afro-malgache très codifié tels que les différents types de cérémonies, la nourriture utilisée, la présence des ancêtres. Ce champ sémantique est composé de mots créoles d'usage courant mais dont le sens se modifie dans cet usage, celui aussi de mots dérivés directement du malgache mais d'apparition plus récente.

Le *serviss kabaré* est une cérémonie dédiée aux ancêtres d'origine africaine et malgache pratiquée à La Réunion. C'est une cérémonie qui se déroule généralement à la fin du mois d'octobre c'est-à-dire au moment de la fête des morts dans la religion catholique. On pourrait la comparer aux cérémonies du candomblé[3] à Salvador de Bahia, au Brésil ou bien à la santéria[4] cubaine. Il y a, à la fois, des ressemblances et des différences avec ces cultures d'Amérique du Sud.

Les ressemblances résident dans le fait que toutes ces sociétés, celles du Brésil, de Cuba et de La Réunion sont issues de l'esclavage avec des populations issues du continent africain. Les cérémonies sont dédiées aux ancêtres avec une part prépondérante de musique et surtout de percussions avec des phénomènes de transe. Cependant contrairement aux deux premiers pays cités les esclaves transportés à La Réunion ne venaient pas de l'Afrique de l'Ouest mais pour des raisons pratiques de diminution de mortalité, les esclaves de La Réunion étaient issus plutôt de l'Afrique de L'Est, de la région de l'actuel Mozambique et de Madagascar.

Lors de cette cérémonie, *le serviss kabaré*, il y a un certain nombre de rituels qui sont pratiqués surtout dans la sphère privée mais quelquefois cela peut engendrer une grande fête où beaucoup de personnes sont invitées et la musique phare de cette cérémonie est bien sûr le maloya.[5]

Cette cérémonie est pratiquée par les descendants de travailleurs engagés malgaches ou africains. En effet, après l'abolition de l'esclavage en 1848, les anciens esclaves devenus libres ne voulaient plus travailler chez leurs anciens maîtres. Ceux-ci firent donc appel à des travailleurs engagés venus essentiellement d'Inde mais également de Madagascar, des Comores mais aussi du Mozambique. Les travailleurs engagés contrairement aux esclaves étaient volontaires pour embarquer et les grands propriétaires leur donnaient l'autorisation d'emmener avec eux quelques objets personnels d'où la perpétuation plus facile de certains rituels.
Pour organiser cette cérémonie, il y a plusieurs portes d'entrée :

---

[2]Barthélémy Manjakahéry, professeur d'histoire, Université de Toliara Madagascar
[3]Le candomblé est un curieux mélange de croyances chrétiennes des colonisateurs portugais et des rites africains des esclaves amenés au Brésil au XIXe
[4]La santéria est une religion originaire de Cuba dérivée de la religion yoruba.
[5]Dictionnaire d'Alain Armand : Chant et danse exécuté au son de percussions, constitue avec le séga l'essentiel du patrimoine musical à la Réunion

- Soit il s'agit d'une tradition familiale, les pratiquants le font régulièrement depuis des décennies et celle-ci se transmet naturellement.

- Soit pour les personnes qui n'ont pas perpétué cette tradition, les ancêtres leur apparaissent en rêve et réclament alors une cérémonie. Les vivants ont alors pour tâche de perpétuer cette tradition sinon la personne décédée va la réclamer. Par exemple, à la date anniversaire de la cérémonie la personne va entendre le rythme de maloya, signe pour elle qu'il faudra continuer à lui rendre hommage.

- On organise également une cérémonie quand une personne de la famille est atteinte d'une maladie que la biomédecine ne peut pas guérir. Il faut alors faire appel aux ancêtres qui donneront peut-être la solution. Le rite remplit alors une fonction thérapeutico-religieuse.[6]

Le fait d'honorer ses ancêtres donne aussi à ses descendants beaucoup de force et de clairvoyance dans la vie.

II- Déroulement de la cérémonie

Celle-ci se déroule en plusieurs temps.

Quelques jours avant la cérémonie, les descendants vont au cimetière, sur la tombe de leurs défunts, pour les inviter. Il s'agit d'une invitation classique, comme si on s'adressait à des personnes physiques ; ils leur expliquent alors qu'ils vont organiser un *serviss* en leur honneur et qu'ils sont les bienvenus.

Le jour même de la cérémonie, au lever du jour, les proches se réveillent très tôt. La cérémonie se déroule en deux temps : d'abord dans la sphère privée, autour d'un petit autel dans une des pièces de la maison ou bien dans le ***boukan,*** petite pièce qu'on rajoute à la maison principale. Cette pièce est spécialement dédiée aux ancêtres. Seuls les proches, c'est-à-dire les parents et les enfants sont présents, on donne à manger aux ancêtres. C'est-à-dire on dispose sur un plateau à côté de leurs photos différentes victuailles (riz, carry, fruits) mais également des cigarettes et des verres de rhum. Les dons sont adaptés aux ancêtres invités. Par exemple, si les personnes aimaient bien manger des patates douces de leur vivant, cette nourriture est placée sur l'autel. De même, si les ancêtres étaient d'anciens fumeurs, des cigarettes sont également placées sur l'autel. Tout est fait pour leur faire plaisir. Les participants, peu nombreux, chantent et battent des mains de façon rythmée.
Quelquefois la cérémonie se termine de cette façon, donc de manière très simple.

Mais souvent elle se poursuit toute la journée et toute la nuit et cette fois-ci de manière plus festive, dans la sphère publique dans la « salle verte », c'est-à-dire une pièce que l'on rajoute provisoirement à la maison pour la circonstance. Cette « salle verte » » a une structure composée de feuilles de bambous sur laquelle on dispose des feuilles de fougères. C'est là que les groupes de maloya défilent avec un répertoire propre au *« serviss kabaré* ».
De nombreuses personnes entrent en transe sous l'effet de certains rythmes. D'autres convives sont

[6] Dumas-Champion, F., Le mariage des cultures à l'île de la Réunion. Karthala. Paris 2008.

obligés de les soutenir car ils risquent de tomber par terre et de se faire mal. On a l'impression, quelquefois, qu'ils rentrent dans la peau d'un autre personnage. Ils se mettent par exemple à ressembler à quelqu'un de beaucoup plus vieux ou bien *« koz langaz »* ce qui veut dire qu'ils parlent une autre langue que leur langue maternelle, langue qu'ils ne sont pas censés maîtriser, souvent le malgache. Cela signifie alors que c'est l'esprit d'un de leurs ancêtres qui est « entré » en eux.

A minuit, la ferveur est à son comble, de très nombreuses personnes entrent en transe. Les esprits semblent être alors plus nombreux et il est conseillé de ne pas quitter les lieux car on pourrait être accompagné d'un esprit maléfique.

La cérémonie se poursuit jusqu'au petit matin. Au lever du jour, la famille proche se retrouve pour clôturer la cérémonie. Il s'agit alors de donner de la nourriture aux esprits dans un panier qui est accroché à un arbre dans la cour ou bien dans certaines familles, on peut se rendre dans le lit d'une rivière proche et déposer cette nourriture dans cette rivière.

III- Particularités lexicales

1- Les mots issus directement du créole réunionnais

- Le mot **manzé**, en dehors du sens courant nourriture en créole réunionnais, a un autre sens en créole de cérémonie ; on va parler de « *méte manzé sou la tab* »[7] pour parler de la nourriture que l'on donne aux ancêtres lors des cérémonies ou bien « *donn manzé* ».[8] Dans ces deux cas, il ne s'agit pas d'une simple nourriture de tous les jours mais d'une nourriture qui revêt un caractère sacré car elle est donnée aux ancêtres.

- De même le mot **malgash** ne fait plus référence aux habitants de Madagascar mais plutôt à sa transformation dans le contexte réunionnais ; on fait « *malgash »*, « on chante *malgash »* ou bien ou suit la religion *malgash* à La Réunion. Dans ce cas, on s'intéresse aux cultes pratiqués par les descendants malgaches. On peut dire également « *néna malgash dessus* » c'est-à-dire, qu'une personne est habitée par des esprits malgaches.

- Le mot **boukan**, dans le dictionnaire d'Alain Armand, est une petite cabane en paille, une habitation rudimentaire. En créole de cérémonie, *le boukan* est le lieu où les pratiquants honorent leurs ancêtres avec leurs portraits, des statuettes, où on leur présente les offrandes de commensalité. Ce lieu n'est réservé qu'à une petite communauté, qu'à la famille proche.

- Le verbe **kass** entre dans la composition de nombreuses locutions comme « *kass en pay »* qui signifie, faire à la va-vite ou bien encore *« kass in somey »* qui signifie interrompre le sommeil. En créole cérémonie, on parle de *« kass kabaré* en maloya », il s'agit alors d'une rupture dans la cérémonie, on passe alors de la sphère privée à la sphère publique. Ce passage se caractérise par un changement de rythme au niveau de la musique, on passe d'un rythme lent à un rythme beaucoup plus rapide.

[7]Mettre la nourriture sous la table.
[8]Donner à manger

2-Importance des mots-clés, *Gayar, moman, gramoun*

Ces mots ont été choisis parce qu'ils sont essentiels lors des cérémonies, ils sont indispensables car ce sont eux qui cadrent l'ensemble du rituel.

- **Gayar** signifie l'entrain, la force dans la langue de tous les jours. Cependant dans ce contexte, ce mot est très important, c'est une force à la fois physique et spirituelle, ce n'est plus un adjectif il a été substantivé , *« mon gayar », « gayar moin néna »*[9]. Dans le contexte de *serviss kabaré* **gayar** signifie la force supérieure, une envie de vivre et d'affronter les difficultés de la vie.

  Gayar peut signifier aussi la compagne ou le partenaire « *Mon gayar la fin alé* »[10]

- Le deuxième mot est **moman**, dans le langage courant il signifie la mère. En langage contextuel, cela signifie les femmes d'un certain âge, pas les jeunes filles. On dit alors *bannmoman,* il est alors composé du déterminant du pluriel *bann*, qui signifie les en français auquel on accole le mot *moman.* Ce sont, en quelque sorte des gardiennes de la tradition. On peut généraliser encore plus en parlant des ancêtres, *bann momonpapa*.

- Le mot *gramoun* a également un**e** signification particulière. Ce n'est plus le vieillard comme dans le créole courant mais l'ancêtre direct qui veille sur ses descendants voire une entité qui veille sur les personnes en général. On peut dire d'une personne qui est en transe, on peut dire qu'elle n'est pas seule, elle a un *gramoun* sur elle.

3- Mots d'origine malgache

- **fé velass** (vel has): il s'agit alors d'organiser la cérémonie en l'honneur des ancêtres en leur offrant essentiellement une nourriture à base de riz au lait (qu'on appelle aussi *manzédlé*[11]).

- **Zanahar** : Les zanahary désignent à Madagascar les ancêtres, non seulement les ancêtres proches directs c'est-à-dire les grands parents et arrières grands parents mais également il s'agit aussi au bout de plusieurs générations d'accéder au statut supérieur en quelque sorte de maître spirituel.

4- Les synthèmes

Les synthèmes sont constitués d'éléments conjoints désignant une nouvelle réalité. Nous en avons repéré trois dans notre corpus ; il s'agit de *pyédiboi*, *bondiélalimièr* et *doumièlé*.

[9]Le « gayar » que j'ai.
[10]Ma compagne est partie.
[11]Manger de lait : Nourriture que l'on fait cuire dans du lait, souvent du manioc ou de la patate douce.

- **Piediboi** : Quand les personnes n'avaient pas les moyens financiers de construire un *boukan*, ils se contentaient d'un arbre mais celui-ci avait une véritable fonction. Ce mot semble avoir été figé car en créole actuel on dirait plutôt *piedboi,* le i intermédiaire a disparu.

- **Bondiélalimière** : C'est un terme qui est utilisé pour désigner le Dieu suprême auquel il faut d'abord rendre hommage.

- **Doumiélé** : On retrouve là une ancienne tournure avec le « dou » au lieu de « de ». L'autre point intéressant est le « mièlé » avec le suffixe é qui a été rajouté peut-être pour une question de rime puisque ce mot s'emploie dans la on

  « Doumièlé kom lé dou, doumiélé donn ma gouté ».

Nous pouvons alors parler de synthème « fossilisé » c'est-à-dire que cette partie de la langue s'est figée à un moment donné de son histoire contrairement au reste de la société qui a continué d'évoluer. La langue est restée figée dans ce contexte bien particulier. Dans d'autres circonstances, pour des situations plus courantes, les personnes même pratiquantes, ne s 'exprimeraient pas de cette façon et utiliseraient un autre créole, celui de tous les jours, plus accessible

5-Interjection

On utilise certaines interjections dans ce cadre.

- **Wiwavé** à la fin ou au début d'une phrase quand on s'adresse à quelqu'un qui assiste à la cérémonie. C'est ce même terme que l'on retrouve dans une chanson *« Wiwawé, moin zanfan malgash »*

- Il y a aussi, **namsilo**.

- Il y a également une manière de parler**,** tourner la langue qui est caractéristique de la manière de parler des malgaches pour un réunionnais.

Tous ces marqueurs mettent en évidence la connivence de ceux qui en quelque sorte se reconnaissent dans cette pratique.

IV- Origine et sens de ces usages particuliers

Ces usages particuliers tirent leur origine des mouvements de population pour le peuplement à La Réunion. En effet, la population de La Réunion a connu des vagues différentes de peuplement :

Une vague d'esclaves qui ont été capturés dans des conditions d'extrême violence. Cette population n'a pu apporter avec elle aucun élément de sa culture d'origine. Il a fallu à ces esclaves tout réinventer, réorganiser à partir de ce qu'ils avaient enregistré durant leur enfance sans forcément en avoir toutes les explications. D'autre part, les populations étaient très mélangées donc il n'y avait pas de langue

commune. C'est pour cela que la langue utilisée lors de ces cérémonies est le créole mais avec un imaginaire propre à l'Afrique. Quand après un *serviss kabaré* la nourriture est déposée dans la rivière, il s'agit d'une pratique animiste propre à l'Afrique car les pratiquants croient en un esprit présent dans les éléments naturels comme la rivière ou la forêt. Nous avons par exemple le synthème *« Bondiélalimière »* qui fait référence à un esprit supérieur présent dans la nature. A partir d'éléments d'origine lexicale française, a été nommé un concept réunionnais d'origine africaine.

La deuxième vague de peuplement arrive après 1848, date de l'abolition de l'esclavage à La Réunion grâce à l'arrivée de travailleurs engagés venus de l'Inde, du Mozambique, des Comores et Madagascar. Bien qu'il y ait aussi des cérémonies dédiées aux ancêtres pour la population d'origine tamoule, le *serviss kabaré* regroupe uniquement les pratiques de la population du Mozambique, des Comores et surtout de Madagascar. C'est pour cela qu'il y a des variantes dans les pratiques de *serviss kabaré.* Il y a le *serviss makuélé* en référence aux Macuas venus du Mozambique, *serviss komor* (Comores) mais surtout *servis malgash* et c'est pour cela que dans le *serviss* actuel les pratiques sont surtout teintées de mots d'origine malgache. Ainsi auparavant, on parlait de prêtre en référence à la religion dominante chrétienne alors que maintenant les familles vont plutôt utiliser le mot malgache *ombiasy*[12].

L'usage de ces particularités lexicales m'amène à penser qu'il s'agit d'une manière pour les pratiquants de ressentir une certaine complicité, une connivence mais c'est également une façon de perpétuer ces pratiques. Ces pratiques malgaches se différencient également de celles des tamoules, beaucoup plus prégnantes à La Réunion. Le fait de recourir à un vocabulaire qui s'éloigne du lexique français peut être interprété comme un retour vers une plus grande authenticité et à une revendication assumée de leurs origines malgaches.

Ces usages lexicaux sont utilisés dans deux champs sémantiques principaux, celui de la force et de l'entrain comme l*e gayar* et celui des forces supérieures pouvant nous guider comme le *gramoun* ou le *zanahar.* Les ancêtres sont présents, ils veillent sur nous, c'est pour cela qu'il faut leur rendre hommage régulièrement.

Dans cette communication, nous avons voulu mettre en exergue quelques éléments-clés de ce créole de cérémonie. Ces éléments ne sont pas bien sûr exhaustifs. Nous pouvons dire que ce créole de cérémonie de même que sa pratique sont en constante évolution selon deux manières principales. En effet, je pourrais parler d 'évolution endogène dans la mesure où les pratiquants se fréquentent, s'invitent entre eux. Les gens de l'Est vont à la rencontre de ceux du Sud. Ainsi les pratiques et la langue se modifient. En effet, les pratiquants de l'Est sont issus d'une émigration plus récente et parlent un créole de cérémonie plus « *malgachisé* ». Les habitants du Sud, à la recherche d'une plus grande authenticité les copient.
D'autre part, il y a également une évolution exogène dans la mesure où il y a beaucoup des va et vient entre La Réunion et Madagascar. Les pratiquants, du fait du contact direct avec la Grande Ile ramènent de nouveaux mots qu'ils utilisent par la suite dans leurs pratiques quotidiennes et il serait intéressant d'étudier de plus près ces nouvelles pratiques tant au niveau de la langue qu'à celui des rites et ce d'autant plus qu'il y a de plus en plus de réunionnais qui s'intéressent au *serviss kabaré.*

[12]Un **ombiasy** (ou dadarabe) est un guérisseur traditionnel de la société malgache. Ils sont les gardiens des connaissances rituelles et religieuses.

Bibliographie

Armand, A. (1987). « *Dictionnaire Kréol renioné Français* ». Editions OEOcéan.

Autret-Rosenfeld, F. (1997). *« Analyse formelle du maloya tradition et innovation »*. DEA, Ecole des Hautes études en Sciences Sociales. Anthropologie sociale et ethnologie.

Chaudenson, R., Barat, C., Carayol, M. (1983). *« Magie et sorcellerie à La Réunion »*. Saint-Denis : Livres Réunion.

Dumas-Champion, F. (2008). *« Le mariage des cultures à l'Île de La Réunion »*. Karthala.

Fuma, S. (2003). *« aux origines ethno-historiques du maloya traditionnel ou le maloya réunionnais, expression d'une interculturalité indianocéanique »*, dans Kabaro, Live YS, Hamon JF : L'Harmattan.

Glissant, E. (1997). « Traité du Tout Monde », Gallimard.

Grondin, S., (2018). *« Aux rythmes du maloya »,* La Maison du maloya Editions.

Verges, F., Marimoutou, C. (2003). *« Amarres, Créolisations india-océanes*. Editions, K'A.

Wolf, E. (199). *« Quartiers de vie, approche ethnologique de la population défavorisée de l'île de la Réunion »*. Saint-André : Imprimerie Graphica, 1989.

Discographie

Gramoun Bébé, le maloya kabaré, Takamba, Mars 2004.
Gramoun Sello, Maloyallstars, Septembre 2005.

****

The Use of Creole and African Languages to Decolonize the Francophone Text

TOMAN Cheryl
University of Alabama

Literature scholars have long studied the conflict of the Francophone author who writes in the colonizer's language. The Caribbean and African writers of the *Négritude* movement of the 1930s prided themselves on writing in 'perfect' French but were criticized by authors and critics of the next generation for having fed the colonizer's arrogance in doing so.[1] Later, writers demanded a place for their native languages within the Francophone text; Patrick Chamoiseau from Martinique, and Cameroonian playwright and novelist Werewere Liking, were among the first to infuse their revolutionary works with Creole and Bassa, respectively, succeeding in what linguist Kwaku Gyasi refers to as the 'decolonization of the Francophone text' (2003). This defiant act by such writers offers two readings in reality: the reader who knows only French can certainly comprehend the basic story and well beyond, even if the Martinican Creole or Bassa syntactic units are ignored. Yet, for Chamoiseau's readers who speak Creole, just like for Liking's readers who speak Bassa, additional layers of meaning are there to discover and they reveal a hidden text unlocked only to those who have a familiarity with those languages.

When reading a literary work written in French but also infused with Creole or African languages, we are reminded, according to Gyasi, that: 'In certain instances, comprehension is denied the monolingual reader who is then forced to recognize the importance of the other language in the narrative reconstruction of history and reality' (2003, p.157). Gyasi calls this an 'experiment of blending African [and Creole] models with European [ones] while subverting or 'violating' them at the same time by using techniques that interrupt the narration in French and force the reader to reconstruct the text' (2006, p.119). Although a literary work appears to be written in French, it is not to be assumed that the author employs no strategies of 'literary decolonization', Gyasi explains, whereby 'the European language is pushed and forced to the position of 'minor' language and in that sense ceases to be an instrument of domination' (2003, p.156).

In his book on decolonizing literary modernity in Senegal, Tobias Warner points out that Aimé Césaire had revised extensively his play, *Une saison au Congo* (1966), precisely because 'decolonization is a future yet to be invented' (p.238). Césaire's revisions, according to Warner, attempt to 'rescue decolonization from being a superseded past and transform it into a future that

[1] Wole Soyinka most famously criticized Senghor and the *Négritude* movement declaring in 1960: 'The duiker will not paint 'duiker' on his beautiful back to proclaim his duikeritude; you'll know him by his elegant leap.' This idea was later transformed at the 1962 African Writers' Conference in Uganda into a more recognizable version: 'A tiger doesn't proclaim his tigritude, he pounces.' See Maduakor (1986).

has yet to unfold' (p.238). Warner claims that instead of analysing the use in literature of French and local languages 'as rival or parallel traditions', the focus instead should be on the 'interchanges between them' (pp.5-6). In his analysis of remarks made by Senegalese writers, Ousmane Sembène and Birago Diop during a 1963 African Francophone literature conference in Dakar,[2] Warner concludes that: 'if [decolonizing literature] is to mean anything at all, [it] must mean more than objecting to the presently hegemonic language of literary expression. The language question demands a reckoning with the tangle of past transformations and future possibilities that make up the literary present' (pp.6-7).

This essay presents a linguistic approach to literature in examining the use of Creole and African languages in selected examples of Francophone literature which then leads to a discussion of the effectiveness of such a technique as a tool for decolonizing the text. In Chamoiseau's *Chronique des sept misères* (1986), the use of Creole is essential to understanding the world of the *djobeurs* – the laborers in the markets of Fort-de-France; the use of Creole in the text, in fact, allows the *djobeurs* to own their story. The same can be said for references in Bassa included in Liking's song-novel, *L'amour-cent-vies* (1988), and for the *mélange* of African languages in her performance piece, *Un Touareg s'est marié à une Pygmée* (1992). In the latter text especially, African indigenous languages are used purposefully to empower the marginalized characters across the African continent whom Liking celebrates.

Faced already with a work infused with Creole or African languages and the challenges that this presents, readers of authors like Chamoiseau and Liking grow even more disoriented through constant references to folklore or legends with strong roots in generations-old oral literature expressed not in French but rather in Creole or Bassa. These aspects of the texts are essential to the reversal of power in the society that these authors present through written literature. Thus, Martinican Creole and Bassa become a tool of empowerment, elevating the protagonists of these literary works. Although the techniques of these two authors appear similar, this essay will also analyse distinctive elements of each author's style to demonstrate the uniqueness of his or her efforts to decolonize the text.

Of course, while Caribbean and African literatures may have once been united in the same movement known as *Négritude*, each has had a different historical and theoretical development afterwards. *Chronique des sept misères* was Chamoiseau's very first published novel, appearing in 1986 and, of course, Chamoiseau was one of the co-authors of *Éloge de la créolité* (first circulated in 1989) that defined *créolité*. Among the many theoretical paradigms included on a continuum for Francophone Caribbean literature, we find *antillanité*, *créolité*, and more recently, *littérature-monde*. According to Isabelle Constant and Philip Nanton: 'all [historical classifications] offer similar goals of distancing themselves from the hexagonal center and seek to

[2] For more details on the exchange between Diop and Sembène, see the introductory chapter of Warner's book. For more information on Césaire's successive revisions of his play, see Warner's epilogue in the same title.

represent an authentic view of their history, culture, identities, reality and diversities' (p.7). In his preface written for *Chronique*, Edouard Glissant spoke of the 'adventure of a new form of expression arising from the confluence of several languages' (p.vii) and praised 'the masterly delivery of the Creole storytellers' demonstrated in Chamoiseau's work (p.viii). Glissant spoke of that period of the 1980s as being 'in the throes of a passion for multilingualism', not to be confused with a blending of one language into another (p.ix). Glissant concluded that what Chamoiseau and his peers were doing was to 'inform French with the inventions of Creole (p.ix).

Chronique is not one continuous story but rather a collage of bits and pieces of the lives of its various characters, first and foremost the *djobeurs*, who are present in the three main markets of Fort-de-France. For them, the markets are '*les champs de l'existence*' where they haul meat, fish, and vegetables upon demand and for variable pay. According to Kahiudi Mabana, the market is a 'microcosm' of Martinique (p.52). Amidst the varied narratives of numerous characters and personalities, the market is the common denominator. While there is no true character development to speak of in *Chronique*, there is a focus nonetheless on Pipi Soleil, considered the '*maître-djobeur'*. But Chamoiseau's work transports readers outside the market as well and to different periods of time. Lydie Moudileno describes best this approach to writing as a 'return to the physical world as a privileged site of authenticity' (p.16). It is exactly this privileging of authenticity that brings the *djobeur* into the spotlight and, despite the desperate poverty that he lives in, he is given a most prominent position and, therefore, respect. The use of Creole in the text is thus key to this authenticity and, by extension, it becomes the privileged language in relation to French.

In her essay entitled 'Tangled Voices: Multilingualism at Work in Patrick Chamoiseau's *Chronique des sept miseres*', Elisabeth Lore claims that Chamoiseau has created 'a positive image of Creole as a language of family, friendship, and community while simultaneously creating a negative image of French by establishing it as a destructive language within [the] narrative' (p.62). One must note, however, that Lore's view is diametrically opposed to that posited by a much cited article by Marie-Christine Hazaël-Massieux, 'Creole in the French Caribbean Novel of the 1990s', in which she describes Creole as the language of the marginalized, used most often by Chamoiseau in his novel to highlight not only violent and crude exchanges but also powerlessness. However, Caribbeanists like Lore and Mabana, who examine the use of Creole in Chamoiseau's works, point out that it is equally important to analyse code switching and chosen registers of language in instances where Creole is used. As Warner has pointed out, these 'interchanges' are significant. Studying this aspect can result in a different interpretation of Chamoiseau's intended use of language, especially given the fact that characters like Félix Soleil, like most of the *djobeurs*, supposedly know no French at all and yet in dialogues featuring such Creole-speaking characters, Chamoiseau has them mixing French and Creole in the same utterance in the written narrative. There is little chance that Chamoiseau has done this randomly.

Lore points out a most interesting example concerning Clarine, the character in *Chronique* who decides to leave her Creole community for a postman who is French on his father's side. Fearing her new relationship with the postman would be jeopardized, Clarine subsequently abandons her baby from a previous relationship on the steps of a church (Chamoiseau, 1986, p.72). Years later, Clarine comes to regret her decision and comes back to her community to ask Pipi for his help. By the choice of language used, Creole or French, Lore interprets the nuances of the conversation; that is, Clarine (now known as Man Joge because of her marriage to the postman) uses Creole in an attempt to convince Pipi that she is, after all, 'one of them'. However, Pipi is not so easily convinced – his refusal to switch to Creole shows his rejection of Clarine for having left their community in search of a better life with a 'Frenchman' (Lore, 2013, p.69).

-- Alors, tu as abandonné l'enfant de Gogo? s'étonna Pipi. Où ça, han?
-- A l'église Saint-Antoine.
-- A-a!
-- Sa ante pé fè? (Que pouvais-je faire d'autre?) gémissait Man Joge.
[…]
-- Je vois pas ce que je peux faire pour toi…

(Chamoiseau, pp.94-95)

Because *Chronique* is inspired by Creole storytellers, there is a musicality to this text and thus there are lines of Creole that are repeated several times throughout the work, acting almost as a sort of chorus or refrain, but in other instances as part of regular dialog. One of the most frequently used phrases in Creole is uttered by Félix Soleil, the father of nine daughters waiting desperately for the arrival of a son: '*Yin ki fanm, fanm ki an tÿou mwen! (Je n'ai que des femmes aux trousses*)' (p.19). This particular phrase is, in fact, repeated dozens of times throughout the work but, after its first use, it is never translated again[3] and if the reader has not committed it to memory, it is not necessarily discernable from context alone. One must not forget that this is only one of many Creole sentences in the work, so the reader has a lot to memorize, in fact, and he or she eventually has to distinguish one Creole sentence or phrase from another, commit it to memory, and use the correct meaning at the appropriate time for full comprehension.[4] This is nothing less than a defiant act on Chamoiseau's part, literally forcing the non-Creole speaking reader to learn a bit of Creole so as to not interrupt his or her understanding of the text.

In one final example, Chamoiseau introduces the *dorlis* into his work with the supposition that anyone who is reading the text either knows what is meant by the term or, at least, should know

[3] See, for example, pages 20, 23, 27, 28.

[4] As in the following example: *'Félix Soleil, par contre, ne semblait jamais pouvoir s'en accommoder. Cette langue lui était certes familière (c'était celle des gendarmes-à-cheval) mais il ne l'avait pas imaginée dans sa maison. Roulant de gros z'yeux, il marmonnait donc des Fanm fanm yin ki fanm ki an tÿou mwen! chaque fois qu'Héloïse lui récitait des histoires de cigale ayant chanté tout l'été mais qui se trouva oui fort dépourvue quand la bise fut venue…*' (p.27).

(pp.28, 34-36). Interestingly, the term *dorlis* is from Martinican folklore and refers to a supernatural character who is either invisible or takes the form of an animal, satisfying sexual desires on unknowing men and women in their sleep: '*Appliquant sa nouvelle science de dorlis, il la pénétra en son mitan sans la réveiller, et passa sur le corps endormi huit heures délicieuses*' (p.34). In Linda Coverdale's (1999) English translation, the term *dorlis* is kept as it is with no translation, with only a footnote for clarification purposes,[5] but Chamoiseau simply incorporates the word into the French text, leaving the reader to construct its meaning. These references from folklore complement the utterances in Creole and qualify as yet another method for decolonizing the text.

Using techniques similar to those of Chamoiseau in her writing, prolific Cameroonian author and playwright, Werewere Liking, has lived in Côte-d'Ivoire since the late 1970s. She produces theatre and trains artists and performers in a creative compound in Abidjan that has come to be known as the Village Ki-yi. Liking began her career with the 1977 publication of a collection of poetry entitled '*On ne raisonne pas avec le venin*' and, since then, she has experimented with a variety of literary genre, including ritual theater and what she calls the *chant-roman* or 'song-novel' – a *mélange* of prose, poetry, theatre, musicality, and oral tradition. Regardless of genre, however, Liking's works, or parts thereof, prove difficult – even incomprehensible – for most because of her use of language and the mixing of African languages (most often Bassa, her native language) and French. Liking is the only one of Cameroon's major writers who had escaped French schooling – she was self-taught in French language and literature much later as an adult – but as a child, she was educated in a traditional Bassa system by the elder women of her village. Liking stated in an interview that when she herself received such teaching, it was already considered folklore, as everything had been wiped out by colonization (Mielly, 2003, p.55). So Liking's writings in part are meant to piece together this lost past and its traditions. Because this past is fragmented, Liking's writing seems to mimic this same tumultuousness. Liking's texts are thus compilations of symbols and a 'craftsmanship of words' or '*une matière première à façonner*' (Jaccard, 1989, p.159).

In *L'amour-cent-vies*, Liking's narrator expresses another angle of her approach to writing: '*Je voulais opérer une césarienne sur les mots et leur arracher un enfant vivant, capable de transmettre un secret, le sens de la parole*' (p.85), and this is exactly what Liking does in her mixing of Bassa, French, and other African languages in her works. In this particular text, for example, Liking brilliantly illustrates the ambiguity of language by confusing the reader as to the true gender of the narrator who starts out as a brother/uncle, transforming at times into a 'sister/aunt', and back again. In the beginning, all nouns and corresponding adjectives indicate that the narrator is male. At the very end of the work, however, the narrator questions his own identity and whom he could be, going back and forth between examples of male and female figures whose origins are found in Bassa oral tradition. This is also Liking's way of emphasizing how African indigenous languages do not reflect Western gendered kinship terms. Liking's allusion to a

[5] The corresponding pages in Coverdale's translation are pages 16, 20-22.

madman in a straight jacket is very telling: '*Alors que fais-je ici dans ces jupons qui m'embarrassent toujours comme une camisole de force embarrasse les pieds d'un fou*?' (p.155). Western languages show the obsession of our societies with the categorization of gender but many African languages and traditional cultures are virtually free from such restrictions of terms. However, our narrator is caught in a world somewhere between Africa and Europe, and this conflict is symbolized in the author's feelings of madness.

Liking's *Un Touareg s'est marié à une Pygmée: épopée m'vet pour une Afrique présente* is a different work combining poetry, theatre, and performance inspired by the *m'vet* or epic poetry of the Fang-Beti ethnic group whose members live mainly in Cameroon and Gabon. The traditional *m'vet* on which the work is based tells the story of two warring clans. In Liking's re-written contemporary version, however, Firoun, the son of Hina Ina or '*la Terre-Mère*', departs on a journey across the African continent in a '*transafric-taxi-brousse*' to discover the profound causes of wars, dictatorship, and corruption on the continent. While on his journey, Firoun meets Ngolobanza, the woman who is his complement, his necessary equal half; this union between a man of the desert and a woman of the forest symbolically establishes '*un minimum d'équilibre*' (p.38) '*dans un monde sinon profondément déséquilibré*' (p.5) and with the promise established by this union, Firoun is thus able to alleviate somewhat his mother's suffering. Liking is obviously investing her confidence in the youth of the African continent and in these forty pages of text, Liking manages to meaningfully mention thirty African countries, and French is peppered with plenty of neologisms, terms, and references to mythical and real-life heroes from about a dozen indigenous African languages and oral histories.

When Liking's protagonist arrives in Mali, for example, much emphasis is put on a place called 'Oyowayenko' (p.12) that the reader at first considers to be a fabricated name until he or she arrives at the detail that it was 'invented by Samori Touré', who indeed was a historical figure and no less than the founder and leader of the Wassoulou Empire and a powerful force of resistance against the French from 1882 to 1898, the year he died in captivity in Gabon.[6] However, Oyowayenko is not found on any map and a Google search of the name renders only one reference, that of a document published by the Village Ki-yi's museum identifying Oyowayenko as the locally known name of an exact spot at the foot of a waterfall where it is said that Touré blocked the route of the advancing French army led by Gallieni (Liking, 2014). Thus, if the term 'Oyowayenko', masterfully repeated in Liking's text, peaks the curiosity of the reader, he or she will find – albeit with difficulty – the wealth of hidden information, including an Afrocentric version of an historical event told most often from a colonial perspective. Although Touré was eventually defeated by the French army, Liking chooses instead to focus on this important and symbolic victory, elevating him instead for his anti-colonial resistance and efforts at nation-building: '*Comme les fils de Samori chantent à jamais l'Oyowyenko*' (p.12).

[6] For more about Touré, see Nubia Kai's *Kuma Malinke Historiography* (2014).

The next stop on Firoun's journey is the border of Burkina Faso, where he meets a group of young people dressed in '*Faso Dan Fani*' and carrying signs paying tribute to Thomas Sankara (p.12), Burkino Faso's former president and an iconic figure often referred to as the African equivalent of Che Guevara. However, the reading is interrupted yet again by the non-French term '*Faso Dan Fani'*. The reader understands that the expression refers to clothing but not much more can be gathered from context. Furthermore, one might wonder about the significance of the three words composing it. Already the name Burkina Faso is a composition of words from two of the country's major indigenous languages (Burkina meaning 'men of integrity' in the Mooré language and Faso being a Dyula word for 'homeland'). '*Faso Dan Fani*' is an expression entirely from Dyula: '*faso'* = homeland, '*dan'* = woven, and '*fani'* = '*pagne',* or traditional cloth. So now one understands the entire expression to mean 'woven cloth of the homeland'. But once again, the reader needs to go beyond this initial information to seize the historical importance behind the *Faso Dan Fani*.

Sankara encouraged his fellow citizens to consume locally; cotton for cloth was plentiful in Burkina Faso and since much of the spinning in the country was done by women, Sankara elevated women in Burkinabe society by promoting local cloth, thereby giving women's work an increased economic value (Speirs, 1991, pp.96-102). This message was not lost on Werewere Liking, who is a well-known advocate of women's rights, adhering to Afro-centred feminist viewpoints. Sankara had said that 'wearing the *Faso Dan Fani* is an economic, cultural, and political act to challenge imperialism' (Dr. Y, 2015), a response to the many factories in Europe that were fabricating African *pagne*, shipping them to African countries to be sold at high prices as a symbol of status. Sankara also pointed out: 'We should not be slave of what others produce' (Dr. Y, 2015). To this, Liking seemingly responds in her text: 'Kansara Rasanka Sankara/Les peuples aiment la prosperité…' (p.13). This is just two of hundreds of like references to be found in Liking's *Un Toureg s'est marié à une Pygmée*, in which African languages and references to real-life heroes as well as to legends help her to succeed in her decolonization of the French text.

Authors like Chamoiseau and Liking and their peers among African and Caribbean writers have challenged our reliance on the Western critical eye in our 'discovery' of those literatures. By skillfully and artistically infusing elements of indigenous culture and language into the francophone novel, these authors achieve nothing less than a literary decolonization of their texts while simultaneously offering emerging perspectives as to how we are to define the notion of *littérature-monde*, one of the most recent categorizations in a historical continuum of Black literature. It is no wonder that some authors and scholars have even called the term 'francophone' into question. To borrow an idea from Africanist and African-American scholar Janis Mayes, one can thus say that 'francophone' in the context of what is happening in these novels by Chamoiseau and Liking should be understood as a description meaning nothing more than a space 'where French is heard' (p.xxxiii), while Creole and African languages dominate more than readers originally think. In her thought-provoking essay on Africa's 'colonization' of European languages, writer Afua Hirsch states: 'The attempt to discourage Africans from speaking our own languages

not only failed, but has had the glorious result of backfiring', and she then proceeds to show how African vocabulary has filtered into European languages as they are spoken in Europe (Hirsch, 2020). Such 'backfiring' indicates how the decolonization of language and literature has come to evolve. Much meaning is lost for a non-Creole-speaking reader of Chamoiseau and with all of the African languages referenced in a text such as Liking's *Un Touareg s'est marié à une Pygmée*, admittedly, the monolingual reader encounters significant challenges. But the fact that Chamoiseau and Liking are both highly-acclaimed writers attests to the prowess of both authors as they master techniques to decolonize their respective texts.

Bibliography

Aub-Buscher, G. and Omerod Noakes, B. (eds.). (2003). *The Francophone Caribbean Today*. Kingston: The University of the West Indies Press.

Bernabé, J., Chamoiseau, P. et Confiant, R. (1989). *Éloge de la créolité*. Paris: Gallimard.

Césaire, A. (1966, 1973). *Une saison au Congo*. Paris: Editions du seuil.

Chamoiseau, P. (1986). *Chronique des sept misères*. Paris: Gallimard.

Chamoiseau, P. (1999). *Chronicle of the Seven Sorrows*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Constant, I., Mabana, K. et Nanton, P. (2013). *Antillanité, créolité, littérature-monde*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Press.

Dr. Y. (2015). "The Faso Dan Fani: Woven Cloth of the Homeland". *African Heritage Blog*. 17 December. Available at: https://afrolegends.com/2015/12/17/faso-dan-fani-woven-cloth-of-the-homeland/ [Accessed 31 January 2020].

Glissant, É. (1999). "A Word Scratcher". In *Chronicle of the Seven Sorrows*, P. Chamoiseau. Lincoln: University of Nebraska Press, pp.vii-ix.

Gyasi, K. (2006). *The Francophone African Text: Translation and the Postcolonial Experience*. New York: Peter Lang.

Gyasi, K. (2003). "The African Writer as Translator: Writing African Languages through French". *Journal of African Cultural Studies*, 16 (2), pp.143-59.

Hazaël-Massieux, MC. (2003). "Creole in the French Caribbean Novel of the 1990s: From

Reality to Myth?" In *The Francophone Caribbean Today,* G. Aub-Buscher and B. Omerod Noakes. Kingston: The University of the West Indies Press, pp.81-101.

Hirsch, A. (2020). "Africa's colonisation of the English language continues apace". *The Guardian*. 20 January. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/jan/29/africa-coloniasation-english-language-oxford-dictionary-nigerian [Accessed 31 January 2020].

Jaccard, A. (1989). "Des Textes novateurs: la littérature feminine". *Notre Librairie,* 99, pp.153-161.

Kai, N. (2014). *Kuma Malinke Historiography: Sundiata Keita to Almamy Samori Touré.* Lanham: Lexington Books.

Liking, W. (1977). *On ne raisonne pas avec le venin*. Paris: Saint-Germain-des-Près.

Liking, W. (1988). *L'Amour-cent-vies*. Paris: Publisud.

Liking, W. (1992). *Un Touareg s'est marié à une Pygmée: épopée m'vet pour une Afrique présente*. Carnières: Lansman.

Liking, W. (2014). *Werewere Liking: Présentation, Abobo Gare Art Gallery*. [image] Available at: https://issuu.com/abobogare/docs/2014_10_werewere_liking_presentatio/2 [Accessed 31 January 2020].

Lore, E. (2013). "Defiant Language in Chamoiseau's Code Switching". In *Defying the Global Language,* C. Toman, (ed.), pp.171-195.

Mabana, K. (2013). "Esquisse d'une poétique créole dans *Chronique des Sept Misères* de Patrick Chamoiseau". In *Antillanité, Créolité, Littérature-Monde,* I. Constant, K. Mabana and P. Nanton, pp.49-60.

Maduakor, O. (1986). "Soyinka as a Literary Critic". *Research in African Literatures*, 17 (1), pp.1-38.

Moudileno, L. (2013). "From Pre-littérature to Littérature-monde: Postures, Neologisms, Prophecies". In *Antillanité, Créolité, Littérature-Monde,* I. Constant, K. Mabana and P. Nanton, pp.13-26.

Mayes, J. (2009). “Reverberations of African Culture and Women’s Creativity in Poetry”. In *A Rain of Words: A Bilingual Anthology of Women’s Poetry in Francophone Africa*, I. d’Almeida (ed.) and J. Mayes (trans.). Charlottesville: University of Virginia Press, pp.xxxi-xxxvii.

Mielly, M. (2003). “The Aesthetics of Necessity: An Interview with Werewere Liking”. *World Literature Today,* 2 (3), pp.52-56.

Speirs, M. (1991). “Agrarian Change and the Revolution in Burkina Faso”. *African Affairs,* 90 (358), pp.89-110.

Toman, C. (ed.). (2013). *Defying the Global Language*. Amherst, NY: Teneo Press.

Warner, T. (2019). *The Tongue-Tied Imagination: Decolonizing Literary Modernity in Senegal.* New York: Fordham University Press.

****

Cocoanomics and Development: Martinique and St. Lucia, cases in contrast

SCHNEPEL Ellen M
CIFAS (Comitas Institute for Anthropological Study), Teachers College, Columbia University, New York, USA

> we were driving through plantations of nutmeg and cacao. The straight stems of the cacao trees and their large, pointed and almond-shaped leaves were gathered in woods and groves which were filled with an unreal and filtered light, an atmosphere resembling that of a medieval tapestry or the mysterious background of a nocturnal hunting scene by Paolo Uccello. The cacao beans hung on the end of short stalks, like red and purple hand-grenades. Weeds, for some reason, refuse to grow under the cacao and the nutmeg, so the trunks are free of the choking tangle of undergrowth and creeper and parasite that muffles the shapes of nearly everything else in these latitudes. The architecture of the forest is unencumbered, and one can gaze among their trunks down glimmering vistas of luminous and variable green. [...] The cultivation of sugar had to be practically abandoned, and its place was taken by the nutmeg and cacao which have become the chief industries of the country. Their cultivation of cacao is many times less laborious than the back-breaking grind of the cane-fields, and much more suited to the character of the islanders; as it would be to anybody's (Fermor, 1950/2011, pp. 187-188).

In *The Traveller's Tree: A Journey through the Caribbean,* Patrick Leigh Fermor, one of the greatest travel writers in the 20th century, captured the charm of Grenada in the late 1940s with its scenery punctuated by cocoa trees. While other Caribbean islands had long given up the crop, cocoa was still important to the economy of this British colony.

The Colonial Heritage of Cocoa in St. Lucia and Martinique

The Spanish introduced the cocoa plant to the Caribbean in the 16th century, transported from Venezuela to Trinidad around 1525 and from Caracas and Guatemala to Jamaica, both islands then under Spanish control. The transfer of exotic plants often followed colonial ties in the Atlantic World which linked the Americas, the Caribbean, West Africa, and Europe (Schiebinger, 2004). Even as cocoa cultivation spread in the region, Spain tried to maintain a monopoly by prohibiting the export of raw beans from Venezuela, the leading producer of cocoa at the beginning of the 18th century.

At the outset, cocoa was regarded very differently by rival European powers in the region. The British originally disparaged the beans, thinking they were just sheep droppings, similar to Columbus's first reaction as described by Sylvie and Michael Coe in *The True History of Chocolate* (1996, p. 165). While English settlers in Dominica were encouraged to produce sugar

cane, the French grew both cocoa and coffee. T. Atwood wrote in 1791: "The production of cocoa is not much attended by the English planters, and the small quantity exported is chiefly raised on the plantations of the French inhabitants."[1]

A similar phenomenon existed in St. Lucia where the British had less interest in tree crops like cocoa than their French rivals who were also on-and-off occupiers of the island. When St. Lucia was returned to France in 1763, French planters and their African slaves arrived from Martinique to establish cocoa and coffee plantations in the fertile Cul de Sac and Mabouya Valleys (Moberg, 2008, p. 21). Cultivation of the tree was later concentrated in the southwest district of Soufrière where the French cocoa estates often intercropped with other fruit trees. The leeward coast, with its lush, humid rain forest, relative shelter from winds, and excellent harbor for exportation of beans, was considered ideal for cocoa cultivation despite the ravages of hurricanes. After emancipation, cocoa was produced by former slaves working as sharecroppers (*metayers*); and over time, as they became propertied freeholders, cocoa was instrumental in changing land tenure patterns and the island's racialized social system. As a commodity cocoa was always subject to price fluctuations and the changing fashions of consumers. Another problem was competition from sugar cane which had taken off in St. Lucia in the 1800s. By the late 1930s, cocoa production declined due to disease, the vagaries of weather, and increasing encroachment of yet another commodity, bananas. By the 1950s, bananas had replaced sugar as the main export (Moberg, 2008, p. 35).

The link between French colonial settlers and cocoa was also visible in Martinique and other islands with a French presence, such as Trinidad, St. Vincent, and Grenada. One source places its introduction in Martinique sometime in the decade of 1650-1660 when Pierre Dubuc planted cocoa trees collected in the forests on an estate in Trinité in the northeast.[2] In his chronicle, *Nouveau voyage aux isles de l'Amérique*, Père Jean-Baptiste Labat (1742, v. 6, p. 375) specifies 1660 as the year when Benjamin d'Costa, a Sephardic Jew expelled from Brazil, established the first cocoa plantation on the island.[3]

During the first two centuries of French colonization of Martinique, cocoa was cultivated in a variety of regions: Trois-Îlets in the south; Robert, François, and Ste-Marie/Trinité on the Atlantic coast; along the western Caribbean coast just north of Fort-Royal (now Fort-de-France) in what is now Case-Pilote; on the inland route from Saint-Pierre, the capital at the time, to Macouba in the north; and from St. Pierre to Morne-Rouge.[4] The island was well-known for the rich soil of its tropical rain forests and, in turn, the fine quality of its beans. As a profitable hill-grown crop, cocoa

[1] T. Atwood, *The History of* Dominica, 1791, p. 82, quoted in Momsen and Richardson, 2009, p. 483.
[2] *Voyages aux Pays du* Chocolat, 1999, p. 8.
[3] In volume six, Labat's travel memoir includes a detailed account of cocoa cultivation with lengthy descriptions of the preparation of hot chocolate from recipes of the Spanish, British, and island French.
[4] Source: A geographical map of the cocoa regions in Martinique in the collection of the Musée du Cacao in Trois-Ilets. The museum has since closed.

could be grown alone or with other crops on small estates and individual plots while not competing spatially with sugar cane which was concentrated on plantations. By the early 1900s, three chocolateries existed in Martinique - Chocolaterie Thierry, Chocolaterie de l'Impératrice, and Chocolaterie ELOT, the only one still functioning today.

Cocoa began to fade in the 1800s as a profitable colonial crop due to the increasing dominance of sugar cane and the damage to trees caused by earthquakes, hurricanes, and disease. Shortly after WW I, cocoa as a commodity became marginalized by competition from Southeast Asia — Ceylon, Malaysia, and the Philippines — and later West Africa as Ghana and the Ivory Coast became the world's dominant producers. Cocoa essentially disappeared in the Caribbean except for limited cultivation on family-owned plots for personal consumption or sale in the form of cocoa sticks in the local markets.

Cocoanomics and Island Development

Today cocoa is being revived in St. Lucia and Martinique as a crop for the export market or for local use. In some cases the renaissance is *externally motivated* in response to increased global demand for quality chocolate. In others, it is *internally driven* as part of a regional movement in cultural heritage revival and preservation anchored in economic sustainability and environmental renewal.

Cocoa's rejuvenation follows agricultural cycles in the Caribbean of boom, bust, and renewal — a pattern which appears to mirror Antonio Benítez-Rojo's concept of the "repeating island" in his theoretical opus, *La Isla Que Se Repete* (1992). His point of departure is chaos theory — that in nature, order and disorder are not the antithesis of each other, but rather function as mutually generative phenomena. Appropriating this theory as metaphor, he argues that within the apparent disorder of the Caribbean — its discontinuous land masses, its different colonial histories, ethnic groups, languages, syncretic beliefs, traditions, and politics — there emerges an "island" of order that repeats itself, giving shape to an unexpected and complex sociocultural archipelago.

Yet how does Benítez-Rojo's theoretical framework relate to the problematic of economic development and Creole identity in Martinique and St. Lucia? Caribbean societies were born in the contact of civilizations, formed by populations coming from four different continents, and constituted artificially in the external imposition of a colonial project. In the course of five centuries of European domination, an identity was forged in the "creuset," or melting pot, of the plantation. A culture was given birth to, which has increasingly disappeared to the detriment of its sources and its syncretism (Giraud, 1997, p. 795). This, in part, is due to a modernist paradigm of progress and development which is unabashedly Eurocentric (Price and Price, 1997).

Amidst these commonalties, St. Lucia and Martinique have developed quite differently, each being a foil for the other. St. Lucia gained its independence from Great Britain in 1979, following an early colonial period when it changed hands fourteen times between France and England. Today its very fragile infrastructure and economy are increasingly dependent on tourism and constantly in need of being shored up by government support or international development projects. Martinique stands out from its Caribbean neighbor to the south in being an overseas department (*département d'outre*-mer, or DOM) of France and, therefore, part of Europe. With its neocolonial and postcolonial realities, which often are difficult to tease out, the island is essentially a "transfer society," receiving enormous financial and economic benefits from France since the enactment of the 1946 law of political assimilation. Massive transformations and rapid modernization have led to the rejection or loss of much of Martinican culture, erosion of its traditional agricultural base, and degradation of the local landscape and environment (Burton, 1993; Price and Price, 1997; Glissant, 1981, 1990).

The challenge of recasting the modernist paradigm in each island rests on the contradiction of how, at the same time, to appropriate and subvert the central ideas associated with modernity and assert one's own vision of the world (Price and Price, 1997, p. 4). Stated more succinctly, how can a new approach to economic development be offered that acknowledges each island's specificity while incorporating a Creole identity?

The Indian Ocean presents the occasion for a fruitful comparison. Juxtaposing the French island of Réunion with independent Mauritius, Françoise Lionnet (1993, p. 104) identifies two models of cultural diversity in the region. With its single dominant symbolic system of metropolitan French culture, Réunion does not have a strong "oppositional" cultural tradition of its own, she asserts. She then elaborates on two contradictory attempts to construct a Creole identity: an apolitical, traditionalist approach based on a concept of assimilation that was coined *Créolie* by the Réunionnais poet Jean Albany in 1970; and the other grounded in a desire to emphasize distance and difference from the hegemonic metropolitan system through the concept of *Créolité* not unlike the one promoted by Jean Bernabé, Patrick Chamoiseau, and Raphaël Confiant (1989). In Mauritius, Lionnet finds that it is not easy to determine which system is the dominant one as the dominant cultural mode shifts with no allegiance to one colonial power — a result of the country's French and British colonial history, diversity of ethnic groups, languages, and religions, along with a strong identification with India. Within this multivocal identity and pluricultural mosaic, Mauritius seems like a "model" postcolonial state, and it is "even being hailed as a superb example of successful mediations of the uncertain relationship between nationhood and ethnic or cultural identity" (Lionnet, 1993, p. 106). Here the Creole language serves as a strong unifying symbol of social identity for all groups, contrary to the ambivalence expressed towards Creole in the "sister" island of Réunion.

If one applies Lionnet's theoretical model of *Créolie* and *Créolité* to the Caribbean, the comparison of Martinique and St. Lucia is curiously inverted from the Indian Ocean case. Though both Réunion and Martinique are French DOMs, there is a much better defined identity in Martinique and certainly a longer elaborated one through the works of Aimé Césaire, Edouard Glissant, and the three créolistes, Bernabé, Chamoiseau, and Confiant. Moving through time, theoretically from *négritude* to *antillanité* and now *créolité*, the current generation has solidified around the concept of *Créolité*, or Creoleness, in opposition to its French domination and heritage while at the same time they seek more political, cultural, and economic autonomy.

Much like Mauritius with its dual French and British colonial past and forty years of political sovereignty, St. Lucia lacks a perceived allegiance to one colonial power while it retains an astonishingly powerful tie to the francophone Caribbean. This is illustrated both linguistically and symbolically by the presence of a local dialect of French-based Creole which exists alongside regional and standard varieties of English, American-accented English and, in the last few decades, the development of a local variant of English Creole — all of which threaten the survival of St. Lucian Kwéyòl or Patwa. St. Lucia lacks a strong cultural identity, or *Créolité*, due in part to the difference of culture and language that separates the capital Castries from the rural out-districts (Moberg, 2008, p. 20). Far from being an economic miracle or success story like Mauritius, the island is faced with the challenges of economic dependency and neocolonialism, not to mention the encroaching influence of the United States as an economic and cultural model. These divergences in economic and cultural formations in Martinique and St. Lucia are inextricably linked to each island's particular history of European colonization, current political status and system of government.

In this paper I discuss the revival of cocoa and its significance for economic and cultural development in St. Lucia and Martinique, two former plantation societies founded on sugar, African slavery, and mercantilist capitalism (Mintz, 1985). In identifying two "strains" of cocoanomics, I argue that cocoa has divergent cultural meanings as it is being rejuvenated in two very different island contexts. In St. Lucia, independence has begotten neocolonialism whereas Martinique's political integration in metropolitan France has precipitated a desire to emphasize distance and difference from the dominant French symbolic system.

To illustrate my argument, five sites of cocoa and chocolate production have been selected for analysis — Chocolat ELOT, Frères Lauzéa Chocolatier, and Habitation Céron in Martinique; Fond Doux Plantation and Resort and Hotel Chocolat/Rabot Estate in St. Lucia. My ethnographic research project focuses on distinct points in the cocoa-to-chocolate continuum and its supply chain from production to consumption — from the grower to the consumer, from tree to table. The first stage of the inquiry, presented here, was undertaken in August and September 2011, when I examined cocoa estate owners and chocolate makers, in other words local and foreign elite. The second stage will examine small-scale farmers, estate laborers, factory workers, and consumers to

understand the significance of the revival of cocoa for the lives of Creole communities at the grassroots level. This important community phase of the research project is in the planning process, with field work to be undertaken at an appropriate future date.

Martinique: Then and Now

Historically chocolate production in Martinique was in the form of bars manufactured in chocolate factories or part of a "cottage industry" of small farmers and families who roasted and ground their own cocoa beans for personal use or local markets. Today cocoa's renaissance on the island is rolling out differently than in St. Lucia. It is embedded in an artisanal movement among a younger generation of entrepreneurs and small business owners who are thinking outside the box. They are united in an effort to encourage the production and renewal of traditional, agricultural crops — some of which, like cocoa, have been abandoned over time — for use in juices, yogurt, chocolates, candies, rum, and other provisions that are part of Martinicans' *patrimoine*, or their cultural and economic patrimony.

Chocolat ELOT - A 100-Year Martinican Tradition

Chocolat ELOT was founded in 1911 by Auguste Alexandre Elot (1871-1942) from Saint-Claude, Guadeloupe, where he had pursued agricultural studies. His father Alcide, a white Creole from Martinique, managed a coffee-cocoa plantation for the Cholet family in Vieux-Habitants (Guadeloupe) and his mother Marie-Anne Louise Siméon was a Guadeloupean mulâtresse. After successive family members managed the company, it was sold in 1956 to Roger Girard, a biscuit manufacturer. In 1973, the Groupe Bernard Hayot composed of Martinican *békés* — local whites descended from the French plantocracy — purchased it and retained its name and emblematic products. Today it is the only chocolate company in Martinique that follows traditional, bean-to-bar processing using old roasting and grinding machines.

During my visit to the ELOT factory in Lamentin in 2011, when it was essentially closed for the August break but machines were operating, a supervisor explained that farmers from several regions —Saint Esprit, Saint Josèphe, Rivière Pilote, Rivière Salée — deliver their dried beans every Monday. With limited local cultivation and production, the majority of cocoa beans are bought now from Colombia, Ecuador, and the Dominican Republic. Local and imported beans are roasted together, not separated by varietal like fine chocolate makers in France. Roasting is a delicate process. Under-roasting will affect the flavor and aroma while over-roasting can burn the beans and produce a bitter taste. Once roasted and hulled, beans are then ground into cocoa paste known as the *liqueur*. Raw sugar (*sucre roux*), processed at the last active sugar factory, Galion, in Martinique, is added to the chocolate along with local vanilla. Unlike European chocolate makers, ELOT does not grind the beans for a long period of time; hence the paste is not refined

and has a granular consistency. After being melted and processed, the chocolate is then poured into molds and refrigerated to set.

Once taken out of the molds, the chocolate bars are wrapped in paper printed with the image of a *belle créole* in the traditional Indian madras dress and head scarf. Holding a ripe cocoa pod from a tree branch, she gazes at the observer. Known as "*doudou*" in Creole or "*chérie*" in French, the mulatta's representation is anchored in an idealized colonial past with feminine charms and beauty signifying island grace and hospitality. In the background are coconut palms with the sea and mountains in the distance.[5] Passing across a deep azure, night sky is Halley's Comet of 1911, the year the chocolate company was founded. While the idealized foreground connects cocoa with the island's agricultural heritage, the backdrop affirms the company's longevity captured in its slogan, "*la même recette depuis plus de 100 ans.*"[6] The packaging, however, subliminally harbors a troubling history — of Martinique's colonial plantation economy founded on sugar, African slave labor, and Black exploitation.

Chocolat ELOT's production is exclusively for local consumption, and the bars are sold at supermarkets and épiceries throughout the island. The chocolate serves as a snack, a baking ingredient, and as the traditional hot chocolate given at a child's First Communion. Brand loyalty crosses all generations. While it is locally well-regarded, the chocolate is not of fine quality. Martinican chocolatier Thierry Lauzéa remarked off the record in an interview that ELOT's chocolate is very coarse and grainy because it is not ground enough, thus giving it a rough texture. In addition, the inclusion of raw, unrefined sugar makes for "un caractère fort" (a strong character), he said. This confirms my own findings that the chocolate with its unrefined texture is bitter in taste. In spite of updating its packaging, the chocolate brand is not top-of-the-line, and in the minds of Martinicans, Chocolat ELOT remains an industrial product for use by pastry chefs (Ronald Laurencine, email, 7/28/20).

The company recently came under attack after a quality control visit to the factory in May/June 2018, by the Dieccete (Direction régionale des enterprises de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi). An article in October 2019 in the local newspaper *France-Antilles* — "La justice condamne les 'chocolats Elot'" — reported that inspectors had found factory premises to be grossly lacking in proper hygiene and sanitation. They faulted the company Girard SA and its director Charles Larcher for deceptive trade practice ("pratique commercial trompeuse"). Packaging specified that the chocolate and cane sugar came from Martinique, but analysis revealed

[5] The stylized setting evokes a 1775 oil painting, "Black Slaves Seated Outside Their House in Martinique," by the Martinique painter Le Masurier. It is a romanticized depiction of a rural landscape with slaves leisurely drinking while nearby a black youth harvests cocoa pods. Along with the Guadeloupe painter Savart, Le Masurier was "creating an *in situ* and/or imaginary picture of the Caribbean in the second half of the 18th century" (A. Lafont, 2016, pp. 124-125). Imaginings of an unrealistic, island paradise even remain today. At the annual winter New York Times Travel Show, travel agents at the Martinican booth were dressed as "*doudous*," passing out trinkets and brochures to potential customers.

[6] Translation: "the same recipe for over 100 years."

that the cocoa beans were imported from Colombia and that tablets contained at most 1.5% local chocolate. While the problem of raw material traceability was exposed, chocolate tablets were found to be moldy and containing a high degree of cadmium, a metal that is unhealthy to consumers. In addition, the cocoa beans were not protected from bacteria on site, and machines were covered with dirt and rust.

The authenticity of ELOT's chocolate product was called into question, the company's credibility compromised. A criminal court fined Larcher 6,600 euros and the Société Girard SA 35,500 euros. The newspaper article had confirmed my worst fears. During my factory tour the supervisor had "spilled the beans" about the real origins of ELOT's cocoa beans, and I had noticed the gross lack of quality control and accountability in all stages of chocolate-making on the site.

Frères Lauzéa - Fine-Flavor Chocolates

A relative new player on the chocolate scene, the two Lauzéa brothers' namesake chocolaterie was founded in 2004 to fashion micro-batch, *haut-de-gamme* chocolates. Influenced by a small global movement to produce fine-flavor, artisanally made, bean-to-bar chocolate, the brothers hoped to fill a void of quality chocolate on the island. With cocoa no longer part of the agricultural inventory of Martinique — cultivation now is limited to regions such as Fond St. Dénis, Anse d'Arlet, Vauclin, Bellefontaine, and Carbet — the chocolatiers must use French-processed, couverture chocolate in which to dip and enrobe their bonbons. Suppliers include the well-known, large manufacturers in France, such as Barry Callebaut, Valrhona, Choco Vic, Michel Cluizel, and François Pralus, who source their beans in Ecuador, Venezuela, Brazil, and other cocoa-producing countries (Thierry Lauzéa, interview, August 2011).

One could consider Frères Lauzéa chocolates a Creole hybrid in that they are a local creation fusing ingredients from the island's diverse cultures. The fillings include rum, tropical fruits, and spices that were part of the Amerindian heritage, like *piment* (hot pepper), indigenous to the New World, such as cinnamon and vanilla, or plant species introduced from Africa, Europe, and Asia. The repertoire includes: *corossol, papaye, banane, ananas, citron vert, goyave, coco, fruit de la passion, mangue, gingembre, cacahuète, amande, mandarin, citronnelle, basilic, letchi, menthe, cardamon, bois d'Inde, and shrubb*. Each chocolate is elegantly decorated with a colored transfer sheet or small piece of fruit to identify its flavor. An accompanying brochure displays images of each bonbon, several bearing Creole names: Ti Oursin (small sea urchin), Ti Chabin (a golden-haired person of color), Chabinotte (diminutive of *chabin*), Neg Mawon (maroon), Shrubb (an orange liqueur made at Christmas time).

Consumers easily recognize the Frères Lauzéa chocolate brand as it is packaged in a beautiful, glossy white box with a cocoa bean motif embossed on the cover, then tied with a grosgrain turquoise ribbon. Linking quality with aesthetics assures the chocolate's association with

Martinican taste and elegance, but the expensive packaging also raises the cost of the product.[7] At three euros for a single bonbon, the chocolates are unattainable for working-class or economically strapped Martinicans. "S'agissant de sa clientèle […] elle est majoritairement composée des classes moyennes. Cependant, d'autres Martiniquais venant de classes sociales plus modestes doivent sans doute la fréquenter, à Noël et Pâques. […] des békés martiniquais doivent s'y rendre aussi. En fait, il faut toujours comprendre que pour l'ensemble des Martiniquais, très attachés à tout ce qui compose leur identité martiniquais (pour les chocolats, il s'agit de l'utilisation des saveurs locales), les chocolats Lauzéa sont un gage de qualité, de réussite, de sophistication, et aussi de fierté" (R. Laurencine, email, 7/28/20).[8]

In contrast to ELOT with its island-wide distribution in grocery stores, Frères Lauzéa sells their product exclusively in their two boutiques — one in Didier, a wealthy suburb of Fort-de-France; the other in Mango Vulcin in a mini-commercial center in the outskirts of the city of Lamentin. There is no store in Fort-de-France as years ago specialty and designer shops decamped for the suburban mega-malls where parking and shoppers are plentiful, thereby leaving the capital to cheap souvenir shops and tourists. Unlike famous French chocolatiers, such as La Maison du Chocolat and Michel Cluizel Chocolatier, Frères Lauzéa does not have an overseas presence, and its satellite shops remain uniquely within the territory of France — on the "sister island" of Guadeloupe and in Paris.

In 2011, Frères Lauzéa Chocolatier participated in the Club des Croqueurs de Chocolat, an assembly of true chocolate connoisseurs who gather in Paris five times a year to savor chocolate in all forms. The judges were most impressed with the *saveurs tropicales*, or tropical flavors, of the Martinican chocolates. The brothers had broken the chocolate mold, so to speak, in using a palate of new ingredients, tastes, and textures specific to Martinique while their French counterparts had been wedded to "*noble*" ingredients from traditional recipes honed over decades. In the article, "The Créolité Movement: Paradoxes of a French Caribbean Orthodoxy," Mary Gallagher criticizes the Martinican créolistes for operating in a French universe (i.e., French language, French publishers, French literary prizes) and seeking recognition from a metropolitan French readership. Another literary critic, Michael Dash, identified this phenomenon as the particularly acute "separation anxiety" afflicting Martinican intellectuals which is a consequence of the island's "overwhelming context of adaption and acquiescence" and its "culture of consent."[9] Curiously this echoes the behavior of the Lauzéa brothers who participate in chocolate salons and

[7] According to Robert Linxe, founder of La Maison du Chocolat in Paris, "un mauvais chocolat peut être cher, un bon chocolat l'est toujours" (Linxe, 1992, p. 82). Translation: a bad chocolate can be expensive, a good chocolate always is.

[8] Translation: In terms of its clientele, it is primarily middle class. However, other Martinicans from more modest backgrounds must, no doubt, visit the chocolaterie at Christmas and Easter. […] even the *békés* surely also patronize it. In effect, one must understand that for the ensemble of Martinicans, who are very attached to all that makes up their Martinican identity (in the case of chocolates it's a question of utilizing local flavors), Lauzéa chocolates are a gage of quality, of success, of sophistication and also of pride.

[9] Dash, 1998, p. 19, quoted in Gallagher, 2007, p. 221.

tasting competitions in France but avoid those in other European countries, thus perpetuating an exclusively French connection. Drawing from Gallagher, it would be understandable, then, if the Martinican chocolatiers, like their créoliste counterparts, were to be "simultaneously more drawn toward, and more anxious to differentiate [themselves] from, Metropolitan France" (2007, p. 221). The local versus metropolitan tension — or ambivalence — has propelled a younger generation to distance themselves from metropolitan values and preserve Martinique's cultural and economic patrimony. The Lauzéa brothers are part of this movement as they seek new ideas for the local agro-alimentary sector to restore and exploit local resources that may have been abandoned or lost. One project is bringing cocoa farmers, small producers of cocoa sticks, and chocolatiers into an association, Valcaco. This bottom-up endeavor seeks to counter globalization and dependence on expensive, imported foodstuffs by cultivating Martinican cocoa beans. Members are working together to restructure and promote high-end quality in the island's cocoa production so everyone gains — farmers, workers, employers, chocolatiers, and investors. Another idea in circulation is to establish a cocoa research laboratory, similar to one in French Guiana sponsored by CIRAD, a French organization that focuses on agronomy research and innovative, agricultural development in tropical environments.[10] Yet the francophone Caribbean is not as advanced as their anglophone neighbors. Founded in 1930, the Cocoa Research Centre at the University of the West Indies in St. Augustine, Trinidad, is the oldest cocoa research institution in the world.

Habitation Céron - A Garden of Biodiversity, Agrotourism, and Cocoa Renewal

As the two Martinican chocolate companies assert a Creole identity — whether by false and disingenuous advertising (ELOT) or by slowly substituting locally-cultivated beans for French couverture chocolate (Frères Lauzéa) — Laurence Marraud de Grottes, a Martinican *béké*, is restoring the oldest privately-owned plantation, Habitation Céron, in Le Prêcheur on the northwest coast of the island. With a focus on the renewal of a cocoa grove amidst the tropical forests, rivers, and fruit trees of the former sugar factory, the plantation now cultivates, harvests, and ferments its own cocoa beans from over 2,000 trees on the domain. The dried beans are then processed off-site into chocolate bars, cocoa sticks, candies, and cocoa bread for sale with other local and artisanal products in the gift shop.

Habitation Céron is not a living heritage site, but rather a preserved botanical garden in an historic setting dating back to the 17th century with the original master's house, slave quarters, and ateliers. With an orientation towards agrotourism, visitors can tour the biodiversity of the plantation as it undergoes restoration, observe the rehabilitation of the cocoa grove, and enjoy lunch at the on-site restaurant which serves local dishes of fresh fruits, vegetables, herbs, fresh water shrimp, and savory and sweet chocolate delights fashioned from the plantation's own beans.

[10] Marlène François, interview with Jimmy Lauzéa in *Madin Mag*, mars-avril 2017, no. 36, pp. 58-59.

St. Lucia - The Emerald Isle of Choco-Tourism

The effects of globalization have been especially destabilizing to the economy of St. Lucia. Both natural disasters and competition from lower-priced West African produce have crippled the island's banana industry. Over the last decades, estates in the southwest have been purchased by foreign investors and hotel conglomerates to be transformed into luxury resorts as St. Lucia loses its soul, much like Mauritius, "in the maw of economic globalization" (Lionnet, 2011, p. 35).

A movement has now emerged to find alternatives to the risky cycle of monocrop cultivation and to diversify the local economy. Echoing the platform of John Compton who held key political offices — chief minister, premier, and finally prime minister — from 1964 to 1996, agriculture is once again perceived as essential to national development and a means to offset dependency on tourism as the primary engine of the economy. One outcome has been the revival of cocoa cultivation which is being encouraged by the St. Lucian government with assistance from the European Union. As in many economic ventures, this has attracted new investors from overseas.

Fond Doux Plantation and Resort - Living Heritage Tourism and Cocoa

In the 1980s, the Lamontagne family bought Fond Doux Estate in Soufrière from its English proprietors with a goal to bring it back to life. They rehabilitated the 250-year-old cocoa estate of 135 acres where historically there had been intercropping of Trinitario cocoa with other fruit trees, root crops, and spices. Then in the 1990s, the son Lyton and his wife Emoline established the property as a living heritage site in which the traditional, Creole lifestyle of an estate would be preserved in its natural environment while serving also as a holiday destination. The couple restored the original Creole villa with corrugated tin roof, triple-sided veranda, and jalousie shutters. Dilapidated, shingled *cases créoles* in the traditional, vernacular style were bought, reconstructed, and refurbished into modest guest houses with verandas and furniture crafted from indigenous woods; each named for a tropical flower, fruit, or spice.

As an example of a functioning 18th century estate, Fond Doux Plantation and Resort is locally owned, environmentally sustainable, and ecologically respectful of its tropical rain forest setting. Organic farming is practiced without fertilizers or pesticides while farm-to-table provisioning serves the two estate restaurants, Cacao Jardin and Cocoa Pod, and the Lamontagnes' grocery store in town. Food wastes are fed to a neighbor's pigs while decaying fruits and leaves return nutrients to the soil and keep the cocoa trees free of weeds.

Artisanal cocoa production takes place on the estate. Guests can observe the harvest of mature cocoa pods, the fermentation of the beans in wooden bins, and the drying process using the original, moveable platforms which are moved inside at night and at the slightest hint of precipitation. Tourists can also participate in turning and polishing the beans in a metal cauldron,

known as "dancing the cocoa," and watch the fabrication of cocoa paste as it is ground from roasted beans and then fashioned into unrefined, cocoa sticks for sale at the estate or in town. This living, Creole heritage project is part of a movement in the Caribbean to preserve and revive former plantations that entrepreneurs are linking to the growing trade in nostalgia.[11]

Another model of a working heritage plantation is that of Duane Dove, a Tobagan cocoa grower who, in 2004, acquired a moribund cocoa plantation in Roxborough where he was born and raised. While cocoa had been a viable cash crop on Tobago for large estate owners and small farmers in the first half of the 20th century, its glory days were over. Dove rehabilitated the property, tested the soil, planted and spaced cocoa trees with the help of agronomists at the Cocoa Research Unit in Trinidad, and brought the former plantation back to life. He intercrops with cassava and bananas, sells the produce to the island's grocery stores, and keeps part of the harvested cocoa beans for local consumption. His vision also includes agrotourism. He has opened a Heritage Park where tourists can learn about the history of cocoa and its role in Tobago's development, watch traditional methods of fermenting and drying in a cocoa house constructed of cedar sourced from Trinidad, sample warm, home-made cassava bread, and enjoy a Creole dinner followed by a rum-and-chocolate tasting.

While Tobago Cocoa Estate is similar to Fond Doux Plantation, it goes a step further. It is now producing single-estate, chocolate bars from their cocoa beans which are processed into chocolate in Europe in collaboration with the French chocolatier, François Pralus. The chocolate bars are then re-imported for sale on Dove's estate. This is one of the rare partnerships in cocoa cultivation (in the tropics) and chocolate processing (in the North) that mirrors the colonial pattern of shipping raw materials (cocoa beans) from the Caribbean to Europe in exchange for imported provisions (chocolate) which return to their original source as manufactured items.

Rabot Estate and Hotel Chocolat: Luxury Tourism at a Cocoa Eco-Estate

Down the road from Fond Doux Plantation is Rabot Estate, a 140-acre, cocoa plantation dating back to 1745. The property was purchased in 2006 by British entrepreneurs, Angus Thirlwell and Peter Harris. In the 1990s, the two partners founded a company to manufacture mints for corporate events. In time they became bored with the product and came up with the idea of starting a chocolate company and tasting club with a novel marketing plan. Far from being a gathering of chocolate connoisseurs, Choc Express was a mail-order business. In return for investing in the company, each of the 100,000 members and subscribers received a monthly selection of chocolates

[11] Richard and Sally Price have faulted the Martinican créolistes in their literary writings for celebrating a "museumified Martinique, a diorama'd Martinique, a picturesque and 'pastified' Martinique that promotes a 'feel-good nostalgia' for people who are otherwise busy adjusting to the complexities of a rapidly modernizing lifestyle" (1997, p. 15). They are "as much a spectator of [their] 'own' culture as the average tourist," and "culture" becomes something to be consumed rather than actively produced in a living human context" (Burton, 1993, pp. 7-8). St. Lucia, however, has not faced the same degree of transformation and cultural change as Martinique.

from new recipes. When Thirlwell and Harris later opened their first retail store in Watford, England, they rebranded as Hotel Chocolat, using the French spelling presumably to give the company more *cachet*.

I interviewed Angus in the winter of 2011 at Hotel Chocolat's headquarters in Royston, England, and he told me the story of how they came to invest in a cocoa estate. One of the members of the Chocolate Tasting Club had presented him with the book *Cocoa and Chocolate: Their History from Plantation to Consumer* by Arthur Knapp (1920). Discovering how chocolatiers in the past worked directly with cocoa beans, not with purchased couverture chocolate, Angus had an epiphany: "Why not source beans from our very own cocoa estate?"

In 2005, he and Peter set out to the Caribbean on an adventure to find and purchase one.

> Of all the Caribbean islands we visited, Saint Lucia was the most beautiful, worthy of its name The Helen of the West. [...] Dating back to 1745, [Rabot Estate] is the oldest cocoa estate on the island and home to some very rare old trees which are of significant scientific and chocolate interest. The first two years were spent re-habilitating the cocoa groves, restoring the original historic estate house and planning how we could open up this captivating experience to our customers. That's when we decided to create an intimate and exclusive place, the real Hotel Chocolat, where nature, well-being, hedonism, style, and of course chocolate, would come together (www.hotelchocolat.com).

While all chocolatiers have an origin story, murmurings within the fine chocolate industry offered another version to the tale in which Angus's well-to-do father, with years of experience himself as an entrepreneur in the Caribbean, purchased the estate for his carefree son in the hopes he would settle down.

Along with restoring the cocoa groves, the new owners built a greenhouse for grafting different cocoa varietals onto healthy cocoa plants, thus shortening by half the time needed for trees to produce pods. The young trees are sold to local cocoa farmers who have been organized by the investors into a cocoa cooperative of some 220 farmers now.[12] The farmers are then under contract to sell back their harvested beans for which they are paid a 30-40% higher price than what they would get from the government-run St. Lucian Cocoa Association.

In his study of banana politics and fair trade in the Eastern Caribbean, anthropologist Mark Moberg writes:

[12] In 2011, a Rabot Estate cocoa plant sold for four East Caribbean Dollars (or 4 XCD). This equaled about $1.50, a value which is consistent with today (1 XCD = .37003 USD).

> A favored strategy [of the United Fruit Company, an American multinational corporation] was to buy the produce of independent growers in competitive markets at higher prices than the company's rivals offered, thereby garnering most of their output. Short-term losses from such price hikes were offset by profits generated in markets where the company had already secured a monopoly. Once United Fruit's rivals had withdrawn from the market, the company was free to dictate often ruinous prices and marketing conditions to private growers (Moberg, 2008, pp. 71-72).

Would Hotel Chocolat replicate the same business tactics in St. Lucia? Were cocoa farmers being encouraged to plant new trees and sell their beans to the British company in an investment scheme disguised as international assistance and island development only to be duped later when paid lower prices for their product? Whether this strategy would play out or not, one thing was certain. Hotel Chocolat's practice of paying a higher price for the farmers' beans had "effectively broken the back of St. Lucia's Cocoa Association" (Lyton Lamontagne, interview, August 2011).

Linked to Hotel Chocolat's economic model were plans to build a factory for local bean-to-bar processing. This would mean that chocolate made from St. Lucian beans could be sold at the hotel and on the island, thereby avoiding taxes from importing the finished chocolate bars from England while providing tourists with a local product. Prior to this, the majority of Rabot Estate beans were shipped overseas for manufacture into chocolate bars and candies, exclusively for consumption in England where the company had stores numbering in the double-digits. Only a small supply of beans was retained for use at the estate's restaurant. According to Angus, Hotel Chocolat's Engaged Ethics Cocoa Programme was "turning normal industry practice on its head" — by creating a cocoa supply chain which added value locally to benefit the cocoa-producing country rather than the industrialized North where chocolate manufacturing has been traditionally and historically located (Angus Thirlwell, interview, March 2011).

In 2011, the construction of Hotel Chocolat's factory was much anticipated, evidenced by positive press coverage along with newspaper photos of Prince Charles' breaking ground for the plant during his visit to the island. But St. Lucians were under the false assumption that the factory would supply jobs for 500 people, and at the time of my visit, frustration from the lack of progress was mounting among the local people.

Building a chocolate factory in the Caribbean was not a new idea. Mott Green, an American businessman and chocolatier who founded the Grenada Chocolate Company in 1999, had revolutionized "tree-to-bar" production by building a chocolate factory on the island and creating a cocoa cooperative of peasant farmers and factory workers who shared in the company's profits. Profit-sharing was a rare concept in the postcolonial Caribbean with its traditional agricultural base, rigid race-and-class structure, high unemployment and poverty. Green's inclusive and egalitarian business practices, however, distinguished the Grenada Chocolate Company from Hotel Chocolat.

Like Fond Doux Plantation and Resort, Hotel Chocolat has an ambitious project that blends cocoa farming with hospitality and ecotourism, but in an entirely different way. Marketed as a state-of-the-art, boutique hotel built in a sleek, contemporary style, "the real Hotel Chocolat" emphasizes luxury, sensual self-indulgence, and comfort. Guests pay over $500 a night to occupy high-end, individual quarters called "cocoa pods."[13] They have access to a spa that uses cocoa-infused cosmetics, and they participate in ecotourism programs, such as tours of the cocoa estate, chocolate-making workshops, and cooking demonstrations. Patrons are able to purchase a young cocoa plant in their name and monitor its growth when they return. Through a program in Cocoa Cuisine Development, the on-site restaurant Boucan[14] integrates the estate's cocoa creatively in savory and sweet dishes, in addition to its being used as a spice for flavor or texture, a decorative aesthetic or accent, and an infusion in drinks.

In restoring Rabot Estate and cultivating Trinitario cocoa beans on a limited scale, the owners of Hotel Chocolat have achieved their mission to purchase a Caribbean connection in order to establish brand legitimacy and validate their chocolate product. Far from being a symbolic stamp of approval, this allows Hotel Chocolat to secure a niche market, especially with consumers hungering to know the origins of the chocolate bars and candies they eat. However, a problem with brand labeling was exposed, illustrated in a written exchange between Angus and a consumer that appeared on the company's website.

> *Roger White* (October 11, 2011): "I think it's a bit misleading or confusing to see on your packaging 'Rabot Estate' then underneath 'Island Growers St. Lucia' as this seems to imply two contrary places where the cocoa in the bar is from. Is it from your estate or from other growers on the island and why isn't it crystal clear?"
>
> *Angus Thirlwell* (October 12, 2011): "Sorry if this appears misleading – it isn't meant to confuse. We have a label which is called 'Rabot Estate,' so we have chocolate from various countries/estates under this label, but we always clearly state where the chocolate is from, and we hope this is clear on the rest of the label. There are very clear links between our Rabot Estate & Island Growers chocolate as

[13] The hotel was shut down during the coronavirus pandemic and re-opened in September 2020. New hotel rates are from $536 to $791.

[14] On the Hotel Chocolat website, "boucan" is incorrectly explained as "the Creole word for a traditional cacao drying shed." In fact, it is a Carib word which refers to the place where the Amerindians smoked their meat or fish, or the wooden grill where this was done. The practice is described by Père Labat who spent 12 years in the French Antilles at the end of the 17th and beginning of the 18th centuries. "On avait rempli ce trou de bois, que l'on y avait laissé consumer jusqu'à ce qu'il fût en charbon, afin de bien échauffer toute la concavité de ce trou. On avait ensuite retiré le charbon, et la tortue avait été couchée sur le dos dans le fond, couverte de trois ou quatre pouces de sable chaud des environs, et puis du charbon que l'on avait retiré, avec un peu de sable par-dessus. Ce fut ainsi que ce pâté naturel demeura dans cette espèce de four l'espace d'environ quatre heures, et qu'il se cuisit beaucoup mieux qu'il n'aurait fait dans un four ordinaire. Voilà ce qu'on appelle un boucan de tortue" (Jean-Baptiste Labat, 1722, reédition Phébus). Instead of giving the historical and authentic etymology of *boucan*, the British hotel erroneously links it with cocoa.

> the cocoa for our Island Growers bar comes from our partner growers as 'wet' cocoa, and then it is fermented and dried at Rabot Estate."

Members of the Fine Chocolate Industry Association (FCIA) have always suspected that Hotel Chocolat's St. Lucian bar is a blend of local and overseas beans. This communication confirmed that Hotel Chocolat's bars which are labeled "Rabot Estate" are not processed entirely from their estate beans or from beans supplied by St. Lucian cocoa farmers.

Two Opposing Models of Cocoanomics

In her study of Martinique, *Creole Economics: Caribbean Cunning under the French Flag*, anthropologist Kate Brown writes:

> … local economies are not detached sites of production, exchange, and consumption where laws of supply and demand act without reference to local values and beliefs. Economic activity is embedded in a network of relationships and in the values and practices within the local context (2004, p. 79).

Brown's analysis is particularly relevant to cocoa's rejuvenation in Martinique and St. Lucia where two contrasting models of cocoanomics have emerged, each linked to political status, development, and the dynamics of Creole identity.

The Cultural Patrimony Model

Being part of France lends a certain complexity to Martinique's cultural politics. Three decades ago Richard Burton, following the lead of Edouard Glissant (1981), wrote that "the agricultural base on which the traditional creole culture was founded has been eroded beyond all possibility of restoration, leaving that culture — where it survives at all — increasingly bereft of any anchorage in the actual lived experience of contemporary French West Indians and, as such, subject to a fatal combination of folklorization, exoticization, and commodification" (Burton, 1993, pp. 7-8). But political assimilation along with the Metropole's all-embracing modernization project has created an avid thirst on the island for representations of the traditional society — *la Martinique profonde* — which has disappeared or been forgotten (Price and Price, 1997, p. 14). There is now interest among a younger generation to re-evaluate their *patrimoine* and recognize their Creole identity registered in *Créolité*, or Creoleness, in opposition to the dominant French culture.

I have argued in this article that cocoa is a part of Martinique's cultural and economic heritage and that its renewal is part of a wider patrimonial restoration project. Ironically the desire to rejuvenate the lost tradition of cocoa cultivation could not have emerged without a small, but elite global movement to produce fine-flavor, artisanal chocolate for a specialized, niche market. Thus, the

elevation of Martinican cultural patrimony symbolized in cocoa is motivated both endogenously *and* exogenously.

Creating a local chocolate product with an authentic Creole identity has spawned various iterations by the three Martinican entrepreneurs treated in this study. Though each has developed a unique chocolate brand, they are united in their dedication to preserving their island's cultural specificity. For over a century Chocolat ELOT has been manufacturing commercial chocolate bars sourced from Martinican cocoa beans, but today the local bean supply has effectively dried up. While the bar is no longer made of island beans, the packaging promotes the product's authenticity by wrapping the bar in a romantic image of *la belle créole* or *doudou* with her genteel appearance, surrounded by a landscape of tropical trees and azure sky, and then reinforced by the logo "pur cacao et sucre de canne" (pure cocoa and sugar cane). Yet the fraud and deception of the *béké*-owned company have been uncovered, therefore calling into question the product's genuineness. The newer Frères Lauzéa Chocolatier is obliged to use French couverture chocolate to enrobe its micro-batch, artisanal bonbons for the same reason that ELOT buys imported beans. However, the brothers are honest about the French origin of their couverture chocolate. Filling the chocolate bonbons with local fruits, nuts, and tropical flavors — all of which are part of Martinique's botanical and cultural patrimony — the Lauzéas are creatively blending Creole ingredients, values, and practices with French *haut-de-gamme*, chocolate heritage to fashion a quality product that combines tradition with innovation and appeals to local consumers. Like other hybrid cultural forms, the bonbons mix together Creole (fruit interior) and French (chocolate exterior) confectionary elements, finished with a Creole flare by the addition of a tropical fruit or design on the top of each chocolate. One might think, then, that the chocolatiers are caught between two systems or cultures, much like the créolistes, albeit in a more nuanced way.[15] Yet faced with the disappearing agricultural base and economic traditions of Martinique, the brothers are encouraging the revival of cocoa cultivation on the island to replace imported, couverture chocolate with bean-to-bar, artisanal chocolate that will be cultivated *and* processed exclusively on the island.

And finally, Habitation Céron. It is similarly promoting Martinique's cultural patrimony by rehabilitating a former sugar estate, recreating a bio-diverse botanical garden, and planting cocoa trees so that island-grown beans can be used in processing local chocolate. The initiative is relatively new, embedded in a tourism of nostalgia and curiosity about the past in which locals and tourists are now seeking authentic tastes and experiences.

Each of these examples — whether a commercial chocolate company, a chocolatier, or a plantation/botanical garden — is relatively small in scale and currently working through their own challenges.

[15] Burton (1993), Price and Price (1997), Giraud (1997), and Gallagher (2007) have all singled out the contradictions of the *créolité* movement as the créolistes, at one and the same time, rail against French domination while reaping its benefits and serve as champions of a fast-disappearing "traditional" Martinique while mastering the modern media.

The Plantation Model

Cocoanomics in St. Lucia is based on the renewal of cocoa as a tool for development that combines the crop's rejuvenation with hospitality and ecotourism. The foundation for this model of agricultural revitalization is the plantation, illustrated by both Fond Doux Plantation and Resort and Hotel Chocolat/Rabot Estate.

The plantation, or *habitation*, formed the matrix for the colonial culture and was undoubtedly Creole — that is, an autochthonous creation neither "African" nor "European" but having a defining identity of its own (Burton, 1993, pp. 5-6; Giraud, 1997, p. 795). It was where, the créolistes argue, their new culture was forged (Bernabé et al., 1989). As an all-encompassing social and economic system based on slave labor, sugar, and capitalism (Williams, 1944; Mintz, 1985), the plantation is fraught with historical and ideological baggage. Critics fault the authors of *Eloge de la créolité* (*In Praise of Creoleness*) for their retrospective, not progressive, vision and for basking in the "culture of the plantation past" with a nostalgia for *antan lontan,* or the "olden days."[16] In addition, they criticize the créolistes for limiting themselves to a static, not forward-thinking or future-oriented position that would take the Creole identity into the 21st century. Cited for "freeze-framing" Creoleness, the créolistes are also faulted for focusing on state or being over process and evolution which are contained in the more useful and theoretically popular concept of creolization (see Glissant, 1990; Palmié, 2006; Stewart, 2007; Gallagher, 2007, p. 229, 233).

The two St. Lucian plantations in this study could not be more different. Under local ownership, Fond Doux Plantation gazes inwardly by focusing on a traditionalist view of culture rooted in nostalgia in which the plantation is idealized. Thus, Fond Doux may be seen as illustrating the same culture of the plantation past as the créolistes. While the Creole language is a means of communication between the estate proprietor and workers — then and now, past and present — it is viewed as a "patois" whose disappearance is inevitable given its low status, the island's plurilingualism, and public education in English. The activism that marked the *Kwéyòl* movement in the 1980s in St. Lucia (see Schnepel and Prudent, eds., 1993) no longer exists or is, at best, lukewarm. Thus, there is a weaker assertion of Creole identity in St. Lucia which in no way is like *Créolité* in Martinique. Instead, local identity reflects the *Créolie* of Réunion in that it seeks to preserve a vanishing lore and folklorization of culture (Lionnet, 1993, pp. 103-104, 109; see also Burton, 1993).

Rabot Estate serves as a foil to the modest, living heritage site at Fond Doux Plantation. Owned and managed by a British corporation, it unites the past with the present while turning outward in order to evolve and accommodate ever changing tastes and styles. Its social structure replicates a colonial model with absentee British landowners, a white, ex-pat estate manager, black laborers

[16] What Burton refers to as "nostalgic existentialism" (1993, p. 24-25).

divided between field and domestic (now estate and hotel) workers, and local security guards who serve like the old plantation overseers in black-on-black surveillance.

St. Lucian farmers are being encouraged to give up banana cultivation for the more popular or lucrative commodity of cocoa but with little guarantee that this change will be successful. Nor are they assured that they will always receive an equitable price from Rabot Estate for their beans, especially as cocoa prices fluctuate on the world market. The Engaged Ethics Cocoa Programme of the British chocolate company promotes the concept of adding value to the cocoa-producing country through direct purchase of farmers' beans and bean-to-bar processing in a local factory, both of which appear on the surface to be improvements to the local cocoa sector. However, profits from the hotel and cocoa enterprise are largely funneled back to the company and its commercial holdings in England, thus replicating the old colonial pattern of tropical resource extraction and mercantile capitalism for Europe's aggrandizement.

Rabot Estate, in turn, serves as a modern boutique hotel, restaurant, and spa of high-end hospitality which juxtaposes premium luxury and hedonism with well-being and ecotourism in the lush rainforest surroundings. In marketing this experience, the cocoa bean is romanticized with state-of-the-art accommodations called cocoa pods. Fine dining, where cocoa and chocolate are put to all sorts of novel uses, is situated in a cantilevered restaurant overlooking an infinity pool with the iconic Petit Piton in the distance**.** Yet the dark, concrete-and-steel structure of the hotel restaurant looms ominously over the green palette of the tropical landscape. It appears out of place in the natural environment and stands out from the more tastefully designed hotels down the road which have used natural and local materials in construction.

Catering to a rich, predominantly white clientele from the North, the estate property is segregated from the nearby town of Soufrière and entirely deracinated from local, Creole culture, similar to resorts in other former British territories such as Mauritius. Thus the picturesque and idyllic image of a working cocoa plantation nestled in "a world of grace and beauty" fails to acknowledge "the brutalities of the system of chattel slavery" upon which it is based.[17]

At one time the whole compound of hotel, restaurant, and spa was called Boucan. Then in 2020, the British company rebranded yet again, changing the resort's name to "Rabot Hotel," thus distinguishing the boutique hotel and restaurant from the estate with its cocoa production. However, as the corporate names become intertwined, it is increasingly difficult to distinguish them. Is Hotel Chocolat a chocolaterie or a resort hotel? Is Rabot Estate a functioning cocoa plantation or an "eco-estate" where hotel guests and tourists can experience a plantation past

[17] This anomaly was identified by Jacqueline Stewart, a film critic and professor at the University of Chicago, in her video introduction to the film, "Gone with the Wind," by raising issue with Hollywood's depiction of the antebellum plantation (Bailey, 2020, p. C4). A Modern Slavery Statement is included on Hotel Chocolat's web site: "Hotel Chocolat is committed to preventing acts of modern slavery and human trafficking from occurring within its business and supply chain and imposes those same high standards on tis suppliers (…).

camouflaged in luxurious and contemporary surroundings? One could fault this marketing concept for promoting a message based on an oxymoron.

Much like Richard Branson's purchase of Necker Island in the British Virgin Islands — to complete the empire of his Virgin Group Ltd., a British multinational venture capital conglomerate — Angus Thirlwell and his partner have bought into an "authentic" island identity for their chocolate empire by purchasing a defunct cocoa estate for restoration and rehabilitation. Then in 2013, restaurant Rabot 1745 opened in Borough Market in the heart of London. Touted as combining "the rough-with-the-smooth charms of a Saint Lucian plantation house," the restaurant is hailed for "bringing the "cacao farm experience to Britain." Offering a "dazzling array of inventive cocoa cocktails," the menu draws "on the best culinary traditions of the West Indies and Britain." No longer using catchy epithets like "bean to bar" or "tree to table," the restaurant now boasts of being "plantation to plate" (www.hotelchocolat.com). Once again the mental picture of a colonial plantation, sanitized and imagined, becomes a marketing tool and branding symbol.

Not content with their British presence in St. Lucia and 103 chocolate shops as well as cocoa bar-cafés and restaurants, Hotel Chocolat has expanded to Europe and Asia — Copenhagen, Hong Kong, Dublin, Tokyo, and New York City. It has also branched out into the manufacture of beauty products using cocoa and its by-products. Referring to themselves as a chocolate manufacturer and "multi-channel retailer," the company has an annual turnover of about £150 million.

In returning to Moberg's earlier analysis of the banana industry as a model of colonial/postcolonial capitalism and overseas corporate monopolies, Rabot Estate may not be producing a high return on the British owners' investment. In all probability, the steep local costs of maintaining a commercial enterprise in the Caribbean are being offset by the company's manifold business ventures overseas which have greater profit margins. A few years ago, with the need to raise five million pounds to cover the planned factory in St. Lucia and new chocolate stores world-wide, the two British partners initiated a plan to acquire a "loan" through the scheme of a second chocolate bond launch in which chocolate enthusiasts would commit money and later get a financial return on their investment. In 2016, the company was listed on the London Stock Exchange to raise new funds for innovation.

Conclusion

The models of cocoanomics in the two Caribbean islands are quite distinct. In Martinique, cocoanomics refers to the revival and preservation of island cultural patrimony and economic heritage in the face of French dominance by renewing local resources *to benefit the island* — both the people and the environment. In St. Lucia, cocoanomics centers on the plantation as a site for a living heritage experiment under local ownership (Fond Doux Plantation and Resort) or a

neocolonial, economic venture (Rabot Hotel/Rabot Estate) where local resources are renewed as a commodity *for extraction by a British company for its own profit*.

> It may seem like an anomaly that the first model of cocoanomics occurs in an overseas department of France and the second in a sovereign nation. As Françoise Lionnet's Indian Ocean comparison of Réunion and Mauritius is turned on its head in the Caribbean, this article demonstrates that: (1) political integration with France can lead to autonomist leanings based in part on a strong notion of cultural identity; and (2) island independence does not necessarily lead to self-reliance and economic sovereignty in the face of a weakened or vulnerable local identity.

In each context in which cocoa is rehabilitated as a tropical resource and agricultural crop, cocoa assumes different meanings. Frères Lauzéa uses *local, tropical ingredients and flavors* to ensure the quality, authenticity, and uniqueness of its small-batch, artisanal chocolate production while simultaneously giving pleasure to island consumers who are very attached to their Martinican identity. The British chocolaterie, on the other hand, has appropriated a St. Lucian cocoa estate for *tropical branding* — to promote an origin story of manufactured authenticity and to give integrity and credibility to its chocolate product which is destined for overseas consumption. In substance over image, the Martinican chocolatiers have established *haut-de-gamme* bonbons with a genuine Creole identity or Creoleness that is founded on local ingredients enrobed in chocolate. In contrast, the British chocolaterie-cum-luxury-hotel has fabricated a blended bar by mixing local beans with non-St. Lucian-origin beans. In diluting its genuine and authentic Creoleness, it has assumed a variety of *Créolie*. In her work on the Indian Ocean, Lionnet describes *Créolie* as a form of Creole identity based on a concept of "assimilation not unlike the American ideology of the melting pot" (1993, p. 104).

Nothing, however, is copacetic in the two Caribbean islands. Michel Giraud, an Antillean sociologist, claims that the absence of political sovereignty in the French Caribbean, coupled with the necessitates of social and economic dependency, creates a vacuum by virtue of which cultural legitimacy or supremacy becomes the prize. In Martinique, the choice is between being social actors in a passive role as servile imitators, reminiscent of V.S. Naipaul's first-person narrator, Ralph Singh, in *The Mimic Men* (1967), or being guardians of heritage. With fundamental issues revolving around the origins of their culture, re-appropriation of their history, and affirmation of a specificity, cultural expressions in Martinique are made instruments or tools in what is at stake. While this may confer authority and power, Giraud warns that cultural schools, like the *Créolité* movement, can exclude or marginalize (1997, p. 798).

Yarimar Bonilla, a Puerto Rican anthropologist, asserts that the *majority* of Caribbean polities are non-sovereign societies; "even those that have achieved 'flag independence' still struggle with how to forge a more robust project of self-determination, how to reconcile the unresolved legacies of colonialism and slavery, how to assert control over their entanglements with foreign powers, and how to stem their disappointments with the unfulfilled promises of political and economic

modernity" (2015, pp. xiii-xiv). Certainly one recognizes the independent island of St. Lucia in this category.

This is both the paradox and the challenge for the future of these two islands.

Bibliography

Arnold, A. J. (1995). "The Gendering of *Créolité*: The Erotics of Colonialism", in Condé, M. and Cottenet-Hage, M. (eds.) *Penser la créolité*. Paris: Karthala, pp. 21-40.

Atwood, T. (1791). *The history of the island of Dominica.* London: J. Johnson.

Badiane, M. (2012). "Négritude, Antillanité et Créolité ou de l'éclatement de l'identité fixe", *The French Review*, 85(5), pp. 837-847.

Bailey, J. (2020). "*Gone with the wind"returns with a few additions*. Available at: www.nytimes.com (Accessed: June 27, 2020).

Benítez-Rojo, A. (1992). *The repeating island: the Caribbean and the post-modern perspective*. Translated from the Spanish by J.E. Maraniss. Durham: Duke University Press.

Bernabé, J., Chamoiseau, P. et Confiant, R. (1989) *Éloge de la créolité*. Paris: Editions Gallimard.

Bongie, C. (1998). *Islands and exiles: the creole identities of post/colonial literature*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Bonilla, Y. (2015). *Non-sovereign futures: French Caribbean politics in the wake of disenchantment*. Chicago: The University of Chicago Press.

Brown, K. (2004). *Creole economics: Caribbean cunning under the French flag.* Austin: University of Texas Press.

Burton, R. (1993). "Ki moun nou ye? the idea of difference in contemporary French West Indian thought", *New West Indian Guide,* 67(1/2), pp. 5-32.

Coe, S. and Coe, M. (1996). *The true history of chocolate.* London: Thames and Hudson.

Condé, M. et Cottenet-Hage, M., eds. (1995). *Penser la créolité*. Paris: Karthala.

Conesa, A. (2012) *Du cacao et des hommes: voyage dans le monde du chocolat.* Sète, France: Nouvelles Presses du Languedoc.

Dash, J. M. (1998). *The other America: Caribbean literature in a new world context*. Charlottesville, VA: University of Virginia Press.

De la Salle, B. (2019). *La justice condamne les "chocolats Elot"*. Available at: www.franceantilles.fr (Accessed: 15 October 2019).

Fermor, P. (1950/2011). *The traveller's tree: a journey through the Caribbean.* New York: The York Review of Books.

François, M. (2017). "Entretien avec Jimmy Lauzéa", *Madin Mag,* 36, pp. 58-59.

Gallagher, M. (2007). "The Créolité movement: paradoxes of a French Caribbean orthodoxy", in Charles Stewart (ed.) *Creolization: history, ethnography, theory*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, pp. 220-236.

Giraud, M. (1997). « La créolité: une rupture en trompe-l'œil », *Cahier d'Etudes Africaines*, 37(148), *La Caraïbe: des îles au continent*, pp. 795-811.

Glissant, E. (1981). *Le discours antillais*. Paris: Editions du Seuil.

Glissant, E. (1989). *Caribbean discourse*. Translated from the French and with an Introduction by J. M. Dash. Charlottesville, VA: University of Virginia Press.

Glissant, E. (1990). *Poétique de la relation*. Paris: Gallimard.

Grivetti, L. E. and Shapiro, H.Y. (eds.) (2009). *Chocolate: history, culture, and heritage.* Hoboken: John Wiley & Sons.

Knapp, A. (1920, 2012). *Cocoa and chocolate: their history from plantation to consumer*. Classic reprint. London: Forgotten Books.

Labat, J.B. (1742). *Nouveau voyage aux isles de* l'Amérique. Nouvelle edition. 8 v. Paris: Chez G. Cavelier.

Lafont, A. (2016). "Fabric, Skin, Color: Picturing Antilles' Markets as an Inventory of Diversity", *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 43(2), pp.121-154.

Lefort de Latour, M. (1883). *A general description of the island of St. Lucia, 1787.* London: Colonial Office, West Indies, No. 44.

Linxe, R. (1992). *La maison du Chocolat (avec la collaboration de Sylvie Girard)*. Paris: R. Laffont.

Lionnet, F. (1993). "Créolité in the Indian Ocean: Two Models of Cultural Diversity", *Yale French Studies* 82, *Post/colonial conditions: exiles, migrations, and nomadisms*, Vol. I, pp. 101-112.

Lionnet, F. (2011). "Cosmopolitan or creole lives? globalized and insular identities", *Profession* (MLA), pp. 23-43.

McCabe, M. (2015). "Fine chocolate, resistance, and political morality in the marketplace", *Journal of Business Anthropology*, 4(1), pp. 54-81.

Mintz, S. (1985). *Sweetness and power: the place of sugar in modern history*. New York: Penguin Books.

Moberg, M. (2008). *Slipping away: banana politics and fair trade in the eastern Caribbean.* New York: Berghahn Books.

Momsen, J. and Richardson, P. (2009). "Caribbean cocoa: planting and production", in Grivetti, L. and Shapiro, H.-Y. (eds.) *Chocolate: history, culture, and heritage.* Hoboken: John Wiley and Sons, pp. 481-491.

Momsen, J. and Richardson, P. (2009). "Caribbean cocoa: preparation, consumption, and trade", in Grivetti, L. and Shapiro, H.-Y. (eds.) *Chocolate: history, culture, and heritage.* Hoboken: John Wiley and Sons, pp. 493-504.

Musée Départemental d'Archéologie Précolombienne et de Préhistoire de la Martinique, avec la collaboration de l'AMAD. (1999). Exposition: *Voyages aux Pays du Chocolat.* Fort-de-France, Martinique: Conseil Général de la Martinique.

Naipual, V. S. (1967). *The Mimic Men*. London: Andre Deutsch.

Palmié, S. (2006). "Creolization and its discontents", *Annual Review of Anthropology,* 35, pp. 433-456.

Presilla, M. (2009). *The new taste of chocolate: a cultural and natural history of cacao with recipes*. Revised edition. Berkeley: Ten Speed Press.

Price, R., Price, S. (1997). “Shadowboxing in the mangrove”, *Cultural Anthropology*, 12(1), pp. 3-36.

Schiebinger, L. (2004). *Plants and empire: bioprospecting in the Atlantic world.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Schnepel, E. (2002). “Chocolate: from bean to bar”, *Gastronomica: The Journal of Food and Culture*, 2(4), pp. 98-100.

Schnepel, E. (2009). “Dark Pleasures”, *Gastronomica: The Journal of Food and Culture*, 9(4), pp. 93-95.

Schnepel, E. and Prudent, L.-F., eds. (1993). “Creole Movements in the Francophone Orbit”, *The International Journal of the Sociology of Language*, special issue 102.

Stewart, C. (2007). “Creolization: History, Ethnography, Theory”, in Stewart, C. (ed.) C*reolization: history, ethnography, theory*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, pp. 1-25.

Stewart, C. ed. (2007). *Creolization: history, ethnography, theory.* Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Taylor, L. (2000). *Créolité: the anatomy of an Antillean literary movement*. Ph.D. Thesis. University of California at Berkeley, Berkeley, CA.

Tomich, D. (1990). *Slavery in the circuit of sugar: Martinique and the world economy, 1830-1848.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Vété-Congolo, H. (2014). “Créolisation, Créolité, Martinique, and the dangerous intellectual deception of ‘tous creoles!’”. *Journal of Black Studies*, *45*(8), pp.769-791.

Williams, E. (1944). *Capitalism and slavery*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

****

Troisième partie

Les langues créoles dans un environnement plurilingue

« Ou a pe touy en ta Franse Lafrans ! » Représentations sociales des langues chez de locuteurs francophones seychellois.

DIDON Françoise
Université de Tours

La situation sociolinguistique seychelloise : L'état de la question

Les Seychelles forment un archipel d'environ cent quinze îles granitiques et coralliennes dans le nord-ouest de l'océan Indien, au nord-est de Madagascar. Ces îles ont été colonisées par les Français entre 1770 et 1814. Le français est donc devenu la première langue coloniale. Après une deuxième période de colonisation par les Britanniques, entre 1814 et 1976, l'anglais est devenu la deuxième langue coloniale. Quant à la langue créole, son origine reste encore ambiguë. Selon l'hypothèse de R. (Chaudenson 1979), le créole seychellois (CS) n'est pas né dans l'archipel des Seychelles mais est une langue d'une « troisième génération » qui résulte de la langue que parlaient les habitants des Mascareignes[1] (plus particulièrement les Mauriciens et les Réunionnais) en arrivant aux Seychelles pendant la grande vague migratoire de 1798. Selon la Constitution du 26 mars 1979, l'anglais, le créole et le français sont devenus les langues officielles des Seychelles.

Contrairement à l'image nette d'un trilinguisme équilibré que nous donnent les textes officiels de la politique linguistique seychelloise, la situation sociolinguistique seychelloise se caractérise par une situation de triglossie : aux yeux des locuteurs, les trois langues n'ont pas des statuts égaux car certaines d'entre elles sont jugées plus importantes que les autres :

> Chacune occupe une place particulière et remplit des fonctions différentes : identitaire, officielle, scolaire, symbolique, historique et internationale. Ces langues sont également perçues par les locuteurs, selon leur place, valeur et leur rôle dans la société seychelloise. (Confait, 2010, p. 11).

Le créole est avant tout une langue d'identification pour une grande majorité de la population des Seychelles. Les Seychellois peuvent relier les origines de leurs ancêtres à trois continents principaux : l'Europe, l'Asie et l'Afrique, mais cela n'empêche que le peuple seychellois est revendicatif et fier d'une culture qui est propre aux Seychelles : celle d'être "kreol" (créole).

Avec l'internationalisation et la modernisation des Seychelles, les Seychellois valorisent également, pour une grande partie d'entre eux, le fait d'être anglophone. La langue anglaise est devenue une langue de promotion sociale, une langue qui est exigée dans la société seychelloise, surtout dans les milieux professionnels. Pour certains Seychellois, c'est une langue qui permet une certaine ouverture au monde, qui permet de voyager, de communiquer

[1] Un archipel de l'océan Indien. La Réunion, l'île Maurice et Rodrigues forment cet archipel.

(à l'extérieur des Seychelles), car elle est pratiquée à un niveau international.

Le français, quant à lui, a toujours du mal à trouver sa place dans la société seychelloise. C'est une langue considérée comme difficile à apprendre et même de nos jours, la plupart des Seychellois se retrouvent dans une situation d'insécurité linguistique lorsqu'ils doivent l'utiliser. « […] *il [le Seychellois] hésite à le pratiquer de peur de la 'touye' [tuer] cette langue.* » (Confait, 2010, p. 19). Certains Seychellois utilisent le français comme une façon de se distinguer entre eux, comme le suggère l'expression suivante : « *Le français vous donne des grands airs.* » (Didon, 2018, p. 161). Par conséquent, quand quelqu'un se risque à parler en français, et prend des « *grands airs* », il est fréquent qu'il se fasse remettre à sa place par une boutade rituelle liée à l'expression : « *Zot ou a pe touy en ta Franse Lafrans ! (rires)* » / « *Vous êtes en train de tuer beaucoup des Français en France ! (rires)* ».[2]

Les études qui ont été faites sur les langues aux Seychelles apportent une importance capitale à la compréhension de la situation sociolinguistique seychelloise et ont beaucoup inspiré ma propre recherche. En revanche, dans le cadre de cet article, il m'est impossible de faire un état de l'art détaillé de tous ces travaux. Je me suis donc restreinte à ne présenter brièvement que deux de ces travaux qui, à la fois, se rapprochent de mon thème de recherche et en diffèrent par certains aspects.

Parmi le corpus d'études actuellement disponibles, il existe certes des recherches sur la situation sociolinguistique seychelloise ; toutefois, aucune n'utilise l'approche des récits de vie comme outil d'enquête. Je pense notamment à la recherche de Confait (elle-même seychelloise) en 2010, « *Langues en contact en milieu insulaire : le trilinguisme seychellois : créole, anglais, français* ». Cette étude met en exergue l'histoire « savante » et « classique » en présentant « *une documentation exhaustive sur l'histoire des politiques linguistiques seychelloises de l'époque coloniale jusqu'à nos jours* ». L'auteure a opté pour des observations faites sur le terrain (à travers des entretiens et des questionnaires) des Seychelles auprès notamment des hauts fonctionnaires « *afin d'étudier les relations entre les attitudes, représentations et comportements linguistiques des locuteurs et [d'analyser] les lignes d'intervention en termes d'aménagements linguistiques et de décisions glottopolitiques.* » (https://www.thèses.fr/2010LARE0031).

En complément de la recherche de Confait (2010), j'ai décidé pour ma part d'utiliser l'approche des récits de vie / d'expériences dans le but de donner plus de liberté à mes témoins. Cet axe, par ailleurs, donne de l'importance à l'histoire « savante » et « classique »[3] tout en incluant les histoires personnelles que certains Seychellois ont avec les langues. En prenant en compte mon propre vécu avec les langues, je suis arrivée à la conclusion que de telles histoires complètent et parfois même s'opposent à l'histoire « savante » et « classique ». Ainsi, cela me

[2] Un équivalent de cette expression est : « *Zot korvet pe koule !* » / « *La corvette s'écoule !* ». Référence est faite d'une part, aux navires Français qui ont été mobilisés pour la découverte et l'exploration des Seychelles dès 1769 et d'autre aux corsaires depuis la révolution française jusqu'à la fin du XVIII[e] siècle.
[3] Ces termes font référence à l'histoire des Seychelles comme racontée dans les livres scolaires.

permet précisément de comprendre au mieux les attitudes (Thomas et Znaniecki[4], 1998), les sentiments[5], les expériences de vie (Bertaux (1997)[6] que les gens ont des langues, et donc que celles-ci sont des facteurs clés pour l'identification et la compréhension de telles représentations sociales des langues (Py, 2004).

Pour les entretiens en face-à-face, j'ai interrogé des personnes originaires de groupes sociaux autres que les hauts fonctionnaires afin d'éviter une redondance avec la recherche très institutionnalisée menée par Confait (2010). Aussi ai-je choisi de me concentrer plutôt sur une recherche qui manque aux Seychelles : une étude sur les représentations sociales des langues et sur les relations que les personnes issues d'une position sociale autre que celle des hauts fonctionnaires ont avec les langues.

Outre les travaux de Confait, nous pouvons également faire référence à la thèse de Choppy (2017) intitulée « *Attitudes to slavery and race in Seychellois creole oral literature* », dans laquelle la chercheuse étudie les liens entre l'identité seychelloise, l'esclavage et la colonisation. Choppy (2017, p. 3) explique ainsi que : « *Comme dans toutes sociétés créoles, il existe un traumatisme sous-jacent de perception que les Seychellois ont d'eux. Ce traumatisme est donc exprimé par la langue du peuple, dans leurs croyances et pratiques, et plus particulièrement à travers leur folklore* ».[7] Elle considère sa recherche comme étant « qualitative », car même si elle n'était pas en contact direct avec les personnes interrogées lors de la phase des questionnaires et des entretiens, sa recherche est basée sur la psyché humaine.[8]

Méthodologie de la recherche

Ma décision de fonder ma recherche sur les récits de vie prend sa source dans mon intérêt pour les représentations sociales liées aux langues. Ce sont des aspects sociaux qui sont présents dans notre quotidien, dans la société, mais auxquels nous ne faisons pas attention ou que nous ne remettons pas en question. Sans avoir évoqué un parcours réflexif à travers l'approche de

[4] Je fais ici référence à la notion d'attitude qui fut introduite en sciences humaines par Thomas et Znaniecki en 1918. « *En analysant les expériences et les attitudes d'un individu, on accède toujours à des données et à des faits élémentaires qui ne sont pas limités exclusivement à la personnalité de cet individu et peuvent donc être traités comme de simples exemples de catégories plus ou moins générales de données et de faits, pouvant ainsi être utilisés pour déterminer les lois du devenir social.* » (W.I. Thomas et F. Znaniecki, 1998, p. 46).

[5] Je suis consciente qu'il existe des nuances entre les termes « sentiment », « ressenti » et « émotion ». J'ai fait le choix d'utiliser le terme « sentiment » sans toutefois en être totalement satisfaite.

[6] Les récits de vie ainsi que les récits d'expériences sont des approches dans lesquelles l'enquêteur demande à « ses témoins » de lui parler de leur vie et de ses expériences (Bertaux, 1997).

[7] « *Like in all such creole societies, there is an underlying sense of trauma in the Seychellois' perception of him/herself. This trauma is expressed in the language of the people, in their beliefs and practices, and more particularly, in their folklore*. » (Choppy 2017, p. 3).

[8] « *The research itself is qualitative in nature since it deals with human subjects, through their oral narratives. It sets out to study the relationship between Seychellois identity, slavery and colonialism. Though I chose not to engage directly with people through questionnaires or interviews, my research does aim to expose aspects of human psyche. To get at these aspects, I analyse instances of oral culture – riddles, proverbs and moutya songs, which enhances the credibility of the research – and in which are embedded certain communal ideas and ideologies* ». (Choppy 2017 : 33).

récits de vie, il est difficile de se rendre compte mais aussi de comprendre l'importance des représentations et des dimensions affectives pour comprendre une situation sociolinguistique. C'est également une approche de premier plan pour comprendre l'évolution de notre personnalité humaine à travers nos histoires, nos attitudes et nos représentations relatives aux langues.

Ce point de vue est adopté, par exemple, par Thomas et Znaniecki (1998), qui placent la personnalité humaine au centre de leurs recherches car ils considèrent celle-ci comme étant « *une base de l'explication causale des évènements sociaux* » (Thomas et Znaniecki, 1998, p. 45) qui nous permet de comprendre l'évolution qu'il y a eu chez l'individu :

> Dans le premier cas, les attitudes individuelles par rapport à des valeurs sociales ; dans le second cas, les valeurs sociales agissant sur des attitudes individuelles préexistantes servent à expliquer l'émergence de nouvelles attitudes individuelles (Thomas et Znaniecki, 1998, p.45).

L'étude de récits de vie est une approche qui va au-delà d'une demande d'un « *[...] chercheur (lequel peut être un étudiant) à une personne ci-après dénommée "sujet"*[9] *de lui raconter tout ou une partie de son expérience vécue* » (Bertaux, 1997 : 06).[10] En choisissant cette approche pour ma recherche, je m'engage donc à une conception de « *la langue comme une expérience de vie* » (De Robillard, 2008, p. 78).

Il convient également de ne pas oublier, dans ce processus, que le témoin essaie de comprendre par lui-même sa vie. Par conséquent, l'entretien crée une situation parfois inhabituelle pour lui ; il peut ne pas avoir l'habitude de parler ni de réfléchir à chaque moment de sa vie et à ses conséquences. Cela implique alors un effort de sa part pour raconter sa vie tout en lui donnant du sens, comme nous l'explique Kaufmann[11] (2007) :

> Quand l'enquêteur parvient à entrer dans le monde de "l'informateur"[12], à trouver certaines des catégories centrales de ses mécanismes identitaires, celui qui parle est pris au piège de ses propres paroles : plus elles vont loin, plus il s'engage parallèlement pour mettre de l'ordre dans ce qu'il dit de lui, car c'est sa vie, son moi, qui sont en jeu. Et plus il s'engage dans ce travail de mise en ordre, plus il parle de lui, livrant d'autres informations qui exigent à leur tour de nouvelles mises en ordre. Celui qui parle ne se limite pas à livrer des informations. En s'engageant il entre dans un travail sur lui-même, pour construire son unité identitaire, en

[9] Les guillemets sont de mon fait pour signaler qu'il m'est difficile de considérer les personnes qui ont participé à mon enquête comme étant des « sujets » car il s'agit ici des liens que j'ai tissés avec des personnes, à travers une approche « qualitative ».

[10] La citation complète est la suivante : « *En sciences sociales, le récit de vie résulte d'une forme particulière d'entretien, l'entretien narratif, au cours duquel un chercheur (lequel peut être un étudiant) demande à une personne ci-après dénommée "sujet" de lui raconter tout ou une partie de son expérience vécue* » Bertaux (1997 : 06).

[11] Il n'est pas question d'insinuer, ici, que l'approche de récits de vie est la même que celle des « entretiens compréhensifs ». En revanche, référence est faite à Kaufmann car ce qu'il nomme les « entretiens compréhensifs » s'approche à un certain point des récits d'expériences, sur lesquelles je travaille.

[12] Les guillemets sont de mon fait car ce terme, à mon sens, établit trop de distance entre le statut de l'enquêteur et celui des personnes avec lesquelles il souhaite développer un lien de proximité, notamment dans le cadre d'une approche « qualitative ».

> direct, face à l'enquêteur, à un niveau de difficulté et de précision qui dépasse de loin ce qu'il fait ordinairement (Kaufmann, 2007, p. 59).

En tant que chercheuse, il est indispensable que je prenne en compte le fait que la personne que j'ai devant moi, en entretien face-à-face, me parle de ses sentiments par rapport aux langues mais aussi de son « processus d'identification ».[13]

J'ai constaté que même si, au tout début de certains entretiens, la plupart de « mes »[14] témoins[15] commencent à parler de façon « technique »[16] des langues, ils basculent par la suite dans les représentations sociales des langues (Py, 2004) ; Castelotti et Moore,2002), leur appartenance à une ou plusieurs communautés linguistiques dans un discours sur l'importance des représentations sociales dans l'enseignement des langues. Par la notion d'accent qui engage des marques identitaires, ils évoquent également des situations de conflits linguistiques. Tout cela indique que la langue n'est pas qu'un simple « outil linguistique », comme nous l'explique Calvet (entretien de Télérama publié en ligne le 20/06/08) au cours d'un entretien sur son livre, *Les boîtes noires de Calvet* :

> [...] le créole n'est pas une matière abstraite que l'on peut se contenter de décrire avec une grammaire ou un dictionnaire ! C'est aussi l'histoire douloureuse des peuples mis en esclavage, de gens d'origines et de langues distinctes rassemblés sur les côtes africaines, qui se fabriquent un moyen de communication à partir de la langue du "patron" (le français ou l'anglais) en s'appuyant sur leurs habitudes phonétiques.

Depuis ma position de chercheuse, je suis consciente que tout cela est de l'ordre de l'intime ; les expressions, les silences, les sentiments et les gestes de mes témoins montrent que le compartimentage entre langues et processus d'identification peut être inconfortable et que cela nécessite un climat de confiance. Par conséquent, dans une telle approche, la relation de confiance s'installe grâce au fait que « *le témoin perçoive l'enquêteur non pas comme un juge détenteur d'un savoir mais comme un autre lui-même qui va lui offrir l'occasion de mieux se comprendre* ». (Pierozak, 2007, p. 199).

[13] Tout comme Castellotti (2017), je choisis le terme « processus d'identification » et non le terme « identité » car ce dernier est souvent désigné comme étant quelque chose de figé et précis. Cependant, dans les récits de « mes témoins », j'observe que l'identité est souvent construite par des rapports aux enjeux de différentes situations.

[14] Je place ici « mes » entre guillemets pour signifier que les témoins ne m'appartiennent pas d'une manière littérale. Il s'agit des personnes qui ont participé à l'enquête.

[15] J'ai choisi le terme « témoins » et non le terme « sujets » ou « informateurs » parce que je considère que ces personnes sont témoins de leur vie. Elles sont mieux placées pour la raconter. Les deux autres termes, à mon sens, établissent trop de distance entre le statut de l'enquêteur et celui des personnes avec lesquelles il souhaite développer un lien de proximité.

[16] J'entends par cela qu'ils parlent des langues qu'ils ont apprises, du type d'apprentissage qu'ils ont reçu (où, comment, en combien de temps) et du niveau qu'ils ont atteint.

Cela est dû au fait que :

> Ces conceptions s'instaurent fondamentalement avec l'idée que, si les chercheur(es) peuvent se permettre de donner une interprétation du sens que construisent les autres, ce n'est qu'en explicitant d'où ils parlent, et à partir de quelle histoire et pour que celle-ci puisse se constituer et se reformuler sur une base ethnique, qui ne réduise pas les autres à des choses, ni ne constitue les chercheurs en experts regardant de haut, voire au microscope pour mieux grossir les traits, les "témoins" de leurs "enquêtes", comme un entomologiste regarde un insecte qu'il a immobilisé. (Castellotti, 2017, p.14).

De Robillard (2008 : 78) insiste sur ce point :

> Une conception de la recherche comme expérience de vie, qui consiste à s'y engager personnellement, à se mettre en jeu, à rechercher les zones de tension, et à se mettre en tension avec elles, à réfléchir en se mettant en interaction avec ces situations, et à "réflexiver" (ou "réflexir ?") ce que l'on y ressent, fait, pense. (De Robillard, 2008, p.78)

Il ne s'agit donc pas, ici, d'une simple implication de la part du témoin, mais également d'un engagement personnel de la part du chercheur qui, à travers les récits de vie de ses témoins, va les confronter implicitement avec les siens afin de comprendre ensemble quelles sont les origines et les explications de leurs représentations des langues. En revanche, ce travail sur l'Autre stimule aussi des réflexions sur soi et inversement. Écouter les témoins parler de leur vécu fait automatiquement écho à ma propre expérience. La réflexion sur soi conduit vers l'autre et amène donc à une « *perspective altéro-réflexive* » (De Robillard, 2008). Il s'agit donc d'un moment privilégié de partage de récits et d'expériences de vie en face-à-face qui ne laisse pas le chercheur indifférent.[17] Cela dit, une telle recherche sur les représentations demande une implication humaine et personnelle de la part du chercheur et de ses témoins. Les représentations, toujours vecteurs de l'identité, sont des sujets sensibles qui peuvent être difficilement partagés si le chercheur ne les aborde pas à travers une approche « qualitative ».

En sciences humaines, l'approche du récit de vie ainsi que du récit d'expériences trouve son origine dans une tradition socio-anthropologique américaine. Cette approche a connu un certain essor grâce à Thomas et Znaniecki, de l'École de Chicago, après qu'ils ont réalisé l'un des premiers récits de vie (celui d'un jeune immigrant, Waldeck) de l'histoire de la sociologie dans une immense œuvre de cinq volumes, intitulée *The Polish Peasant in Europe and America* (1918 - 1920).

Aussi, la recherche présentée dans cet article est fortement inspirée de la tradition méthodologique de l'École de Chicago. L'utilisation du matériau biographique comme « *le type parfait de matériau sociologique* » (Thomas & Znaniecki, 1998, p. 5) me permet de prendre en compte les récits de vie et les récits d'expériences des personnes, tout en tenant

[17] Je prends en compte ici le caractère transformationnel de la recherche car j'ai pu constater qu'il y a une évolution dans ma façon de considérer les aspects sociaux des langues après ma recherche. Cette transformation perdure encore aujourd'hui.

compte du contexte et de l'histoire, ainsi que du caractère subjectif[18] d'une telle recherche. Il convient donc d'analyser les récits de vie tout en restant focalisé sur le fait que je suis dans un discours rapporté[19] et que mon travail d'analyse consiste à analyser les récits dans le but de découvrir s'il existe une possibilité de re-historisation, re-contextualisation, transformation, (ré)interprétation, évolution[20] grâce au « travail de l'histoire » (Gadamer, 1976). « *Le chercheur doit écouter attentivement les fables qu'on lui raconte, car c'est à travers elles qu'il trouvera des indices. Mais sans se laisser bercer et y croire lui-même naïvement* » (Kaufmann, 2007, p. 67), afin de ne pas tomber dans ce que Bourdieu (1986) nomme « *l'illusion biographique* ».[21] Je me situe donc dans une perspective qualitative donnant une place centrale à l'historicité et aux expériences des personnes (Gadamer, 1976 ; Robillard, 2008) sans pour autant m'oublier en tant que chercheuse incluse dans la recherche. Cela me permet donc de considérer le caractère transformateur de la recherche et d'ajouter les influences comme une valeur de plus à mon analyse.

Thomas et Znaniecki (1998) explicitent ce point. Selon eux, cet aspect particulier de l'analyse des récits de vie donne un aspect de supériorité à cette approche par rapport à d'autres :

> La supériorité des récits de vie sur tout autre type de matériau pouvant donner lieu à l'analyse sociologique apparaît d'ailleurs avec une évidence particulière lorsque l'on passe de la mise en évidence de données simples à la détermination de faits, car il n'est pas de manière plus sûre et plus efficace de repérer parmi les innombrables antécédents d'un évènement social les causes réelles de cet évènement que celle qui consiste à analyser le passé des individus par l'intermédiaire desquels cet évènement se produit. (Thomas et Znaniecki, 1998, p.47)

Cette perspective plaçant le matériau biographique au centre des démarches de recherche sociologique rencontra un succès croissant dans les années vingt jusqu'au début des années quarante, avant d'être progressivement délaissée au profit des méthodes quantitatives qui se

[18] Le simple fait que je fasse partie de la communauté seychelloise est parfois un atout mais aussi un défi à relever. Je partage plus ou moins les mêmes expériences que « mes » témoins et j'arrive à comprendre les situations dans lesquelles ils se trouvent. Par conséquent, le fait d'être confrontée à l'idée que j'étais « l'expert » aux yeux de « mes propres » témoins a engendré une situation dangereuse pour ma recherche, puisqu'ils pouvaient me considérer comme une référence sur l'histoire des Seychelles et ainsi juger leur vécu. J'ai donc pris l'initiative de rappeler à « mes » témoins qu'étant donné mon âge et mes moindres expériences de vie, je ne sais pas tout sur l'histoire de mon pays ni sur leurs vécus respectifs. Le défi était donc de garder cela en tête et de rester objective dans mes interprétations.

[19] Je suis dans un discours déclaratif. Je n'ai pas accès au comportement des témoins, j'accepte donc ce qu'ils disent sans procéder à une vérification de ce qui a été dit. Je traite donc ces éléments comme étant des éléments déclaratifs.

[20] Par exemple, à un point dans ma recherche, je me suis autorisée à me questionner sur les raisonnements de « mes » témoins féminins quand elles ont déclaré que, comme la plupart des femmes étaient encouragées à se marier à l'âge de 18 ans, cela ne leur laissait pas beaucoup d'opportunités pour continuer leur scolarité. Considéraient-elles le fait de s'occuper de la maison, des enfants et de leur mari comme étant « normal » à cette époque ? Est-ce que le fait de vivre aujourd'hui dans une société où les femmes ont autant de chances que les hommes de réussir professionnellement est responsable d'une certaine « exagération » de leur situation à cette époque ? (Didon, 2017 : 224).

[21] Bertaux (1997) et Heinich (2012) présentent des contre-arguments à l'article de Bourdieu (1986), tandis que Soriano (2007) nuance les arguments exposés dans ce même article.

développeront rapidement et se positionneront comme méthode de recherche centrale.

Néanmoins, mis à part sa popularité due à son efficacité, une telle approche qualitative contient une faille. En effet, son caractère chronophage m'a en effet restreinte à quelques cas représentatifs, une tâche qui est beaucoup plus difficile pour les chercheurs en sciences humaines du fait de la grande variété des personnalités humaines.

> On ne peut étudier l'histoire de la vie de tous les individus participant à tel ou tel évènement social, ou alors la tâche serait interminable. On doit se limiter, tout comme le fait le naturaliste, à quelques cas représentatifs dont l'étude exhaustive fournira des résultats applicables autant que possible à tous les autres cas concernés. Mais l'opération qui consiste à sélectionner des cas représentatifs est beaucoup moins facile en matière de science sociale que dans le cas de la science naturelle parce que la complexité et la variété plus grandes des personnalités humaines, comparées à celles des choses de la nature, rendent leur classification plus difficile. (Thomas et Znaniecki, 1998, p. 48).

Présentation d'une recherche fondée sur l'approche de récits de vie

La recherche présentée dans le cadre de cet article s'appuie sur environ 30 récits de vie de Seychellois, collectés sur une période de deux ans. Elle rassemble les éléments de parcours (une trentaine d'heures d'enregistrement) de certains enseignants, apprenants, auto-entrepreneurs et fonctionnaires retraités ou non âgés de 18 à 91 ans qui ont des statuts sociaux autres que celui de haut fonctionnaire. Le but visé est de comprendre comment ils ont fait face à des politiques linguistiques imposées par les écoles, la famille, la Constitution et leur environnement social, et quels impacts ces dernières ont eus sur leurs représentations des langues.

L'objectif de cette recherche est d'établir un diagnostic de la situation sociolinguistique seychelloise afin de comprendre quelles représentations, histoires, expériences d'apprentissage et attitudes (ainsi que leurs origines) sont véhiculées dans la société seychelloise et comment elles influent sur l'enseignement des langues (l'anglais, le français et le créole). Un intérêt spécial est porté à la langue française.

C'est à travers le concept de « *langue comme expérience de vie* » (Robillard, 2008) et en m'appuyant sur une démarche qualitative que j'ai choisi d'aborder cette recherche. J'ai cherché à comprendre quelles sont les expériences de vie et d'apprentissage des langues des Seychellois et quelles répercussions elles ont sur leurs représentations et attitudes envers les langues.

Pour ce qui concerne la méthodologie, soulignons que ma recherche rejoint dans une certaine mesure le travail de Bollée et Marcel (2004) intitulé *Parol ek memwar, Récits de vie des Seychelles*. Cette enquête, qui englobe les récits de vie d'environ 200 personnes de 60 à 96 ans, a été menée entre 1980 et 1983 dans un but linguistique. En revanche, ma recherche diffère de ce travail dans le sens où elle inclut des récits de vie plus récents analysés d'un point de vue sociolinguistique.

Analyses et interprétations des observables

Très fréquemment, lorsqu'un Seychellois parle en français aux Seychelles, est utilisée l'expression : « *Ou a pe touy*[22] *en ta Franse Lafrans !* »[23] / « *Vous êtes en train de tuer beaucoup de Français en France !* ». J'ai moi-même pu en faire l'expérience. En revanche, c'est seulement en prenant du recul par rapport à cette expression que je me suis posé la question suivante : Que signifie cette expression ? Pourquoi certains Seychellois ont-ils parfois l'impression de "touye" la langue française ?

Dans son récit en créole seychellois (CS), Alexia m'explique que c'est une réaction typique en cours de français dans son école secondaire aux Seychelles :

> Bokou marmay zot pa ti kontan franse. Prezan letan ou pe sey koz franse, zot dir : "Zot al gete ou a pe touy ta Franse Lafrans (riye) !" akoz zot konnen ou pa pe form byen ou mo, bann keksoz koumsa wi. I pa'n dekouraz mwan, konmsi until now mon still servi franse. - Alexia (20 ans)

Ce qui pourrait se traduire en français par :

> Beaucoup d'étudiants seychellois n'aiment pas la langue française. Par conséquent, quand j'essaie de parler cette langue, ils font souvent la remarque : "Zot al gete ou a pe touy ta Franse Lafrans (riye) !" (J'imagine que vous êtes en train de tuer beaucoup de Français en France (rires) !) car ils savent que je ne suis pas en train de prononcer les mots correctement, mais cela ne m'a pas découragée, jusqu'à maintenant j'utilise toujours le français.

Tout au long de ma recherche, j'ai remarqué que l'utilisation de l'expression *"Zot al gete ou a pe touy ta Franse Lafrans !"* par les Seychellois va au-delà du simple constat de faire des « fautes »[24] de français. Il est aussi question d'un sentiment de décalage social et d'illégitimité par rapport aux générations précédentes, et des idéologies et des questions identitaires liées aux rapports sociaux entre le créole et le français, qui perdurent d'une génération à une autre.

Une langue liée à un sentiment de déclassement social−une question d'illégitimité

Un premier point marquant, qui mérite d'être abordé dans l'enseignement de la langue française, est le fait qu'il existe un sentiment de déclassement social intergénérationnel en ce qui concerne le français. La déclaration souvent faite quand j'ai demandé à un Seychellois s'il

[22] « *Touye = tuer, terme utilisé pour dire qu'un Seychellois parle très mal le français, expression que la personne utilise elle-même pour prévenir son interlocuteur que son français est très mauvais.* » (Confait, 2010).

[23] Soulignons que cette expression n'existe pour aucune des autres langues parlées aux Seychelles. Les Seychellois ne disent pas : « *Zot ou a pe touy en ta Angle !* » / « *Vous êtes en train de tuer beaucoup d'Anglais !* » *ou* « *Zot ou a pe touy en ta Kreol Sesel !* » / « *Vous êtes en train de tuer beaucoup de Créoles aux Seychelles !* »

[24] Je place entre guillemets le terme « faute » car c'est seulement en 1929 qu'a lieu un changement dans la façon de considérer la faute. Ce changement, nous le devons à Frei qui, dans son livre *La grammaire des fautes* (Frei, 1929, p. 43), a mis en évidence la nécessité d'exploiter la « faute » en tant que fonction, au lieu de la rejeter ou de la négliger. En d'autres mots, la notion de « faute » pourrait nous aider à comprendre les difficultés que nos apprenants ont avec les langues.

voulait bien participer à mon enquête était la suivante :

> CS : « *Ou anvi ki mon rakont ou keksoz lo lalang franse ? Me sa ki ti kontan sa lalang ti mon granmer, mwan mon pa dan sa lepok mwan ! Mon pa ni konnen ki pou rakont ou ! Mon a rakont ou betiz !* » - Rachel (45 ans)

Traduction en fr. :

> « Tu veux que je te raconte des choses sur la langue française ? Mais celle qui aimait bien cette langue, c'était ma grand-mère, moi je ne suis pas de cette époque moi ! Je ne saurais pas quoi te raconter ! Je vais te dire que des bêtises ! »

J'interprète cela comme un sentiment d'illégitimité chez les témoins ; ils semblent considérer qu'ils ne sont pas les personnes idéales pour contribuer à une telle recherche sur les langues, spécialement quand il s'agit d'aborder la langue française.

En outre, l'utilisation de l'expression « *une langue qui est dans notre système mais que nous trouvons difficile de parler* » (John, 46 ans) est un autre signe que la génération qui a suivi celle de nos grands-parents se considère elle-même et est considérée (par les autres Seychellois) comme ayant un niveau en français inférieur à celui de la génération précédente.

CS : « *Franse i en langaz ki dan nou sistenm me ki nou trouv li difisil pou koze* » - John (46 ans)

Trad. fr. : « *Français est une langue qui est dans notre système mais que nous trouvons difficile de parler* »

Perceptions de la langue française

Lors de l'écoute des récits, j'ai également perçu ce même sentiment d'illégitimité chez les Seychellois par rapport à leur statut de francophones seychellois. Le statut francophone des Africains qui se trouvent sur le continent africain est valorisé, contrairement au statut de francophone seychellois par les Seychellois eux-mêmes.

Dans le témoignage suivant, le témoin fait référence aux « instituteurs coopérants » venant de pays d'Afrique pour donner des cours de français afin de combler le manque d'enseignants français aux Seychelles dans les années 90. Il ne fait pas ces remarques sans fondement, il connaît personnellement ces Africains car ils sont venus travailler aux Seychelles dans le cadre des programmes « instituteurs coopérants ».

CS : « *Mon mon ti annan en Msye Paul, li i ti fer byen son franse, li i ti koz sa pir franse avek ou e ou bezwen koz sa franse ek li. Konmsi son vre franse, i annan en pei ki i sorti li, Guinée, ou konnen sa bon franse Afriken ? I ti koz koumsa li. Sa franse laba pa parey franse isi. Si sa pure franse i vinn koz ek mwan fodre mon pe ekout li vreman atantif akoz zot zot fluent ladan,*

zot pe servi bann lekspresyon ki nou nou pa abitye avek. (riye) » - Gabrielle (39 ans)

Trad. fr. : « *J'avais un certain Monsieur Paul* (elle fait référence à son professeur), *lui il enseignait bien le français. Il parlait un "français pur" avec toi et en retour, il fallait lui répondre en français. Il parlait le "vrai français", il venait de la Guinée, tu sais "le bon français- africain" ? Ce français qui vient de là-bas n'est pas le même qu'ici* (elle fait référence aux Seychelles). *Lui, il parlait comme ça. Si le vrai français vient me parler, il va falloir que je l'écoute attentivement car ils parlent couramment cette langue et ils utilisent des expressions auxquelles je ne suis pas habituée. (rires)* »

Ce témoignage dépeint donc une représentation qui est accompagnée par une l'idéologie linguistique selon laquelle il existe un « vrai français », un « bon français-africain » et qui serait une norme acceptable.

Il est important de noter que ce même sentiment d'illégitimité est ressenti entre les Seychellois eux-mêmes. Par exemple, les Seychellois ayant ce sentiment d'illégitimité ont tendance, à leur tour, à juger les personnes issues du même groupe social qu'eux (certains enseignants seychellois) comme étant également illégitimes, contrairement à des enseignants natifs ou francophones (et non seychellois) qui sont jugés légitimes car, à leurs yeux, ils reflètent une certaine norme de la langue française.

Le croisement de plusieurs récits m'amène à penser que ceci pourrait être partiellement expliqué par leur exposition à une idéologie puriste ancrée à une certaine époque. Je fais ici référence à un de mes témoins en particulier, qui a vécu dans les années 2000 où il existait des écoles privées et payantes dans lesquelles l'enseignement de la langue française était dispensé par des enseignants natifs, contrairement aux écoles publiques et gratuites dans lesquelles la langue française était enseignée par des enseignants non natifs. Pour être allé à l'école publique, notre témoin pense qu'il n'a pas un bon niveau en français car il n'a pas bénéficié d'un enseignement par un « vrai Français ».

CS : « *Wi, parey mon fiy Dina ti zwenn sa bann Franse ki ti ansenny byen franse. Sanmenm sa mon fiy ti fer byen franse. Mon dan mon letan, tou ti Seselwa.* » - Andrew (56 ans)

Trad. fr. : « *Oui, contrairement à ma fille Dina qui a eu des Français pour lui enseigner correctement le français, à mon époque, mes enseignants étaient tous des Seychellois. C'est pour cela que ma fille a un bon niveau en français.* »

J'ai donc constaté qu'il s'agit, ici, de représentations rigides et d'idéologies liées à la langue française qui placent la langue à un niveau inatteignable. Quand ce niveau n'est pas atteint, nos témoins se retrouvent de nouveau en insécurité linguistique. Cela pourrait donc expliquer pourquoi ils ont l'impression de devoir « se mordre la langue » ou « avoir la langue prise entre les dents » pour pouvoir parler le français.

CS : « *In deza ariv mwan en zour kot mon lalang in oule priy dan mon ledan. Mon pa ti kapab mazin en mo ki mon ti sipoze servi an franse.* » - Sonia (42 ans)

Trad. fr. : « *Cela m'est déjà arrivé d'avoir ma langue prise entre mes dents. Je n'ai pas pu me souvenir d'un mot en français que je devais utiliser.* »

CS : « *Si mon pe desann pour al anvil e mon rankontre en touris ki koz franse e i demann mon direksyon, mon pou reponn (riye). Mon pou kapab debourye konmsi akoz i bezwen sa direksyon. Mon ava sey mord, mord mon lalang, mon ava fer koumsa me i pou pran bokou zefor lo mon par (riye).* » - Alexia (20 ans)

Trad. fr. : « *Si je suis en route pour aller en ville et je rencontre un touriste qui parle le français et qui me demande de lui indiquer la direction, je vais pouvoir lui répondre (rires). Je vais me débrouiller car je sais qu'il a besoin de ce renseignement. Je vais me mordre la langue, je vais faire ainsi car cela demande beaucoup d'efforts de ma part (rires).* »

Mais qu'en est-il du rôle et de l'importance de la langue créole dans l'appropriation[25] de la langue française ? Le français n'est-il pas loin d'être une langue étrangère pour les Seychellois, grâce au fait qu'il existe une proximité linguistique avec le créole ?

Perreau (2010) répond à cette question :

> Le français n'est pas une langue totalement étrangère pour un créolophone comme peuvent l'être le chinois ou le turc... Un créolophone a dans sa langue maternelle un grand nombre d'éléments qui existent aussi en français (phonétique, vocabulaire, grammaire, ordre des mots, etc.) ; on doit pouvoir, grâce à cela, lui enseigner le français plus vite et plus facilement qu'à un Chinois ou à un Turc (Perreau, 2010).

Et d'un point de vue qu'elle qualifie d'identitaire, elle explique que :

> Créole et français sont, ensemble, des éléments constitutifs essentiels des cultures locales ; la démarche proposée conduit donc aussi à éclairer leurs rapports historiques et structurels, donc à rendre plus harmonieuse et féconde leur coexistence, tout en créant un réel et lucide partenariat dans le respect de la diversité (Perreau, 2010).

Au sujet de cette possible appropriation du français via le créole, je pense qu'il est également pertinent de questionner cet aspect de xénité qui va au-delà d'une question de proximité linguistique entre les deux langues et qui semble exister malgré tout, sur des aspects sociaux, entre le français et le créole au sein de la communauté seychelloise. Pourquoi les Seychellois n'arrivent-ils pas à une appropriation de la langue française à travers le créole ?

[25] « *S'approprier, dans cette optique, ne s'entend pas au sens de 'prendre possession', comme le propose F. Dastur dans son explicitation du terme Ereignis, chez. Heidegger (souvent traduit par 'appropriation' OU 'appropriement') : 's'approprier quelque chose ne veut pas dire le posséder, mais le porter à ce qu'il a de propre, le laisser advenir en propre'* » (Dastur, 2011, p.95, cité par Castellotti, 2017, p. 43).

L'étude des témoignages recueillis m'amène à penser que les idéologies liées à la langue française de certains Seychellois sont en grande partie responsables de ce fait. J'ai compris que les origines de ces idéologies et de ces représentations associées à la langue française sont, dans certains cas, transmises par les enseignants, la famille et la société en général, et cela perdure d'une génération à une autre. De ce fait, les Seychellois sont gênés dans leur appropriation de la langue française par les représentations sociales et les normes qu'ils s'imposent en grande partie eux-mêmes au détriment du créole, ce qui bloque l'appropriation de la langue française. Ceci est bien illustré par les mélanges de langues.

Les mélanges de langues : indicateurs d'une situation de diglossie toujours existante

Les représentations associées aux mélanges de langues selon différentes générations sont également des éléments significatifs des situations de diglossie toujours existantes entre le créole et le français. Le refus de mélanger le créole et le français par peur d'être ridiculisé et d'être jugé faible en français pourrait être interprété comme étant une représentation de la langue créole comme une langue inférieure à la langue française.

CS : « *Melanz franse ek kreol ? Mon war li negatif dan en sans ki ou pe sey koze me ou pa tro konn franse. Selman plito ou al melanz kreol ek angle ki ou al melanz franse ek kreol, la dimoun pou riy ou menm ! (riye)* » - Gabrielle (39 ans)

Trad. fr. : « *Mélanger le français et le créole ? Pour moi c'est négatif car cela montre que vous essayez mais malgré tout vous ne savez pas parler le français. Vaut mieux mélanger le créole et l'anglais que de mélanger le français et le créole. Là les gens vont se moquer de vous* ! *(rires)* »

Je comprends donc, à travers cet exemple, que pour la plupart des témoins le mélange créole-anglais est, en tant que pratique toujours vivace, plus « logique » et plus « correct » qu'un mélange créole-français. Par ailleurs, les ressemblances entre les langues peuvent laisser penser que le locuteur essaie de parler en français, mais n'y arrive pas, alors que les mélanges créole-anglais se prêtent moins à ce type d'interprétation : d'une part, beaucoup de Seychellois maîtrisent bien l'anglais, et ne peuvent être soupçonnés de mal le parler ; d'autre part, mal parler l'anglais est socialement moins dévalorisant aux Seychelles, dans beaucoup de milieux, que mal parler le français.[26]

Cette réaction négative socialement partagée par certains Seychellois face à un mélange du créole avec le français pourrait expliquer l'insécurité linguistique envers le français ressentie par certains témoins. Cela pourrait également expliquer le choix de préférer un mélange du créole avec l'anglais à un mélange avec le français, qui est jugé comme étant « une langue pure », « une langue délicate », donc une langue qui ne pourrait pas être mélangée avec une

[26] Précisons que ce mélange créole-anglais n'est pas partagé par tous. Selon mes expériences, certains Seychellois seraient plus offensés si on leur disait qu'ils ont un « *broken-english* » (terme utilisé par certains Seychellois pour désigner un niveau faible en anglais quand ce dernier est mélangé avec le créole) et moins affectés si on leur disait qu'ils n'ont pas un bon niveau en français.

autre. De plus, l'acceptation d'un mélange de l'anglais et/ou du français avec le créole est représentative d'une personne ayant un niveau d'intelligence supérieure (aux yeux de certains Seychellois). Ceci est significatif du statut de langue haute, dont bénéficient ces deux langues, contrairement au créole.

Retour sur l'expression : « *Zot ou a pe touy en ta Franse Lafrans !* »

Habituellement, l'expression « *Zot ou a pe touy en ta Franse Lafrans !* » déclenche des rires chez les deux interlocuteurs. Mais qu'est-ce qui fait que cette expression provoque des rires chez certains[27] Seychellois ? Si cette expression est utilisée dans les cas où le locuteur ne prononce pas correctement certains mots, pourquoi provoque-t-elle des rires et non pas un sentiment de honte ou de colère lié au fait de se faire ridiculiser devant ses camarades à cause de son insécurité linguistique envers la langue française ?

Une piste réside dans le résultat de nos analyses sur les idéologies vis-à-vis de la langue française mentionnées plus haut : parler le français en dehors et même pendant les cours de français aux Seychelles est parfois jugé par certains Seychellois comme une façon de se montrer supérieur aux autres. L'utilisation de remarques telles que : « *I granzar !* » signifie que la personne se vante et qu'elle est en train de « prendre de grands airs ».

CS : « *Selman ma dir ou en laverite, ou war mon Françoise, mon ti kontan partisipe dan laklas primer. Konnen akoz de fwa dan laklas ler i pe fer sakenn son tour lir, mon kontan konmsi akoz i fer ou granzar. I fer ou … (riye). Mon kontan franse akoz sa prononsyasyon, i fer mwan en pti pe pli granzar. (riye)* » - Sonia (42 ans)

Trad. fr. : « *Laisse-moi te dire la vérité, Françoise. J'aimais bien participer en cours de français au primaire. J'aimais bien le fait de pouvoir lire à haute voix. J'aime bien la langue française car la prononciation donne des grands airs. (rires)* »

En analysant les fonctions du rire (comme étant des non-dits de l'entretien), je me pose la question de savoir si le « rire commun[28] » partagé avec mes témoins à propos de cette fameuse expression « *Ou a pe touy en ta Franse Lafrans !* » n'est pas révélateur d'une représentation liée à la langue française sur laquelle ils ont, pour certains, fondé leur identité seychelloise. Et si je considère que le « rire commun » est en lui-même un sentiment collectif qu'ils ont créé par eux-mêmes, ne s'agit-il pas d'un sentiment collectif révélant une certaine infériorité face à la langue française ? En d'autres mots, ce « rire commun » ne rend-il pas acceptable, voire « normal », le fait que certains Seychellois aient un niveau assez faible en français ?

Diaphy et Rey-Hulman (1999, p. 13) soulignent que :

[27] Précisons qu'il s'agit de certains Seychellois et que rien ne permet de considérer que ce phénomène est commun à toute la population. Il se peut que cette expression puisse déclencher autre chose que le rire chez d'autres Seychellois. Dans cette partie, j'analyse le contenu des récits de vie selon ce que « mes » témoins ont partagé avec moi.

[28] Terme utilisé par Diaphy et Rey-Hulman (1999, p. 13) cité dans Fédry (2010, p. 326).

> "*Rire avec*" *implique un sentiment d'appartenance à un groupe dont les membres renforcent leur cohésion en se reconnaissant à travers un rire commun, dans un sentiment de complicité qui les oppose à ce qui est extérieur : l'étranger à une culture pour ceux qui font partie, les non professionnels pour les professionnels, l'adulte pour un groupe d'enfants, etc.* - (Cité dans Fédry, 2010, p. 326).

Si c'est le cas, l'expression « *Ou pe touy en ta Franse Lafrans !* » pourrait être interprétée comme une sorte de rituel qui, sans qu'on ait à le dire explicitement, raconte l'histoire d'une partie des Seychellois face à la langue française : le sentiment d'avoir échoué, ou d'être abaissé socialement face à cette langue. Ce sentiment lie ces personnes en faisant d'elles une catégorie sociale définie par ce rapport douloureux à cette langue. Le caractère rituel est indiqué par cette expression répétée sans variation linguistique ; en témoigne le fait que si quelqu'un essaie de parler français, on sait qu'il va faire des erreurs, se tromper (ou en tout cas, les autres le lui disent), et à la fin de l'échange, tout le monde communie (rigole) dans cette situation sociolinguistique, comme si les participants disaient qu'ils ne sont plus vraiment capables de parler le français et qu'ils ne sont pas les seuls et c'est cela qui fonde le groupe. Le signe qu'il y a bien « communion », c'est que celui qui a essayé, lui aussi, rit de lui-même, et le rire englobe tout le monde.

Pistes de recherche

Au terme de ma recherche, de nouveaux questionnements s'imposent à moi : ces processus sociaux et langagiers, comment évoluent-ils selon les contextes dans lesquels les Seychellois se trouvent ? Dans une situation de migration et d'intégration en France, quelles langues les Seychellois transmettent-ils ou non à leurs enfants ? Comment consolident-ils ou non les langues et les cultures ? Leurs situations de migration sont-elles révélatrices des phénomènes présents aux Seychelles ? Les phénomènes sociaux et langagiers sont-ils moins perceptibles dans une situation de migration ou existe-il un effet loupe, notamment dans le cadre de la langue française ?

Notons enfin que la recherche présentée dans le cadre de cet article est en elle-même une continuation de ma recherche doctorale en cours, intitulée : « *Les Seychellois et le français en contact de langues*[29] *et dans ses variations*[30]*, entre insularité et immigration* ». Cette recherche doctorale s'appuiera sur une perspective qualitative accordant encore une fois une place centrale à l'historicité et aux expériences de vie des personnes. L'objectif de cette recherche serait de répondre à ces questions à travers une analyse comparative des représentations des Seychellois insulaires et des Seychellois en situation de migration en France.

[29] L'expression « en contact de langues » est utilisée pour expliquer que dans un environnement plurilingue comme les Seychelles, l'anglais, le français et le créole seychellois influent les uns sur les autres, ils sont donc constamment en contact. Même dans un contexte d'immigration, les Seychellois apportent avec eux « leurs » langues et ce contact de langues existe toujours.

[30] Le terme « ses variations » renvoie aux variations du contact de langues entre un environnement francophone aux Seychelles et un environnement francophone en France.

Une telle recherche sur la société seychelloise et ses migrations permettra de mieux comprendre le fonctionnement de la société seychelloise dans sa globalité. À partir d'un approfondissement des notions d'identité et d'altérité entre les deux groupes ciblés, cette recherche contribuera également aux études sur la notion d'identification dans la migration. Elle donnera lieu à une analyse approfondie de la façon dont les Seychellois alternent entre les langues et les identités (Le Page et Tabouret-Keller, 1985), donc de la construction et la déconstruction des identités chez les Seychellois, quand ils se trouvent dans des environnements sociaux divers et face à des locuteurs différents d'eux.

Conclusion

Dans cette recherche, il était notamment question de comprendre le passé de certains Seychellois et de constater, mais aussi de comprendre, les nombreuses répercussions que leurs histoires, leurs expériences, leurs attitudes et leurs représentations ont eues sur les langues (spécialement le créole et le français).

Ainsi je soutiens la thèse selon laquelle, à travers l'approche des récits de vie, le chercheur et les témoins peuvent rendre compte et comprendre leurs histoires, leurs attitudes et leurs représentations relatives aux langues. Sans avoir évoqué un tel parcours, il est difficile de se rendre compte mais aussi de comprendre l'impact que ces éléments historiques peuvent avoir sur l'apprentissage des langues. Alors que ces éléments sont présents dans le quotidien, dans la société, ils sont que très rarement remis en question.

Alors que je ne prétends pas qu'à travers cette seule approche certains Seychellois pourraient résoudre complètement leur situation d'insécurité, elle pourrait malgré tout être une façon de les rendre plus aptes à faire face à la situation, étant donné qu'elle aide le locuteur à mieux comprendre pourquoi il s'est trouvé dans de telles situations. La notion de langue est une notion assez personnelle et sensible qu'il n'est pas facile de formuler. Cela fait parfois écho à des expériences et des souvenirs difficiles qui amènent les témoins à utiliser des mécanismes comme le rire pour se protéger. C'est pour ces raisons que je pense que la recherche basée sur l'approche de récits de vie pourrait être bénéfique pour les Seychelles. Elle permettrait de mettre au jour les éléments historiques qui pèsent sur l'appropriation de la langue française, quelque chose qui n'a pas encore été fait aux Seychelles.

Soulignons que ma recherche n'a pas éclairé toutes les représentations présentes dans la société seychelloise et qu'elle n'apporte pas non plus des réponses précises, car il s'agit des récits de vie historicisés. De plus, mes interprétations issues des analyses de ces récits sont en grande partie liées à ma propre histoire et expérience des langues, qui façonnent la manière dont je comprends les phénomènes étudiés. Il est probable qu'un autre chercheur seychellois aurait des interprétations différentes de ces mêmes récits, en fonction de sa propre histoire avec les langues. Ma recherche générera, sans aucun doute, et à juste titre, des questions, des critiques et d'autres réflexions de ma part ainsi que de celle de la communauté seychelloise et peut-être d'autres communautés. Je suis certes consciente que j'ai besoin de gagner en maturité en tant

que jeune chercheuse ; toutefois à travers ma recherche, je souhaite surtout sensibiliser et déclencher un intérêt chez les Seychellois en général, les enseignants, les personnes responsables de l'éducation et les apprenants entre autres, afin qu'ils prennent en compte les aspects sociaux des langues, que j'ai mis en évidence et qui influent de façon considérable sur l'apprentissage des langues.

Bibliographie

Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Paris : Nathan.

Bollée, A. et Marcel, R. (2014). *Parol ek memwar, Récits de vie des Seychelles.*

Bretegnier, A. (1999). *Sécurité et insécurités linguistiques : Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contact des langues*. La Réunion : Université de la Réunion.

Calvet, L.J. (2008). *Les boîtes noires de Louis-Jean Calvet* sous la direction de Auguste Moussirou-Mouyama ; avec la collaboration de Claude Bourgeois. Paris : Écriture, impr.

Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation.* Paris : Didier.

Confait, M.R. (2010). *Langues en contact en milieu insulaire : le trilinguisme seychellois : créole, anglais, français.* La Réunion : Université de la Réunion.

Chaudenson, R. (1976). *Les créoles français.* Paris : Éditions Fernand Nathan

Chang-Him, F. (2010). *Cohabitation : A Christian Response to Ménage in Seychelles*. Unpublished MPhil thesis, University of Wales)

Choppy, P. (2017). *Attitudes to slavery and race in Seychellois creole oral literature.* University of Birmingham.

De Commarmond O. and Gillieaux, C. (2004). *Memories of Slavery*. Seychelles : Ministry of Education. Unpublished.

Didon, F. (2017). *Représentations de la situation sociolinguistique seychelloise à travers des récits de vie*. Mémoire de Recherche Master 1. Tours : Université François Rabelais.

Didon, F. (2018). *Histoires, attitudes, représentations et enseignement du français aux Seychelles.* Mémoire de Recherche Master 2. Tours : Université François Rabelais.

Freddy, J. (2010). *Anthropologie de la parole en Afrique*. Paris : Éditions Karthala,

Gadamer, H.G. (1996[1976]). *Vérité et Méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique*

philosophique. Paris. Éditions du Seuil.

Jodelet, D. (1989). « Représentations sociales : un domaine en expansion ». In : D. Jodelet ed. *représentations sociale*s. Paris : PUF.

Kaufmann, J.C. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien Compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Perreau, J. (2007). « Enseignement et apprentissage du français en milieu créolophone aux Seychelles », In : A. CARPOORAN et al. (éds.), *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'océan Indien. Interrogations, applications, propositions…*, Actes des Journées d'animation régionale du réseau Observation du français et des langues nationales. Paris : Éditions des archives contemporaines et l'Agence universitaire de la Francophonie, p. 97-110.

Pierozak, I. (2007). *L'enquête compréhensive via internet : plus que de la méthodologie, Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique*. Paris : Éditions L'Harmattan, pp. 195-204

Py, B. (2004). « Pour une approche linguistique des représentations sociales ». *Langages*, n°154, pp. 6-19.

Robillard, D. de. (2008). *Perspectives alterlinguistiques*. Paris. L'Harmattan.

Sayad, A. (1999). *La Double Absence : Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris : Éditions du Seuil.

Soriano, E. (2007). « Sur quelques illusions sur 'l'illusion biographique'. À propos d'un texte de Pierre Bourdieu ». In : F. Rousseau et A. Coppolani (éds.). *Le genre biographique en histoire. Jeux et enjeux d'écriture*. Paris : Edit. Houdiard, pp. 115-127.

Tending, M.L. (2014). *Parcours migratoires et constructions identitaires en contextes francophones. Une lecture sociolinguistique du processus d'intégration de migrants africains en France et en Acadie du Nouveau-Brunswick*. Thèse de doctorat de l'Université François Rabelais de Tours en cotutelle avec l'Université de Moncton (Canada).

Thomas, W.I. et Znaniecki, F. (1998). *Le paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant*, précédé de TRIPIER, P., *Une sociologie pragmatique*. Paris : Nathan.

Webographie

Bourdieu, P. (1986). « L'illusion biographique ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 62- 63 : pp. 69-72. DOI : 10.3406/arss.1986.2317

Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et langues et enseignements*. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Heinich, N. (2012). « Pour en finir avec l'illusion biographique ». *L'Homme* [En ligne], 195-196 | 2010, mis en ligne le 04 novembre 2012, consulté le 10 juin 2018. URL : http://journals.openedition.org/lhomme/22560 ; DOI : 10.4000/lhomme.22560

Télérama, Louis-Jean Calvet : « Les politiques sont plurilingues : ils parlent le français, la langue de bois, la langue de pute, la langue de vipère…», article de Olivier Pascal-Moussellard, mis en ligne le 20 juin 2008. URL : https://www.telerama.fr/livre/les-politiques-sont-plurilingues-ils-parlent-le-francais-la-langue-de-bois-la-langue-de-pute-la-langue-de-vipere,30502.php

https://www.researchgate.net/publication/255602221_REPRESENTATIONS_SOCIALES_DES_LANGUES_ET_ENSEIGNEMENTS_Guide_pour_l'elaboration_des_politiques_linguistiques_educatives_en_Europe_-_De_la_diversite_linguistique_a_l'education_plurilingue

https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers14-11/02901.pdf

Documents législatifs

Décret nº 4 de la Constitution de la République des Seychelles, 1979. La Nation Section 1, Langues officielles des Seychelles. (cité dans Confait, 2010)

****

Quelques aspects de la situation sociolinguistique du créole mauricien au Canada : Un projet en cours

FISCHER Magnus
Université de Brême

1 Introduction

Lors de notre communication au XVIe colloque du CIEC d'octobre 2018 aux Seychelles, nous avons présenté le projet *Les langues créoles dans la diaspora*, actuellement en cours à l'Université de Brême (Allemagne).[1] Il avait été lancé en 2017 dans le but d'analyser de manière contrastive le développement (socio)linguistique de langues créoles à base romane dans des contextes diasporiques, commençant par l'étude du créole haïtien et du créole mauricien en contextes francophones (en France et au Canada francophone) et non-francophones (en Allemagne et au Canada anglophone). En uniformisant certaines approches méthodologiques, nous cherchons à identifier et à comparer les principaux points communs et les différences dans le comportement linguistique des locuteurs créolophones en contexte diasporique respectif. Pour la présente contribution, nous souhaitons exposer la manière de procéder dans le projet à l'exemple de l'étude du créole mauricien au Canada.[2] Après un aperçu général des objectifs et de la méthodologie du projet, nous mettrons l'accent sur la discussion de l'utilisation du créole mauricien dans la diaspora au Canada à l'aide de nos questionnaires sociolinguistiques et de segments transcrits d'enregistrements effectués en 2018. L'évaluation des données recueillies jusqu'à présent indique que le créole mauricien y est conservé et, dans une moindre mesure, transmis à la deuxième génération, confirmant ainsi les résultats de deux études préliminaires présentées dans Goodchild (2013) et Mutz et Patzelt (2018). Par conséquent, nous discuterons dans quels domaines et dans quel but le créole mauricien est conservé, dans quelles situations il est utilisé, ainsi que les fonctions identitaires qu'il remplit dans les contextes diasporiques étudiés.

1.1 État des recherches

Contrairement à d'autres disciplines telles que les études littéraires et la sociologie, la « diaspora » est moins bien établie en linguistique. Les travaux existants portent principalement sur des langues qui sont considérées comme plus stables. Par exemple, les zones de contact dialectal entre l'anglais et ses variétés (cf. p.ex. Hinrichs, 2011 ; Pennycook, 2007 ; Mair, 2003), entre les diverses variétés d'espagnol (cf. Márquez Reiter & Martín Rojo, 2014), mais aussi, par exemple, entre l'italien, ses dialectes et les langues d'accueil (cf. Prifti, 2014) sont

[1] Titre de la communication de Magnus Fischer, Katrin Mutz et Carolin Patzelt : *Les langues créoles dans la diaspora : présentation d'un projet en cours*. Présence du projet sur Internet : http://www.fb10.uni-bremen.de/kreolsprachen-in-der-diaspora.

[2] Pour une comparaison de la situation sociolinguistique du créole haïtien à Cayenne en Guyane et à Montréal au Canada, nous proposons la lecture de Mutz/Patzelt (2018). Le premier article du projet présenté ici est Fischer (2019).

étudiées. Cependant, les principes du processus de développement structurel et sociolinguistique des langues créoles et d'autres langues de contact sont restés à peu près inexplorés jusqu'à présent bien qu'une grande partie des locuteurs[3] créolophones se soit déplacée vers des zones économiques plus développées hors des territoires d'origine. Il convient de rappeler que les langues créoles sont elles-mêmes le résultat d'une migration au sens plus large, notamment de la migration forcée d'esclaves et de travailleurs engagés, mais aussi de la migration de colons. Sans vouloir discuter ici les différentes théories portant sur la genèse ou les processus de créolisation, nous admettons que les langues créoles soient des langues « hybrides » issues lors d'un contact de langues induit par la migration.[4]

Effectivement, certaines communications lors des derniers colloques du CIEC montrent que la création de nouvelles communautés créolophones hors des contextes originels suscite l'intérêt des chercheurs, tout en démontrant qu'il manque encore de collaboration et de réseautage internationaux. Pour le moment, les linguistes étudient les communautés respectives, p.ex. les Haïtiens aux États-Unis (cf. p.ex. Laforêt, 2016 ; Zéphir, 2010), au Canada (cf. p.ex. Mutz, 2017), en Guyane (cf. p.ex. Mutz & Patzelt, 2018) ou en France (cf. p.ex. Condon, 2004), sans véritable référence mutuelle. Par conséquent, une approche contrastive ou bien des projets collaboratifs sur les différents contextes diasporiques sont prometteurs.

1.2 Encadrement socio-historique

En bref, le créole mauricien est issu d'un contact de langues quand, à partir de 1722, les colons français déportèrent des esclaves africains et indiens vers les plantations de l'ancienne Île de France (voir p.ex. Véronique, 2014, pour des discussions sur la genèse du créole mauricien). Au début du XIXe siècle, les Français perdirent la colonie aux Britanniques. Après l'abolition de l'esclavage, ceux-ci faisaient travailler des engagés indiens dans l'industrie sucrière. Leurs descendants représentent aujourd'hui environ deux tiers de la population. En outre, un grand nombre de Chinois fuyant la politique et la pauvreté établirent des commerces dans l'île. Peu à peu, les langues importées au gré de ces différentes vagues d'immigration et le contact linguistique avec la principale langue de l'administration, l'anglais, ont laissé leurs traces dans le créole mauricien. Par suite d'une politique favorisant l'« unité dans la diversité » depuis les années 1980 (Carpooran, 2014, pp. 115–120), nous pouvons constater que les Mauriciens ont développé une tendance à mettre en relief leur ascendance ethnique, même s'ils sont établis à Maurice au moins depuis trois générations (Carpooran, 2010, p. 172). Néanmoins, les compétences en « langues ancestrales » (indiennes et chinoises) continuent à décliner (Baker & Kriegel, 2013).

Aujourd'hui, le créole mauricien est la langue primaire de plus de 85 % des 1 250 000 Mauriciens (Baker & Kriegel, 2013). Malgré sa standardisation récente, il souffre toujours de stigmatisation de la part de maints locuteurs. Dans certaines occasions, surtout en public, le fait

[3] Lorsque nous utilisons le masculin générique dans cette publication, nous incluons tous les genres et vous prions de ne pas nous en tenir rigueur.

[4] En l'admettant, nous suivons la compréhension plus générale du concept de Gugenberger, Whinnom et Valdman qui considèrent la créolisation comme un cas spécifique d'hybridation. À propos de la problématique conceptuelle d'hybridation et créolisation, voir aussi Mutz (2013).

de le parler est encore mal vu, car il indique dans la compréhension générale l'appartenance à la classe moins instruite. De nombreux travaux démontrent que c'est justement en coexistant comme variétés basses dans une diglossie avec leurs langues lexifiantes plus prestigieuses que beaucoup de langues créoles ont acquis leur mauvaise réputation de « patois » ou de « langues corrompues » (p.ex. Stein, 2017, pp. 171–190), ce qui favorise une insécurité linguistique générale de la part de locuteurs. Pour compliquer la situation du créole mauricien dans la société multiethnique à Maurice, son « glossonyme le plus courant correspond à un ethnonyme qui n'est pas moins courant » (Carpooran, 2010, p. 163) : « créole » (cf. section 5.3).[5]

Au Canada, qui était également sous l'influence (linguistique) des empires coloniaux de la Grande-Bretagne et de la France, l'anglais et le français (principalement dans la province de Québec) sont devenus les langues cibles pour de nombreux immigrants. A partir de la confédération du Canada au XIXe siècle, des programmes ont été élaborés pour encourager l'immigration de masse de personnes jugées appropriées.

C'est en 1962, après des vagues d'immigration en provenance de l'Europe occidentale et ensuite de l'Europe orientale, que l'importance de la capacité à l'assimilation des immigrants a baissé. Le préambule de la *Loi sur les langues officielles* (1969) et la *Loi sur le multiculturalisme canadien* (1988) encouragent aujourd'hui la préservation des diverses langues qu'ont emmenées les migrants (Houle, 2011, p. 3). Pourtant, la connaissance des langues officielles que sont l'anglais et le français continue de jouer un rôle important dans le processus de sélection des migrants qui viennent maintenant du monde entier, surtout d'Asie (Elrick, 2013).

2 Encadrement théorique et questions de recherche

Dans l'ensemble, l'étude présente se situe dans le domaine de la linguistique migratoire qui étudie de plus près les conséquences linguistiques des mouvements migratoires modernes dans le sillage de la mondialisation sur le plan sociolinguistique et géolinguistique mais aussi à propos des questions liées à la linguistique de contact et la linguistique variationnelle (Mutz & Patzelt 2018, p. 249 et suivantes).

L'usage et la transmission d'une langue dépendent de son utilité dans le 'monde communicatif' (« kommunikative Lebenswelt », Krefeld, 2004, p. 28) que chaque individu se construit. Indépendamment du contexte migratoire, Krefeld constate que c'est la 'zone de proximité communicative' (« kommunikativer Nahbereich », Krefeld, 2004, p. 28 ; voir aussi Koch & Oesterreicher, 1990), c'est-à-dire, la communication avec le conjoint, les enfants, les parents, les grands-parents, mais aussi avec les amis, les voisins et les collègues, qui joue un rôle plus important pour l'individu que les alentours communicatifs (les magasins, les institutions de fréquentation quotidiennes) ou alors les institutions rarement fréquentées. C'est surtout dans

[5] « [M]any Mauritians consider Mauritian Creole as more pertaining to the Creoles than to any other group, despite its near-universal use » (Eisenlohr, 2018, p. 200). À Maurice, les personnes d'origine mixte mais principalement d'origine africaine et de foi chrétienne sont appelées « Créoles ».

cette zone que le créole mauricien s'est établi à l'île Maurice. Bien évidemment, le réseau communicatif est bousculé lors d'une migration.

Les futurs migrants disposent d'un certain répertoire linguistique qui comprend typiquement au moins une langue endogène du pays ou de la région d'origine. Lors de leur migration, ils transportent cette langue avec eux vers la diaspora où elle est une langue exogène (ou allochtone). Pour faire la distinction par rapport à la langue parlée en permanence dans la région d'origine, on pourrait l'appeler désormais une langue mobilisée ou exportée par migration (ou bien une langue « in motu », Stehl, 2011, p. 40). Une telle langue *in motu* entre en contact avec les variétés linguistiques utilisées dans la société d'accueil. Par conséquent, la description d'une langue *in motu* doit tenir compte des diverses influences socioculturelles, linguistiques et politiques particulières de la diaspora.

Dans leur nouvelle situation, un « tiers-espace » hybride (Bhabha & Rutherford, 2006, p. 99 et suivantes), les migrants vont devoir se positionner socialement et aussi linguistiquement. Dans le processus d'acculturation des migrants, Gugenberger (2010 et 2018) décrit quatre stratégies prototypiques :[6]

a) Une « assimilation » complète à la nouvelle situation, y compris l'abandon de la langue maternelle au profit de la langue de la société d'accueil (Gugenberger, 2010, p. 75 et suivantes).
b) Une stricte « séparation », donc une façon de vivre côté à côté sans s'adapter socialement ou linguistiquement (Gugenberger, 2010, p. 76 et suivantes).
c) L'apparition de nouvelles identités (linguistiques) hybrides, comme par exemple l'affirmation d'une nouvelle double-identité marquée par le bilinguisme et, éventuellement, un code hybride additionnel qui peut servir de registre (« l'intégration linguistique », Gugenberger, 2010, p. 74 et suivantes).
d) Une « oscillation » (linguistique) qui reflète un conflit identitaire temporaire ou continu des migrants et qui peut être accompagnée d'une insécurité (linguistique). Les migrants ne parleraient ni la langue de départ ni celle de destination sans se faire remarquer, laissant le choix de la langue aux interlocuteurs (Gugenberger, 2010, p. 77 et suivantes).

Le choix d'une langue donnée dépend de son utilité pragmatique et d'une interaction complexe de connotations personnelles et de perceptions de celle-ci par les locuteurs par rapport à ce qu'ils veulent et peuvent représenter dans une communauté. De plus, les perceptions sur la langue dans la société influencent celles des locuteurs individuels. Dans la diaspora, la complexité de la situation peut augmenter par rapport à la situation originelle, étant donné le possible décalage en ce qui concerne la perception et l'utilité réelle des langues qui y sont exportées. Dans son modèle de la linguistique migratoire, Gugenberger (2018) oppose donc les conditions-cadres et les facteurs individuels ainsi que des facteurs propres à un groupe/une communauté dans la société de départ à ceux dans la société d'accueil. Ces facteurs influencent

[6] La typologie de l'acculturation linguistique de Gugenberger (2010, pp. 71–78) est basée sur l'acculturation psychologique de Berry (1996). Les quatre stratégies stéréotypes doivent être comprises comme un outil d'approximation. Elles ont leurs implications sur le plan de la compétence linguistique, de l'utilisation de la langue et du comportement discursif et s'expriment également au niveau de l'identité linguistique.

les réseaux sociaux et linguistiques des migrants et ladite « instance de médiation cognitive-émotive-motivationnelle » (Gugenberger, 2018, pp. 164–214). Celle-ci est aussi influencée par les réseaux sociolinguistiques. Par conséquent, les migrants tendent vers une ou plusieurs stratégies d'acculturation linguistique tout en influant encore le réseau social qui les entoure.

Quelles sont les implications linguistiques du fait que les deux prestigieuses anciennes langues coloniales de l'île Maurice, l'anglais et le français, sont désormais les langues officielles et aussi langues véhiculaires des migrants au Canada ? Nous devons considérer que les langues dites « ancestrales » à Maurice y sont aussi présentes comme des langues vernaculaires dans les communautés diasporiques indiennes ou chinoises auxquelles les Indo- et Sino-Mauriciens pourraient se rattacher (p.ex. bhojpouri, hakka). Cela pourrait conduire à ce que le créole mauricien reste coincé dans sa situation de stigmatisation. Il convient de rappeler que les migrants ne sont généralement pas immédiatement promus dans les principales classes sociales de la société d'accueil (Lang, Pott & Schneider, 2018, p. 38). Lorsqu'un accent créole démasque les locuteurs franco- et créolophones arrivés récemment, par exemple, une multiplication de la stigmatisation sur le plan social serait aussi possible (migrant, couche sociale moins élevée). Il est alors possible que les locuteurs aient davantage de difficultés à maintenir et à établir des domaines d'usage du créole mauricien dans la diaspora que dans la société d'origine. Ils peuvent se sentir plus enclins à perdre leur accent et, pour cette raison, à abandonner leur langue maternelle. Il est donc probable qu'une disparition se produise encore plus rapidement qu'en l'espace de deux à trois générations (cf. Hansen, 1938). Si la langue créole avait une utilité quelconque pour les locuteurs dans la diaspora, elle pourrait, en revanche, être maintenue et faire l'objet d'une valorisation dans certains domaines (cf. Zéphir, 1990).

Non seulement l'analyse des langues créoles *in motu* est-elle intéressante en prenant en compte la dimension sociolinguistique, mais aussi concernant la dimension structurelle. Dans la situation de contact linguistique à Maurice, nous pouvons découvrir une certaine tendance à la perméabilité au français, voire à l'émergence de variétés créoles francisées : Des influences linguistiques peuvent apparaître par exemple sur le plan phonétique (p.ex. la réalisation alvéolaire typique créole des fricatives palato-alvéolaires françaises ne se fait plus : *manze* [mãze] est remplacé par [mãʒe]), le plan lexical (p.ex. cr. mau. (*e*)*lastoplas*, fr. 'sparadrap' est remplacé par cr. mau. *sparadra*) ou le plan morphosyntaxique (p.ex. l'apparition de la préposition française *de* : *Li enn kwafer* de *Porlwi*, cr. mau. *Li enn kwafer Porlwi*, fr. 'Il est un coiffeur de Port Louis'). L'emploi fréquent d'alternance codique et aussi les interférences involontaires que nous pouvons subsumer sous le terme d'hybridité linguistique servent aux interlocuteurs mauriciens « d'adapter continuellement leur image identitaire aux cadres socio-pragmatiques les plus variés », mais aussi afin de « réaliser toute une gamme fonctionnelle d'ordre rhétorico-pragmatique » dans la société de départ (Bruneau-Ludwig, Henri & Ludwig, 2009, p. 197 et suivantes). Il convient de vérifier si ces phénomènes se produisent aussi en situation diasporique et comment se déroule un processus d'hybridation linguistique supposé. Y a-t-il des différences dans le produit linguistique des locuteurs des langues créoles à base française en contextes diasporiques francophones et non-francophones ? N'oublions pas que les variétés régionales du français et de l'anglais parlées à Maurice et au Canada montrent d'énormes différences entre elles.

3 L'approche méthodologique du projet

Le projet *Les langues créoles dans la diaspora* vise à aborder quelques-unes des questions mentionnées ci-dessus et à en poser encore d'autres. Nous emboîterons des aspects statistiques, sociologiques, sociolinguistiques et linguistiques. Tout en affirmant que les statistiques doivent toujours être traitées avec prudence, nous estimerons d'abord le nombre de locuteurs potentiels d'une langue créole dans une diaspora. Celui-ci consiste principalement d'immigrés du pays en question et de leurs descendants, mais, dans une moindre mesure, aussi de néo-locuteurs potentiels. Ensuite, nous identifierons le type de migration en question à l'aide de caractéristiques telles que la durée envisagée du séjour, le mode d'organisation de la migration, l'itinéraire et les raisons qui sous-tendent la décision à la migration (Gugenberger, 2018, p. 43 et suivantes). En outre, il importe de savoir si on a affaire à une migration individuelle ou collective et comment sont les relations sociales entre les migrants eux-mêmes et entre les migrants et la société d'accueil. En dépit de toute typologisation, une question principale demeure : Quelle est la biographie individuelle du migrant ?

Nous revenons à la méthodologie établie en sociolinguistique, notamment à l'interrogation écrite sous forme de questionnaire et l'entretien de suivi à l'oral. Afin d'avoir des résultats comparables entre les sous-projets, le questionnaire a été uniformisé pour le recueil de données.[7] Il a été mis en ligne afin de faciliter l'accès au questionnaire pour les participants et l'accès aux réponses pour les enquêteurs.[8] Les 43 questions de différents types (interrogations totales et partielles, questions à choix multiple, champs de texte libres, échelles, évaluations) correspondent aux sections suivantes : a) accord par rapport à l'utilisation des données linguistiques recueillies, b) autoévaluation des compétences linguistiques, c) biographie diasporique personnelle, d) position personnelle par rapport au créole dans la diaspora, e) perception personnelle du contact linguistique, f) situation linguistique en famille, g) expression écrite en langue de choix.

Les questionnaires trilingues (créole, français, anglais/allemand) sont diffusés par bouche à oreille, principalement dans les réseaux sociaux numériques telles que *Facebook* et *Expat.com*. Dans les circonstances étudiées, l'interrogation par internet augmente les taux de réponses, étant donné que la grande majorité des personnes, quel que soit leur âge, l'utilisent dans la diaspora pour garder ou rétablir le contact avec le pays d'origine.[9] Les interrogateurs peuvent espérer d'ailleurs que les participants fassent preuve d'une plus grande franchise dans l'anonymat de l'internet au lieu d'essayer d'anticiper les réponses souhaitées, ce qui réduit au moins quelques facteurs perturbateurs.
Des enregistrements ouverts et annoncés se font dans le pays d'accueil par un enquêteur qui parle français, anglais et créole. De cette manière, on peut obtenir des informations sur la perception des langues des informateurs et sur ses répercussions sur la conversation. Bien sûr, nous tenons en compte l'effet intervieweur qui nous oblige à lire entre les lignes. À l'aide d'un

[7] Un sous-projet sur le créole haïtien en Allemagne et en France est en cours. Un autre sur le créole réunionnais au Canada et en France est envisagé. Pour une description plus détaillée de la méthodologie, cf. Fischer (2019).
[8] Le site internet http://www.umfrageonline.com fournit un outil de sondage académique en ligne.
[9] « Le web et les radios numériques sont des médias diasporiques par excellence » (Wolff & Watin, 2014, p. 353).

entretien libre avec un interlocuteur de l'*in-group* où l'enquêteur n'est pas présent ou où il endosse le rôle d'un observateur (participant), cet effet peut être réduit. Les données recueillies de cette manière permettent de saisir la dynamique discursive entre les différentes langues qui constitue la réalité des créolophones dans la diaspora. Certes, les enregistrements ouverts et annoncés posent plus de problèmes pour l'unification de la conduite de l'étude des sous-projets, vu que toute conversation se déroule avec une dynamique propre, mais l'accord sur une série de thèmes obligatoires à traiter et la réalisation d'entretiens (semi-)directifs évitant des questions suggestives garantissent une certaine comparabilité.

Nous disposons donc d'une méthodologie uniformisée combinant des analyses qualitatives et, dans une moindre mesure, quantitatives. Celle-ci nous permet de suivre dans les analyses toutes les dimensions précisées dans le modèle de la migration linguistique de Gugenberger (2018, p. 250), à savoir les conditions-cadres pour l'usage d'une langue incluant les facteurs propres au groupe et individuels dans les sociétés de départ et d'accueil, les réseaux linguistiques et sociaux et l'instance de médiation cognitive-émotive-motivationnelle avant et après la migration (cf. section 2).

4 La diaspora mauricienne (au Canada)

Les travaux des sociologues et anthropologues (cf. p.ex. Eriksen, 1999 ; Ramtohul/Eriksen, 2018 et Eisenlohr, 2006 et 2018) ainsi que des (socio)linguistes (cf. p.ex. Stein, 1982 ; Hookoomsing, Ludwig & Schnepel, 2009 ; Baker & Kriegel, 2013) décrivent et analysent la situation multiethnique et multilingue à l'île Maurice. Ils servent de point de départ pour les études de la linguistique migratoire qui démontrent qu'il est difficile de parler des Mauriciens comme étant un groupe homogène. En effet, la population mauricienne consiste elle-même en plusieurs diasporas (voir section 1.2). Pour cette raison, beaucoup de travaux scientifiques se limitent à une seule communauté (p.ex. les Indo-Mauriciens).

Quant aux Mauriciens hors de Maurice, il existe un nombre assez limité de publications, qui fournissent des chiffres très divergents. Là où nous en disposons, il n'est souvent pas précisé s'il est question de personnes nées à Maurice, d'ascendance mauricienne ou des deux prises ensembles. Par conséquent, les estimations vont de 200 000 à 800 000 personnes qui constituerait la diaspora mauricienne (Lexpress.mu, 2018).[10] Dans l'ensemble, le nombre de Mauriciens dans la diaspora est apparemment assez élevé pour que le gouvernement mauricien ait lancé le *Mauritius Diaspora Scheme*, un programme d'allégements fiscaux, afin d'encourager la diaspora mauricienne à retourner dans leur pays d'origine.[11]

Avec une vision très globale, Gordon-Gentil (2017) suit les traces de la diaspora mauricienne à travers le monde dans un film documentaire. En détail, Lingayah (1987 et 1991) et Carey (2018)

[10] Selon l'article du journal *L'Express*, le Premier Ministre de Maurice Pravind Jugnauth parlait de 200 000 personnes en février 2018, alors que Daniel Saramandif, fondateur de l'association mauricienne *Nou diaspora*, évoquait 800 000 personnes dans le documentaire de Gordon-Gentil (2017).

[11] « Eligibility: Any member of the Mauritian Diaspora who, before 24 March 2015, has been living and working outside Mauritius and has the necessary skills, talent and experience and who is willing to return and serve Mauritius shall be eligible to apply for registration under the Scheme » (Diaspora.mu, 2019).

se focalisent sur la diaspora mauricienne en Grande-Bretagne qui consiste d'environ 41 000 personnes nées à Maurice (ONS, 2014). Tenant compte de leurs descendants de la deuxième et de la troisième génération, plus de 60 000 Mauriciens vivent en France (Carsignol, 2007, p. 121). Carsignol (2007), Halajkann (1994), Vuddamalay et Lau Thi Keng (1989) et Le Petitcorps (2011) se concentrent sur certains groupes (les femmes mauriciennes) ou communautés (les Indo-Mauriciens) installés en France hexagonale et, par exemple, à leur intégration dans le marché du travail. Boudet (2007) étudie la diaspora franco-mauricienne en Afrique du Sud et Harmon et Karghoo (2015) travaillent sur les Mauriciens dits « Créoles » en Australie où vivent plus de 23 000 personnes nées à Maurice (DIAC, 2014). Dans une étude de Mossmann (2018) sur la construction des identités des étudiants immigrés, l'exemple d'une Mauricienne immigrée au Canada est décrit. Miklavcic (1999) fournit une étude sociologique des Mauriciens au Canada.

Au Canada, le dernier recensement de 2016 a révélé la présence de 16 935 personnes nées à Maurice et de 9 325 personnes aux origines mauriciennes (Statistique Canada, 2016a). Les estimations de Shiv Seechurn, président de deux associations mauriciennes au Canada, dépassent considérablement les 26 260 personnes dénombrées. Selon lui, environ 35 000 personnes d'origine mauricienne résident au Canada à la suite des naissances et à l'immigration d'environ 100 étudiants et 200 familles par an.[12] Cela ferait du Canada la résidence de la quatrième plus grande diaspora mauricienne au monde après la Grande-Bretagne, la France et l'Australie.[13]

Si la République de Maurice entretient de bonnes relations avec ces pays membres de l'*Organisation Internationale de la Francophonie* et/ou du *Commonwealth of Nations*, la présence du français et de l'anglais ne serait-elle pas un facteur d'attraction pour les émigrants ? Sans doute, la politique d'immigration accueillante, qui fait du Canada un pays multiethnique dont 41,6 % de la population totale n'y sont pas né ou ont au moins un parent qui n'y est pas né, en est un autre. Ni les conditions climatiques qui leur sont inconnues, ni la distance orthodromique (environ 15 000 kilomètres) ni la différence de superficie entre les deux pays ne découragent les émigrants mauriciens. Ils se sont établis surtout dans les grandes villes (Montréal, Toronto, Ottawa, Vancouver et alentours) en plusieurs vagues depuis l'époque de l'indépendance dans les années 1960. Les premiers immigrants mauriciens font partie de la classe moyenne élevée et intellectuelle (« gens de couleur ») qui sont partis par crainte de se retrouver dans une situation moins privilégiée après l'indépendance de 1968 ou alors les Sino-Mauriciens qui y ont transportés leurs compétences techniques et scientifiques (Vuddamalay & Lau Thi Keng, 1989, p. 43 et DIAC, 2014).[14] La deuxième vague concerne surtout les musulmans, mais aussi d'autres communautés qui quittent le pays entre 1978 et 1992 à la suite d'une politique qui supposément favorise les Hindous et une crise économique à Maurice (Vuddamalay & Lau Thi Keng, 1989, p. 42). Dans les deux cas, il s'agit de phases de migration

[12] Dans une communication privée, le 7 janvier 2019.

[13] Linfo.re (2013) cite un article intraçable de Defimedia estimant que 60 000 familles mauriciennes seraient installées au Canada, alors que pour le Royaume-Uni, la même source parle de 50 000 familles. Toutefois, ces chiffres semblent être poussés à l'extrême.

[14] Au total 14 000 Mauriciens quittent le pays entre 1966 et 1972. Les Franco-Mauriciens et donc leurs femmes de ménage créoles préfèrent en général l'Europe au Canada.

concentrée, mais plutôt individuelle avec plusieurs escales (à plus long terme) en Europe. Depuis l'année 2000, l'immigration vers le Canada prend une autre dynamique. Elle est assez constante, souvent organisée par des agences et concerne toutes les communautés (sauf les Franco-Mauriciens, bien entendu). Aujourd'hui ce sont des étudiants et des migrants assez éduqués qui envisagent de profiter de la supposée égalité des chances et du système éducatif canadien pour eux et/ou leurs enfants : « 6 years today since I landed in Canada, miss my family and friends but happy I brought my kids to a country where they have more opportunities to have a better life » (Témoignage d'un Mauricien établi à Saskatoon (Saskatchewan) sur *Facebook*, le 5 mars 2019). En revanche, il y a aussi de la main d'œuvre recrutée à Maurice par des entreprises canadiennes, surtout pour les faire travailler dans les grands abattoirs à Brandon (Manitoba) et Trois-Rivières (Québec).[15]

Dans toutes les provinces ou villes avec une population significative d'origine mauricienne, il existe une ou plusieurs associations intra- et supracommunautaires qui organisent, entre autres, des bals et des fêtes mauriciens, des cérémonies de lever du drapeau et des collectes de fonds.[16]

5 Le créole mauricien au Canada

Pour l'instant, hormis les nôtres (Fischer, 2019 et la présente contribution), aucune étude spécifique sur le créole mauricien au Canada ne nous est connue. Du moins, l'intégration des Mauriciens dans des communautés francophones est étudiée dans Labrie (2002) et Madibbo et Labrie (2005) pour Toronto (Canada) et dans Lord (2007) pour Melbourne (Australie), les trois études accordant une grande importance au français. Pour le créole mauricien dans la diaspora, en revanche, nous ne pouvons-nous appuyer que sur la même étude de Lord (2007) et un article de Goodchild (2013) portant sur la transmission du créole mauricien au Royaume-Uni. Dans la présente section, nous présentons et analysons quelques résultats de notre enquête de terrain réalisée au Canada en 2018.

5.1 Les conditions-cadres du créole mauricien au Canada

Du point de vue statutaire, la situation linguistique du Canada et de l'île Maurice est comparable : l'anglais et le français sont les langues (à Maurice : *de facto*) officielles. Une différence extrême apparaît toutefois dans le nombre de locuteurs. Alors que ces deux langues sont les langues maternelles/primaires de 88,5 % de la population canadienne (Statistique Canada, 2016b), elles ne le sont que pour 3,9 % de la population mauricienne (cf. Hookoomsing, 2012). Dans la situation diglossique classique à Maurice (Stein, 2014, p. 233), elles représentent toutefois le pôle prestigieux en opposition au créole mauricien, la langue primaire d'au moins 84 % de la population (cf. Hookoomsing, 2012, Baker & Kriegel, 2013), qui occupe la fonction de code de proximité (voir section 2). Certes, c'est justement la réputation d'avoir un bon niveau d'anglais et de français qui facilite l'immigration des Mauriciens au Canada. Ils sont considérés à juste titre comme des étrangers faciles à intégrer :

[15] Pour un travail détaillé à ce propos, cf. Malhaire (2016).

[16] Stein (1982) fait cette distinction en ce qui concerne les langues et les communautés ethno-religieuses de l'île Maurice. C'est dans ce sens que nous la transférons aux associations au Canada.

« Notre adaptation a mon frere et moi s'est faite plutot rapidement car on parlait deja le francais et l'anglais » (Mauricienne de 20 ans, immigrée au Québec à l'âge de 10 ans).[17] Dans notre sondage, 100 % des 150 participants indiquent avoir des compétences en anglais et français. Pourtant, les personnes interrogées qui sont nées à Maurice affirment souvent que ce n'est qu'au Canada qu'ils ont acquis un niveau de langue qu'ils autoévaluent comme étant considérable confirmant ainsi le fait qu'ils emmènent avec eux une insécurité linguistique par rapport au français et à l'anglais. Les conditions-cadres peuvent être analysées d'un point de vue épilinguistique. Dans le témoignage exemplaire d'une Sino-Mauricienne de 20 ans, récemment immigrée au Québec pour des raisons d'études, le traitement du bouleversement du monde communicatif devient évident :

> I'm a new student who just started studying a year ago. The language barrier at first was a bit hard because I hated my accent, my french is not really french, and my english has a french accent to it, it was only in creole that I really felt comfortable without having a particular accent to it, but mauritian people are rare to find here. It felt weird. Over time, I started transiting to the canadian english accent which I like better and try to correct my weird french mauritian accent to a more french one (definitely want to avoid the quebec french) when I get the chance. I learned not to be ashamed of my mauritian accent when speaking, as long as people understood me, I'm happy.

Si la langue française, caractéristique commune au Québec et à l'île Maurice, est à première vue un avantage pour les migrants mauriciens en termes d'intégration, cette affirmation fait référence à une frontière linguistique et donc à un véritable obstacle. Apparemment, l'étudiante distingue le créole mauricien et le français, mais surtout plusieurs variétés françaises qui posent des problèmes : « french », « not really french », « french french », « quebec french » et « french mauritian accent ». Elle suppose ainsi que ce soit son français jugé défectif (et non le créole mauricien) qui a influencé son anglais. Nous pouvons constater une insécurité quant aux variétés régionales d'anglais et de français qui est due à certaines attitudes et préférences personnelles. Ses représentations conduisent l'interrogée à corriger sa manière de parler ou à l'accepter. L'insécurité linguistique naît aussi du fait de ne pas avoir été habituée à l'utilisation de l'anglais à l'oral et aux variétés françaises non-mauriciennes :

> Also, people here have spoken english their whole life and as a result, they speak so fast that I can't understand. And I still find it challenging to understand Quebec French, which was really hard at first because they too have added their alterations and expressions to the French language that I was used to while growing up.

Le fait que cette Mauricienne ait répondu au questionnaire en anglais (comme 120 sur 265 personnes) indique toutefois que c'est bien sa langue préférée à l'écrit, ce qui n'est pas étonnant en contexte mauricien. Le témoignage montre qu'il serait beaucoup trop bref de limiter les conditions-cadres à Maurice et au Canada à la dimension statutaire mentionnée. Le français et l'anglais, comme leurs variétés et les autres langues endogènes et exogènes, s'inscrivent dans

[17] Nous ne corrigeons ni les écarts par rapport aux normes écrites ou grammaticales, ni les fautes de frappe dans les extraits des réponses au questionnaire. En outre, nous ne les marquons pas avec la mention « *sic !* », car nous pensons que cela nuit encore plus à la lisibilité.

une réalité complexe et dynamique, dans laquelle le créole mauricien peut également trouver une place :

> There is nothing wrong in speaking your mother tongue in Canada. I can hear spanish , hindi , punjabi, portuguese and so many other languages being spoken in public in Canada. Creole is no different! (Indo-Mauricienne de 38 ans, installée au Québec depuis 8 ans).

Compte tenu des nombreuses variétés linguistiques en contact les unes avec les autres, notamment dans les grandes villes canadiennes, les mélanges de langues selon la situation représentent la norme – même si les différents locuteurs n'en sont pas toujours conscients.

5.2 La présence du créole mauricien au Canada

Au gré de la migration au Canada, le monde communicatif des Mauriciens change. Le français et l'anglais, réservés pour les institutions rarement fréquentées et quelques lieux de la fréquentation quotidienne (l'école, l'université, les contextes professionnelles) à Maurice, occupent de plus en plus la zone de proximité communicative au Canada. Désormais, il n'est plus possible d'utiliser la langue de proximité, le créole mauricien, avec les voisins, les collègues, une grande partie des amis sur place et, probablement, le conjoint. Pourtant, 91,6 % des participants de notre sondage (141 sur 154 réponses) affirment le parler au moins de temps en temps, 61,7 % d'entre eux même au quotidien. En ce qui concerne les interrogés nés au Canada ou immigrés à moins de 14 ans, le chiffre baisse à 35 % (7 sur 20) pour l'utilisation quotidienne, alors que ce sont toujours 85 % qui le parlent au moins de temps en temps. Ce chiffre nous conduit à regarder de plus près les domaines principaux de son utilisation. Ce n'est pas étonnant que les domaines indiqués soient surtout les contextes informels en famille et entre amis. Les créolophones mauriciens au Canada utilisent le créole mauricien entre eux et avec leurs compatriotes restés à Maurice et dispersés dans le monde entier. Ce n'est pas rare d'entendre que ce soit « normal » (p.ex. Mauricienne de 27 ans, installée à Regina au Saskatchewan depuis 3 ans) de le parler entre compatriotes à l'étranger. Goodchild (2013, p. 121) fait la même observation au Royaume-Uni. Pourtant, l'utilisation du créole mauricien ne se limite pas à l'oral. Il est aussi de plus en plus réalisé à l'écrit. La zone de proximité communicative est maintenue sur Internet, surtout dans les petits messages et d'autres conversations en ligne. Outre cette utilisation du créole mauricien peu surprenante, une certaine utilité dans des contextes (semi)formels spécifiquement mauriciens s'est établie au Canada. Ainsi, les associations mauriciennes recourent également au créole mauricien dans leurs messages officiels et publics, p.ex. :

> Bonzour zot tou, meeting general mcab ine fer Dimanche le 30 sep ek couma zot tou conner pou ki zot continier reste membre active mcab zot bzin paye zot mensualliter […] contacter Tresorier: [XY] Merci pou zot comprehension (Message public du trésorier de la Mauritius Cultural Association of Brandon sur Facebook, le 16 octobre 2018).[18]

[18] Dans ce cas, il ne s'agit pas d'un court message typique de *Facebook*, mais d'une annonce officielle sur la seule plateforme du groupe prévue à cet effet.

> Traduction : 'Bonjour à tous. L'assemblée générale a eu lieu le dimanche, 30 septembre et comme vous le savez tous, il faut payer votre mensualité pour rester membre actif de la MCAB. Contactez le trésorier [XY]. Merci beaucoup de votre compréhension.'

Il ne faut pas sous-estimer l'importance de l'Internet pour les migrants créolophones. Son utilisation a modifié la dynamique du contact avec le domicile, non seulement en termes de fréquence, mais surtout en termes d'immédiateté. Cela peut aller si loin que même le concept de la diaspora pourrait être remis en question, car l'endroit ressenti du contact par les interlocuteurs ne doit plus forcément coïncider avec l'endroit réel. Dans de nombreux foyers visités lors de notre enquête, la radio et la télévision mauriciennes étaient très souvent allumées et la ligne de vidéocommunication dédiée aux amis et à la famille de Maurice était rarement interrompue. Les migrants vivant ainsi, ne rentrent-ils pas virtuellement au pays, alors qu'ils restent physiquement dans la nouvelle patrie ? Et les interlocuteurs physiquement installés à Maurice ne rejoignent-ils pas virtuellement les migrants au Canada ? Questionnée sur le fait qu'elle utilise plus souvent des logiciels de vidéo- et télécommunication via Internet depuis son émigration, une Mauricienne d'une quarantaine d'années à Regina affirme avec un certain degré d'hybridité linguistique :

> Wi, wi, parce que dan Moris nou res ek la famille entourés à chaque fois donk nou pa ti bizin li vraiment, mais isi, gramatin, midi, tanto, koumadir mo pe dir enn medikaman trwa fwa par zour.[19]

> Traduction : 'Oui, oui, parce qu'à Maurice nous sommes toujours entourés de la famille, donc, nous n'en avons pas vraiment besoin. Mais ici, c'est matin, midi, soir, comme je viens de le dire, trois fois par jour comme un médicament.'

Dans des études préliminaires, Goodchild (2013, p. 121) et Mair (2003, p. 243), entre autres, observent aussi une fréquence accrue du créole (mauricien et jamaïcain respectivement) écrit sur Internet en situation diasporique sans que, soit dit en passant, l'orthographe ne revête une importance particulière.

5.3 Le rôle (identitaire) du créole mauricien au Canada

L'un des arguments principaux contre la standardisation et l'emploi du créole mauricien (à l'école) dans les débats à l'île Maurice, reste sa présumée inutilité à l'échelle mondiale en comparaison avec d'autres langues comme le français, l'anglais ou l'hindi. L'importance de ces langues est incontestée, certes. Pourtant, Goodchild (2013, p. 121 et suivantes) constate la présence et la transmission du créole mauricien en Grande-Bretagne et nos résultats du Canada confirment qu'il est bel et bien présent dans la diaspora. Comme Goodchild (2013) obtient déjà des résultats très différents sur un petit échantillon, il est également intéressant d'examiner les relations entre la langue et l'identité des Mauriciens au Canada à l'aide de trois questions :

[19] Nous avons mis en italique les éléments lexicaux analysés comme étant français qui font partie d'un code hybride.

1) Pourquoi les Mauriciens dans la diaspora n'arrêtent-ils pas de parler la langue qui n'est supposément utile qu'à l'île Maurice ?

La raison indiquée le plus souvent dans les questionnaires et dans les entretiens par ceux qui continuent à parler créole mauricien est l'impossibilité d'oublier sa langue maternelle. Dans la communication entre Mauriciens, elle est la langue automatiquement employée : « It's natural for a Mauritian to speak in Creole to another Mauritian. » (Mauricienne, 48 ans, établie à Ottawa depuis 8 ans). Certes, dans notre enquête, l'absence d'un environnement créolophone est parfois citée comme la raison de l'abandon de la langue. Toutefois, la croissance continue de la population d'origine mauricienne, surtout dans la dernière vingtaine d'années et dans les grandes villes, conduit certainement à un groupe d'interlocuteurs locaux potentiels de plus en plus nombreux. Tant qu'il n'y a que très peu de créolophones dans la région, le créole mauricien sert souvent de langue secrète, ce qui est souvent considéré comme utile dans les contextes des langues minoritaires (Goodchild, 2013, p. 122).

En général, le créole mauricien est perçu comme utile (44,8 %) ou même indispensable (40,5 %) dans la vie des Mauriciens au Canada. Seuls 17 sur 116 participants (14,7 %) répondant à cette question le jugent inutile. Son utilité se montre, entre autres, lorsqu'on veut reconnaître (ou bien éviter) des compatriotes :

> [D]ans une foule cosmopolitaine, un mauricien peut avoir l'air d'un Indien, Chinois, Africain, Latino ou encore toute autre nationalité. […] C'est seulement quand on entend parler créole qu'on reconnaît un autre Mauricien. Et ça crée souvent des liens. Je connais beaucoup d'amitiés qui ont été créé comme ça au Canada (Mauricienne, 27 ans, à Toronto depuis 2 ans).

Non seulement le fait de reconnaître d'autres Mauriciens, mais aussi d'être reconnu comme tel, est source de joie pour de nombreux Mauriciens. Contrairement à l'observation de Goodchild (2013, p. 119) en Grande-Bretagne, quelques Mauriciens au Canada affirment qu'il est répandu d'éviter la langue créole afin d'éviter les compatriotes : « My friends and i used creole language to feel connected. However, in my short 2 years here i have heard people avoiding to use creole as they do not want to talk to new comers » (Indo-Mauricienne, 38 ans, à Montréal depuis 2 ans).

Quant aux interrogés nés au Canada ou immigrés à l'âge de moins de 14 ans, les avis sont plus partagés : 7 sur 18 le jugent « indispensable » (38,9 %), 6 « utile » (33,3 %) et 5 « inutile » (27,8 %). Si on regarde la corrélation avec la fréquence de son emploi, on remarque que les personnes le jugeant inutile l'utilisent quand même de temps en temps, alors que la personne qui ne le parle jamais lui attribue une utilité. Il se peut qu'elle ressente une certaine exclusion lors des rencontres entre Mauriciens, par exemple (voir aussi les observations de Goodchild, 2013, p. 120).

Comme Goodchild (2013), nous suivons la définition du concept d'« identité » que donne Paulin Djité (2006) dans l'optique de relier la langue et l'identité :

> Identity is the everyday word for people's sense of who they are. It is both about sameness with others and uniqueness of the self. Whilst group identity correlates with shared ethnic, religious and/or linguistic features, individual identity gives us a uniqueness of "self" which consists of the various identities we share in (Djité, 2006, p. 6).

Ainsi, les Mauriciens peuvent recourir au créole mauricien afin d'exprimer une certaine partie de leur identité partagée. En effet, 74,8 % (89 sur 119 réponses) dit qu'il est important de savoir parler créole mauricien afin de se sentir mauricien. Si, dans la plupart des cas, il existe une corrélation évidente entre le manque de compétences linguistiques, le manque de pratique et le manque de sentiment d'appartenance mauricienne, certains exemples montrent également des tendances opposées. Il est particulièrement intéressant de noter qu'une Mauricienne de 19 ans, immigrée à l'âge de 9 ans qui dit parler créole mauricien chaque jour et de se sentir à 100 % mauricienne, refuse toute relation entre la langue et le sentiment d'appartenance.

Image 1 : Plaque d'immatriculation personnalisée en créole d'une Mauricienne à Ottawa.

Nous pouvons constater que les interrogés scolarisés à Maurice et immigrés au Canada disent améliorer leurs compétences d'anglais et de français après l'immigration et qu'ils y ont tendance à surmonter leur insécurité linguistique. En même temps, ils continuent souvent à utiliser le créole mauricien entre Mauriciens. Pour reprendre le modèle de Gugenberger (2018), ce type de migrants correspondrait donc plutôt à la stratégie d'intégration linguistique ayant recours aux langues exigées dans différents contextes. Il reste cependant à analyser si l'hybridité du créole mauricien existant comme registre à Maurice (Bruneau-Ludwig, Henri & Ludwig, 2009, p. 197 et suivantes) change et si son degré augmente dans la diaspora.[20]

2) Les Mauriciens expatriés attribuent-ils plus de prestige au créole mauricien *in motu* que les Mauriciens à l'île Maurice ?

Au Canada, la société multiculturelle favorise une intégration des immigrés et, en même temps, une mise en avant de leur propre identité et des propres racines (Houle, 2011, p. 12). Il serait donc possible de maintenir les identités ethniques et leurs liens avec certaines langues (cf. p.ex. Eisenlohr, 2006) dans la société d'accueil. Le fait de faire partie d'un petit groupe particulier, venu de loin et reparti à zéro au gré de l'immigration, fait pourtant souvent disparaître les frontières communautaires établis à Maurice :

[20] Aussi intéressante que soit cette question, elle doit rester en retrait pour le moment.

> […] le problème c'est ki nou pa idantifie nous en tant ki morisien, mais idantifie nous à une communauté avan ki nou dir morisien, e dan lot pei to dir : e morisien! (Mauricienne, 25 ans, à Montréal depuis un an).
>
> Traduction : 'Le problème c'est que nous ne nous identifions pas en tant que Mauriciens, sinon plutôt avec une communauté. C'est à l'étranger que tu dis : oh, un Mauricien !'

Carsignol (2007, p. 124) constate également que

> [l]es distinctions ethniques et religieuses, si présentes à l'île Maurice, perdent leur intérêt sur le territoire français [ou étranger, n.d.a.] où tous les immigrés sont traités d'égale manière par les autorités. L'exil, la précarité et la situation de minorité ont fait prendre conscience aux Mauriciens de leur identité commune.

La création de différentes associations mauriciennes liées à une certaine origine ethnique (en particulière sino-mauricienne) témoigne que tout ne change pas dans la diaspora, certes, mais le créole mauricien y devient de plus en plus un élément unificateur. Il y est désormais perçu comme la langue ancestrale commune de tous les Mauriciens, ce qui n'est pas forcément le cas à l'île Maurice (cf. section 1.2). Par conséquent, il peut incarner l'origine commune et les privations partagées et gagner ainsi en valeur :

> It [Mauritian Creole, n.d.a.] unites them [the Mauritians in Canada, n.d.a.] because we share the same music […], brave the same cultures and eat wonderful mauritian food. It unite us as a battery recharger when we are away from mtius (Mauricien, 47 ans, au Québec depuis 16 ans).

Beaucoup d'immigrés semblent projeter la multitude de similitudes entre eux sur leur langue maternelle commune, qui renvoie pour trois quarts des interrogés directement à l'identité mauricienne : « By speaking creole, it's a bit of the country that is still inside us » (Mauricien, 37 ans, à Montréal depuis 9 ans). L'attachement à la patrie se manifeste par l'attachement au créole mauricien. Il peut combler un vide en substituant tout ce qui a été laissé derrière :

> Il faut souligner qu'ils sont nombreux à préférer communiquer en créole depuis qu'ils sont arrivés au ici. Ceci est dû au fait que c'est la langue la moins pratiquée. Et leur langue maternelle les manqur étant donné que la plupart du temps on parle français ou anglais (Mauricienne, 27 ans, à Toronto depuis 2 ans).

L'environnement étranger mais accueillant semble encourager les Mauriciens à développer une certaine fierté qu'ils transfèrent directement à la langue – contrairement à l'attitude à Maurice : « [Z]is dans Moris qui dimoune gagne honte coz créole. En dehors Moris morisien fiers » (Mauricienne, 42 ans, au Québec depuis 6 ans. Traduction : 'Ce n'est qu'à Maurice que les gens ont honte de parler créole. Hors de Maurice, les Mauriciens en sont fiers').

Image 2 : Nuage de mots indiqués comme réponse à la tâche : « Associez le créole mauricien avec un mot qui vous convienne ! ».

Si nous regardons les associations spontanées qui prévalent dans la diaspora mauricienne pour la langue créole, nous remarquons que des termes essentiellement positifs sont mentionnés : « home », « fierté », « mo/nou langaz » (‘ma/notre langue’), « mo/nou kiltir » (‘ma/notre culture’), « fami » (‘famille’) et « morisien » (‘mauricien’), tout simplement (cf. Image 2).[21] Même les termes qui ont été mentionnés moins fréquemment sont pour la plupart positifs ou neutres. Pourtant, il faut remarquer qu’il existe aussi des avis défavorables envers le créole mauricien au Canada (« moche », « inutile » ou « antipathique »). Dans notre enquête, cependant, ils forment l’exception. Ce groupe consiste essentiellement de femmes qui renoncent à s’identifier comme mauriciennes. Elles disent de se sentir plutôt comme membres d’un groupe ethnique. L’âge, la durée du séjour au Canada ou l’origine ethnique ne semblent pas importants.

Dans l’ensemble, nos résultats soutiennent l’idée d’une valorisation du créole mauricien dans la diaspora. Dans ce sens, son rôle au Canada est comparable à celui du créole haïtien, stigmatisé en Haïti, par les Haïtiens aux États-Unis : « [T]he reception of Haitians in the U.S. has triggered a new, positive evaluation of Haitian Creole, transforming it into an ethnic marker for the Haitian diaspora, irrespective of social class » (Zéphir, 2010, p. 75).

3) Les Mauriciens ont-ils tendance à (vouloir) transmettre le créole mauricien à leurs enfants au Canada ?

Effectivement, 84,1 % (95 sur 113) des participants au questionnaire constatent qu’ils transmett(rai)ent le créole mauricien à leurs enfants au Canada tandis que seulement 4,4 % (5 sur 113) excluent cette option. Les raisons semblent tout d’abord pragmatiques. Ils veulent assurer une communication intergénérationnelle sans entraves, en particulier avec les grands-parents et la famille, et la communication lors d’un possible retour (temporaire) à Maurice. Malgré les compétences au moins passives d’anglais et de français qui sont répandues dans la société d’origine, la plupart des migrants préfère que leurs enfants sachent utiliser le code de proximité. D’autres déclarent qu’ils souhaitent aussi transmettre leurs racines :

[21] L’inspiration de faire un nuage de mots vient de Laforêt (2016, p. 67 et suivantes). Le logiciel utilisé est *Wordle*. Les mots indiqués le plus souvent y apparaissent plus grands.

> I want my kids to know where we originated and our real identity which is Mauritian. And if the children are going to Mauriti[us], they will be more comfortable to chat with families (Mauricien, 33 ans, à Toronto depuis 9 ans).

L'idée de conserver l'identité mauricienne ou de transmettre les racines coïncide également avec les observations de Goodchild (2013, p. 116 : « to have the full Mauritian experience ») au Royaume-Uni.

Quant à l'effet que le créole mauricien pourrait avoir sur les compétences dans les langues officielles au Canada, les opinions sont encore une fois contrastées. D'un côté, des enfants affirment que leurs parents ne leur ont pas montré à parler créole mauricien pour qu'ils n'aient pas de difficultés à l'école et d'accent de créolophone identifiable. D'un autre côté, des parents croient que le créole mauricien peut faciliter l'apprentissage du français à cause de la proximité entre les deux langues : « So they can be flexible in learning French better, (because it's very similar to French) » (Mauricienne, 37 ans, à Ottawa depuis 30 ans).

En ce qui concerne les interrogés nés au Canada ou immigrés à moins de 14 ans, ils indiquent avoir des compétences de compréhension et d'expression orale en créole mauricien. Malgré la bonne volonté de leurs parents nés à Maurice, ils manquent cependant de pratique et d'attachement aux racines. D'après le modèle de l'acculturation linguistique de Gugenberger (2018), ils ont tendance à s'orienter vers les langues d'accueil et correspondent plutôt au modèle de l'assimilation linguistique avec des traits d'oscillation (cf. section 2) lorsqu'ils essaient de se débrouiller en créole mauricien :

> Tou zanfan koz angle, zot pa koz kreol ant zot […] zot pa koz kreol ditou […] zot koz zis angle […] Ena bokou zanfan koz kreol li koz, si enn fraz ena dis mo, set mo angle, trwa mo kreol […] Parey kouma mo tifi […] li zame 'nn konn dir « eple », li dir « spell ». « Spell mo nom enn kou » (Mauricien, 42 ans, à Brandon au Manitoba depuis 10 ans).
>
> Traduction : 'Tous les enfants parlent anglais, ils ne parlent pas créole entre eux. Ils ne parlent pas créole du tout. Ils ne parlent qu'anglais. Beaucoup d'enfants emploient sept mots en anglais et trois mots en créole dans une phrase « créole » de dix mots. Ma fille, elle aussi, n'a jamais su dire « eple » (fr. 'épeler'), elle dit « spell ». « Spell mon nom, s'il te plaît »'.

L'observation exemplaire de ce père évoque, encore une fois, les questions concernant l'hybridité du produit linguistique (l'alternance codique, l'interférence etc.), surtout pour les générations nées au Canada.

6 Conclusion

Sans vouloir sur-interpréter les premières observations, nous pouvons retenir une présence significative du créole mauricien au Canada. La quasi-totalité de la première génération l'utilise régulièrement dans la zone de proximité communicative locale. Du reste, cette zone est aussi maintenue et étendue virtuellement via l'internet et les médias sociaux. En même temps, les Mauriciens gèrent et utilisent quotidiennement l'anglais et le français. L'omniprésence de ces

deux langues prestigieuses n'empêche pourtant pas la valorisation du créole mauricien, plutôt stigmatisé à Maurice. Tout comme Zéphir (1990 et 2010) l'a détecté pour le créole haïtien aux États-Unis, le créole mauricien sert de marqueur d'identité pour la majorité des immigrés, connotant la maison, la famille, la patrie et tout ce qu'ils ont laissé derrière. En manque de ces connotations, les générations endogènes, nées au Canada, tendent vers une assimilation linguistique et n'ont que très peu d'intérêt pour le créole mauricien, ayant plutôt des compétences passives et oscillant entre les langues lorsqu'ils essayent de parler le créole mauricien. L'immigration constante de nouveaux créolophones assure cependant le maintien du créole mauricien.

Dans cet article, il n'était pas question du véritable degré d'hybridation du créole mauricien au Canada. Une autre analyse pourra donc révéler à quel point il est influencé par l'anglais et par le français canadiens. Les migrants remarquent eux-mêmes une certaine hybridité (« use a mix of creole-english-french », Mauricienne, 20 ans, première année au Québec) ou ils constatent être reconnus comme exilés à Maurice (« Kan nou al Moris […] bann-la zot kone to pa sort dan Moris parski […] to ena enn ti laksan », Mauricien d'environ 40 ans, depuis 18 ans au Québec. Traduction : 'Quand nous allons à Maurice, les gens là-bas, ils savent que tu ne viens pas de Maurice parce que tu as un léger accent').

Dans la société multidimensionnelle canado-mauricienne, l'entrelacement de dynamiques identitaires, d'attitudes langagières et de compétences linguistiques exige donc une étude plus approfondie, afin d'en compiler une mosaïque qui la représentera de manière adéquate. En appliquant une méthodologie commune dans l'analyse d'autres langues créoles *in motu*, une comparaison des études peut contribuer à une meilleure compréhension des principes fondamentaux qui favorisent l'apparition et l'évolution de variétés linguistiques issues de la migration en situation diasporique.

Bibliographie

Baker, P. et Kriegel, S. (2013). « Mauritian Creole ». In S. M. Michaelis, P. Maurer, M. Haspelmath et M. Huber, éds. *The survey of pidgin and creole languages. Volume 2: Portuguese-based, Spanish-based, and French-based Languages*. Oxford : Oxford University Press, [en ligne], disponible à : https://apics-online.info/contributions/55. [Consulté le 16 avril 2020].

Berry, J. (1996). « Acculturation and Psychological Adaptation ». In K. Bade, éd. *Migration – Ethnizität – Konflikt: Systemfragen und Fallstudien*. Osnabrück : Universitätsverlag, pp. 171–196.

Bhabha, H. K. et Rutherford, J. (2006). « Le tiers-espace ». *Multitudes* 26 (3), pp. 95–107.

Boudet, C. 2007. « Les Franco-Mauriciens : une diaspora pollinisée ». *Revue européenne des migrations internationales* 23, pp. 109–132.

Bruneau-Ludwig, F., Henri, F. et Ludwig, R. (2009). « Hybridation linguistique et fonctions sociales – Aspects des contacts entre créole, français et anglais à Maurice ». In V. Y. Hookoomsing, R. Ludwig et B. Schnepel, éds. *Multiple Identities in Action: Mauritius and some Antillean Parallelisms*. Frankfurt a. M. : Peter Lang, pp. 165–202.

Carey, S. F. (2018). « Being 'Mauritian': Indo-Mauritians in the UK ». In R. Ramtohul et T. H. Eriksen, éds. *The Mauritian paradox: fifty years of development, diversity and democracy*. Réduit : University of Mauritius Press, pp. 261–275.

Carpooran, A. (2010). « Ethno-glossonymie et gestion des langues à Maurice ». *Télescope* 16, no. 3, pp. 157–174.

Carpooran, A. (2014). « Le créole mauricien dans sa marche vers le monde de l'écriture formelle et celui de l'univers scolaire durant la période post-2000 ». In A. Carpooran, éd. *Langues créoles, mondialisation et éducation*. Réduit : CSU-ELP, pp. 109–136.

Carsignol, A. (2007). « Les Indo-Mauriciens en France : Au carrefour des diasporas ». *Hommes et Migrations* 1268–1269, pp. 120–128.

Condon, S. (2004). « Pratiques et transmission des créoles antillais dans la 'troisième île'». *Espace, populations, sociétés* 2004-2, pp. 293–305.

DIAC (= Department of Immigration and Citizenship) 2014. Mauritius, [en ligne], disponible à : https://www.dss.gov.au/sites/default/files/documents/022014/mauritius.pdf [consulté le 16 avril 2020].

Diaspora.mu. (2019). Eligibility, [en ligne], disponible à : http://www.diaspora.mu/ [consulté le 16 avril 2020].

Djité, P. G. (2006). « Shifts in linguistic identities in a global world ». *Language Problems & Language Planning* 30, pp. 1–20.

Eisenlohr, P. (2006). *Little India: Diaspora, time, and ethnolinguistic belonging in Hindu Mauritius*. Berkeley : University of California Press.

Eisenlohr, P. (2018). « From language to religion in Mauritian nation-building ». In R. Ramtohul et T. H. Eriksen, éds. *The Mauritian paradox: fifty years of development, diversity and democracy*. Réduit : University of Mauritius Press, pp. 191–212.

Elrick, J. (2013). « Entwicklung der Einwanderung und der Einwanderungspolitik seit dem 19 ». Jahrhundert, publié le 18 octobre 2013, disponible à : https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/170736/entwicklung?p=all. [En ligne]. [consulté le 16 avril 2020].

Eriksen, T. H. (1999). Tu dimunn pu vin kreol: The Mauritian creole and the concept of creolization, disponible à : https://www.potomitan.info/ki_nov/moris/creolization.html. [En ligne], [consulté le 16 avril 2020].

Fischer, M. (2019). « Kreol servi deor ? Vers une description synchronique et idéolinguistique du créole mauricien parlé en situation diasporique au Canada ». *Études Canadiennes/Canadian Studies* 86, pp. 89–112.

Goodchild, S. (2013). « Being Mauritian: A Sociolinguistic Case Study on the Transmission and Use of Mauritian Creole in the UK ». *Newcastle Working Papers in Linguistics* 19 (1), pp. 109–127.

Gordon-Gentil, A. (2017). « Les enfants de l'exil ». DVD Vidéo.

Gugenberger, E. (2010). « Das Konzept der Hybridität in der Migrationslinguistik ». In R. Ludwig et D. Röseberg, éds. *Tout-Monde: Interkulturalität, Hybridisierung, Kreolisierung: Kommunikations- und gesellschaftstheoretische Modelle zwischen alten und neuen Räumen*. Frankfurt a. M. : Peter Lang, pp. 67–91.

Gugenberger, E. (2018). *Theorie und Empirie der Migrationslinguistik – Mit einer Studie zu den Galiciern und Galicierinnen in Argentinien*. Wien : LIT.

Halajkann, M. (1994). « Migration des femmes mauriciennes vers la France. L'originalité d'un processus ». *Migrations Société* 35, pp. 18–25.

Hansen. M. L. (1938). « The problem of the Third Generation Immigrant ». In W. Sollors, éd. *Theories of Ethnicity: A Classical Reader*. New York : New York University Press, pp. 202–215.

Harmon, J. and Karghoo, S. (2015). « Ethnicity & Diaspora: The Case of the Mauritian Creoles in Australia ». *Journal of Mauritian Studies* 2 (2): *Mauritian Diaspora in Question: Trajectories and Connection*, pp. 11–34.

Hinrichs, L. (2011). « The Sociolinguistics of Diaspora: Language in the Jamaican Canadian Community ». *Texas Linguistics Forum. Proceedings of the 19th Annual Symposium About Language and Society* 54, pp. 1–22.

Hookoomsing, V. Y. (2012). « Resansman (2011): Lang Kreol, Lang Maternel plis ki ENN MILYON dimounn dan Repiblik Moris ». *Le Mauricien*, [en ligne], publié le 7 juillet 2012, disponible à : <http://www.lemauricien.com/ar-ticle/resansman-2011-lang-kreol-lang-maternel-plis-ki-enn-milyon-dimounn-dan-repiblik-moris> [consulté le 16 avril 2020].

Hookoomsing, V. Y., Ludwig, R. and Schnepel, B., éds. (2009). *Multiple Identities in Action: Mauritius and some Antillean Parallelisms*. Frankfurt a. M. : Peter Lang.

Houle, R. (2011). « Recent evolution of immigrant language transmission in Canada ». *Canadian Social Trends* 91, *Statistics Canada*, *Catalogue* 11-008, pp. 3–12.

Koch, P. and Oesterreicher, W. (1990). *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*, Tübingen : Niemeyer.

Krefeld, T. (2004). *Einführung in die Migrationslinguistik. Von der Germania italiana in die Romania multipla*. Tübingen : Narr.

Labrie, N. (2002). « Immigration and the transformation of the French-language communities in Toronto. » *Intercultural Communication Studies* XI (3), pp. 85–94.

Laforêt, J. A. (2016). « Language Maintenance by Haitian Immigrants in the USA: A Case Study of the Chicago Community ». Thèse de doctorat, University of Illinois.

Lang, C., Pott, A. et Schneider, J. (2018). *Erfolg nicht vorgesehen. Sozialer Aufstieg in der Einwanderungsgesellschaft – und was ihn so schwer macht*. Münster et New York : Waxmann.

Lexpress.mu (2018). « #50ansMoris : Nou diaspora, leur pierre à l'édifice ». *L'Express*, [en ligne], publié le 24 février 2018, disponible à : https://www.lexpress.mu/article/326957/50ansmoris-nou-diaspora-leur-pierre-ledifice. [En ligne]. [consulté le 16 avril 2020].

Le Petitcorps, C. (2011). « Expériences migratoires de Mauriciennes employées de maison. Les avatars de la bonne et de la nénène ». *Géographie* 2011, disponible à : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00662054/document. [En ligne]. [consulté le 16 avril 2020].

Linfo.re (2013). *Les Mauriciens tentés par l'émigration*, publié le 16 mai 2013, disponible à : https://www.linfo.re/ocean-indien/ile-maurice-rodrigues/les-mauriciens-tentes-par-l-emigration [En ligne], [consulté le 16 avril 2020].

Lingayah, S. (1987). *Mauritian immigrants in Britain : A study of their hopes and frustrations*. London : Mauritians' Welfare Association.

Lingayah, S. (1991). *A comparative study of Mauritian immigrants in two European cities: London and Paris: An investigation into the problems of adaptation*. London : Mauritians' Welfare Association.

Lord, J. (2007). « Language and identity in Melbourne's Francophone Mauritian community ». Thèse de maîtrise, University of Melbourne, [en ligne], disponible à : https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/91672/MA%20Thesis_Jennifer%20Lord_2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y [consulté le 16 avril 2020].

Madibbo, A. et Labrie, N. (2005). La transformation des institutions et des communautés francophones face à l'immigration et à la mondialisation : une étude de cas. *Reflets : Revue ontaroise d'intervention sociale et communautaire* 11 (1), pp. 49–80.

Mair, C. (2003). "Language, code, and symbol: the changing roles of Jamaican Creole in diaspora communities". *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik* 28, pp. 231–248.

Malhaire, L. (2016). « La construction institutionnelle de régimes de travail contraint au Canada. Les cas des immigrants permanents et des migrants temporaires. Quelles mobilisations possibles ? » Thèse de doctorat, Université de Montréal.

Márquez Reiter, R. and Martín Rojo, L. (2014). *A Sociolinguistics of Diaspora: Latino Practices, Identities, and Ideologies*. London : Routledge.

Miklavcic, A. (1999). *The Mauritians in Canada: Between globalization and nation-state building*. Thèse de maîtrise, York University.

Mossman, T. N. (2018). « Processes of Identity Construction for Generation 1.5 University Students in Canada ». Thèse de doctorat, Simon Fraser University, disponible à : http://summit.sfu.ca/system/files/iritems1/17893/etd10619TMossman.pdf [En ligne] [consulté le 16 avril 2020].

Mutz, K. (2013). « Kreolisierung und Hybridisierung ». In G. Müller et N. Ueckmann, éds. *Kreolisierung revisited. Debatten um ein weltweites Kulturkonzept*. Bielefeld : Transcript Verlag, pp. 99–127.

Mutz, K. (2017). « Diasporische Diglossie am St.-Lorenz-Strom? Sprachverhalten und Spracheinstellungen von Montrealern haitianischer Herkunft ». *Revue transatlantique d'études suisses* 6/7, pp. 289–312.

Mutz, K. et Patzelt, C. (2018). « Dynamique des langues créoles dans la diaspora ». In C. Patzelt, C. Spiegel et K. Mutz, éds. *Migración y contacto de lenguas en el siglo XXI / Migration et contact de langues au XXIe siècle*. Frankfurt a. M. : Peter Lang, pp. 249–274.

ONS (= Office for National Statistics) (2014). Table 1.3: born population in the United Kingdom, excluding some residents in communal establishments, by sex, by country of birth, January 2014 to December 2014, [en ligne], publié le 7 août 2015, disponible à : http://www.ons.gov.uk/ons/rel/migration1/population-by-country-of-birth-and-nationality/2014/rft-table-5-pop-by-cob-jan-14-to-dec-14.xls [consulté le 16 avril 2020].

Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. London : Routledge.
Prifti, E. 2014. *Italoamericano. Italiano e inglese in contatto negli USA. Analisi diacronica variazionale e migrazionale*. Berlin et Boston : De Gruyter.

Ramtohul, R. and Eriksen, T. H., éds. (2018). *The Mauritian Paradox: Fifty years of Development, Diversity and Democracy*. Réduit : University of Mauritius Press.

Statistique Canada (2016a). Tableaux de données, Recensement de 2016, [en ligne], disponible à : https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dt-td/Rp-fra.cfm?APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GID=0&GK=0&GRP=1&LANG=F&PID=112452&PRID=10&PTYPE=109445&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&THEME=120&Temporal=2011 &VID=0&VNAMEE=&VNAMEF [consulté le 16 avril 2020].

Statistique Canada (2016b). Tableaux de données, Recensement de 2016, Langue, [en ligne], disponible à : https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dt-td/Lp-fra.cfm?LANG=F&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GID=0&GK=0&GRP=1&PID=0&PRID=10&PTYPE=109445&S=0&SHOWALL=0&SUB=888&Temporal=2016,2017&THEME =118&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF= [consulté le 16 avril 2020].

Stehl, T. (2011). « Mobilität, Sprachkontakt und Integration: Aspekte der Migrationslinguistik ». In N. Franz et R. Kunow, éds. *Kulturelle Mobilitätsforschung: Themen – Theorien – Tendenzen*. Potsdam : Universitätsverlag, pp. 33–52.

Stein, P. (1982). *Connaissance et emploi des langues à l'Ile Maurice*. Hamburg : Buske.

Stein, P. (2014). « La situation linguistique à l'Ile Maurice en 1975 et aujourd'hui ». In A. Carpooran, éd. *Langues créoles, mondialisation et éducation*. Réduit : CSU-ELP, pp. 223–246.

Stein, P. (2017). *Kreolisch und Französisch. 2., neu bearbeitete und ergänzte Auflage. Unter Mitwirkung von Katrin Mutz*. Berlin et Boston : De Gruyter.

Véronique, G. D. (2014). « L'origine des créoles de l'océan Indien : les enjeux d'un débat de généalogie linguistique ». In A. Carpooran, éd. *Langues créoles, mondialisation et éducation*. Réduit : CSU-ELP, pp. 83–106.

Vuddamalay, V. et Lau Thi Keng, J. C. (1989). Quelques aspects de la migration mauricienne. *Hommes et Migrations* 1126, pp. 41–45.

Wolff, E. et Watin, M. (2014). *Bann Réyoné fané dann péi déor* – Territoires numériques, localités et identités diasporiques. In A. Carpooran, éd. *Langues créoles, mondialisation et éducation*. Réduit : CSU-ELP, pp. 341–359.

Zéphir, F. (1990). *Language Choice, Language Use, Language Attitudes of the Haitian Bilingual Community*. Bloomington : Indiana University.

Zéphir, F. (2010). « The Languages of Haitians and the History of Creole: Haiti and Its Diaspora ». In A. K. Spears et C. M. Berotte Joseph, éds. *The Haitian Creole Language : History, Structure, Use, and Education*. Lexington : Lanham, pp. 55–80.

Nous remercions Oswaldo Michel, Katrin Mutz, Carolin Patzelt et l'examinateur/l'examinatrice externe pour leur lecture attentive et les commentaires utiles.

****

Rekonesans Kreol Morisien o-nivo internasional gras a platform interkonpreansion *online* : Le défi du créole mauricien dans les formations à l'IC en ligne

GARBARINO Sandra
Université Lumière Lyon 2

et

POLICE-MICHEL Daniella
Green Reparations Foundation (Ile Maurice)

Cet article a été conçu et rédigé en étroite collaboration par les auteures. En particulier, Sandra Garbarino s'est chargée de la rédaction des parties en langue française ; Daniella Police Michel des parties en créole mauricien ; la conclusion a été rédigée par les deux auteures ensemble.

Introduction

Après une dizaine d'années d'activités communes dans le cadre de formations collaboratives à l'intercompréhension (dorénavant IC) en langues romanes sur les plateformes en ligne, nous avons pu remarquer que l'IC, et notamment l'IC en ligne, peut être un moyen concret pour rendre les langues créoles accessibles en dehors des seuls espaces créolophones et pour permettre à ces langues d'être comprises et apprises par des étudiants non créolophones vivant dans plusieurs pays du monde, à travers des échanges égalitaires que seule l'IC peut permettre.

Gran lintere ki interkonpreansion (IK) reprezante dan bann kontext pliriling, baze lor dimansion demokratik so prinsip. An efe, kan IK donn priyorite konpreansion, li donn posibilite sak partisipan ki dan enn mem sitiasion kominikasion, koz dan lang kot li santi li pli a-lez; pourvi ki partisipan-la kapav fer so bann interlokiter konpran li e ki limem, li fer zefor konpran so bann interlokiter dan lang ki sakenn finn swazir. IK donn donk sak partisipan posibilite swazir lang ki li oule pou kominike enn fason pou asir ou amelior konpreansion.

Dan perspektiv IK, kominikasion vinn plis enn travay kolaborasion ki enn mwayin pou exers pouvwar. Li permet enn lokiter sorti depi enn perspektiv konkirans ou konfli pou adopte enn perspektiv kolaborasion interlingwistik, interkiltirel e respe bann diferans.

Dan bann sosiete kreolofonn kot bann lang kreol ek zot lokiter finn lontan stigmatize, IK reprezant enn sime liberasion demokratik : li donn posibilite enn kreolofonn koz kreol mem si so bann interlokiter koz Angle, Franse ou enn lot lang ansienman kolonial. De

plis, sa liberasion ki IK amene la, pa inplik dominasion bann lang kreol a zot tour, lor lezot lang.

En particulier, lors de nos formations en ligne, nous avons fait l'expérience de la rencontre entre les langues "nationales" (catalan, espagnol, français, italien, portugais et roumain) et le *Kreol Morisien* (KM). Ainsi, en une dizaine d'années, les étudiants des universités partenaires du réseau Gala-Miriadi en Europe ou en Amérique Latine et choisissant de suivre des cours d'IC en ligne ont pu se former à la compréhension de plusieurs langues romanes, parmi lesquelles le KM.

Pour mieux saisir la portée du concept d'IC et ses avantages en matière d'apprentissage des langues d'une part et d'accès aux langues créoles de l'autre, nous allons d'abord donner quelques définitions de cette approche. Nous verrons ensuite ce qui a permis l'arrivée du KM dans des sessions d'IC en langues romanes et ses effets au niveau des formateurs, des apprenants et de la formation en langues. Nous conclurons avec les apports de l'IC au KM et du KM à l'IC pour montrer que l'union entre eux est possible et avantageuse des deux côtés.

1. Quelques définitions

Plusieurs définitions ont été données de ce concept (Escudé et Janin, 2010 ; Ferrao Tavares et Ollivier, 2010, etc.), cela parce que l'IC est à la fois une capacité humaine, une approche pédagogique et une posture éthique et politique, selon le point de vue adopté.

1.a. Entre la communication, la didactique et l'éthique

Si nous nous plaçons du point de vue de la communication, nous pourrions définir l'IC comme la capacité de comprendre la langue de l'autre et de se faire comprendre :

> il s'agit d'abord de s'efforcer à comprendre l'autre, puis d'employer des moyens jugés aptes à se faire comprendre, donc ouverts à la négociation et portant, bien entendu, sur le choix du code linguistique, mais pas seulement tant il est vrai que l'intercompréhension reste trop souvent entendue au niveau linguistique, alors que, comme le souligne Blanchet (2004), elle ne relève pas que de la proximité typologique, mais aussi d'autres proximités – gestuelles, culturelles, sociales (Degache, 2006).

Si ensuite nous adoptons le point de vue de la didactique des langues, l'IC est la possibilité d'apprendre à développer en même temps des compétences dans plusieurs langues, en partant du principe que l'on peut communiquer en comprenant les langues des autres et en se faisant comprendre grâce à nos connaissances préalables, à la parenté entre les langues, aux continuums linguistiques entre les langues, ainsi qu'à un certain nombre de stratégies de compréhension et de production, cognitives et métacognitives.[1]

[1] Pour une plus ample vision sur les stratégies d'intercompréhension, cf entre autres :

A l'éclairage d'une lumière éthique et politique, la caractéristique fondamentale de l'intercompréhension est la focalisation sur la compréhension et donc le droit linguistique de choisir la langue où on se sent le plus à l'aise pour se faire comprendre dans un contexte donné (Police-Michel, 2016). Il est évident que pour que l'IC soit possible il faut prendre en compte ce qui la rend possible dans un contexte pratique : proximité linguistique, géographique (par exemple à l'intérieur d'une famille de langues (IC inhérente) ou entre langues de familles différentes (IC acquise) (Degache, 2014).

C'est le cas pour le créole des Seychelles et celui de Maurice dont le lexique est originaire du français mais aussi de l'anglais. Le lexique du KM comprend également des termes issus du malgache et des langues indiennes.[2]

1.b. L'intercompréhension en ligne

L'intercompréhension en ligne a été développée en Europe dans le domaine de la didactique des langues. L'expérience montre que l'on peut développer des compétences dans plusieurs langues à la fois quand les langues sont proches (pour les langues romanes nous avons des proximités au niveau linguistique et syntaxique, pour l'IC entre les langues romanes et le KM au niveau du lexique). Les plateformes pour l'IC en ligne rendent possible l'apprentissage de plusieurs langues créoles à la fois et par l'intermédiaire de langues lexifiantes, un apprentissage qui permet de dépasser l'apprentissage d'un seul type de créole.

Par IC en ligne nous entendons une pratique de communication et/ou d'apprentissage qui implique une phase d'interaction sur Internet (incluse dans un scénario ou successive à une formation la préparant) et l'utilisation voulue et concertée d'au moins deux langues ou plus, ces langues pouvant tout aussi bien appartenir à la même famille linguistique ou non.

La première plateforme (PF) pour l'intercompréhension en langues romanes en ligne a été développée au début des années 2000. Cette plateforme, appelée Galanet, a pu mettre

- Malheiros-Poulet, M.-E., Degache C. et Masperi M. 1994. L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes) : stratégies d'accès au sens de textes narratifs. In: J.-C. Pochard éd., *Actes du IXe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches. Profils d'apprenants"*, Saint-Etienne: Publications de l'Université de Saint-Etienne, pp. 335-350 ;
- Capucho, F. 2018. Plurilingual interactions – the role of interproduction strategies. In: M.e Hepp et M. Nied Curcio.eds.. *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche* (Roma : Istituto Italiano di Studi Germanici,. pp.157 – 166).
- Freund, F. 2018. Regard didactique sur les stratégies cognitives et métacognitives en situation de lecture intercompréhensive. In : S. Garbarino et C. Degache éds..*Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations*. Travaux du CRTT. Université Lumière Lyon 2, IC2014-Projet Miriadi. https://www.miriadi.net/sites/default/files/ic2014_definitivo_2018_dic_2018.pdf

[2] Baker, P. et Hookoomsing, V. 1987 ; Carpooran, A. 2009, pour ce qui des principaux dictionnaires sur le KM. Baker, P. (1972a) ; ,Padaruth, (1993), publications sur la syntaxe et de la phonétique et phonologie du KM qui accordent respectivement une partie sur les origines du KM.

en relation de nombreux étudiants dans le monde entier. Le relais a été pris par Miriadi, à partir de 2015. En tout, avec 65 sessions Galanet et 20 sessions Miriadi, ces plateformes ont mis en contact plus de cent établissements et organismes, en formant un total de plus de 6000 personnes dans une vingtaine de pays (Degache, 2015-2018). A ce jour le public formé est issu principalement de la famille des langues romanes et est constitué surtout d'étudiants universitaires, lycéens et enseignants, même si toutes les familles linguistiques pourraient y avoir leur place (germaniques, slaves, etc.), ainsi que tous les publics (collégiens, public associatif, etc.). La méthode de travail est hybride et est basée sur la pédagogie de projet (approche actionnelle) : les formés ont pour but de créer un ou plusieurs produits collaboratifs à la fin de la session. Ainsi, le fait de devoir agir ensemble pour la réalisation des tâches (intermédiaires et finale) suscite la communication plurilingue et stimule le développement des stratégies de compréhension écrite.

Les objectifs didactiques de chaque équipe participant à une session peuvent être différents et multiples. Ils peuvent être linguistiques :

i) apprendre une langue étrangère (compréhension écrite) ;
ii) renforcer la langue maternelle et les capacités de reformulation, ou encore
iii) développer des stratégies de compréhension en langue étrangère ou maternelle.

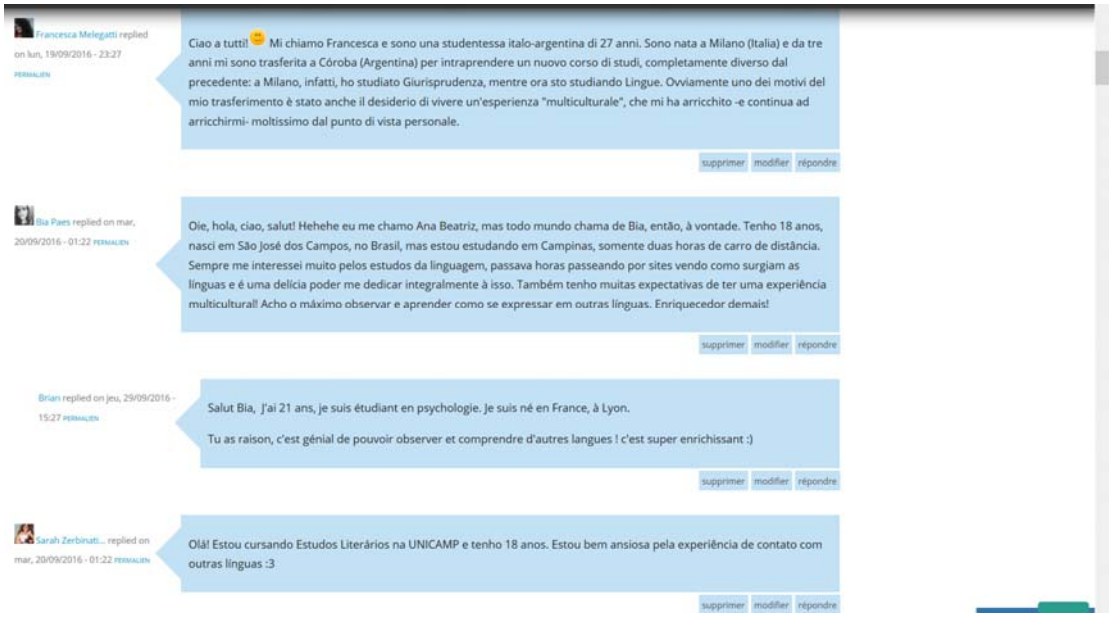
En particulier, ces PF permettent d'assurer l'échange entre locuteurs de langues maternelles différentes, notamment dans ces pays où les locuteurs allophones sont peu ou pas présents du tout (Amérique du sud, Maurice, etc.). Ce contact avec des "natifs" permet de les découvrir "sur le tas", sans le filtre du professeur, du manuel, etc.

Les programmes des équipes locales peuvent avoir des buts interculturels et viser une mobilité "virtuelle", avec pour finalité l'abattement des clichés et le développement de la capacité de communication interculturelle (Araújo e Sá et al., 2010).

Les équipes pourraient également viser la formation à la coopération en ligne avec d'autres étudiants, en exploitant le potentiel du web 2.0 et l'apprentissage par les pairs.

Quel que soit l'objectif de l'équipe locale, sur ces PF, l'apprentissage de l'IC se fait par l'IC même. Les étudiants sont "acteurs" de leur formation et apprennent à comprendre les autres en rédigeant, si l'enseignant le souhaite, un "journal d'apprentissage" qui leur permet de se situer par rapport à leur propre apprentissage personnel (nous sommes tous différents et avons tous des biographies linguistiques différentes). Ainsi, l'apprenant d'IC est stimulé à devenir plus "autonome" que les autres apprenants qui se destinent à des approches *singulières* (Candelier, 2007) et il capitalisera tout naturellement ses acquis qu'il pourra transférer vers d'autres langues.

Comme nous pouvons le remarquer en observant l'image suivante, l'interaction en IC permet de valoriser et de sauvegarder toutes les langues :



Capture d'écran de la session Romanofonia e Cinema

En plus, de l'apprentissage individuel, isolé, des règles apprises par cœur, on passe à une collaboration (Escudé et Janin, 2010), une co-construction de sens, dans une démarche à la fois énactive et holistique : les apprenants sont vus comme des personnes, dotées de cognitions et émotions, mais aussi comme personnes parmi d'autres personnes qui interagissent avec les autres et créent des contextes où l'apprentissage devient un événement social (Alarcao, 2015). Il est finalement évident que, dans cette approche, l'utilisation du langage permet de favoriser l'interaction et l'acceptation des cultures différentes, ce qui est fondamental aujourd'hui. (Alarcao, 2015).

2. Motivasion itilization Kreol Morisien (KM) kote formater

An tan ki oter kreolofonn ki finn fer bann premie lexperyans itilizasion KM dan bann session IC *online*, mo pena lot swa ki abord parti ki swiv lor formater, kouma enn temwagnaz. Enn relektir 9 sesion kot mo finn partisipe depi 2008 permet prezant zot an trwa parti. Premie parti ki pe prezante isi, li enn parkour inisiatik ki mo finn fer an tan ki formater.

An tan ki formater, mo finn komans par swiv trwa sesion *online*: tousel dabor, an tan ki partisipan morisien, an 2008 dan sesion Galanet *Découverte*; pou deziem sesion, an Fevriye – Me 2009 avek enn ti lekip etidian volonter ki finn aksepte fer lexperyans IK dan sesion Galanet *Prientenia : O palèto de culturi*, kot premie fwa mo finn zwe rol koordonater lokal; anfin an Septam – Desam 2009, kot mo finn invite pou partisip dan premie sesion formasion-formater organize lor platform Galapro ki ti finn fek lanse sa lane-la.
Alor ki pou 2 premie sesion inisiasion lor Galanet, mo finn itiliz Franse, ki ti parmi lalis

bann lang ki kapav swazir lor sa platform lang romann la, pou sesion Galapro, mo finn retrouv mwa dan nesesite met mwa, mem nivo ki lezot partisipan… Mo oule dir, met zot lor mem nivo difikilte ki mwa. Lor Galanet, bann size konversasion ti fer referans direkteman ar lemond reel. Par konsekan, li ti posib *deal* ar bann difikilte konpreanzion lang romann ki zame (ou apenn) mo finn aprann.

Lor sesion Galapro, kot bann size diskision ti fer referans bann observasion ek lexperyans didaktik, difikilte konpreanzion ti pli gran. Li ti donk difisilman akseptab ki dan enn sesion IK, ou retrouv ou dan enn pozision defavorab, kot ou ena pou fer plis zefor ki lezot partisipan, pou konpran zot dan zot lang. Mo finn alors demann Maria Helena Araújo, responsab sesion Galapro, si ena posibilite ki mo intervenir an KM.

Pou fer mo premie intervansion an KM dan sesion Galapro 2009, mo finn avanse ‘kouma sat lor labrez’[3]. Mem si reponsab sesion-la ti finn aksepte san ezitasion mo propozision pou intervenir an kreol lor platform diskision, mo pa ti kone kimanier lezot partisipan ti pou reazir: Eski zot ti pou aksepte enn lang kreol dan enn sesion konsakre pou lang romann? Eski zot pou konpran? Eski an tan ki enn formater debitan mo pa pe tro inpoz mwa?

Premie intervansion montre bann prekosion ki mo finn santi mo bizin pran pou ed lezot konpran KM e mo finn preske exkiz mwa pou azout ankor enn nouvo lang dan diskision.

> [17/11/2009, 11:37:54][Dan] Bonzour zot tou, **Mo espere ki zot pa pou tro deroute par lang kreol morisien ki mo pe servi. Apartir Franse li bien fasil e so grafi fonetik.** Mo pe esey ratrap mo retar. Zot size diskision interes mwa, me zot finn ariv deza a 19e intervansion. Mo pa finn resi lir tou. Pou reazir lor kote ‘monstr’ IC pou bann debitan, se sirtou kan ena pou fer fas a plizir lang alafwa ki mo trouv sa deroutan. **E pourtan mo pe azout mo lang maternel dan enn lalis deza bien varye.** Se nesesite pou avanse dan interaksion lor enn mem size ki ed nou sirmont sa difikilte-la.’

Bann premie reaksion ilistre transparans KM pou bann partisipan ki konpran Franse. Zot kapav konpran san ki li neseser idantifie lang-la ; seki explik zot lantousiasm ek zot sirpriz.

> [17/11/2009, 14:42:32. En réaction à Dan : *Mersi pou to kestion ki bien pertinan e ki interes mwa.*][Sil] **J’ai tout compris sans identifier la langue, sans connaître sa grammaire… Adorei esta mensagem… vou lê-la mais vezes**…’

Konpreansion bann partisipan finn sertennman fasilite par proximite ki ena ant KM ek Franse, lang dorizinn so lexik.[4] Me li inportan souligne ki platform interkonpreansion la, finn donn lokazion fer dekouver ek apresie enn lang kreol dan enn kontext ase exepsionel:

[3] Proverb morisien ki vedir ‘avek prekosion’.
[4] An Franse, ‘langue lexifiante’.

enn kontext internasional, interlingwistik, interkiltirel kot lang la pa zis enn lobze –lobze kiryozite ou lobze resers - me enn lang ki permet so lokiter retrouv li dan enn forom formasion, 'à pied d'égalité' ar lezot partisipan.

3. Motivasion kot bann etidiant

Analiz ki swiv baze sirtou lor observasion bann intervansion ekri ki disponib dan arsiv bann forom diskision lor bann platform IK *online* Galanet, Galapro, Lingalog ek Miriadi. Analiz-la port lor deziem group sesion kot finn ena partisipation bann etidian.t Liniversite Moris dan kontext bann modil lingwistik ki fer parti zot program. Litilizasion Kreol Morisien finn soulev lintere ek bann reaksion pozitif lezot partisipan kouma etidian.t Liniversite Lyon 2.

3.1. Introdiksion Kreol Morisien par bann etidian 3e lane *BA (Hons) French*

Elaborasion enn nouvo program biling, *MA Language Studies (Specialisation: French / English)*, finn reprezant enn lokazion pou ofer kareman enn modil interkonpreansion o-nivo metriz an 2012.[5] Me pou bizin atann 2013 pou ki lang kreol vinn lang interface bann partisipan morisien lor enn platform IK *online*.

Lane 2013 marke par 2 sesion lor Galanet kot pou premie fwa, bann etidian Liniversite Moris finn itiliz zot lang maternel dan enn forom internasional an IK: sesion *Diversitas* (Fevrier – Me) ek sesion *Destrabalengas* (Oktob – Desam). O-fet, 2013, li lane kot bann premie batch etidian ki finn swiv 2 premie modil lang kreol programe an premie ek deziem lane *BA (Hons) French*, retrouv zot an trwaziem ane, kot ena enn modil lingwistik text ki integre enn sesion IK. Formasion ki sa bann etidian-la finn gegne an Kreol Morisien, finn permet zot itiliz zot lang maternel dan enn forom kot bann interaksion an ekri.[6]

Nou finn swazir bann size ek bann intervansion ki konparab pou analiz lefe ki IK an lang kreol ena lor manier ki bann etidian morisien exprim zot. Nou bann observasion finn port lor bann size ek intervansion dan sesion *Gala Lingua*, kot lang interfas bann etidian morisien an metriz ti an Franse, ek dan sesion *Diversitas,* kot lang bann etidian an *BA* ti kreol.

Konparezon bann size diskision montre ki an Franse, bann formilasion fer selon enn perpektiv extern ek global, alor ki an KM, bann size-la formile kouma bann kestion dan enn kontext interlokision explisit, parski ena interpelasion bann partisipan an term '*zot*' :

[5] Tit modil-la ti : *Interkonpreansion* e li ti enn modil opsionel ki integre enn sesion IK *on-line* an tan ki kote pratik modil-la : sesion *Gala Lingua* ofer par platform Galanet an Septam – Desam 2012.
[6] Sa lane-la, ti ankor pe servi grafi lamoni, rezilta enn travay iniversiter komandite par gouvernma morisien avan lortograf ofisiel ki finn pibliye an 2010.

	Gala Lingua (Franse)	**Diversitas (Kreol Morisien)**
Size diskision	**S1.** ***Littérature*** **S2.** ***Un peu de cinéma***	**S1 :** ***Ki roman ki zot finn plis apresie?*** **S2.** ***Ki fim ki'nn aprann zot kiksoz valab dan lavi ?***

Konparezon ki swiv montre, kote lang franse, enn apresiasion minimal kot etidiant-la kontant li rekomann so interlokitris enn roman ki li finn lir, avan ki li donn an 4 mo, seki efektivman enn apresiasion. Kote lang kreol, lot etidiant-la donn avek presizion, lor plisir lalinn, seki li finn apresie dan bann roman ki li site ; e li sit bann roman so pei.

Nou kapav osi remark diferans dan manier ki sak etidiant exprim *altérité*. An Franse, premie fraz premie paragraf ena konotasion enn kritik ; premie fraz deziem paragraf, etablir enn ierarsi ant etidiant morisienn-la ek so interlokitris. Kote Kreol Morisien, etidiant-la kontant li exprim so diferans dan seki li finn apresie e ki fer referans ar so pei, so lidantite.

> **Gala lingua :** ***Littérature***
> [12/02/12, 18:56][Far] Susb, je me demande bien comment tu fais pour relire un même livre plusieurs fois- Moi la relecture ne me tente jamais même si j'adore une histoire. Par contre ce que je fais des fois, c'est de relire un texte dont l'histoire n'est plus en ma mémoire ; je l'ai fait des fois pour des textes que j'avais travaillés quand j'étais encore étudiante en secondaire.
>
> Sinon je te conseillerais vivement de lire **LE DIABLE AU CORPS de Raymond Radiguet, pour un écrivain de 20 ans, son travail est époustouflant !**
>
> **Diversitas : Ki** ***roman ki zot finn plis apresie?***
> [01/02/13, 11:38][Vee] Mo pa tro abitie lir bann roman. **Me mo'nn bien apresie bann roman seki Ananda Devi inn ekrir. Mo trouv so fason ekrir e kritike bien bon. Fason ki li dekrir lasosiete, mo'nn bien apresie dan so bann roman, sirtou dan "Eve de ses décombres". Li'nn montre bann lekter enn vizaz de enn kartie dan Moris ki apel "Troumaron" e inn rakont lavi sa bann zenn-la ki'nn bien inpresionn mwa boukou.**
>
> Ena ankor bann liv par Ananda Devi, kouma "Pagli", "Le Sari Vert" ...

3.2. Points de vue sur le KM langue étrangère : *le créole mauricien est une super langue !*

A travers les questionnaires que nous effectuons tous les ans en début d'année auprès des étudiants lyonnais inscrits aux cours d'IC de Niveau 1 du Centre de Langues, nous avons

découvert que certaines langues romanes nationales (telles que l'espagnol, le portugais et l'italien) ne sont plus "nouvelles" pour les étudiants français qui les ont déjà lues ou entendues à plusieurs reprises ou encore les ont déjà étudiées[7], et qui arrivent rapidement à accéder au sens - grâce au lexique hautement transparent et à une syntaxe qui ne s'éloigne pas vraiment de celle de leur langue maternelle. Ainsi, elles ne représentent plus un vrai défi au niveau de la découverte linguistique et de l'apprentissage des stratégies d'intercompréhension réceptive et interactive à l'écrit.[8] Par contre, certaines langues régionales et les créoles sont toujours une découverte et permettent un bel exercice au niveau de la compréhension. D'accès plus simple pour un francophone, le cas du KM est exemplaire car il fournit aux étudiants d'IC une grammaire, une structure syntaxique à découvrir et à "apprendre", en leur permettant d'utiliser comme pivot pour la compréhension un lexique hautement transparent, comme en témoigne cet extrait de tchat de la session "Destrabalenguas" :

> [17:20:48][Clem] en mauricien tortue c'est masculin ?
> [17:21:00][Clem] tortwu?
> [17:21:19][Anne] en creole mauricien il n'y a pas de genre
> [17:21:24][Sa] aaaah
> [17:21:28][Sa] interessante
> [17:21:43][Anne] on dit simplement "enn torti"

L'étudiante lyonnaise pose des questions sur le genre du mot tortue et essaie même de produire ce mot en KM. Elle découvre ainsi un aspect intéressant de la grammaire de cette langue, à savoir l'absence de genre. Le même tchat continue avec un échange contrastif sur le genre et le nombre des mots en italien, français et KM, suivi par l'apprentissage des chiffres. Comme dans les cours les plus motivants, où l'on a envie d'en savoir plus, mais aussi de produire dans la langue étrangère apprise après en avoir compris le fonctionnement, les apprenant.e.s sont ensuite poussé.e.s à produire en langue étrangère. Du coup, l'IC devient pour certains un levier pour l'apprentissage global d'une nouvelle langue et le passage au développement des 5 habiletés qui caractérisent les approches *singulières*. Dans l'échange ci-dessus, par exemple, Clem, étudiante lyonnaise, produit en KM les salutations "zwenn' et "o revwar" :

[7] C'est notamment le cas de l'espagnol qui est, après l'anglais, la langue la plus étudiée en France : 69% des étudiants au Lycée en LV2 et 82% en Licence, sur la base des chiffres de 2014 publiées sur le site de l'Ambassade de France en Espagne (https://es.ambafrance.org/La-place-de-l-espagnol-dans-l)

[8] L'objectif du cours de Niveau 1 est le développement des principales stratégies d'intercompréhension réceptive et interactive à l'écrit : https://cdl.univ-lyon2.fr/fr/langues/intercomprehension/langue-cles/

[17:50:00][Anne] apre nou zwenn [17:50:23][Clem] zwenn? [17:50:49][Anne] hmm, c un autre expression pour dir "a **plus" :p** **[17:51:05][Clem] alors, zwenn ;)**	[17:44:15][Ari] *Salam [17:44:24][Sa] speriamo di rivederti presto [17:44:26][Le] adios ! [17:44:30][yve] aurevoir. **[17:44:35][Clem] o revwar ;)** [17:44:36][Sa] un abbraccio

Cet enseignement, transmis par des pairs et basé sur le vécu et les témoignages directs des interlocuteurs, inspiré de la méthode connectiviste et très proche des CLOM, permet sans aucun doute le développement de la compétence de communication interculturelle (Araujo e Sá et al, 2010), ainsi qu'un apprentissage plus rapide et qui finit par laisser plus des traces dans la mémoire des apprenants. Ceux-ci, au lieu d'être démotivés et peu réactifs - comme c'est parfois le cas dans certains cours basés sur les approches *singulières*[9] - profitent du contact avec les Mauriciens pour poser beaucoup de questions sur la langue, la culture et la société locale, ainsi que, par ricochet, sur l'histoire et l'histoire de la langue de Maurice :

> [16:30:36][Pau] Je veux dire, quelle langue parlez vous en cours ? Quelle langue parlez vous dans les dissertations ? Le francais comme le notre ou bien le mauricien ?
> [16:31:50][Arie] Pa ankor, isi akoz kolonization par bann angle e bann franse tour a tour, nou langaz ofisiel se Angle (l'Anglais) me nou pratik Franse et Kreol Morisien inn adopte boukou mots depi Franse [...] ah! Isi se enn gro melanz! sistem administratif en angle me franse ena enn plas "de prestige" se "la langue de la culture". nou aprann matematik, zeografi en angle. me mwa mo etidie franse donk mo bann devwar pou en franse me pou lezot size apar "langues" nou ekrir en angle souvan. Sandra, wi monn kompran e wi twa to inn bien kompran XD
> [16:39:31][Sa] Si Arielle! la tua lingua è magnifica! :)
> [16:40:18][Arie] Exacteman!
> [16:40:18][Clem] je trouve aussi que **le créole mauricien est une super langue** ! Je ne connaissais pas le mauricien, mais c'est très intéressant.

La découverte de la langue locale - que Clem définit ici comme "une super langue" - permet aux étudiants d'ouvrir de nouveaux horizons, de dépasser, grâce à l'environnement numérique, leur vision "eurocentrique" et toutes les idées reçues sur les langues - liées principalement à la connaissance superficielle de quelques langues nationales et aux horizons d'attente que chacun se construit - et d'aller au-delà de leurs

[9] Cf. à ce propos l'article de S.Garbarino (2015), où l'on lit "Des études récentes sur les déterminants de la procrastination académique chez les étudiants français (Osiurak et al, 2015), montrent qu'il existe un lien entre procrastination et motivation des étudiants. Nos étudiants abandonnent les cours et ne sont pas capables de relier leurs actions et résultats. Cela car leur motivation est souvent extrinsèque : liée à une note, à une obligation familiale ou une intériorisation des sources de contrôle. Or, dans le cas du travail en intercompréhension, et notamment en interaction, la motivation développée provient de plusieurs stimuli extérieurs mais elle a des retombées au niveau intrinsèque".

représentations linguistiques et culturelles. Les étudiants apprennent ainsi à acquérir - sans filtres mais avec l'accompagnement de l'enseignant-médiateur - de nouvelles connaissances sur les cultures et sur leurs pratiques culturelles et à être en mesure d'utiliser toutes ces connaissances, compétences et attitudes pendant la communication et l'interaction en temps réel (Byram et al., 2001, p. 6).

Ainsi, tout en apprenant à traiter l'altérité linguistique et culturelle, ces échanges en temps réel (dans ce cas par le biais du tchat) avec des locuteurs de langues éloignées deviennent autant de déclencheurs de motivation qui activent ou revitalisent l'envie d'apprendre (Degache et Garbarino, 2017, p.20) et permettent une belle découverte des autres, à travers une modalité que nous pourrions définir d'Erasmus "virtuel".

Konklizion

Par l'IC, l'emploi d'une langue créole en contexte international est légitime et possible. D'une part cela est légitimé par le principe fondamental de l'IC : chacun parle dans la langue où il est le plus à l'aise. D'autre part cela est rendu possible par la proximité lexicale avec d'autres types de langues : dans les sessions de formation à l'IC en ligne nous pouvons voir apparaître toutes les langues de la famille romane, nationales ou régionales ou encore les créoles à base lexicale romane. Ainsi, par ce voyage virtuel qui permet la rencontre d'étudiants vivant aux quatre coins du monde, la langue créole sort des limites des espaces créolophones et rencontre les autres langues.

Dans le cas du KM, le français, langue lexifiante, agit comme pivot pour l'IC entre les autres langues romanes et langues créoles. Les archives des sessions Galanet, Galapro et Miriadi montrent une accessibilité relativement facile au KM (écrit) par les francophones d'horizons linguistiques différents. Mais non seulement : dans une société plurilingue l'IC rend possible la conception de véritables parcours de formation plurilingues, et ceci en fonction des besoins.

An efe, trwa sesion IK (an 2014, 2016 ek 2018) kot finn ena partisipasion bann Morisien, finn montre ki dan zefor pou promouvwar bann lang nasional kouma Kreol Morisien, li inportan respekte lintere ki zot bann lokiter pliriling ena pou itiliz osi lezot lang ki zot kone.

Dan enn sesion IK organize an Fevriye-Me 2014, *Partenariat Brésil-Maurice*[10], bann etidian morisien ti swazir Franse pou interazir ar bann lisein Brezilien ki ti itiliz Portige. Sa bann etidian morisien la, ti bann etidian an istwar ek ekonomi ki swiv zot kour an Angle, Liniversite Moris. Zot finn trouv dan sa sesion-la, enn lokazion pou pratik zot Franse a-lekri, ki ti osi lang ki bann partner Brezilien ti pe aprann.

Nouvo portay IK *online* ki finn finalize an 2015, Miriadi, permet ofisielman itilizasion

[10] Enn sesion experimantal lor sit IK, Lingalog ki finn organize dan kontext proze resers-aksion Miriadi.

ninport ki lang dan lemond. Sa portay-la reprezant enn lespas kot ena posibilite promouvwar bann lang nasional an interkonpreansion.[11] Kreol Morisien kont parmi bann lang ofisiel sa portay-la.

Enn tel rekonesans amenn dikote bann lokiter pliriling enn konportma pli soup dan swa zot lang interfas. Dan ka bann partisipan morisien, zot finn kapav kontant zot itiliz Franse, zot 2e lang, dan enn sesion kot zot lang maternel pa ti fer parti bann lang interfas ofisiel: *Pratiquer l'incompréhension autour d'un projet commun* (2016). Enn sitiasion akseptab parski lor portay *Miriadi*, ena posibilite pou ki zot osi, zot organiz bann sesion avek bann senario ek bann lang ki pli apropriye ar zot kontext formasion.

La traduction en intercompréhension enn sesion inedi, ki finn organize an Fevriye-Me 2018 e ki konbinn Franse, Angle, Kreol Morisien, trwa lang ki ena enn porte nasional dan Moris[12]. Enn lexperyans ki nou espere pou invit enn lapros pliriling bann lang dan sistem edikatif morisien (Police-Michel, 2018).

Bibliographie

Alarcao I. (2015). *Rapport d'évaluation du projet MIRIADI*, URL https://www.miriadi.net

Araújo e Sá, M.H., de Carlo, M., et Melo-Pfeifer, S. (2010). « O que diriam sobre os portugueses?????' [What would you say about Portuguese people ?] : intercultural curiosity in multilingual chat-rooms » ; *Language and Intercultural Communication*, 10 :4, pp. 277-298.

Baker, P. (1972). *Kreol : a Description of Mauritian Creole*. Londres : Hurst and Co.

Baker, P. et Hookoomsing, V. (1987). *Diksyoner Kreol Morisien / Dictionary of Mauritian Creole / Dictionnaire du créole mauricien.* Paris:L'Harmattan.

Byram, M., Nichols, A. and Stevens, D. eds. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Candelier, M. et al. (2007). *CARAP - Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Version 2*, projet ALC, CELV Graz, Conseil de l'Europe.

Capucho, F. (2018) « Plurilingual interactions – the role of interproduction strategies ». In Marianne Hepp & Martina Nied Curcio (eds.), *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche* (pp.157 – 166) . Roma : Istituto Italiano di Studi Germanici.

[11] Kominikasion an IK, sel limit ki inpoze lor Miriadi konsernan bann lang ki kapav swazir.
[12] Sa sesion-la fer parti modil *Intercompréhension et développement des compétences plurilingues* ki finn ansegne dan premie lane program *BA (Hons) French with Translation Studies*.

Carpooran, A. (2009). *Diksioner Morisien*. Maurice: Koleksion Text Kreol (2è édition 2011).

Carpooran, A. (2011). *Lortograf Kreol Morisien*. Ministry of Education and Human Resource & Akademi Kreol Morisien.

Degache, C. (2006). *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues. Dossier présenté pour l'habilitation à diriger des recherches. Synthèse de l'activité de recherche,* UFR des sciences du langage - LIDILEM – université Stendhal - Grenoble 3, vol. 1/2.

Degache C. (2014). « Intercompréhension interactive et télécollaboration : usages et perspectives. » Conférence au colloque *Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations*, Lyon.

Degache, C. et Garbarino, S. (2017). « Introduction. Jalons, diffusion et itinéraires des approches intercompréhensives ». In : C. Degache et S. Garbarino.éds., *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension* Grenoble : UGA Editions, pp.7-23.

Degache, C. (2015-2018). « Quels scénarios pour pratiquer l'intercompréhension interactive ? Entre double mise en abyme, vertige et effectif réduit, l'analyse itérative et contextualisée d'une session spécifique de formation ». In : S. Garbarino et C. Degache (Ed.), *Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations*. Travaux du CRTT. Université Lumière Lyon 2, IC 2014-Projet Miriadi. pp. 39-74. https://www.miriadi.net/sites/default/files/ic2014_definitivo_2018_dic_2018.pdf

Escudé, P. et Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE international.

Ferrão Tavares, C. et Ollivier, C. éds. (2010). « O conceito de intercompreensão : origem, evolução e definições ». *Redinter-Intercompreensão*, 1. Chamusca, Edições Cosmos, REDINTER. (pp. 39-74). [Page web]. Accès : http://www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publies/numero-1.

Freund, F. (2018). « Regard didactique sur les stratégies cognitives et métacognitives en situation de lecture intercompréhensive ». In S. Garbarino & C. Degache (Ed.), *Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations*, (pp. 241-251). Travaux du CRTT. Université Lumière Lyon 2, IC2014 Projet Miriadi. https://www.miriadi.net/sites/default/files/ic2014_definitivo_2018_dic_2018.pdf

Garbarino, S. (2015). « Les avantages de l'entrée en langue étrangère via l'intercompréhension : J'ai l'impression de lire du français mais écrit différemment donc

je me sens puissante ! » *Ela*, n° 179 Juillet-Septembre, pp. 289-313, https://www.cairn.info/revue-ela-2015-3-page-289.htm

Hookoomsing, V. (2004). *Grafi Larmoni. A Harmonised Writing System for the Mauritian Creole Language*. University of Mauritius.

Malheiros-Poulet, M.E., Degache C. et Masperi M. (1994). « L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes) : stratégies d'accès au sens de textes narratifs ». In J.-C. Pochard (Ed.), *Actes du IXe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Profils d'apprenants"*, Publications de l'Université de Saint-Etienne, 335-350.

OSIURAK, F. et al. (2015). « Déterminants de la procrastination académique : motivation autodéterminée, estime de soi et degré de maximation », Pratiques psychologiques 21, p. 19-33, URL : http://goo.gl/0gl2av

Police-Michel, D. (2016). « L'intercompréhension pour aller vers le large ». *Le français à l'université*, 21-03. http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2287

Police-Michel, D. (2018). « Intercompréhension, Plurilinguisme et (socio) linguistique mauricianiste ». *Cahiers de sociolinguistique*, 12. pp.

Padaruth, B.L. (1993). *Le créole mauricien. Phonétique et phonologie. En annexe : Le Lexique,* Maurice. Éditions Le Printemps.

Sessions d'intercompréhension citées

Galanet, 2008, *Découverte*
Galanet, 2009, *Prientenia : O palèto de culturi*
Galanet, 2012, *Gala Lingua*
Galanet, 2013a, *Diversitas*
Galanet, 2013b, *Destrabalenguas*
Galapro, 2009, *Formation de formateurs*
Lingalog, 2014, *Partenariat Brésil-Maurice*
Miriadi, 2016, *Pratiquer l'incompréhension autour d'un projet commun*
Miriadi, 2018, *La traduction en intercompréhension*

****

Lalang seselwa an mouvman
The changing linguistic landscape of Seychelles

HOSSEN Marie-Thérèse
Seychelles

Introduction

Lalang Seselwa (Seychelles Creole) is a contact language and, like other contact languages, it is an endangered language. An endangered language is one that is no longer learnt by children as a first language (Austin and Sallabank, 2011, p.1). 'Several Creoles spoken to-day are endangered languages' (O'Shannessy, 2011, p.85). This is because, as contact languages, they exist alongside their lexifiers, which are major languages, and thus tend to be marginalized languages. Many such languages are also further displaced by the growth of another major language in the region, such as is the case with French Creoles where French has been displaced by English – of which Trinidad, Grenada and St. Lucia are examples (Garrett, 2006, pp.177-181). In Seychelles, where the same situation exists, creole was a 'reviled' vernacular language during the colonial period (Fleischmann, 2008, p.15). However, its demise was slowed down by measures taken in the 70s and 80s to revitalize *Lalang Seselwa* (LS), which included the codification of the language and consequent creation of grammars and other moves to turn it into a written language, and reforms which see it used in education and generally promoted it as a national language (Fleischmann, 2008). However recent developments in the linguistic landscape of Seychelles are worth considering.

The observations in this paper are based on personal daily contact with young children, older students (secondary and post-secondary), parents and professionals. The endangerment of LS calls for thorough research. Listening to the daily speech of many people, especially the youth, one cannot help noticing the changes. It is true that languages change with time and 'language change and language loss are inherent to all language situations' (Grenoble, 2011). Linguists consider this a natural process. However, there is a different kind of loss when speakers choose to stop speaking their heritage language in favour of another.

This has been the trend in Seychelles for some time and it is increasing. All the reforms which changed the status of Seychelles Creole (SC) positively were introduced during the Second Republic's one-party state system. This was also a period of decolonization when people generally associated the promotion of creole with this process (Choppy, 2018). However, after the introduction of a multi-party democratic system in 1993, SC may have lost ground as there was a growing preference for English as a language of development (Bollée, 1993; Laversuch, 2008;

Deutschmann and Zelime, 2015). How long will the present and future generations take to speak a new language as their first language? Will this be a variety of Creole English or English Creole or a variety of Seychelles English?

This paper highlights measures which Seychelles took for the maintenance of SC, and the phenomenon of language shift which, if not reversed, could lead to language loss.

Maintenance of *Lalang Seselwa*

It is stipulated in the Constitution of Seychelles (S 14.1) that:

> 1. Bann lalang nasyonal Sesel ava Kreol, Angle ek Franse.
> 2. Malgre sa kloz (1) en dimoun ava kapab servi nenport lalang nasyonal dan nenport sityasyon, me en lalwa ava kapab fer provizyon pour lizaz enn ouswa plizyer lalang nasyonal pour nenport rezon spesifik.[1]

In the late 70's, after Independence, LS was elevated to the status of an official language together with English and French. *Lalang Seselwa* was thus the first French-based Creole to attain official recognition in the world (Bollée, 1993). Henceforth measures were taken to revitalize LS, that is, to avoid its possible decline in the long term. Such measures have earned SC to be classified as a standard language, that is: 'a language with published grammars, dictionaries and a belief that there is a correct version' (Spolsky, 2011, p.142), as per Stewart's (1968) definition. The following are some of these measures.

- Seychelles Creole has a developing literature (poems, novels, plays, short stories and translations of the world's classics).
- To-day, the whole Bible has been translated in LS, a notable achievement of the Seychelles Bible Society.
- Among the Grammars which Seychelles linguists, activists and teachers refer to are:

    - *Seychelles Creole Grammar* (1977) by C. Corn
    - *Le Créole Français des Seychelles* (1977) by A. Bollée
    - *Gramer Kreol Seselwa an Kreol* (2013) by Marie-Thérèse Choppy.

Of the greatest significance was the introduction of LS in schools as a language to be learnt and also as a medium of instruction. This leads to the formulation of teaching programmes and other didactic materials in LS.

[1] Translation: (1.) The national languages of Seychelles shall be Creole, English and French. (2.) Not withstanding Clause (1), a person may use any of the national languages for any purpose, but a law may provide for the use of any one or more of the national languages for any specific purpose.

The creation of *Lenstiti Kreol* (The Creole Institute) was another milestone in the process of revitalizing LS. This institution created a documentation centre with as many books and journals as possible on Creole studies. Linguists, language activists, and other researchers, found the centre very useful for their research.

Lenstiti Kreol initiated and encouraged literary works through the organization of competitions, recitals, purchasing and publishing of manuscripts from writers. It also organized cultural activities featuring the use of the authentic language in traditional performing arts (Moutya, Tinge); collected language tools, such as grammars, lexicon, and dictionaries on Seychelles Creole, as well as other Creoles; and kept abreast of the use of Information technology, e.g. Google Spell Check for Seychelles Creole (EpleByen, 2015).

In 2016, a digital library was proposed by the Creole Institute of Seychelles. Should this idea materialize and flourish, it will ensure a long-term database for researchers and activists who wish to develop other tools and references for the development and promotion of SC in the future.

The Creole Institute has a Technical Committee which meets once a month (*Komite Lalang Kreol*) to revisit different issues pertaining to SC. This Committee is presently working on a monolingual dictionary which should be ready by 2022.

The Seychelles Broadcasting Corporation has played and is still playing an important role in the process of revitalizing *Lalang Seselwa*. As early as 1965, *Radyo Sesel* started broadcasting local and world news in LS as well as various programmes on health and agriculture. The Creole stories of Soungoula and others from our folk tales was the favourite programme of many. Political speeches were, of course, entirely in Creole, especially during election time. To name a few of the recent programmes: *Tremolo*, *Tetatet*, *Depouy en sanson* and *Bonzour Sesel*. Political papers were almost entirely in Creole until recently, when they changed to English, except for a few articles.

Festival Creole

Following the introduction of *Lalang Seselwa* in the education system, a '*Lazournen Kreol*' was organized as part of a sensitization programme. One of the highlights of this day was a meeting of creolists from other parts of the world. The Seychellois became conscious that they were not the only Creole-speaking nation in the world; '*Nou pre, nou lwen; nou lalang i parey'*. This *Lazournen Kreol* has turned into a Festival Kreol.

During the Festival period, activities are organized 'in praise of our creoleness'. Although its momentum has dwindled slightly over the years, the Seychellois people, on the whole, look forward to the Festival Kreol. Perhaps it has to be rejuvenated and given a more prestigious place in our national calendar.

Mother Language Day

On the 21st February, the Creole Institute usually celebrates Mother Language Day, a day declared by UNESCO. Various activities are organized showcasing the institute's achievements pertaining to the revitalization of *Lalang Seselwa*. We are also reminded that throughout the world many languages are disappearing. A fact 'generally agreed by linguists that to-day there are about 7000 languages spoken across the world and that half of these may no longer exist after a few more generations, as they are no longer being learnt by children as their first language. Such languages are said to be endangered languages' (Austin and Sallabank, 2011).

Linguists have also shown their concern for the number of languages being lost. Some have attempted to warn us about these losses and some have come up with scales of language endangerment. I have chosen two of these scales into which I have attempted to place *Lalang Seselwa.*

The first scale is the UNESCO vitality and endangerment framework (see Table 1.1, Austin and Sallabank, 2011, p.3).

- **SAFE** - A language is considered safe, when it is spoken by all generations; intergenerational transmission is uninterrupted.
- **VULNERABLE** - A language is considered vulnerable when most children speak it, but it may be restricted to certain domains e.g. home.
- **DEFINITELY ENDANGERED** - A language is considered definitely endangered when children no longer learn it as a mother tongue in the home.

The second scale of language endangerment is the one proposed by Grenoble and Whaley (2000).[2]

- **SAFE** - A language is considered safe when all generations use the language in all or nearly all domains and that language has a large speaker base relative to other languages spoken in the same region. A safe language usually has official status and functions as the language of government education and commerce. A safe language enjoys a high prestige.
- **AT RISK** - There are no available patterns of a shrinking speaker base, but the language lacks the properties of a safe language. It may be used in limited domains or has a smaller number of speakers than other languages in the same region. Language attitude may be the key at this stage. Positive attitudes towards the language may reinforce vitality while negative attitudes contribute to shift.
- **DISAPPEARING** - A language is disappearing when there is an observable shift towards another language in the community where it is spoken. With the overall decreasing proportion of intergenerational transfer the speaker base shrinks because it is not

[2] In Austin, P. K. and Sallabank, J. (2011).

replenished. Disappearing languages are consequently used in more restricted sets of domains and the language of wider communication begins to replace it in greater percentage.

- ***MORIBUND*** - The language is no longer transmitted to children and the speaker base is constantly shrinking.

An attempt to describe the current state of the Seychellois language

Both scales of endangerment consider intergenerational transmission imperative for the safety of a language. In Seychelles such transmission is at risk. More and more Seychellois parents are speaking English to their children.

A vulnerable language is spoken in certain domains only. Many young children attending a certain pre-school, able to communicate in Creole, switch to English because their mother tongue is not being used at school. The parents of those children then speak English to them at home so that they will find it easier to communicate in English at school. These children gradually stop speaking their language and become English speaking. This school has an enrolment of about two hundred children at any one time. The majority will be going to private schools where LS is not taught and used. Those children who do not learn LS at home or at school will contribute to the shrinking speaker base. They may however learn and use LS later, depending on their environment.

In Grenoble and Whaley's scale of endangerment, a safe language enjoys a larger speaker base than other languages in the same region. No doubt *Lalang Seselwa* still enjoys a larger speaker base than English (L2) and French (L3). Although it may not be too significant, the 1971 census estimated that 97.4% of Seychellois spoke LS (Bollée, 1993). In 2002 it was 91.8, and in 2010, 89.1%. Perhaps we should include this question – '*What language do you speak to your children?*' – in the next census! With this apparent shift to English there is a need for research to find out whether LS has a smaller speaker base in 2018 than in 2010 and if this decrease is significant, the speaker base is decreasing, although very slowly.

If a safe language enjoys official status and functions as the language of government education and commerce, we could conclude that LS is a safe language. However, if we were to analyse issues thoroughly, we would find some contradictions.

In government businesses, even if one can express oneself in SC, most of the time, at any official gathering English is the dominant language. The National Assembly is contributing to keeping LS alive in its debates but bills and laws are formulated in English. Most documents and correspondence in public administration are in English.

In 1982 the Seychelles government took the brave step of introducing *Lalang Seselwa* into the education system. It was indeed a brave step because although 'countries with two or more official languages had opted for multilingual educational policies, only a few have officially integrated a Creole in their educational system', according to a case study of native teachers' attitudes towards CMME in Seychelles (Fleischmann, Schwarz and Nick, 2017). For several decades our education system has implemented 'Creole-mediated multilingual Education (CMME)'. Although this policy has been supported by the policy makers, there has been a lack of commitment among the front liners (the teachers). Practices have constantly been changing regarding the switching of medium from LS to English, in Years 4, 3, 2. Today, children are taught in LS (their mother tongue) in the first two years of primary, except for Mathematics which is taught in English following a ministerial announcement in 2016 which received a standing ovation.

Lalang Seselwa 'retains its role as a support language'. This is according to a study of primary teachers' attitudes, perceptions and practice of *Lalang Seselwa* and English as a medium of instruction in Seychelles Primary Schools, by Zelim and Deutschman (2016), the results of which indicate that: 'while LS plays a central role in the everyday lives of the teachers, they are negative to its role in Education. The majority want to see it removed altogether and replaced by an 'English-only-model. At the same time most teachers also acknowledge the importance of LS as a support language'.

The foregoing examples demonstrate the negative attitudes towards LS, not only among teachers and others in the Ministry of Education but in Seychelles society at large. This is the key factor favouring shift leading to language endangerment. Positive attitudes may reinforce vitality while negative attitudes may contribute to shift.

Secondary school children do not learn LS at school but use it only for studying 'non-academic' subjects, like art and music. This situation has repercussions for the teachers being trained to teach *Lalang Seselwa* in primary school.

Many people express their negative attitudes towards their language by not speaking Creole to their children. The number of parents speaking English to their children is increasing, and they, in turn, expect other people to speak English to them too.

The shift to English is more observable in young people. When people are interviewed on national media, English is the favourite language or a Creole with mixed with a lot of English words. Many pupils from both private and state schools speak English amongst themselves.

Among native Creole speakers many English words are widely used by people even if they are speaking Creole. For example, we no longer say that so and so '*in mor*' (is dead) but '*in* passed away'. Some people even express their 'disdain' for their own language in public.

If this trend of language shift continues, our language will disappear. Linguists believe that language loss comes through language shift when speakers of a language stop speaking their own language and use other languages instead. It is perhaps significant to point out that English is our second language. However, using both languages in a situation of bilingualism is different from switching entirely to the second language.

Reasons for language shift in Seychelles

Lalang Seselwa like other Creoles is still being stigmatized. Creoles are believed to be languages that are inferior to dominant world languages such as English, French and Spanish. Despite decades of research and documentation pertaining to the psychological value of Creole to the Creole speakers (Bollée, Adone, Choppy) this disdain for Creole languages has not completely disappeared.

To quote a recent article from a newspaper:

> Each time I hear our so-called poets reciting poetry in Creole, I cringe with repugnance especially when they try so hard at rhyming. The words plucked from a limited vocabulary, simply do not flow like they do in our two other languages and is terrible injustice to good poetry. Jean de Lafontaine, John Keats, William Blake and a host of other poets must turn and pound on their casket each time Creole poetry is recited. Our dear mother language is an aggressive language as demonstrated by Joseph Sinon! (Seychelles Weekly, September 1, 2018)

Such negative attitudes could well be what Penda Choppy calls ‘anger and bitterness as manifestations of the Creole malaise” (Choppy, 2018).

The Seychellois perceive economic and social advantages for their children if they learn and speak English. They have access to higher education, advanced technologies and international information. However, this need not be the case because considerable research has shown that participation in the early years of education using one’s first language leads to greater achievements in education in the second language later (Baker, 2006; Collier, 2004).

English is our second national language and it is being used all the time and everywhere. It is a highly international language and enjoys a high prestige in Seychelles compared to *Lalang Seselwa*, which has a low prestige.

The conjunctions ‘so’ and ‘then’ now form part of the LS syntax as well as the creolization of some phrasal verbs like ‘*pran plas*’ for ‘take place’. One has only to listen to the young people talking to ascertain this shift.

Code- switching/code-mixing

The pressure to shift to English has created a typical way of speaking termed code-switching or code-mixing. This practice is becoming more and more frequent, to such an extent that it seems that we are creating a mixed-code language.

Some linguists claim that code-switching or code-mixing is the expected way of speaking in a stable bilingual or multilingual situation (O'Shannesey, 2011). If this is the case in Seychelles then, why is the shift towards English and not towards French or *Lalang Seselwa* when English is spoken?

People may code-switch for different reasons:

- A Seychellois who has spent some years in the UK may code-switch to show that he/she has been there, or that they are educated and can express themselves in another language, and not speak Creole only.
- A speaker may try to accommodate the interlocutor's choice of language. Last year I watched a meeting of PAC of the National Assembly. The officer being questioned started code-switching very heavily. One word in Creole and the rest of the sentence in English. At the beginning only one person was code-switching. Five minutes later, everyone was code-switching.
- Code-switching can lead to speakers using one language more than another and consequently alter the phenomenon of stable bilingualism. This could be dangerous with regard to the language of lower prestige, which is the case for *Lalang Seselwa*.
- In Seychelles people may code-switch to support their attitude towards *Lalang Seselwa*, which may be a belief that Creoles are not sufficient enough to express everything.

The practice of code-switching, especially among the so-called 'intelligent' young people has become a new way of speaking. It may be difficult to determine if this is becoming a new language but we could consider the following:

- More and more people have the tendency to code-switch, in public places and in public administration.
- The speakers may see this way of speaking separate from their own language which they consider inferior.
- Children may learn this way of speaking very early.

In the 80's, when people were interviewed on the national media (SBC, TV-Radio), they were encouraged to avoid code-switching. People made an effort not to and the result was '*en bon Kreol'* (a good Creole).

Too much code-switching may cause people who don't operate in both codes not to understand what is being said. Today there is definitely no effort whatsoever to speak only *Seselwa*.

Can language shift be stopped or reversed?

Efforts to change the course of language shift cannot be successful until we address elements of the environment, which is itself a factor of shift.

There is little we can do against the phenomenon of globalization but we can take measures to try and change the attitudes of the *Seselwa* towards their own language. We should review the measures we took in the late 70's and 80's to rejuvenate and revitalize our language. We should document all research on our language carried out by *Seselwa* and international experts.

Documentation

On the international front, the interest in documentary linguistics as a field of study, as well as increasing the corpus of language materials, will have an impact on saving endangered languages. In Seychelles this task could be undertaken by the Creole Institute in the Department of Culture and the Creole Research Institute at the University of Seychelles. The Institute already has a small but rich Documentation Centre and the National Heritage Section of the Department of Culture possesses audio and visual materials in LS. Those were situated at La Bastille. They should be printed and published for researchers before it is too late. The proposed new project for a digital library at *Lenstiti Kreol* should be given its due importance. A documentation tool of great worth is '*Parol ek Memwar - Recits de Vie*' (1994) by Bollée and Rosalie.

Conclusion

Lalang Seselwa (Seychelles Creole) is still spoken by the majority of *Seselwa*. In principle Seychelles has three national languages: Creole, English and French. In practice English is the language of prestige and, as such, gains more importance and usage every day. We have to do our utmost to give more importance to the language of the majority of *Seselwa* but at the same time retain our trilingual heritage. Many educational practitioners feel that the medium of instruction in school should be only English and many parents speak English to their children because the medium of education is English. This is one of the main reasons for the shift to English. 'What a tragic irony it would be if Seychelles, a nation which is already multilingual, should move to the exact opposite direction?' (Schwarz and Nick, 2018).

Our language policy should aim to actively use LS in all domains: education, the media, science and technology, which will result in its long-term survival and growth. This can be done. The

efforts made to revitalize English following the long period of stagnation after the Norman Invasion, is only an example.

If the negative attitudes towards LS persist and the shift to English continues, our language is definitely at risk. We are the ones to do something about this. Who shall we blame for this act of 'linguicide' should we lose our language altogether even in the very, very distant future?

Bibliography

Austin, P. K. and Sallabank, J. (eds.) (2011). *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Clevedon: Multilingual Matters.

Bollée, A. (1993). "Language policy in the Seychelles and its consequences". *International Journal of the Sociology of Language* [Online] DOI: https://doi.org/10.1515/ijsl.1993.102.85

Bollée, A. et Rosalie, M. (2014). *Parol ek Memwar – Recits de Vie des Seychelles* (2nd ed.). Bamberg: Kreolische Bibliotek.

Choppy, P. (2018). *Attitudes to Slavery and Race in Seychellois Creole Oral Literature.* Masters' Thesis. University of Birmingham, UK.

Collier, V.P. (2004). "Teaching multilingual children", in O. Santa Ana (Ed.), *Tongue-tied: The lives of multilingual children in public education* (pp. 222-235). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Creole Monolingual Dictionary Database (unpublished, Creole Institute).

De St. Jorre, D. et Lionnet, G. (1999). *Diksyonner kreol – franse.* Bamberg: Imprimerie Difo-Druck.

Deutschmann, M. and Zelime, J. (2015). '"I used to like writing in Kreol but now I only use English" – an exploratory study of language attitudes and exam performance among primary and secondary school pupils in the Seychelles'. *Island Studies* 2, pp.36-45.

Dotte, A.L., Muni Toke. et V. Sibille, J. (eds.) (2012). *Langues de France, langues en danger: aménagement et rôles des linguistes.* Toulouse: Editions Privat.

Fleischmann, C.T. (2008). *Pour Mwan, Mon Lalang Maternel i Al avek Mwan Partou: A Sociolinguistic Study on Attitudes towards Seychellois Creole.* Bern, Berlin, Bruxelles: Peter Lang.

Fleischmann-Schwarz, C. T. and Nick, I. M. (2017). "'Mon respe tou lezot lalang!': A case study of native teacher attitudes towards Creole-mediated multilingual education in Seychelles". *Current Issues in Language Planning* 19 (3), pp.1-15. Available at OI: 10.1080/14664208.2017.1353340 [Accessed 12 June 2018].

Garrett, Paul, B. (2006). "Contact languages as 'endangered' languages: What is there to lose?" *Journal of Pidgin and Creole Languages*, 2 (1), pp.175-190. John Benjamins Publishing Company. Available at: https://pdfs.semanticscholar.org/ef98/e642257a17689c39b5ad8f5c050652f323f3.pdf

Grenoble, L. A. (2011). "Language ecology and endangerment". In *The Cambridge Handbook of Endangered Languages,* P. K. Austin and J. Sallabank (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 27-44.

Laversuch, I. M. (2008). "An Unequal Balance : The Seychelles Trilingual Language Policy". *Current Issues in Language Planning,* 9 (4), pp.375-394. Available at: https://www.researchgate.net/publication/233231687_An_Unequal_Balance_The_Seychelles'_Trilingual_Language_Policy [Accessed 12 June 2018].

Lenstiti Kreol Sesel. (2018). *Konstitisyon Larepiblik Sesel: Sapit 42.* Seychelles : Creole Institute.

O'Shannessy, C. (2011). "Language Contact and Change". In *The Cambridge Handbook of Endangered Languages,* P. K. Austin and J. Sallabank (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 78-99.

Schwarz, C.T.F. and Nick, I.M. (2018). "'Mon respe tou lezot lalang!' a case study of native teacher attitudes towards Creole-mediated multilingual education in Seychelles". *Current Issues in Language Planning* 19(2): 183-197.

Spolsky, B. (2011). "Language and Society". In *The Cambridge Handbook of Endangered Languages,* P. K. Austin and J. Sallabank (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 141-156.

Stewart, W. (1968). "A sociolinguistic typology for describing national multilingualism". In *Readings in the Sociology of Language,* J. A. Fishman (ed.). The Hague: Mouton, pp.531-545.

Woodbury, A. (2011). “Language Documentation”. In *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*, P. K. Austin and J. Sallabank (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 159-186.

Zelime, J. and Deutschmann, M. (2018). “Conflicting ideologies: when the ideological meets the perceived and operational – A study of primary teachers’ attitudes, perceptions and practice of Seychelles Creole (Kreol Seselwa) and English as mediums of instruction in the Seychelles Primary Schools”. In *Norsk og internasjonal lærerutdanningsforskning: Hvor er vi? Hvor vil vi gå? Hva skal vi gjøre nå?* K. Smith (Ed.). Bergen, Norway: Fagbokforlaget, (pp.129-151).

****

An exploratory sociolinguistic study of code-switching between Kreol and English in Seychelles web forums

PEJAKOVIC Christine
University of Seychelles

Introduction

In the past decade, with the rise of social media and increasing accessibility of the internet in the archipelago, Seychellois at home and within the widespread diaspora have been taking more and more to the web to communicate. It is becoming apparent that the vernacular *Kreol Seselwa* (whose lexifier language is French and hereafter referred to as Kreol), demonstrates significant code-switching with English. Recourse to English is regularly observed for words with and without viable Kreol equivalents. Code-switching (hereafter, CS) refers to: 'alternating between different languages by bilinguals, so that the switches are integrated only momentarily and infrequently, and often extending beyond the individual lexical item to longer stretches of talk' (Romaine 1989, p.61).

An analysis of two community Facebook pages was undertaken by the author (a Seychelloise and native Kreol speaker) to identify the nature and functions of code-switching between Kreol and English in the Seychelles computer-mediated communications (CMC) environment. Informed by approaches to linguistics such as sociolinguistics, discourse analysis and pragmatics, this CMC research drew on mixed methods, consisting of online ethnography, textual analysis and corpus frequency count. The study was undertaken via participant observation of four Facebook groups[1] (between 2013/2014 and April 2016) followed by a review of 288 posts – 'conversation starter' and comments – from two groups. These randomly selected posts appeared between 5th January and 18th April 2016 in the *Gossip Corner* and *SeyTroll* groups. Only those posts that exhibited instances of Kreol/English code-switching underwent textual analysis.

The Seychelles linguistic situation – a brief history

First colonized by the French in the late eighteenth century, the Seychelles islands acceded to British rule in the following century, until independence in 1976. Its current population is heterogeneous, with the majority of Seychellois descending from French and British settlers and East African slaves. Chinese and Indian merchants were later additions to this ethnic melting pot. Despite being a British colony since

[1] Dan Lari Bazar, Gossip Corner, Seychelles Daily, and SeyTroll.

1815, there was not an influx of British migrants in the nineteenth century; the pervasive French influence remained from the previous administration. In fact, there were very few words of English derivation in Seychellois texts from that era (Baker, 1982). English words have noticeably been finding their way into the language, due to education and occupations requiring a knowledge of the language of administration. Kreol developed from dialects of eighteenth-century France and was enriched by vocabulary from Bantu, English, Hindi and Malagasy (Moumou, 2004). It shares similarities with the codes found in a number of other post-colonial island societies such as Mauritius, Haiti and Dominica (Laversuch, 2008). The written code was only developed in the late 1970s, prior to which Kreol primarily served as an oral language. In 1979, the *Komite Kreol* was founded with the aim of establishing and standardising the Kreol orthography and devising protocols for its written use (Bollée, 1993, p.90). Manoeuvring a delicate balance of protecting the language from undue foreign influence and adapting Kreol to suit the needs of a modern era, the Committee replaced a number of anglicisms with existing Kreol words, French borrowings or newly coined Kreol words (Bollée, 1993, p.93). In 1993, all three languages acquired equal status in the revised Constitution (Nadal and Anacoura, 2014). Kreol is today the mother-tongue of more than 95% of the population (Michaelis and Rosalie, 2013). *Double-nested diglossia* (Hoareau, 2010) can describe, in part, the current relationship between English, French and Kreol. English dominates the institutional sphere, particularly in the written context; it has historical, economic and political power. French, on the other hand, is intimately linked to Kreol for historical, political and cultural reasons. However, it plays a specific communication role in targeted areas, such as tourism, which is a mainstay of the economy. It has also been closely linked to the Catholic Church, due to influx of Francophone Swiss missionaries in the islands during the last century. Kreol is the main language of communication, including between friends, colleagues, and even for political speeches. In the written sphere, it has a specific grass-roots audience, entertained by folk culture. Once the role of the English language increased in the educational and administrative fields, French and Kreol were systematically relegated to lesser importance in a revised complementary redistribution (Pejakovic, 2012).

Online community discussion forums in Seychelles: some observations

A handful of online forums operate in Seychelles, to which a significant number of members subscribe. At the time of corpus data collection for this study, the more popular Facebook discussion groups/pages were *Gossip Corner* (community group), *Seychelles Funny Corner* and the politically affiliated groups *Dan Lari Bazar* and *Seychelles Daily*. They each boasted a membership in excess of 23,000.[2] As *Gossip Corner*'s membership exceeds a quarter of the country's current population, it is, as would be expected, representative of the various age groups and walks of life in Seychelles and across the global diaspora. *SeyTroll*, the risqué humour page, is a

[2] The figure relating to Facebook group membership is reflective of the first quarter of 2016.

smaller forum but one that hails immediacy of responses, due to the nature of the graphic posts.

Posters use their personal Facebook profiles and the sites are continually updated by their members with a wide variety of information. These posts can be anything from first-hand accounts of locally breaking news events (occasionally with an uploaded photograph), to complaints, or praise of service received at a particular establishment. The sensationalism that often accompanies these news items and early notification of events contributes to this site's immense popularity. Responses to posts can often manifest in rapid succession, giving an air of synchronicity. Due to factors such as the population's cultural and linguistic homogeneity as well as small size – with negligible degrees of separation, a relatively high level of mutual intelligibility is observed within the Facebook groups. Short clauses are usually sufficient to express a wide range of opinions and ideas; they seem to be easily digested by the next posters, without requests for clarification. With posts that offer the additional visual cues consisting of photographs or memes, discourse goals seem to be achieved speedily.

Classic sociolinguistic approaches to code-switching in conversation

Code-switching provides a unique window on mechanisms at play when languages come into contact with each other (Bullock and Toribo, 2009). The bulk of qualitative studies on CS have been informed by interactional sociolinguistics (e.g., Gumperz, 1982), or conversation-analytical study of code-switching (e.g., Auer, 1999), both of which see CS as a 'contextualisation cue'. This cue is effectively 'a means of conveying pragmatic information to interlocutors as to how a particular utterance is to be read in context' (Martin-Jones, 1995, p.98). Gumperz (1982) identifies the following typical discourse functions that CS fulfils in conversation, namely: (i) quotation, (ii) addressee specification, (iii) interjection, (iv) reiteration, (v) message qualification and (vi) generalization versus personalization. Malik (1994) adds to this list with lack of facility, habitual experience, and lack of equivalent register.

It is to be noted that based on a substantial body of research, CS functions strongly as a symbol of group identity and solidarity amongst members of its discourse community (Boztepe, 2003, p.17). Speakers adjust their speech style as a way of expressing their solidarity or distance (i.e., divergence/convergence) by using the 'we-code' and 'they-code' (Gumperz, 1982). A number of theorists, such as Bourdieu (1991), Heller (1995a), and Gibbons (1987), believe that code choices are made against the background of social factors, juxtaposed with the immediate situation. Bourdieu (1991) posits that speakers attribute power to certain codes, which potentially explains situations whereby a foreign word is favoured over an available equivalent, if borrowed from a more 'prestigious' donor language. 'Crossing' is another note-worthy social aspect of code-switching (Rampton, 1995). It is not uncommon for individuals to mirror the vernacular of other ethnic groups to gain

inclusion. In these instances, the code choice is often indexical to the 'group's' lifestyle orientations, including stylized representations of vernacular Englishes (Androutsopoulos, 2013). There have been numerous studies demonstrating how identity can be created through code choice (Reyes, 2005; Gardner-Chloros, 1991 and 2001; Sweetland, 2002 cited in Wardaugh, 2010). Alastair Pennycook has analysed the phenomenon of local re-contextualisation of linguistic and cultural forms via an analysis of the worldwide spread of Hip-Hop music and related linguistic forms (Bozza, 2003 cited in Alim et al., 2009, p.28).

Sociolinguistic approaches to code-switching in the computer-mediated communication (CMC) environment

Computer-mediated communication offers new sources of CS data, where high-quality participant observations can be collected unobtrusively and with less methodological overhead. Classical conversational approaches, with their classificatory endeavours, are being increasingly supplemented by ethnographically informed studies that incorporate a dynamic approach to online code-switching as a tool to manage social relations and construction of identities (Androutsopoulos, 2013; Georgakopoulou, 1997; Hinrichs, 2006). As the field widens and research proliferates, there are divergences in opinion over the relevance of traditional theories and frameworks. Some theorists, such as Hinrichs (2006), perceive CMC language as having little in common with oral discourse and reject the application of traditional code-switching frameworks of analysis. Androutsopoulos (2013) categorized the discourse functions for CS in CMC as follows:

i. to introduce formulaic discourse, including greetings;
ii. to perform culturally specific genres such as poetry or joke-telling;
iii. to convey verbatim speech;
iv. to repeat an utterance for emphatic purposes;
v. to index one particular addressee, to respond to language choices by preceding contributions, or to challenge other participants' language choices;
vi. to contextualize a shift of topic, to distinguish between facts and opinion;
vii. to differentiate between the jocular or serious, and to mitigate potential face-threatening acts, for instance through humorous CS in a dis-preferred response or request;
viii. to index consent or dissent, agreement and conflict, alignment and distancing, etc.

In CMC, interlocutors use CS, style shifting, and other manipulations of written symbols (emoticons, laughter acronyms) to accomplish pragmatic work that would otherwise be accompanied by phonological variation, prosody, posture, and other stylized cues in normal conversation (Georgakopoulou, 1997). Synchronous modes of CMC (e.g., chat) contain more conversational CS than the asynchronous, such as

email (Paolillo, 1996). In fact, in public CMC, discourse is as much shaped by the technological properties of CMC synchronicity as by social and pragmatic factors (e.g., linguistic repertoires, interpersonal relations, interactional activities).

In a study of English, Hindi and Punjabi CS in four internet communication contexts, Paolillo (1996) found a predominance of English in all four. He surmised that this was a reflection of the high prestige accorded to English – favoured in the formal educational systems; the audience of chat, which is often international; as well as the fact that computer network technology and use continue to be dominated by English-speaking countries. There is a conspicuous global language practice in various CMC modes whereby there is a switch between the respective national language and English (Androutsopoulos, 2013). Different degrees of code alternation can manifest: at one end of the spectrum, a sentence might be used which is indistinguishable from standard English while at the other end, a sentence phrase may contain so many words from a contact language that it becomes unintelligible to those outside a particular community (McArthur cited in Crystal, 2003, p.165). There is growing evidence from a number of studies (Egypt, Finland, South Africa) of widespread patterns of 'minimal bilingualism'. This refers to the practice whereby sets of formulaic routines including greetings and farewell, interjections, requests and slogans, are inserted into the base language.

According to the Meyers-Scotton 'Markedness Model', all CS behaviour is based on 'rational choice whereby speakers seek to optimise the relationship between costs and rational outcome' (Myers-Scotton and Bolonyai, 2001 cited in Hinrichs, 2006, p.140). Hinrichs (2006) discovered that in Jamaican society, for a number of domains, CS is the unmarked choice (the easiest code for the speaker), including for dialogues with peers. In the sphere of informal communications, including web discussions, Jamaican Creole has become the unmarked code and Jamaican English, the marked code (more effort to exert). This is in the context of individuals having greater written fluency in English, with this code being the medium of literacy instruction in Jamaica. Despite the 'quantitative dominance' of English and its relative ease in terms of writing, they choose to switch to writing in Creole. The latter encodes the rhetorical functions associated with the local culture.

Analysis of code-switching in Seychelles Facebook forums

The following section, comprising ten points, describes the patterns of code-switching between Kreol and English that manifest in the two Facebook pages under analysis. These patterns have been categorized as per the functions of code-switching posited in the linguistic literature referenced above.

1. *Rhetorical functions of CS and 'we-code'*

It was not uncommon to see code-switching being deployed for rhetorical ends in the Seychelles CMC context. A multitude of examples were encountered in the corpus examined whereby a switch in code provides an effective climax. These Facebook pages are rife with posts where the poster has described a number of complaints or ills in one language, followed (usually inter-sententially) by a sigh of exasperation, in the other code. The following examples are cases in point. In the first three, Kreol is the language of rhetoric:

Example 1.

> (NB: a lengthy clause expressing difficulties for the poster preceded this)
> *... there hardly was any in the shops and one had to buy in bulk.* ***Zis mazinen!!!***[3]
> [Kreol translation*: Just imagine!!!*]

Example 2.

> *I wrote ... asking WHY are they not using "mold resistant" paint in the hospitals ... NO REPLY. Such molds can also trigger asthma in asthmatic patients such as myself ... So again ...* ***AKOZ nou lopital I dan en leta koumsa???? Lekel ki responsab pou maintenance****? ...*
> [Kreol translation*: WHY is our hospital in such a state??? Who is responsible for maintenance?*]

In this post, the intensifying dissatisfaction of the author is signalled by the capital lettering and code-switch strategy. The switch to Kreol occurs after the emphatic 'So again' with the capitalized 'AKOZ (why) is our hospital in such a state????' The multiple question marks contribute to the heightened level of frustration in the Kreol clauses. The switch to Kreol also ushers a change from the narrative to the interrogative. This particular line of questioning, particularly the first of the two questions, is delivered in an epiplexic manner, which further reinforces the post's overall rhetoric.

A similar climactic effect is achieved via intra-sentential codeswitching in the next example.

[3] Bold-face italic font in this section denotes a switch to the other code.

Example 3.

> *Better than this* ***i a gate*** *...* ***byen dir.***
> [Kreol translation*: Can't be said better than this. Literal translation: Better than this is spoilt, well said.*]

In fact, the first part of this sentence is the literal translation of the popular Seychellois saying 'plibon ki sa i a gate'.

Conversely, the next example of code-switching from Kreol to English, regarding internet data, demonstrates that English can also effectively be used to convey rhetoric.

Example 4.

> *Konman u met fb on i dr un use 75% ... U ankor pe get sa msgs en pti ku i dr u 100% ...* ***I don't understand.***
> [Kreol translation: A*s soon as you go on FB, you are told that you have used up 75%. You're still reading that message and next thing you're told 100% ... I don't understand.*]

Based on the Facebook corpus analysed,[4] 115 of the 288 posts (40%) were written in Kreol, while 87 (30%) were in English. 82 of the 288 posts (28.5%) contained instances of code-switching between Kreol and English, in varying proportions. Nearly 70% of online interactions featured Kreol, either singly or in tandem with English or French (the latter, to a minor extent). Despite the dominance of English in the educational and administrative spheres, there is a distinct preponderance of Kreol in these online forums. Hinrichs (2006), posits that 'the rhetorical functions of Creole are often symbolic, and that the communicative value it adds is often greater and more specific than for English because it is the code that is associated with meanings of local culture' (2006, p.140). This may well be the case with Seychelles Kreol, whereby the cognitive cost of writing in Kreol is offset by the cultural meanings that it evokes and pertains to. A wider linguistic study would be required in order to fully establish what the marked and unmarked codes are for each communication domain in Seychelles.

2. *Stylistic functions of CS – wordplay and humour*

By having access to two full sets of lexicons – Kreol and English – Seychellois demonstrate creativity in wordplay, as depicted in the following utterances:

[4] The graph in Annex 1 shows the language composition of 288 Facebook posts, selected at random between 5th January and 18th April 2016 from *Gossip Corner* and *SeyTroll.*

Example 1.

> *6,000+* ***fanz, airconz*** *e levantay ...*
> [Kreol translation: *6000+ fans, air conditioners and (hand-held) fans.*]

This was an address by a site administrator thanking fans for their support.

Example 2.

> *... hives all over his body. I give his (sic) ceterezine.* ***Ek sa senir plim osi bon*** *geez.*
> [Kreol translation: *And it's also good against that hairy caterpillar geez.*]

The nationally disliked and much complained-about vegetation pest is also known to trigger allergic skin reactions. The emphatic *geez* reveals the resentment that the term *senir plim* evokes. The other meaning of g*eez,* or rather its homonym 'G's', is an expletive; it is an abbreviation for the word *grenn* (literally scrotum). Colloquially, it usually denotes being given a hard time.

3. ***Solidarity/Convergence as a function of CS***, and

4. ***Generalization versus personalization to index one particular addressee as a function of CS***

Discourses expressing convergence are frequently observed in the Seychelles social media domain. This is particularly evident in the community site *Gossip Corner*, with its inclusive focus and the up-to-the-minute postings alerting fellow members to events (often misfortunes) occurring in the small community. The following post shows how the switch from English to Kreol ushers in a distinct air of solidarity and sharing in the other person's plight:

> ***aww that is so touching*** *... enn ler nou paran isi sesel nou pas anver bokou difikilte ki bokou pa konen ...* ***ya*** *mon kapab mazinen sa ta depans osi.be* ***how is your son now?***
> [Kreol translation: *sometimes us parents in Seychelles, we go through a lot of difficulties that others don't know about ... yeah I can imagine all that expense too. But how is your son now?*]

The clause starting with *enn ler nou paran* efficaciously conveys convergence, reinforced by the change from direct to indirect speech. This is also a perfect example of how CS is used in Seychelles' social media interactions to effect a shift in

conversational focus – from a generalized to a personalized stance.

5. *Economy/using the shortest and easiest route as a function of CS*

This appears to be a very common reason for code-switching in Seychelles online forums, particularly in the context of the prevalence of SMS/text-style writing in both Kreol and English. Expediency in 'getting to the point' may account for the resort to English lexical items for terms that typically have Kreol counterparts. Due to the sheer size of the English vocabulary in relation to that of Kreol, it is highly likely that the concept is more easily described by one or two English lexical item(s).

Example 1.

> ***Feel free*** *pou demann mon*.
> [Translated to: *Feel free to ask me.*]

Expressed in Kreol, 'feel free' can arguably be translated to the more verbose *santi ou a lez* (literally, 'feel comfortable to').

Example 2.

> *si ler bis in sanze* ***advise****???*
> [Translated to: *if the bus timetable has changed. Advise???*]

The word 'advise', as used in this context, could be reasonably substituted by *fer nou konnen* (let us know).

6. *Lack of Kreol equivalent*

This part of the analysis considers terms that do not seem to have viable equivalents in Kreol.

A) This category of code-switch to English includes overwhelmingly technological/social media-related terminology, such as **shares, likes, OMG, lol, lmao, data, download**, although there are examples of other items (often observed in web discourse) such as **hangover** that can also be included.
B) The reason for code-switching is that the word is best articulated in the other code, usually English, in view of its wider lexical bank. In the following sentence: '*i bezwen pran mwan pre 5 an pou mwan finalman kapab* ***move on*** *e trouv en lot dimoun ki mon kapab aktyelman kontan',* the poster speaks of needing 5 years to move on after a failed relationship. 'Move on' may best describe this process, as Kreol can only offer substitutes such as *kontinyen ek lavi* (continue with life), which arguably does not convey the same perlocutionary effect. The lack of equivalent register as a rationale for recourse to English is not surprising, taking

into consideration the latter's vast lexicon in comparison to Kreol. This proposition echoes Annegret Bollée's concern that: 'Kreol is not yet fully adapted for elaborate [press] articles or features, and its vocabulary is not sufficiently developed for dealing with all subjects of modern life (eg. medicine, technology, science, politics, economics)' (Bollée, 1993, p.92).

7. *Formulaic routines/ Habitual experience*

Discourse markers such as **you know**, **I mean**, or **like** (Romaine, 1989, p.112), that are placed before or in the middle of a sentence, can be switched in the other language. Short clauses are used for greetings and interjections, and slogans are inserted with ease and utmost frequency, such as: **you're welcome, well said, good one, thanks.** These fixed phrases generally occur spontaneously within a speech utterance and stem from habitual experience. There is widespread occurrence of English formulaic routines across the totality of the web corpus under investigation.

8. *Crossing as a function of CS*

In the case of Seychelles social media, it is undeniable that linguistic choices associated with Reggae and Hip-Hop music subcultures are prevalent. Terms such as ***nigga, broda, numba, dafuq dis, dat, true dat*** are extremely commonplace across the totality of the corpus examined. The following comments are two of the multitude of examples.

Example 1.

beta a ganny fer for nurses in da future to show dem our appreciation. [Translated to: *we should do better for nurses in future to show them our appreciation*.]

Example 2.

so dats all i cn report on.

9. *Repetition as a function of CS*

It is widely acknowledged that repetition is a function of CS. This was exemplified across some of the corpus under investigation. However, the study also revealed that in the Seychelles CMC context, the actual avoidance of repetition and wish to sound original was a key factor for CS. Armed with a choice of three languages, the Seychellois has access to a wider range of synonyms than the monolingual. Often the aim is to respond with an original comment and not (appearing to) copy what the previous poster has said. In the following online interaction, it appears that 'well said' is reiterated in various forms.

[Poster 1]

***Well said**, u guys r about a good laugh not corrupt n dirty politics that makes people angry n bitter*.

[Poster 2]

Araze kopi sa ... zot pa oule fer zot prop keksoz ... nek kopi orizinalite keksoz zot prosen.

[Poster 3]

Spread enpe lanmour Christmas dan plans lager ek politik.
Agree ek zot Sey_Troll.

[Poster 4]

***Well said,** always ruining things with politics.*

[Poster 5]

Byen koze [Translated: *Well spoken*] *me fodre nu asire ki zot p konpran*.

[Poster 6]

Byen dir [Translated: *Well said*] *bez met politik dan you dil ... syouuuuk.*

[Poster 7]

Aste original.

[Poster 8]

***Well said**, 'Arete Kopi'.*

10. *Colloquialisms*

Finally, a sociolinguistic observation of the contemporary Seychelles CMC milieu would not be complete without the mention of what appear to be prevalent examples of (code-switched) idiosyncratic jargon. A few examples of short clauses containing these colloquialisms are as follows:

- **So true** sa **dil best** [Translated: So true, this stuff is fantastic/great];
- **The best** (used in the same sense as 'I Like!' in contemporary Facebook jargon);
- **Simply the truth and true fact** (This emphatic clause is used, either in its entirety and less seldom, as just 'true fact);
- Mon prifere **kool** zis avek en dimoun [Translated to: I prefer to *date/see* just one person];
- Get dan **welfare** [Look into the wellbeing of someone/assist].

NB: The latter two examples are not exclusive to web-discourse; they have been in use in oral interactions for quite some time.

Conclusion

From the analysis of the Facebook posts, it is apparent that code-switching between Kreol and English in Seychelles web forums is motivated by the functions outlined in the sociolinguistic literature, advanced by scholars such as Gumperz, Malik, Androutsopoulos and Hinrichs. Online interactions indicate that Seychellois successfully use their bilingual lexicon to achieve a variety of discourse functions, such as the creation of rhetorical meaning and stylistics. Kreol appears to be a strong solidarity marker and possessor of cultural value. It is frequently interjected in predominantly English clauses to introduce rhetoric or usher in solidarity (the 'we-code'). 'Crossing' was of little surprise, based on the trends that have emerged from the Seychellois cultural and musical scene over the past few decades. The tide of English-centric globalization, particularly in the technological and educational realms is an important factor behind CS behaviour in CMC. The lack of viable lexicon, especially as pertains to the 'modern world' (such as *download, data, share, post)* does require attention. The proliferation of these technological and social media-related words seem to have reached critical proportions in Seychelles' CMC. It is recommended that their translation or adaptation into Kreol be effected in the near future and an online Kreol dictionary be made available. The findings of this exploratory study were clearly indicative of the important role that English plays in twenty-first century Seychelles.

Bibliography

Alim, H., Ibrahim, A. and Pennycook, A. (2009). *Global Linguistic Flows*. New York: Routledge.

Auer, P. (1999). "From code-switching via language mixing to fused lects. Toward a dynamic typology of bilingual speech". *International Journal of Bilingualism* 3(4), p.309–332.

Androutsopoulos, J. (2008). "Potentials and limitations of discourse-centered online ethnography". *Language@Internet* 5. http://www.languageatinternet.org/articles/2008 [Accessed 2 April 2016].

Androutsopoulos, J. (2013). "Code-switching in computer-mediated communication". In S. C. Herring, D.Stein, and T. Virtanen (eds.), *Pragmatics of computer-mediated communication* (pp.659–686). Berlin, Germany and New York: Mouton de Gruyter.

Androutsopoulos, J. (2013). *Networked Multilingualism: some language practices on Facebook and their implications.*

Baker, P. (1982). *The contribution of non-Francophone immigrants to the lexicon of Mauritian Creole*. UK: University of London.

Bollée, A. (1993). "Language policy in the Seychelles and its consequences". *International Journal of Sociology of Language*, 102, pp.85-99.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Boztepe, E. (2003). "Issues in Code-Switching: Competing Theories and Models". *Working Papers in TESOL and Applied Linguistics*, 3(2), pp.1-27.

Bullock, B. and Toribo A. (2009). *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. Austin: University of Texas.

Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

D'Offay, D. and Lionnet, G. (1982). *Diksyonner Kreol-Franse: Dictionnaire Creole Seychollois-Francais.* Michigan: Bon Nouvel.

Georgakopoulou, A. (1997). "Self-presentation and interactional alliances in email discourse: The style and code-switches of Greek messages". *International Journal of Applied Linguistics*. London: Blackwell, pp.141-164.

Gibbons, J. (1987). *Code mixing and code choice: A Hong Kong case study*. Clevedon: Multilingual Matters.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Heller, M. (1995a). "Language choice, social institutions, and symbolic domination". *Language in Society*, 24, pp.373-405.

Hinrichs, L. (2006). *Codeswitching on the web*. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins.

Hoareau, M. (2010). *Langues en Contact en Milieu Insulaire – le Trilinguism Seychellois: Creole, Anglais, Français*. These presentée par Marie Reine Hoareau, 7 Juillet, 2010. Docteur de I'Université de la Réunion.

Kytölä, S. (2012a). "Multilingual web discussion forums: theoretical, practical and methodological issues". In *Language mixing and code-switching in writing: approaches to mixed-language written discourse. Routledge Critical Studies in Multilingualism*, M. Sebba, S. Mahootian and C. Jonsson (eds.). London: Routledge, pp.106–127.

Kytölä, S. and Androutsopoulos, J. (2011). "Ethnographic perspectives on multilingual computer-mediated discourse: Insights from Finnish football forums on the Web". In *Multilingualism, Discourse and Ethnography*, M. Martin-Jones and S. Gardner (eds.). London: Routledge.

Laversuch, I. M. (2008). "An unequal balance: The Seychelles Trilingual Language Policy". *Current Issues in Language Planning*, 9(4) pp.375-394. DOI:10.1080114664200802354393

Malik, L. (1994). *Sociolinguistics: A Study of Code-switching*. New Delhi: Anmol.

Martin-Jones, M. (1995) "Code-switching in the classroom: Two decades of research". In *One Speaker, Two languages: Cross-disciplinary Perspectives on Code-switching*, L. Milroy and P. Muysken (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, pp.90-111.

Michaelis, S. and Rosalie, M. (2009). "Loanwords in Seychelles Creole". In *Loanwords in the World's Langu: A Comparative Handbook*, M. Haspelmath and U. Tadmor (eds.). Berlin: De Gruyter, pp.215-230.

Michaelis, S. and Rosalie, M. (2013). "Seychelles Creole". In *The Survey of Pidgin and Creole Languages. Vol. II: Portuguese-based, Spanish-based and French-based languages*, S.M. Michaelis, P. Maurer, M. Haspelmath and M. Huber (eds.). Oxford: Oxford University Press, pp.261-270.

Moumou, M. (2004) *Preparing our students for the future: Critical literacy in the Seychelles classrooms.* http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2004v3n1art4.pdf [Accessed 20 May 2016].

Myers-Scotton, C. (1993b). *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon.

Nadal, P. and Anacoura, R. (2014). '*Linguistic vulnerability' and the recognition of indigenous languages: The case of Kreol in Seychelles and Mauritius* http://www.unisey.ac.sc/index.php/component/jdownloads/send/10001-issue-1/1-island-studies-issue-1

Paolillo, J. (1996). "Language choice on soc.culture.punjab". *Electronic Journal of Communication*, 6/3. http://www.cios.org/EJCPUBLIC/006/3/006312.HTML [Accessed 18 Nov 2015].

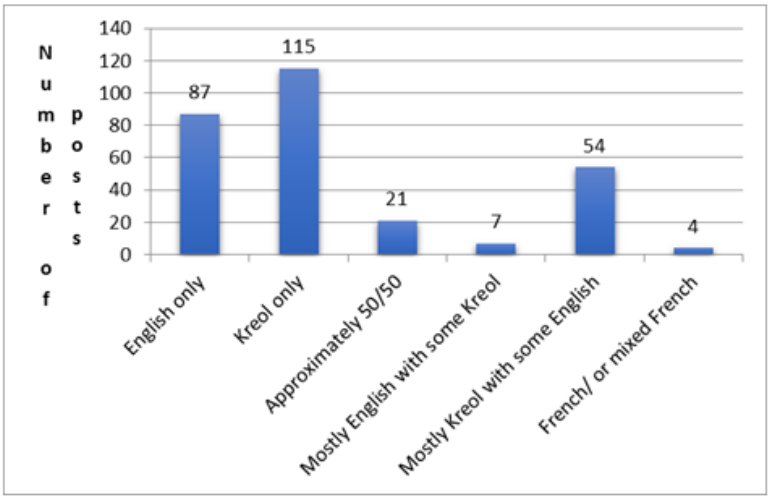
Pejakovic, C. (2012). *Introduction to Sociolinguistics Essay (LIN8015).* University of Southern Queensland: Unpublished essay.

Rampton, B. (1995). "Language crossing and the problematisation of ethnicity and socialisation". *Pragmatics*, 5(4).

Romaine, S. (1989). *Bilingualism.* Oxford: Basil Blackwell.

Wardhaugh, R. (2010). *An Introduction to Sociolinguistics*, (6th ed.). Malden: MA

Annex 1



Language composition of 288 Facebook posts, selected at random between 5th January and 18th April 2016, from *Gossip Corner* and *SeyTroll*

****

Perceptions and evaluation of the transliteration of English terms in Seychelles creole used on Facebook

VEL Aneesa
Creole Language and Culture Research Institute, University of Seychelles

Introduction

In the field of language contact, Seychelles, a trilingual country where a French-based Creole co-exists with English and French, has been and continues to be at the core of much linguistic and sociolinguistic research. As is the case for other multilingual countries, several diverse linguistic phenomena have emerged over the years in Seychelles.

In the past five years or so, we have observed a new trend in a Facebook group, *Gossip Corner,* where the administrators and some members are writing some English words using the Seychelles Creole (SC) spelling. This process, which we have identified to be similar to 'transliteration',[1] occurs when English words are taken as they are and are written in SC using the alphabet of the latter. This, along with other language contact phenomena has raised many concerns amongst local creolists and SC enthusiasts who fear the impact that they may have on the development of SC, if action is not taken to regulate and safeguard the language. Furthermore, it can be observed that with growing access to and the use of social media as a means of daily communication, many speakers find new creative ways to use languages that are not always safe and advantageous, especially for emergent languages such as SC. In fact, Das and Gambäck (2013) explain that the social media revolution has added new factors to language evolution: the fading of the borders of society and the increasing mixing of languages and cultures. The transliteration practice in Seychelles is linked to codeswitching and borrowing and depicts what is happening in spoken SC.

In the past, many studies have been conducted with the emphasis on understanding phenomena such as code mixing and code switching, and their impact on the development of SC. This includes the work of Pejakovic (2016), Hoareau (2010) and of Salabert (2003) for the Seychelles. Myers-Scotton (1993) defines code switching as 'the use of two or more languages in the same conversation, usually within the same conversational turn, or even within the same sentence of that turn'. Whereas code mixing is 'when pieces of one language are used while a speaker is basically using another language' (Gumperz, 1982). Therefore, the new trend of

[1] Transliteration is defined in *Cambridge Online Dictionary* as: 'the act and process of writing words using a different alphabet'. The alphabet of Seychelles Creole contains only 20 letters hence it is slightly different from English orthography. That is why we talk about transliteration here.

transliteration on Facebook can be considered a result of the speakers' plurilingual communicative competence.[2]

The aim of this study is to present the perceptions of and to evaluate the transliteration of English terms in SC. In addition, it also addresses some questions in relation to this type of language practice and its impact on standard SC as used in schools, media and its other official usages. Firstly, the paper introduces the context of the research, then presents the findings, disclosing the views of native speakers, poets and authors in relation to the phenomenon. Finally, we discuss the possible harm that it may have on the evolution of the language.

Corpus and methodology

1. *Transliteration in SC observed on Facebook*

Below are examples of transliteration of English terms in SC, as observed on Facebook. These examples have been chosen because they are some of many English terms that have been borrowed and incorporated into spoken SC by some of the native speakers and which are now considered as SC terms.

Example 1.

> *Zwer pa ni arete nanryen i ale* ***foul spid*** *konmsi i dan en nespes avyon*
> (posted on 24th February 2018).
>
> *foul spid* ('full speed' in English) is written in SC and used instead of its Creole equivalent: *avek lavites*.
>
> In this case, the letters and sounds used exist in Creole and does not preclude comprehension as compared to the following example where this is not necessarily the case:

Example 2.

> *GOSSIP CORNER fek aprann ki* ***KEBOUL ENN WAYERLERS*** *in pous 7 son travayer…* (posted on 24th June 2018).
>
> ***KEBOUL ENN WAYERLERS*** = Cable and Wireless (The name of the telecom company, Cable and Wirelass, in English, has been known for many years in Seychelles and appears as such in spoken creole). The letter 'c' is not found in the SC alphabet and

[2] In French, *Competence plurilingue et pluriculturelle* is defined in 'Cadre européen commun de référence pour les langues' (2001, p.129) as: *la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel.*

is represented by the letter 'k'. There is also a play on the phonetics as some sounds are also inexistent in SC hence distorting its pronunciation a little bit in SC.

In other cases, we also observed a difference in the ending sound of the last words where the last consonant pronounced is not transliterated in SC:

Example 3.

En garson kin temwenn sa lensidan In sey demare deryer li pou tyeke ki larout i pran e fer li arete me zwer in rondi dan Belonm e ***nower tou bi fawn*** (posted on 24th February 2018).

Nower tou bi fawn = nowhere to be found (in English).[3] Note the absence of the 'd' at the end of *found* even though it exists in the SC alphabet. This is the rendering of the borrowed English expression in SC which may also be due to the individual's own pronunciation of the word in the source language.

As for the last example, we can observe a part transliteration and part translation in the same word.

Example 4.

GOSSIP CORNER fek aprann ki Loder ARMONIA ti pe anvoye la bomaten lo en bato apele PLAYA DE ARITZATXU laba ***Nyoupor*** (posted on 14th February 2019).

Nyoupor = New port in English, and *nouvo por* in SC. *Nyou* is transliterated and *por* is translated. This practice of merging the English word (new) and the SC word (por) is accepted in spoken SC and even considered 'normal'.

These examples can be linked to a study conducted in 2016 by Christine Pejakovic which shed some light on the 'discursive practice' involving code switching and the borrowing of English terms in SC. She noted that 'research in the past decades has consistently shown that codeswitching itself constitutes the norm in many stable bilingual communities' (Pejakovic, 2016). However, in this case, the way the segments are transliterated does not necessarily follow the norms for written SC. Furthermore, in Seychelles, a fragile triligualism exists where the three languages have the same official status but different functions for the native speakers. SC for example, is more widely used in its spoken form and less in its written form.[4] What is happening on Facebook seems to be a manifestation of what is already happening in spoken SC. English segments and terms are often borrowed and inserted into SC sentences in a way that it doesn't disrupt the syntax of the target language, but most terms will either keep their

[3] Equivalent in SC: *in disparet - Pa'n war li ankor (okenn par*).

[4] Except for in schools and in the media where a great deal of emphasis is put on the written form of SC.

English pronunciation or be pronounced in an 'artificial'[5] SC. These English segments, to some extent, are perceived as being SC. Romaine (1989) explained that often loan words are used by speakers who 'may or may not be aware of their foreign origin […] or probably not even perceived as foreign by the majority of speakers' (Romaine, 1989, in Pejakovic, 2016). Furthermore, this practice can even be considered as 'normal' and can constitute a variety of SC. As a matter of fact, the authors of these posts on Facebook believe that they are not 'spoiling SC, but that they are simply writing the English words that the majority of Seychellois use when they speak in Creole' (Saba, 2018, own translation).

For our study, a variety of methods were used including interview, poll and online questionnaire. At the beginning of the study, authorization was given by the Facebook group's administrators for us to use their posts and that of other members of the group as part of our main corpus. These posts were collected from the group throughout the year 2018, from January to October (although some posts we refer to may have been on the page before 2018).

2. *Gossip Corner*

Gossip Corner is administered by two Seychellois: a man and a woman of the age group 35+. The group's main aim is to share incidents, gossip and news happening in Seychelles only. It has over 35,500 members (as of October 2018), mainly Seychellois living in Seychelles, although there are also some Seychellois living abroad that are members of this group. In general, the members are from different socio-economic backgrounds. Their request to join the group is only accepted after the administrators have confirmed the authenticity of their profile. In *Gossip Corner*, people are free to express themselves in any of the three national languages; however, most posts are in Creole. English is also often used. Code mixing and code switching between Creole and English is more common than with French, which is less often used in *Gossip Corner*.

3. *Interview with the administrators of Gossip Corner*

An interview was conducted with the administrators of the group. This was done via *Messenger*, another social media platform. Our main research questions were asked and answered. They elaborated on the *raison d'être* for the transliteration practice and how it was done.

4. *Poll conducted in the group Gossip Corner*

We had read and understood from their comments, that the members of the group had mixed reactions regarding the transliteration practice. We thus decided to carry out a poll in the group to get their opinion and find out whether or not they adhered to such a practice. This was done in the group itself and any member was allowed to participate. Over 200 members participated in the poll which lasted for one week, between 2 – 8 October 2018. Members had to answer

[5] Artifical due to the absence of certain sounds in SC.

the following question: *Ki zot lopinyon lo kreol ki ganny ekri lo GC (Gossip Corner)*?[6] They were given 6 replies to choose from, and a member added one more. They were allowed to choose more than one option. Below are the options given to participants and their translation:

***Opsyon negativ* (Negative options)**

1. *I difisil pour konpran*.
   It is difficult to understand.
2. *I kapab afekte laprantisaz sa lalang*.
   It can affect the learning/teaching of the language.
3. *I en menas pour devlopman sa lalang.*
   It is a threat for the development of the language.
4. *Pa kreol sa, angle zot in kreolize (azoute par en manm*)
   This is not Creole, it is English that has been 'creolized' (option added by a member).

***Opsyon positiv* (positive options)**

5. *I enteresan.*
   It is interesting.
6. *I gou pour lir*.
   It is fun to read.

***Napa lopinyon* (no opinion/ neutral)**

7. *Mon napa en lopinyon lo la*.
   I do not have an opinion about it.

5. *Online questionnaire via SurveyMonkey*

An online questionnaire via SurveyMonkey was then proposed to participants who took part in the poll so that they could further elaborate on their answers. The questionnaire was completed anonymously. The link was also forwarded to other non-Facebook users who are affected by this phenomenon so that they could also fill in the questionnaire.

The questionnaire had 7 questions. The first 3 were to establish the participants' profile. They were asked to indicate their age group, their highest academic level and their job. The remaining four questions were related to our research topic. The participants had to give their opinion with regards to *Gossip Corner's* language practice and to justify their answers. Consequently, they were also asked to state if they wanted this transliteration practice to stop and to explain their answers.

The questions asked in the online questionnaire are as follows:

[6]Translation: What are your views about the Kreol that is written on GC?

1. *Dan ki trans laz ou tonbe*?
   What is your age group*?*
2. *Ki nivo letid pli o ou'n fer*?
   What is your highest academic level*?*
3. *Spesifye ou profesyon/metye*.
   Please state your job.
4. *Ki ou panse lo Kreol ki ganny ekrir dan Gossip Corner*?
   What do you think of the Creole that is written in *Gossip Corner?*
5. *Akoz*?
   Why*?*
6. *Eski ou anvi ki sa fason ekrir i kontinyen*?
   Do you want this practice to continue*?*
7. *Akoz*?
   Why*?*

6. *Interview with some local writers*

Additionally, some local poets and authors, were also interviewed via *Messenger*. This time only one question was asked: *Konman en poet/ ekriven ki ou panse lo lafason ki Kreol i ganny ekrir dan Gossip Corner?*[7] Ten poets/ authors participated and gave their views.

Findings and discussion

In general, the variety of data collection methods provided us with the information needed to evaluate the phenomenon and understand the speakers' perceptions regarding the issue. It was quite eye-opening to read their different views.

1. *Interview with administrators*

One of the administrators of *Gossip Corner* (Saba) revealed that such a practice is carried out to give more value to SC. This may be an attempt to empower the language and make it more 'popular' amongst the speakers especially since there are ever increasing concerns over the future of SC. He explained that they are not destroying the language, 'we are simply writing the English words in the same way that they are used when Seychellois speak in Creole'. This is based on the phonemic principle on which the modern orthography and spelling of SC is founded: '*On écrit ce qu'on prononce, on prononce ce que l'on écrit'* (Bollée, 1978).[8]
He illustrated this with the following example: 'A Seychellois is interviewed in Creole and his answer is: ***Well*** *mon byen* ***happy*** *monn* ***make it*** *ziska dan* ***final****, mon kwar mon* ***deserve***. For him, in the *Gossip Corner C*reole, the sentence should be written as: ***werl,*** *mon byen* ***api*** *monn mek it ziska dan* ***faynerl,*** *mon kwar mon* ***dizerv***.

[7] Translation: As a poet/ author what do you think of the Kreol that is written in Gossip Corner?
[8]Translation: We write what we pronounce and we pronounce what write.

All the English words used have their equivalent in Creole:

• Well - *alor* • happy - *kontan* • make it - *ariv* • final - *final* • deserve - *merite*

However, because of language contact, we have a mixed English-Creole sentence, which is very common amongst Seychellois, expressing themselves on a daily basis in informal situations, in spoken SC. Increasingly, this is becoming the normal way to express oneself in SC. Further research needs to be carried out to find out who uses this variety of SC, and how (is it on Facebook only, or in other instances as well), and to evaluate if it has any direct or indirect impact on the written SC in schools and other institutions where standard written SC is imperative. However, our primary data show that it was initiated by some individuals a few years ago in the group *Gossip Corner* and it has been used ever since in the same group and increasingly in other groups as well.

Based on Saba's explanation, it is apparent that code mixing and code switching is the origin of such a practice. This proves that SC continues to be a language where the speakers resort to code switching and code mixing, which is not a surprise at all in a multilingual society. Orally, it does not create much of a problem, but when it comes to writing mixed sentences, the speakers are confronted with the dilemma of whether the words should be written in English or in Creole and which spelling to use. This can be particularly challenging for students in schools and in other formal institutions where there are well-established norms about writing for both languages, English and Creole.

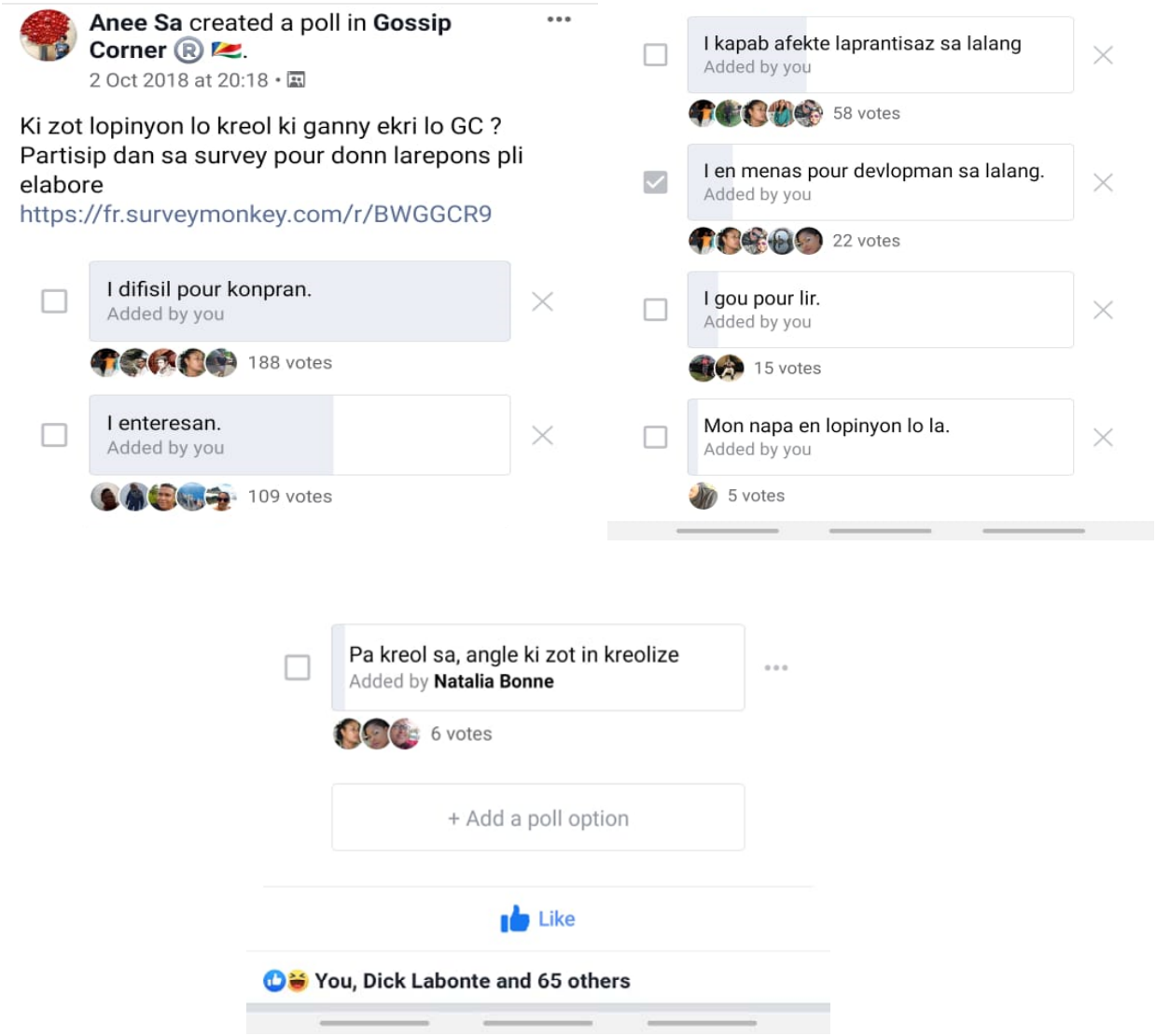
Based on our corpus, we have concluded that the trend on Facebook is well beyond what one would consider as a simple case of code switching: the use of two language varieties in the same conversation, which can be distinguished from other language contact phenomena such as loan translation (*calques*), borrowing, transfer or interference (Myers-Scotton, 2006). It can however be considered as a product of the Code Hybridization Continuum explained by Kriegel, Ludwig and Salzmann (2019), where words from the 'embedded language' (English) are copied and accepted in the 'matrix language' (SC).

The administrator of *Gossip Corner* affirmed that if people are using this system of writing, it means that they have understood it, and its *raison d'être,* and that they have to be 'good' in both languages to be able to understand it. He added that this should not upset anyone. This clearly shows that it is something creative and innovative being done on purpose that may or may not have an impact on the evolution of standard SC as defined and regulated by the Creole Language Committee at the Creole Institute.

2. *Poll conducted in Gossip Corner*

On the following page are screenshots of the poll carried out in *Gossip Corner*. When asked for their opinion about the *Gossip Corner Creole,* most participants chose the first option: *I*

difisil pour konpran.[9] This indicates that such a language practice creates problems of comprehension for them. They cannot read and decrypt properly what has been written. In general, there were mixed views expressed by the participants; a few people were rather positive about the practice and found nothing wrong with it, while others found it to be a threat for the evolution of SC. Five participants did not have an opinion about it. One participant even added her own option saying that this new practice is not SC but English that is being creolized.



3. *Online questionnaire*

As a follow up to the poll, participants completed the online questionnaire so that we could establish their profile and allow them to elaborate on the choices they made when taking the poll. For this, 100 people, mostly members of *Gossip Corner,* responded. 69% of the total

[9] Translation: It is difficult to understand.

participants were aged between 15 and 35 years, while 29% between 35 to 65 years. 1% was below 18 years and another 1% above 65 years. 4% of the 100 participants have completed only secondary education, while 58% of them have completed post-secondary schooling and 38% have gone through university. 31% of the participants are from the education sector and the rest work in different sectors: retail and businesses-15%, engineering-11%, hospitality and tourism-8%, finance-6%, information and technology-4%, health-4%, law and order-4%, public administration-4%, media-2%, environment-2%, others-8%.

The highest percentage of participants work in the education section and are mainly teachers. They appear to be the ones who are primarily concerned with such a phenomenon and are worried about the impact that it may have on the teaching and learning of SC. It also shows that this is the area where this language practice can cause a greater impact. This is because, at school, students have to respect the established norms of the language, and practices such as the one on *Gossip Corner* can be disadvantageous to students and to teachers as well.

In our opinion, media could have also been a key area where this can have an important impact especially in the written press, but only one journalist, aged between 18 to 35, answered the questionnaire and expressed a negative opinion regarding such a practice and wished that it be stopped- '*I pa kreol prop'*.[10]

Two other questions were asked with the aim of finding out if Seychellois Facebook users are aware of the phenomenon. It was also to establish if they are concerned by it and would want it to stop, or if they are not at all bothered by it.

For the first question: 'What are your views about the Creole written in Gossip Corner?' the participants were allowed to choose more than one option. Most of them opted for more than one answer. Additionally, they were allowed to give other answers that were not included in the list of choices. In all, there were two choices that could be interpreted as positive: 'It is fun to read' and 'It is interesting'. One choice was neutral: 'I do not have an opinion about it'. The rest were more or less disapproving: 'It is difficult to understand', 'It can affect teaching and learning of this language', and 'It is a threat for the development of the language'.

The other answers added by participants were:

- *I enpe tro egzazere parfwa*
  Sometimes it is too exaggerated
- *Mon pann deza servi "gossip corner" me mon enterese ek keksoz ki annan pour fer ek nou langaz*
  I am not on *Gossip Corner* but I am interested in anything that has to do with our language
- *Sakenn i ekri Dan son fason*

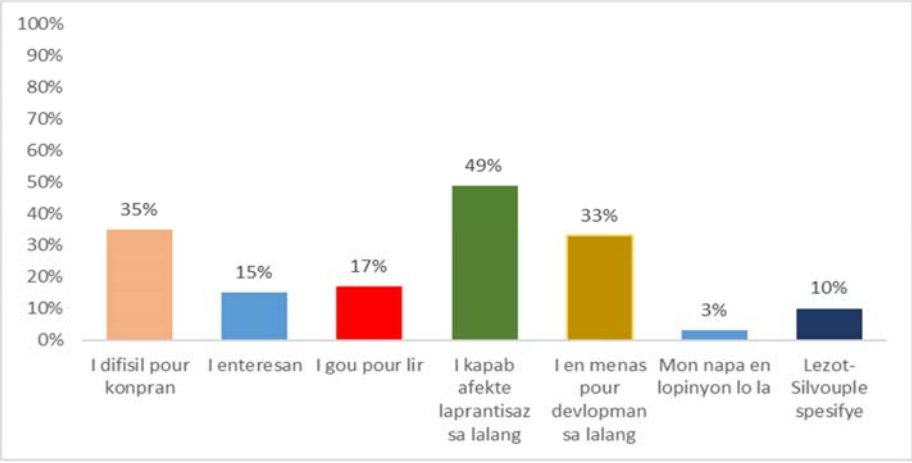
[10]Translation: It is not proper creole.

Everyone writes it in their own way

- *Bann mo angle i ganny kreolize e parfwa sa bann mo i deza egziste an kreol, alors sa bann ki deza anplas dan nou lalang i perdi son plas*
  English words are creolized and sometimes these words already exist in Creole. When this is done, the existing words are replaced by the new ones
- *Mon kwar ki zot pe sey kreoliz tou mo an kreol, bann mo angle i gany ekri literalman an kreol*
  I believe that they are creolizing all the words, English words are written in Creole
- *Kreol in vin angle ... difficult to even figure out*
  Creole has become English. It is difficult to even figure out
- *I fer zot post perdi sans*
  It makes their post meaningless
- *Mon pa lo Facebook Solman sa bann tradiksyon direk an kreol i anwiyan*
  I am not on Facebook but those literal translations are annoying
- *I vreman annwiyan e fatigan*
  It is really annoying and exhausting
- *I enpe konfize pou lir parfwa me i dan en sans komik e fer riye*
  It is a bit confusing to read at times but in a sense, it is comical and funny.

In all, most participants, 49%, attest that this practice can affect teaching and learning of the language, whilst 35% find it difficult to understand and 33% think it is a threat to the development of the language. A few participants expressed more positive opinions about this phenomenon, 17% think that it is fun to read and 15% think that it is interesting.

The graph below shows the responses for this question.



This indicates that the majority of people are concerned and are mindful of the negative impact that some language practices can have on SC, a language that is still developing. We can consider this as an awareness about the necessity to safeguard SC and avoid the risk of it being threatened by language shift or, in the worst-case scenario, extinction.

To justify their answers to the questions, the participants gave different reasons for each. Participants disapproving this practice outnumbered those who approved or were not concerned by it. In fact, 66% of participants gave negative justifications, 15% gave positive justifications, 5% gave both positive and negative justifications, and for 14% it was not clear from their justifications whether they approved or disapproved. The positive justifications are based mainly on the humoristic aspect of the practice, its uniqueness and the enigmatic play on words.

The following are some of the most pertinent justifications given:

- *laplipar bann term pa kreol me selman zot p fer li SONN e EKRI an kreol pu fer gou*
  Most of the terms are not Creole but they are pronounced and written in Creole just for fun
- *Mon konpran i fer riye*
  I understand, it is funny
- *Limour*
  Humour
- *I fer li vinn en group inik*
  It makes the group unique
- *I komik e fer riye lafason ki i ganny ekrir e ler ou pe pronons li*
  Its comical and funny the way it is written and how you pronounce it.

Whereas the negative justifications are based on aspects such as comprehension, language esthetics, teaching and learning, the meaning of the words created and the confusion in decoding them.

The following are some justifications:

- *Bann dimoun, espesyalman bann zenn ki frekant Gossip Corner i riske ganny labitid avek sa kalite ekri e zot kapab fer parey. I osi annan bokou tradiksyon direk ki sorti dan angle ki laplipar letan zot pa korek*
  People, especially the young people that follow *Gossip Corner* risk getting into the habit of writing in that manner. There are too many literal translations from English and most of the time they do not make sense
- Its nonsense
- *I pe kreoliz an "brit" bann non prop e lezot mo sorti dan en lot lalang*
  They are hypercreolizing proper nouns and other words from another language
- *Tro bokou mo angle ki'n ganny ekri an kreol...sa bann mo napa sans an kreol*
  Too many english words are written in Creole … those words do not have a meaning in Creole
- *Zot bi ti pou swadizan met tou keksoz an kreol. Me realite i ki zot pe zis monk sa langaz. Dan kontenks limour, parfwa i gou pou riye me an gro i pa gou pou lir e i fer zero sans*

Their aim was to put everything in Creole. But in reality they are just mocking the language. In the context of humour, it is fun to read but in general it is not fun to read and it has zero meaning

- *I pa sa bon kreol ki pe ganny ekrir*
  The Creole that is being written is not proper Creole
- *I redikil*
  It is ridiculous
- *Akoz i mal ekrir, ou bezwen desifre pou ou konpran*
  Because it is wrongly written, you have difficultites in deciphering it
- *Sa kalite kreol ki pe ganny pratike i pa sa enn ki nou leritaz i proteze, me i enn ki pe anvair nou kreol, menm dimoun i konmans ganny konesans lo sa kreol kase ki G.C p propaze lo rezyo sosyal, e nu vwar ki nou p komans perdi direksyon ek kontrol lo nou kreol prop par sa enn ki an sirkilasyon*
  The Creole that is being used is not the one that our heritage is safeguarding but it is one that is invading our Creole. People are starting to get familiar with that broken Creole that *Gossip Corner* is diffusing and its seems that because of this, we are losing control of our proper Creole.

In summary, most participants discourage such a practice. They find it to be a mockery of the SC language. On one hand, there is the difficulty in understanding and making sense of what is written, on the other hand there is the concern about the danger that it may cause for the development of SC in the future.

Although 21% said yes, it should continue because it is interesting, fun and because they understand it, 79% of the participants said that they do not want such a practice to continue due to the consequences that it may have later on, especially in teaching and learning. Furthermore, if we disregard it, it can cause the SC's linguistic proprieties to be altered, which can eventually lead to convergence[11] and eventually to language shift.[12]

Thus, if any language practice is accepted and encouraged without analyzing its impact, for example in the case of this particular phenomenon, our French-based Creole's risk of shifting to an English-based Creole will be high and this might even give birth to a Seychellois English in the future that will replace the SC as we know it.

The justifications for stopping the way SC is written in *Gossip Corner* are as follows:

- *Pa bon pou nou zanfan konn nou langaz dan sa fason*
  It is not good for our children to learn language in this manner
- *Nou Pou perdi nou fason koze e ekrir*
  We will lose our correct way of speaking and writing

[11] convergence results when all the surface morphemes come from one language, but part of the abstract structure comes from another language (Myers-Scotton, 2002).
[12] Language Shift is a change from the habitual use of one language to that of another' (Weinreich, 1967 as cited in Myers-Scotton, 2002).

- *Dan le fitir nou bann zenes pa pou konn sa vre langaz kreol manyer nou ekrir*
  In the future our youth will not know how the true Creole is written
- *Konman en ansenyan mon pa vwar li konman en bon praktis*
  As a teacher, I do not think that it is a good practice
- *Akoz i pa bon pou nou langaz ofisyel*
  It is not good for our official language
- *I Pou en danze Pou devlopman/laprantisaz kreol*
  It will be a danger for the development and learning of the Creole language
- *Kreol i ankor en lalang ase nouvo, si nou pa fer atansyon e asire ki i ganny prezerve, sa bann kalite kreol koumsa i kapab afekte son laprantisaz e lepanouisman avek letan*
  Creole is still a new language, if we are not careful and ensure that it is protected, these types of practices can affect how it is learnt and its development with time
- *I devret annan serten kontrol sinon nou kreol pou vin enpe an dezord san regilasyon ou menm fason ekri*
  There should be some control otherwise our Creole will be without regulations and a proper writing system
- *Tou lalang i annan lareg Menm si zot evolye bann norm fondamantal I bezwen ganny respekte pour li sirviv*
  Every language has its rules and although the language evolves, the fundamental norms should be respected to ensure its survival
- *Nou annnan zanfan ki pe grandi e si zot war sa bann kalite kreol i kapab afekte zot laprantisaz sa langaz akoz zot pour le adopte sa fason ekrir kreol*
  We have children growing up, their way of learning the language can be affected, if they see such a practice they will be influenced

To summarize, it is evident that the speakers of SC are conscious about the fact that it is still a developing language and is still quite 'fragile'. If its rules and norms are not respected, linguistic properties will be altered and lost. English will take over and there is no coming back from that. In schools, students might be influenced by what they see and read on social media and reproduce it in class thinking that it is correct. This can be very harmful for SC in the future.

4. *Interview with local poets/authors*

Amongst the 10 local Creole authors and poets who were asked to give their opinion about this phenomenon, 7 of them disapproved. The 3 authors who approved, explained that it is because it shows the evolution of the language. According to one of them, people do not pay attention to the way the language is written but put emphasis on the content of the information that is being shared. Someone else gave the following explanation: 'some people are more confident with that practice. They would have perhaps made mistakes in English so they use the Creole phonetics to write the words in English. It is easier and faster for them'.

The disapproving remarks made demonstrate support for safeguarding the language: 'although such a practice is innovative, it does not preserve the originality of our language'; and, it is 'just the pronunciation of certain English words in Creole, which is ridiculous for our language and it downgrades its cultural meaning'. Respondents also said that it is a 'nuisance that can be harmful for our language in the future'. They added that it is a 'lack of respect for our language and its writing system. The people concerned do not realize that they are confusing the others, that will end up destroying the soul of our nation'. One person referred to the aesthetic aspect of such a practice saying: I do not like it, it is ugly. It looks like they are writing another language'. In that same vein, someone argued that the practice is: 'Absolute rubbish. They are changing our beautiful language into some sort of African language just out of laziness'.

Conclusion

A language is a dynamic system which is always evolving. SC is no exception. In fact, language evolution is 'arguably a difficult problem to solve and is highly interdisciplinary in nature' (Christiansen and Kirby, 2003), as is the case for SC, which is still emerging as a language used in areas of knowledge already well developed in other languages. Being a multilingual country, Seychelles is bound to be subjected to phenomena brought about by language contacts. The native speakers, especially the youth, are always finding ways to be innovative and to use language to facilitate their lives. This is common and normal. Nonetheless, it is important to make sure that such experimentations are not detrimental to the evolution of SC which has already been codified and has a set of norms and rules that should be respected.

From the examples we have analyzed, it is clear that the transliteration practice occurs without proper regulation and is still unstable. It can be observed that since it is happening in spoken SC, the initiator of this practice is only trying to apply it to written SC. However, written SC is a standard language with set grammatical and spelling rules that appear to be disregarded in this process.

More thorough research should be conducted to further investigate the impact of different language phenomena on teaching and learning, the media and other key areas where written SC has an important role to play. This can subsequently provide the necessary data to review the current National Language Policy and provide guidelines on the acknowledged practices that will enable the correct evolution of SC and prevent an eventual shift.

Through this study we also discovered that there is a gradual change in consciousness amongst the Seychellois people. Many of them are more aware and concerned about what is happening with SC. Their perception is slowly changing from a totally negative mindset to a more positive one. This is excellent progress and good for the development of SC. Nonetheless, we have to align the change of mindset to a change in behaviour and consequently a change in practice for the sake of the language.

Bibliography

Backus, A. and Dorleijn, M. (2009). "Loan translations versus code-switching". In *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching,* B. E. Bullock and A. J. Toribio (eds.). Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics), pp.75-94.

Bokamba, E. G. (1989). "Are there syntactic constraints on code-mixing?" *World English,* 8(3), pp.277-92.

Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle.* Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Council of Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe / Didier. Available on-line at www.coe.int/lang/fr

Christiansen, M. H. and Kirby, S. (2003). "Language Evolution: The Hardest Problem in Science?". In *Language Evolution*, M. H. Christiansen and S. Kirby (eds.). Oxford: Oxford University Press, pp.1-15.

Das, A. and Gambäck, B. (2013) *Code-Mixing in Social Media Text. The Last Language Identification Frontier?* Available on-line at https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2391067/2.Das-TAL54-3.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies: Studies in Interactional Sociolinguistics 1*. New York: Cambridge University Press.

Kriegel, S., Ludwig, R. and Salzamann, T. (2019). "Reflections on Discourse Ecology and Language Contact: The Crucial Role of Some Scalar Terms". *Linguistic Ecology and Language Contact.* Cambridge University Press.

Hoareau, M. R. (2010). *Langues en contact en milieu insulaire. Le trilinguisme seychellois : créole, anglais, français.* Thèse de doctorat en Sciences du langage, Langues Textes et communications dans les Espaces Créoles et Francophones sous la direction de PRUDENT L-F. Université de La Réunion.

Moore, D. et Castellotti, V**.** (2008). *La compétence plurilingue : regards francophones.* Berne: Peter Lang.

Myers-Scotton, C. (1993). *Social motivations for codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.

Myers-Scotton, C. (2002). *Contact Linguistics: Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. Oxford: Oxford University Press.

Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism.*York: Blackwell Publishers.

Pejakovic, C. (2016). *Code-switching in computer-mediated communication (CMC): an exploratory study of linguistic factors underpinning the role of English in Seychelles Kreol web-writing.* Master's Thesis. University of Southern Queensland, Australia.

Salabert, G. (2003). « Les Seychelles: A la recherche d'un trilinguisme équilibré ». *GLOTTOPOL, Revue de sociolinguistique en ligne,* 2, pp.40-50.

****

Vers une nouvelle ‘philologie créole’ ? Perspectives historiques entre linguistique et littérature orale

VON SICARD Magdalena
Université de Cologne

et

KRÄMER Philipp
Freie Universität Berlin / Europa-Universität Viadrina, Frankfurt/Oder

1. Introduction : Questions de philologie (créole)

L’étude scientifique des textes a longtemps été envisagée comme inséparable de celle des langues.[1] Dans la tradition académique de nombreux pays européens en particulier, les philologies se livraient à l’analyse des cultures et des sociétés en considérant les deux niveaux de production dans leur dépendance mutuelle.[2] C’était le cas principalement dans l’étude des cultures considérées comme ‘distantes’ d’un point de vue géographique comme sur le plan de l’éloignement temporel, c’est-à-dire dans leur dimension historique.

Depuis la fin du XIXe siècle, des pratiques académiques séparées se sont développées : la linguistique naissante entame des projets assez distincts de ceux des études littéraires, dans les études créoles comme dans d’autres domaines. Si les deux disciplines ont su également prospérer dans la séparation, la coopération ne s’est jamais arrêtée et elle s’est souvent avérée productive.

Notre article propose un regard méta-scientifique sur les différentes approches du concept de créolisation dans la recherche sur les langues créoles ainsi que dans celle sur les littératures orales créolophones, c’est-à-dire dans la folkloristique créole. Nous identifierons des structures d’argumentation parallèles et opposées dans les deux champs de recherche, notamment dans une perspective historique pour en faire ressortir les continuités et les innovations. Toute tentative de faire le tour des principales approches à l’égard de la créolisation dans les deux branches académiques entraînera nécessairement des généralisations ; nos observations seront forcément sommaires. En (r)établissant des liens entre les deux disciplines, nous comptons dessiner une image – quoique schématique – des croisements prometteurs qui méritent une exploration approfondie dans une future ‘philologie créole’.

1 Nous tenons à remercier Etienne Nicolini et Vicram Ramharai ainsi qu’une relecteur / une relectrice anonyme pour la lecture attentive et les suggestions productives qui ont contribué à alimenter nos réflexions.
2 Nous adoptons ici une définition de la philologie qui fait écho principalement à la tradition germanophone, celle-ci différant légèrement des conceptions francophones ou anglo-saxonnes du terme qui mettent l’accent, par exemple, sur l’histoire critique de textes ou sur la grammaire historique comparée (Lepper, 2012, p. 45).

2. A la recherche des influences substratiques et superstratiques

Intéressons-nous tout d'abord à la question de substrat et superstrat[3] dans la recherche sur la littérature orale. En ce qui concerne la formation des littératures orales dans les aires créolophones, les premiers créolistes[4] se positionnent quelque part entre deux pôles : l'approche qui prône l'influence des colons européens et celle qui met l'accent sur l'apport africain.

Ainsi, Charles Baissac insiste sur l'origine française de la quasi-totalité des contes mauriciens (Baissac, 1888 : VI-VII). Charles Moynac, dans une approche qui rappelle l'idée d'un *break in transmission* de Derek Bickerton (2016 [1981] : 6, 121), soutient que les esclaves auraient été « dépouillés de leurs biens, mais aussi de leurs idées, de leurs traditions, de leur passé. » Il est de ce fait convaincu qu' « il n'y a rien qui révèle l'origine africaine » dans les contes guadeloupéens (Moynac, 1935, p. 9). L'idée d'une perte de mémoire culturelle provoquée par l'esclavage constituera plus tard une composante majeure de la notion de *créolité* dans la littérature antillaise qui, à son tour, fait référence aux traditions orales (Bernabé, Chamoiseau et Confiant, 1989, p. 33-43).

Joëlle Laurent et Isa Césaire, par contre, essaient de minimiser l'effet de la littérature orale française en soulignant l'importance de la littérature orale africaine (Laurent et Césaire, 1976 : p. 11). Maryse Condé va même jusqu'à considérer qu'un conte ne peut être véritablement créole que s'il est issu de la tradition africaine (Condé, 1987, p. 45).

La plupart des 'substratistes' et 'superstratistes' soumettent leurs hypothèses respectives sans les fonder sur des données empiriques. Souvent les positions à propos de l'origine du folklore créole semblent être guidées principalement par des motivations idéologiques ou politiques qui mènent à une accentuation très forte de l'une des deux dimensions. Cependant, on peut observer que certains contes-types[5] viennent d'Europe, d'autres d'Afrique et d'autres encore ont été influencés par différentes traditions orales à la fois. A titre d'exemple, Chaudenson (1992 : 242-277) et Neumann (1979) évoquent les provenances multiples des littératures orales réunionnaise

3 Généralement, ces termes ne sont employés que dans la linguistique, y compris dans le cadre de la recherche sur les langues créoles. Pour des raisons de comparabilité, nous les assignons ici à la recherche sur les littératures créolophones.

4 Nous considérons comme 'créolistes' toutes les personnes, quelle que soit leur occupation principale au sein ou en dehors de la vie académique, qui décrivent ou analysent des produits culturels ou sociaux créolisés tels que les langues créoles ou les littératures créoles. De la même façon, nous considérons comme 'folkloristique' toute pratique scientifique dont l'objet d'étude est la littérature orale, en l'occurrence la littérature orale créolophone.

5 Conte-type : schéma narratif qui organise les séquences narratives, « structure de base d'une histoire qui peut prendre diverses formes » (Demers, 2005, p.33). En 1910 Antti Aarne crée une classification (révisée en 1927 et 1961 par Stith Thompson et encore une fois en 2004 par Hans Jörg Uther), dans laquelle de nombreux contes-types se voient attribués un numéro et un titre générique (par ex. ATU 510B Peau d'Âne). Malheureusement, cette classification a ses limites car elle ne couvre pas toutes les sphères culturelles et ne recense que très peu de contes-types populaires, particulièrement en Afrique.

et seychelloise. L'histoire du « Ti Panyé »[6], conte très populaire dans les îles de l'Océan Indien[7], peut nous servir d'exemple pour l'étude empirique de la migration d'un conte-type. L'intrigue se résume ainsi :

> Une jeune fille épouse Loulou ou Grand Dyab sans qu'elle connaisse sa vraie identité. Il se présente sous une forme humaine, son intention est d'engraisser la jeune fille et de la manger ensuite. Le frère de la jeune mariée la sauve en l'aidant à s'enfuir avec un panier magique.
> Une déconstruction de ce conte-type en isolant ses motifs constitutifs nous permet d'explorer ses éléments narratifs dans d'autres littératures orales du monde et de les documenter à travers une carte.

[insérer ici ill. 1 – voir fin du document]

Les marqueurs sur la carte (illustration 1) représentent toutes les versions documentées dans le monde entier. Ils n'existe pas de version correspondante en France, même si l'on y retrouve certains motifs présents dans d'autres contes-types, comme par ex. un personnage méchant qui essaie d'engraisser ses victimes.[8] En Afrique, par contre, et particulièrement en Afrique australe et orientale, nous découvrons de nombreuses variantes du « Ti Panyé » qui partagent l'ensemble de ces motifs avec les versions analogues de l'Océan Indien, notamment le passage de la fuite dans un panier qui est très répandu au Malawi, en Tanzanie, au Kenya, au Mozambique, au Zimbabwe et à Madagascar.[9]

En raison des voies de colonisation, il n'est guère surprenant que les versions caribéennes[10] de ce conte-type soient plus proches des variantes trouvées en Afrique de l'Ouest[11], mais il existe également des versions antillaises qui partagent quelques motifs avec le conte-type « Barbe Bleue » (ATU 312), connu en France. La répartition géographique des attestations montre qu'il est très probable que ce conte-type individuel a été amené dans les territoires créolophones par les esclaves africains.

6 Type inexistant dans la classification des contes-types de Aarne, Thompson et Uther (ATU), il se trouve cependant dans le Malagasy Tale Index de Lee Haring sous le no. 3.1.311 Sisters rescued from disguised animal husbands (Bluebeard-Monster disguises and wins girl) (Haring 1982: 363).

7 Baissac 1888, pp. 147-153, pp. 153-161, pp.162-179; Barat, Carayol, etVogel 1977, pp. 29-32, pp. 33-34, pp. 34-35, pp. 35-37, pp. 37-38, p. 38; Bollée et Neumann, 1984, pp. 58-66; Bonieux, 1976, pp. 49-50; Haring, 2007, pp. 147-155, p. 155-160; Yerbic, 1981, p. 31-36.

8 G82 Cannibal fattens victim fait souvent partie de ATU 327 The Children and The Ogre, type populaire en France.

9 Le Malawi: Werner, 1933, pp 195-197; Singano et Roscoe 1980, p. 55; Schoffeleers etRoscoe, 1984, pp. 215-217; la Tanzanie: Kootz-Kretschmer, 1929, pp. 120-123; le Kenya: Geider, 1990, pp. 525-538, pp. 538-539, pp. 545-555, pp. 754-761, pp. 762-765; le Mozambique: H. von Sicard, 1965, p. 88, le Zimbabwe: H. von Sicard, 1965, pp.59-64, pp. 65-67, p. 67, pp. 68-70, pp. 85-86, pp. 88-89, pp. 99-101; Madagascar: Geunier, 1987, pp. 393-465; Ramamonjisoa, Schrive, Raharijanahary, et Velonandro ,1981,pp. 16-67, pp. 70-106; Ramamonjisoa, Schrive, Raharijanahary, et Velonandro, 1983, pp. 16-28.

10 Cf. entre autres: Parsons, 1933, pp. 124-133.

11 Cf. entre autres: Cosentino, 1982, pp.164-166, pp. 166-172, pp. 172-179, pp. 186-187, pp. 187-188, pp. 188-190, pp. 190-192; Cronise et Ward, 1903, pp. 178-187; Herskovits, 1937, pp. 82-84, pp. 84-86; Ellis, 1890, pp. 271-273; Dayrell, 1910, pp. 38-41.

Si nous comparons le cas du « Ti Panyé » à la deuxième carte (illustration 2) qui représente la documentation d'un autre conte-type, celui de « Peau d'Âne » (ATU 510B), nous observons une distribution nettement différente.

[insérer ici ill. 2 – voir fin du document]

On retrouve ce conte-type dans les aires créolophones et en Europe, mais très peu d'attestations en Afrique. Au lieu de postuler une prépondérance des éléments substratiques ou superstratiques pour l'ensemble de la littérature orale créole, il est préférable d'analyser la documentation et les migrations potentielles pour chacun des contes-types individuellement.

Dans la linguistique créole, des débats sur les apports européens et non-européens commencent au XIXe siècle. A titre d'exemple, le Guadeloupéen René de Poyen-Bellisle, dans sa description du créole antillais, met en avant l'idée que les langues africaines des esclaves n'auraient rien apporté à la grammaire créole (Poyen-Bellisle, 1894, p. 13). Nous retrouvons dans son travail, comme dans un grand nombre d'autres travaux de l'époque, l'idée reçue selon laquelle les langues créoles seraient une forme corrompue du français, corruption qui serait due à une prétendue différence raciale.[12] Une contribution productive des langues substratiques est donc complètement exclue dans cette conception racialiste des différences humaines. Outre Poyen-Bellisle, on peut citer le Réunionnais Volcy Focard dont la pensée est moins fortement imprégnée des discours racialistes mais qui souscrit néanmoins à une prémisse superstratique de la créolisation en affirmant que le créole réunionnais serait « tout français » (Focard, 1885, p.182).

On trouve la position opposée, une perspective substratiste, dans le travail de Lucien Adam (1883) qui introduit le terme d'*hybridologie linguistique* tout en développant d'une façon plus approfondie la notion de rélexification.[13] Selon Adam, le lexique français se serait superposé à la grammaire malgache (pour le créole mauricien) ou à la grammaire dite 'guinéenne' (pour le créole guyanais) en conservant leurs structures syntaxiques.[14] Toutefois, dès le début de la créolistique, on observe dans le travail de Poyen-Bellisle la tentative de retracer des éléments de la phonologie créole dans les dialectes normands. Si l'on tient compte de la variation dialectale, le niveau de précision dans l'analyse de l'apport superstratique dépasse donc clairement le degré de rigueur atteint dans l'étude des influences substratiques. Ce n'est qu'au cours du XXe siècle qu'on commencera à chercher d'une manière plus méticuleuse et systématique des documentations historiques pour identifier les communautés linguistiques dont les esclaves étaient issus.

12 C'est dans le travail de Baissac (1880) que la pensée racialiste est particulièrement visible ; voir à ce propos Krämer (2013).
13 Voir Ludwig (2012), Mutz (2013) pour une reprise actualisée de l'hybridité en créolistique.
14 On notera par ailleurs que Adam opère, comme d'autres, une généralisation assez large des 'grammaires africaines' - d'où le terme guinéen qui devrait englober l'ensemble des aires colonisées en Afrique occidentale - dont on cherchait des traits structurels plus ou moins arbitrairement pour les retrouver dans les langues créoles. Pour des approches plus récentes qui travaillent avec le concept de rélexification, voir p. ex. Lefebvre (2011).

A l'heure actuelle, malgré des désaccords au sein de la linguistique créole sur le degré d'importance que celle-ci doit attribuer aux influences substratiques d'un côté et superstratiques de l'autre, il y a consensus sur le fait que des documentations exactes sont nécessaires pour mettre en évidence des continuités historiques. Dans la folkloristique créole, cependant, la recherche se contente souvent d'attestations plutôt anecdotiques sans faire un bilan véritablement exhaustif des contes-types documentés dans les aires géographiques pertinentes.

3. La dimension universaliste

En connexion avec les questions d'influences substratiques et superstratiques ou bien à côté de celles-ci, importantes dans les deux disciplines que sont la folkloristique et la linguistique, les approches monogénétiques ou polygénétiques sont depuis longtemps au cœur de la discussion : les processus de créolisation se sont-ils déroulés une seule fois à un point historique exact pour ensuite diffuser et modifier le 'produit' créolisé dans d'autres régions du monde, ou bien s'agit-il de développements parallèles et similaires, indépendants et historiquement séparables, à des moments et des endroits individuels? Si l'on prend comme point de départ une approche polygénétique, les similarités des langues créoles ou des littératures orales sont-elles dues à des mécanismes universels qui s'opèrent à nouveau chaque fois que le contact culturel et linguistique aboutit à un phénomène créolisé?

Dans ce champ de réflexion, on peut noter une fois de plus des positions différentes, voire opposées, qui se dessinent depuis le XIXe siècle. Le Guyanais Auguste de St. Quentin (1872) décrit le créole de sa région d'origine en partant de l'idée que toute l'humanité partage une faculté du langage et que l'émergence du créole serait l'effet d'un mouvement circulaire dans lequel les langues se décomposent et se reconstituent sans cesse. Si l'élément universaliste reste assez implicite dans le travail de St. Quentin, il est beaucoup plus explicite chez le Portugais Adolpho Coelho qui présente des postulats théoriques universalistes de la créolisation en soulignant l'action de "lois psychologiques et physiologiques" (Coelho, 1881, p. 69) qui seraient identiques pour tous les êtres humains et auraient déclenché le processus de créolisation - explication qui serait suffisante pour caractériser la totalité des particularités du créole sans y faire entrer des éléments substratiques (Sousa, 2016, pp. 54-56 ; Krämer, 2014b). Le paradigme universaliste restera l'un des courants les plus prononcés de la linguistique créole tout au long du XXe siècle et jusqu'à nos jours, menant aux postulats, par exemple, du bioprogramme de Bickerton (1981) et des hypothèses qui s'ensuivent.

La terminologie de Coelho montre que l'universalisme dans la linguistique se positionne surtout dans une perspective biologique ou cognitive. C'est cette dimension naturaliste assez prononcée qui distingue la linguistique créole de l'universalisme dans la recherche sur la littérature orale.

Pour saisir la signification de la perspective universaliste dans l'histoire de la recherche sur la littérature orale, il est utile d'élargir la perspective vers la folkloristique générale. Les folkloristes du XIXème siècle proposent principalement deux théories opposées pour expliquer les origines des contes. Selon la théorie de la monogénèse (ou théorie de la migration), avancée entre autres par le philologue allemand Theodor Benfey, tous les contes de fée prendraient leur

origine en Inde, les contes d'animaux, quant à eux, trouveraient leurs racines en Grèce. On suppose que ces contes, par voie de transmission et par le biais des traductions littéraires, ont été exportés dans un premier temps en Europe par les Juifs, les Arabes et les Persans avant d'être diffusés dans le monde entier (Benfey, 1859, pp. XXI-XXIV).

L'école finnoise autour de Kaarle Krohn et Antti Aarne développe cette même idée sous une forme toutefois nuancée, en rejetant l'idée que l'Inde serait l'unique lieu d'origine. Selon Aarne, considérer l'Inde comme l'unique source des contes reviendrait à nier aux autres peuples la capacité d'en créer. Il suppose plutôt que toutes les versions d'un conte-type donné sont génétiquement liées. Chaque conte-type aurait un seul et unique lieu d'origine dans le monde entier et chacun d'entre eux devrait être déterminé au cas par cas à travers un examen individuel (Aarne, 1913, 1-22).

Les anthropologues britanniques Edward Tylor et Andrew Lang, entre autres, promeuvent la théorie de la polygénèse. Certes, ils reconnaissent que l'Inde est une source importante de la littérature orale internationale et qu'un certain degré de migration des contes est possible, mais ces chercheurs affirment également que la condition humaine universelle est la raison pour laquelle on trouve des motifs et des versions semblables de contes à des endroits très éloignés les uns des autres : les contes seraient nés indépendamment. Une invention indépendante serait donc possible parce que tous les peuples ont des besoins fondamentaux, des modes de comportement, des convictions sociales et éthiques similaires et partagent des expériences psychologiques semblables (Tylor, 1865; Andrée, 1878; Lang, 1884; Wundt, 1905; Naumann, 1921). Pour résumer ces positions, la folkloristique générale met l'accent sur la dimension historique et sociale, tout en intégrant dans une certaine mesure une perspective cognitive.

Les folkloristes créolistes quant à eux ne placent pas l'expérience humaine universelle au centre de la réflexion. L'un des objectifs principaux des études littéraires créolistes du XXe siècle semble être d'identifier les éléments qui rendent cette littérature orale exceptionnelle et par conséquent différente de toute autre littérature orale.

La plupart des chercheurs saisissent ce trait distinctif dans les circonstances historiques caractéristiques que la majorité des régions créolophones ont en commun, à savoir, en premier lieu, la période sombre de l'esclavage, qui, selon eux, aurait influencé cette littérature orale (Césaire et Ménil, 1942 ; Jardel, 1977 ; Giraud et Jamard, 1985 ; Contout, 2003 ; Chamoiseau, 1994 ; Bonieux, 1976 ; Relouza,t 1989). La cruauté des propriétaires d'esclaves, la pauvreté et la faim auraient affecté et modelé les contes de ces régions ; ce seraient donc ces conditions de vie uniques qui les rendraient "créoles".

Les contes-types sont antérieurs à l'époque de l'esclavage colonial et ont été racontés dans d'autres régions, il serait donc plus pertinent d'établir la créolisation par rapport à la manière dont les conteurs adaptent leurs *zistoires* : tout en gardant la trame narrative de leurs ancêtres, ils les modernisent et les transforment selon leur contexte local actuel.[15] Par exemple dans

15 Voir M. von Sicard (2014) pour une discussion des influences de l'expérience coloniale sur la littérature orale créole, en l'occurrence les proverbes.

l'histoire du « Ti Panyé », Gran Dyab meurt de différentes façons : soit il se tue lui-même, soit il est brûlé par la mère de Tizan, ou bien dans deux versions seychelloises documentées, il est mangé par Torti (Bollée et Neumann, 1984, pp. 58-66; Yerbic, 1981, pp. 31-36)[16] - ce qui n'est guère surprenant si l'on considère la valeur emblématique de la tortue aux Seychelles.

Créolisation dans ce sens-là signifierait donc l'adaptation des contes à l'environnement social, économique et géographique. Si l'on adopte une terminologie établie en linguistique, on pourrait même parler d'une approche écologique.

4. De l'universalisme aux approches écologiques

Dans la linguistique créole – et dans la linguistique en général – les approches écologiques sont relativement récentes. On retrouve toutefois des travaux historiques qui prennent en compte les circonstances externes, les structures sociales environnantes dans le processus de créolisation. C'est le cas par exemple de la description du créole réunionnais par Volcy Focard qui explique la créolisation par le manque d'éducation scolaire dans le système esclavagiste (Focard, 1885 ; Krämer ,2015). Adolphe Dietrich, étudiant de l'éminent Hugo Schuchardt, fournit quant à lui une étude comparée des langues créoles de l'océan Indien en tenant scrupuleusement compte de la composition sociale dans les différentes îles. Bien évidemment, il serait exagéré de parler d'une théorie d'écologie du langage dans le sens strict du terme ; il s'agit plutôt de quelques ébauches qui montrent que certains créolistes du XIXe siècle avaient conscience de la signification des interactions parfois limitées entre Européens et esclaves et des conditions sociales qui encadrent le processus de créolisation. Ces travaux vont beaucoup moins loin que les élaborations récentes qui établissent une différence marquée entre *écologie du langage, écologie linguistique* et *écolinguistique,* ces approches adoptant des perspectives assez différentes (pour une vue d'ensemble, voir Lechevrel ,2009). C'est ainsi qu'on inclut désormais des modèles qui décrivent le changement linguistique à partir d'une analogie avec l'évolution biologique (Mufwene, 2005). Pour le XIXe siècle, on ne peut parler d'*écologie* que dans le sens général d'une intégration des circonstances externes à la description de la créolisation.

Toutefois, les travaux antérieurs et actuels se rejoignent sur la question de la nature, dans l'adoption d'une terminologie qui prend son essor au XIXe siècle et qui se fonde sur des conceptions courantes en biologie : l'écologie et l'évolution. Mais les approches écologiques ne réduisent pas pour autant le langage à un simple phénomène biologique puisqu'elles accordent toujours une place privilégiée au contexte social.

Il faut remarquer ici une différence très nette entre la linguistique créole et les études littéraires. Si la linguistique cherche à établir des liens avec les sciences naturelles et sociales, la folkloristique se satisfait de sa position profondément ancrée dans les sciences humaines.

16 Il existe toutefois au moins une version réunionnaise documentée qui s'achève de la même façon (Barat, Carayol, etVogel, 1977, pp. 29-32, racontée en 1976 par Martin Hoarau à Sainte Susanne).

5. Conclusions : leçons historiques pour une nouvelle philologie créole

Bien que la comparaison historique fasse ressortir quelques différences entre les deux domaines de recherche, on observe toutefois un nombre considérable de points communs et on peut se poser la question de savoir s'il serait pertinent et souhaitable de rétablir des liens plus forts entre l'étude des langues créoles et l'analyse des littératures orales, c'est-à-dire de recréer une sorte de 'philologie créole' qui examinerait les langues et les textes de façon entrelacée. Certes, l'histoire des philologies nous invite à la prudence : l'étude des langues et des textes s'est souvent fondée sur l'idée d'une détermination mutuelle. Les qualités des langues étaient censées décider des qualités des textes, et vice-versa (Messling, 2013). Dès que la différence humaine entra en jeu en tant que facteur explicatif de ce déterminisme mutuel – dimension quasiment inévitable dans une logique coloniale fondée sur un discours racialiste – les philologies contribuèrent à une hiérarchisation absolue entre colonisateurs et colonisés.

Pourtant, le passé nous indique aussi qu'il existait et qu'il existe toujours des pratiques philologiques capables d'éviter le piège du déterminisme colonial ; la présence d'une grande variété d'approches conceptionnelles dès les débuts de la créolistique académique en témoigne. En adoptant une perspective auto-réflexive qui nous permet de garder nos distances vis-à-vis d'une logique déterministe, nous sommes en mesure de renforcer la coopération entre linguistique et études littéraires dans le domaine de la créolistique comme dans d'autres branches philologiques (voir les discussions dans Pollock, 2009, Messling 2016, pp. 36-55; pour la créolistique en particulier, voir Krämer, 2014a, pp. 189-202).

Toutefois, les deux disciplines ne convergent pas nécessairement sur les mêmes objectifs de recherche. Les études menées sur la littérature orale visent souvent à déterminer la spécificité des contes créoles. On cherche à démontrer à quel point la « créolité » est une qualité à part qui caractérise la littérature orale créole.[17] Les apriori de cette question ne sont que très rarement contestés. En linguistique, par contre, le débat n'a pas cessé depuis une bonne vingtaine d'années au sujet du statut exceptionnel ou non-exceptionnel des langues créoles et de la possibilité ou non de les classifier comme une catégorie typologique à part. Cependant, il faut tenir compte du fait que le développement des fondements théoriques et épistémologiques de la recherche sur la littérature orale avance bien moins rapidement puisque ce domaine connaît un volume de travaux bien inférieur à celui de la linguistique créole qui, elle, a connu un essor inouï depuis quelques décennies.

Dans le domaine de la linguistique, le débat autour des idées d'exceptionnalisme a généré quelques effets positifs. Il a déclenché des réflexions méta-scientifiques sur les fondements épistémologiques de la recherche en créolistique et sur les continuités historiques dans les aprioris avec lesquels la recherche contemporaine travaille. Il nous semble très important, dans un premier temps, de trouver un équilibre entre l'universel et le particulier (ou bien l'exceptionnel), entre ce qui réunit l'humanité, ce qui est spécifique pour un groupe social donné

17 Ceci est d'autant plus frappant que le concept de 'créolité' dans les théories littéraires contemporaines se veut universel.

et les caractéristiques propres à l'individu dans son expression culturelle ou linguistique.[18] Si l'on pose la question des origines, il faut tenir compte des originalités à chacun de ces trois niveaux.

Dans la recherche sur la littérature orale, la réflexion méta-scientifique semble être moins développée qu'en linguistique. Cela est peut-être dû au fait que la plupart des chercheurs s'inscrivent dans un contexte théorique postcolonial, voire dé-colonial, et qu'ils ne voient pas de risque immédiat de s'égarer dans une logique collectiviste. Pourtant, certains de ces chercheurs interprètent la littérature orale comme l'expression d'une psychologie collective et ouvrent ainsi la voie à un nouvel essentialisme qui construit des unités anthropologiques homogènes et qui passe à côté des éléments universels et individuels très présents dans la littérature orale. Inversement, en linguistique, on peut parfois négliger les particularités sociales de certains contextes de créolisation si l'on reste attaché à l'idée simpliste de l'exceptionnalité parfaite des langues créoles. Ainsi, si les deux disciplines se laissent inspirer l'une de l'autre tant au niveau épistémologique qu'au niveau méthodologique,[19] on peut espérer trouver de nouveaux résultats de recherche en minimisant le risque de s'empêtrer dans les essentialismes du passé dont la créolistique cherche à se défaire.

6. Bibliographie

Aarne, A. (1913). *Leitfaden der vergleichenden Märchenforschung*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia. (FF communications, Vol. II, No. 13).

Adam, L. (1883). *Les idiomes négro-aryen et maléo-aryen. Essai d'hybridologie linguistique*. Paris : Maisonneuve et Cie.

Andrée, R. (1878). *Ethnographische Parallelen und Vergleiche*. Stuttgart : Julius Maier.

Baissac, Ch. (1880). *Etude sur le patois créole mauricien*. Nancy : Berger-Levrault et Cie.

Baissac, C. (1888). *Le Folk-Lore de l'Ile-Maurice*. Paris : Maisonneuve.

Barat, Chr., Carayol, M. et Vogel, Cl. (éds.). (1977). *Kriké kraké: Recueil de contes créoles réunionnais.* Saint-Denis : Centre Universitaire de la Réunion.

Benfey, Th. (1859). *Pantschatantra: 5 Bücher indischer Fabeln, Märchen und Erzählungen. Erster Theil.* Leipzig : Brockhaus.

18 Ainsi, Lepper (2012, p. 25) observe que "la philologie des structures et la philologie d'individualité, la pensée micrologique et celle de l'interconnectivité sont dépendantes l'une de l'autre."

19 Voir p.ex. les parallèles méthodologiques dans Chaudenson (1992, pp. 245-246) qui propose de retracer des motifs de la littérature orale dans les différentes régions d'origine de la même manière que la linguistique le fait pour les structures grammaticales ou les éléments lexicaux. Toutefois, il faut tenir compte de quelques réserves importantes : Il est difficile de délimiter clairement les motifs pour facilement attribuer leur provenance à une culture d'origine spécifique. Comme en linguistique, d'ailleurs, les documentations sont souvent moins détaillées dans certaines région que dans d'autres.

Bernabé, J., Chamoiseau, P. et Confiant, R. (1993 [1989]) : *Eloge de la Créolité*. Paris : Gallimard.

Bickerton, D. (2016 [1981]). *Roots of Language.* Berlin : Language Science Press.

Bollée, A. et Neumann, I. (1984). Le créole des Seychelles et la littérature orale., In : Koechlin, B. *Les Seychelles et l'ocean Indien*. Paris : Presses universitaires d'Aix-Marseille ; Harmattan, pp. 57-79.

Bonieux, J. (1976). *La tradition orale créole à l'île Maurice et à Rodrigues*. Mémoire de Maitrise, Université Sorbonne Nouvelle, Paris III.

Césaire, A. et Ménil, R. (1942). Introduction au Folklore Martiniquais.*Tropiques 4*, pp. 7-11.

Chamoiseau, P. (1994). Que faire de la parole ? Dans la tracée mystérieuse de l'orale à l'écrit. In : R. Ludwig (éd. *Écrire la parole de nuit – La nouvelle littérature antillaise*. Paris : Gallimard, pp. 151-158.

Chaudenson, R. (1992). *Des îles, des hommes, des langues. Essai sur la créolisation linguistique et culturelle.* Paris : L' Harmattan.

Coelho, Fr. A. (1881). *Os dialectos românicos ou neo-latinos na Africa, Asia e America*. Lisboa : Casa da Sociedade de Geografia.

Condé, M. (1978). *La civilisation du bossale : réflexions sur la littérature orale de la Guadeloupe et de la Martinique.* Paris : L' Harmattan.

Cosentino, D. (1982). *Defiant Maids and Stubborn Farmers : Tradition and Invention in Mende Story Performance.* Cambridge : Cambridge University Press.

Contout, A. ed. (2003). *Contes et légendes de Guyane*. Paris : Maisonneuve & Larose.

Cronise, Fl. and Ward, H. (1903). *Cunnie Rabbit, Mr. Spider, and the other beef ; West African folk tales*. New York : Dutton.

Demers, J. (2005). *Le conte - Du mythe à la légende urbaine*. Montréal : Québec Amérique.

Ellis, A. B. (1890). *The E'we-speaking peoples of the Slave Coast of West Africa : their religion, manners, customs, laws, languages, &c.* London : Chapman and Hall.

Dayrell, E. (1910). *Folk Stories from Southern Nigeria, West Africa*. New York et al.: Longmans, Green & Co.

Focard, V. (1885). Du patois créole de l'île Bourbon. *Bulletin de la Société des Sciences et Arts de l'île de la Réunion*, année 1884, pp. 179-239.

Geider, Th. (1990). *Die Figur des Oger in der traditionellen Literatur und Lebenswelt der Pokomo in Ost-Kenya, 2. Dokumentationsteil*. Köln : Rüdiger Köppe.

Geunier, N. J. (1987). *La tradition du conte de langue Malgache à Mayotte (Comores)*. Thèse de doctorat d'État, Paris VII, Tome II.

Giraud, M. et Jamard, J. L. (1985). Travail et servitude dans l'imaginaire antillais – Une littérature orale en question. *L'Homme* XXV/96, pp. 77-96.

Haring, L. (1982). *Malagasy Tale Index*. Helsinki : Suomalainen Tiedeakatemian. (FF communications, Vol. XCVIII, No. 231).

Haring, L. (2007). *Stars and Keys : Folktales and Creolization in the Indian Ocean.* Bloomington : Indiana University Press.

Herskovits, M. (1937). « Tales in Pidgin English from Ashanti ». *The Journal of American Folklore*, Vol. 50, No. 195, pp. 52-101.

Jardel, J. P. (1977). *Le conte créole.* Fonds Saint-Jacques et al.: Centre de Recherches Caraïbes, Université de Montréal.

Kootz-Kretschmer, E. (1929). *Die Safwa : Ein ostafrikanischer Volksstamm in seinem Leben und Denken, zweiter Band: Geistiger Besitz*. Berlin : Reimer.

Krämer, Ph. (2013). « Linguistique coloniale au XIX^{e} siècle : Le discours racialiste dans la recherche française sur les langues créoles ». *French Colonial History*, No. 14, pp. 55-70.

Krämer, Ph. (2014a). *Die französische Kreolistik im 19. Jahrhundert. Rassismus und Determinismus in der kolonialen Philologie*. Hamburg: Buske. (

Krämer, Ph. (2014b) : Neither *raça* nor *povo*. Adolpho Coelho's particular universalism. In: Krämer, Ph. (ed..: *Ausgewählte Arbeiten der Kreolistik des 19. Jahrhunderts. / Selected Works from 19th Century Creolistics. Emilio Teza, Thomas Russell, Erik Pontoppidan, Adolpho Coelho*. Hamburg : Buske, pp. 175-184.

Krämer, Ph. (2015). « Une touche de noir, une touche de blanc. Volcy Focard explique la créolisation à La Réunion ». *Histoire, Epistémologie, Langage*, 37/1, pp. 123-139.

Lang, A. (1884). *Custom and Myth*. London : Longmans, Green, and Co.

Laurent, J. et Césaire I. (1976) : *Contes de Mort et de Vie aux Antilles*. Paris : Nubia.

Lechevrel, N. (2009). “The intertwined histories of ecolinguistics and the ecological approach of language. Historical and theoretical aspects of a research paradigm.”, in : *Symposium on Ecolinguistics : The Ecology of Science, Jun 2009*. Odense : Denmark, pp. 1-11. Online: http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/41/39/83/PDF/History_of_ecological_approaches.pdf

Lefebvre, Cl. (2011). “The contribution of relexification, grammaticalization, and reanalysis to creole genesis and development ». Clements, J. Cl. And Gooden, S.eds) *Language Change in Contact Languages. Grammatical and prosodic considerations*. Amsterdam : Benjamins, pp. 19-52.

Lepper, M. (2012). *Philologie zur Einführung*. Hamburg: Junius.

Ludwig, R. (2012). « Constructions identitaires et communication hybride : de l’abbé Bouhours à l’archipélisation mauricienne ». In : Ette, O.et Müller (Eds.), *Worldwide. Archipels de la mondialisation. Archipiélagos de la globalización*. Madrid : Vervuert, pp. 73-92.

Messling, M. (2013). “Text und Bestimmung. Determinismus und Rassenlogik in der Philologie.” In: Messling, Mar/Ette, Ottmar (Eds.): *Wort Macht Stamm. Rassismus und Determinismus in der Philologie*. München : Fink, pp. 31-53.

Messling, M. (2016). *Gebeugter Geist. Rassismus und Erkenntnis in der modernen europäischen Philologie*. Göttingen : Wallstein.

Moynac, Ch. (1935). « Introduction ». In : Mme Schont éd..*Quelques contes créoles. Sous la direction de Louis Joseph Bouge*. Basse-Terre : Imprimerie Catholique, pp. 8-10.

Mufwene, S. (2005). *Créoles, écologie sociale, évolution linguistique*. Paris : L’ Harmattan.

Mutz, K. (2013). Kreolisierung und Hybridisierung”, in : Müller, Gesine/Ueckmann, Natascha (Eds.) : *Kreolisierung revisited. Debatten um ein weltweites Kulturkonzept*. Bielefeld : transcript Verlag, pp. 99-127.

Naumann, H. (1921). *Primitive Gemeinschaftskultur, Beiträge zur Volkskunde und Mythologie*. Jena : Eugen Dietrichs.

Neumann, I. (1979). « Les contes créoles seychellois ». *Études Créoles*, vol. 2, pp. 41-53.

Parsons, E. C. (1933). *Folk-Lore of the Antilles, French and English*, *Part III*. New York : The American Folk-Lore Society.

Pollock, S. (2009). « Future Philology? The Fate of a Soft Science in a Hard World ». *Critical Inquiry* 35, Summer 2009, pp. 931-961.

Poyen-Bellisle, René de. (1894). *Les sons et les formes du créole dans les Antilles*. Baltimore : John Murphy & Co.

Ramamonjisoa, S., Schrive, M., Raharijanahary et S., Velonandro [pseudonyme de Noël J. Gueunier]. (1981). *Femmes et monstres 1*. Paris : Edicef.

Ramamonjisoa, S., Schrive, M., Raharijanahary, S. et Velonandro [pseudonyme de Noël J. Gueunier]. (1983). *Femmes et monstres 2*. Paris : Edicef.

Relouzat, R. (1989). *Le référent ethno-culturel dans le Conte Creole*. Paris : L' Harmattan.

Saint-Quentin, A. de. (1872). Notice grammaticale et philologique sur le créole de Cayenne. In A. de

Saint-Quentinéd. *Introduction à l'histoire de Cayenne*. Antibes : Marchand, pp. 99-169.

Schoffeleers, J. M., Roscoe, A. A. (1984). *Land of Fire – Oral Literature from Malawi*. Limbe, Malawi : Popular Publications.

Singano, E. and Roscoe, A. A. (1980). *Tales of Old Malawi.* Limbe, Malawi : Popular Publications.

Sousa, S. M. De. (2016). *A influência de Hugo Schuchardt na primeira geração de lusocrioulistas*. Thèse de doctorat, Graz : Université de Graz.

Tylor, E. B. (1865). *Researches into the early history of Mankind and the development of Civilization*. London : John Murray.

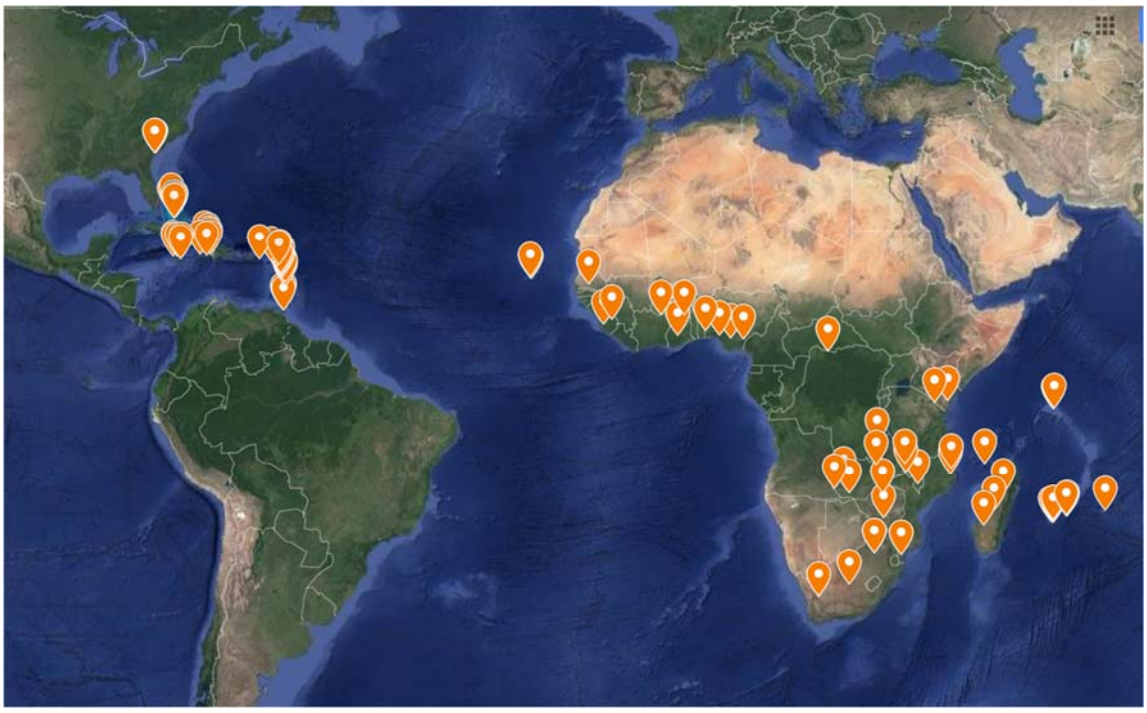
von Sicard, H. (1965). *Ngano dze Cikaranga – Karangamärchen*. Uppsala : Studia ethnographica Upsaliensia.

von Sicard, M. (2014). Die kreolische Oralliteratur : eine Kultur des Widerstandes? In : Ph. Krämer, ed. *Ausgewählte Arbeiten der Kreolistik des 19. Jahrhunderts. / Selected Works from 19th Century Creolistics. Emilio Teza, Thomas Russell, Erik Pontoppidan, Adolpho Coelho*. Hamburg : Buske, pp. 123-142.

Werner, A. (1933). *Myths and Legends of The Bantu*. London : Harrap.

Wundt, W. (1905). *Völkerpsychologie. Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte, Zweiter Band, Mythos und Religion, Erster Teil*. Leipzig : Wilhelm Engelmann.

Yerbic, P. ed. (1981). *Ti Zan, Zann ek Loulou : conte créole des Seychelles*. Paris : Agence de Coopération culturelle et technique.



Ill. 1 : Versions documentées du conte-type Ti Panyé (MTI 3.1.311)

Ill. 1 : Versions documentées du conte-type Peau d'Âne (ATU 510B)

****

Quatrième partie

Grammaires créoles : typologie et variation

Les démonstratifs comme définis pragmatiques : le cas du créole réunionnais

ALBERS Ulrike
LPL (Université Aix-Marseille)

1-Introduction

Le créole réunionnais dispose, à côté de ses déterminants préposés – parmi lesquels figure un démonstratif *so*/*sa* – d'un élément postposé *–la*.[1] Cet élément est généralement décrit soit comme un démonstratif soit comme faisant partie d'une forme démonstrative discontinue. La même forme postnominale existe dans d'autres créoles à base lexicale française ; elle est considérée comme un déterminant défini et possède, comme nous le montrerons, globalement le même rôle que le *–la* du réunionnais.

Un certain nombre de questions surgissent alors : le déterminant *–la* du réunionnais est-il un défini simple ou un démonstratif ? S'il s'agit d'un démonstratif, comment peut-on expliquer la proximité avec les déterminants d'autres langues généralement analysées comme définis (cf. Wespel, 2008 ; Alleesaïb, 2012 ; Schwarz, 2013 entres autres) ? Comment en rendre compte en termes sémantiques, sachant qu'il est généralement supposé[2] que descriptions définies et SN démonstratifs possèdent une interprétation fondamentalement différente ? Nous allons montrer que le *-la* postposé en réunionnais doit en effet être considéré comme un démonstratif. Cette situation peut être expliquée si l'on présume que l'interprétation des démonstratifs ne diffère pas de façon fondamentale de celle des déterminants définis, suivant certains arguments de Roberts (2002) et qu'ils sont des définis pragmatiques, au sens de Löbner (1985 ; 2011).[3]

1.1 Distribution de *so* et de *-la*

Le clitique *-la* apparaît en fin de syntagme, comme l'illustrent ces énoncés provenant de notre corpus.[4]

[1] Nous transcrirons toujours *–la*, y compris dans le texte, afin de distinguer de ses homophones, notamment du *la* prénominal.
[2] Cf. Kaplan 1977 cité par Roberts (2002).
[3] Selon Löbner (1985 ; 2011), il existe deux types de définitude : définitude sémantique et définitude pragmatique. Il parle de définitude sémantique quand la non ambigüité d'un SN est établie indépendamment du contexte, ce qui est le cas pour les concepts individuels (par exemple les uniques comme *le soleil*) et les concepts fonctionnels, contrairement aux *sortals nouns*, qui sont définis quand ils désignent un référent présent dans la situation immédiate de l'énonciation ou repris de façon anaphorique.
[4] Les observations de cet article s'appuient sur des exemples provenant d'un corpus constitué dans le cadre d'une thèse de doctorat (Albers, 2019), et des jugements de grammaticalité. Le corpus est constitué de cinq petits sous-corpus oraux d'un total de 125 minutes correspondant à un peu plus de 23000 mots transcrits. La transcription utilise la graphie de 1983 (l'une des trois propositions de graphie pour le réunionnais).

(1) Figir **-la** i di pa mwin riyin.
visage DET *i* dire NEG 1SG.OBJ NEG
'Le/ce visage ne me dit rien.'

(2) Kisa la prépar manzé salé **-la** ?
qui PRF préparer repas salé DET
'Qui a préparé ce plat salé/le plat salé (en question) ?'

Le déterminant démonstratif préposé *sa* (ou <*so*>/<*së*>) est très rare dans ce corpus[5] et il est perçu comme emphatique par nos consultants. Dans une expression de type *sa N-la*, *sa…-la* a été décrit comme élément discontinu (Cellier, 1985 ; Bollée, 2013). En effet, *sa* est en distribution complémentaire avec *lo* ou *in* mais pas avec *–la*, et dans un syntagme contenant *sa*, la présence du *–la* postposé est obligatoire, selon les consultants.[6]

(3) a. {*Sa /lo / in} zafér
DEM DET DET chose
b. Sa zafér *(-la)
DEM chose DET

Ces faits indiqueraient que *–la* est un « intensifieur » (Diessel, 1999[7]). Mais *-la* peut également figurer seul et se combiner avec d'autres déterminants (*lo* ou *sa* et/ou *bann*).

(4) (Sa/lo) (bann) zafér -la
DEM DET PL chose DET

Il s'agit donc bien d'un déterminant, dont la présence est simplement obligatoire dans un syntagme contenant *sa*.

1.2 *La* démonstratif ou défini ?

Selon Chaudenson (1974) ou Staudacher (2004), *-la* figurant dans un SN sans *so* serait une variante du démonstratif. Le déterminant du mauricien, au contraire, serait un défini simple, selon la plupart des auteurs.[8]

Les critères typologiques pour distinguer les démonstratifs des définis diffèrent très largement selon les auteurs ;[9] Himmelmann (2001) propose un ensemble de critères, résumés dans le

[5] Entre zéro et trois occurrences par corpus (sur 3.700 mots en moyenne).
[6] Notons cependant que dans la littérature, on trouve des occurrences de *so* seul, comme dans cet extrait : « […] domoun dansé si so lèr bien kadansé » Armand (2014, p.139).
[7] Diessel montre que les déictiques locatifs en position adnominale sont parfois grammaticalisés ; dans ces cas, ils apparaissent en même temps qu'un déterminant démonstratif qu'ils intensifient.
[8] « Marqueur défini (Déprez 2007a) ; « déterminant défini » (Wespel, 2008) ; déterminant défini (Alleesaib, 2012) ; « article fort » (Schwarz, 2013).
[9] Opposition lointain – prochain ; fréquence ; possibilité de figurer dans des contextes anaphoriques, entre autres.

tableau 1. Notons que ces critères portent également sur le concept d'« article ».

Démonstratifs	**Articles**
• Usage pronominal, adverbial, comme prédicat ou modifieur adnominal • À gauche ou à droite du nom • Occurrences peu fréquentes[10] • Utilisé dans 4 contextes : ❖ Usage situationnel ❖ « **Discourse deictic**[11] » (« et c'est la fin de cette histoire ») ❖ Anaphorique / *tracking use* ❖ *Recognitional use* (cette espèce de collines poussiéreuses qu'ils ont là-bas[12] ; un de ces trucs de remise en forme)	• Expressions nominales uniquement • Position fixe (soit gauche soit droite) • Grande fréquence + changement diachronique • Obligatoire dans un sous-ensemble défini de contextes (par exemple superlatifs ; SN plus complétive : « le fait que… ») • Utilisé dans des contextes où un démonstratif ne peut être utilisé, en particulier : ❖ unique (dans la communauté) ❖ anaphores associatives (« L'homme est passé devant la maison avec une voiture. Les gaz d'échappement étaient terribles. ») • Articles spécifiques : possibilité d'introduire de nouveaux référents

Tableau 1 : Démonstratifs et articles définis (d'après Himmelmann, 2001)

Si l'on suit le critère de la distribution, ***-la*** se comporte comme un « article » :

(5) a. Zonou -la i fémal amwin.
genou DET *i* faire.mal 1SG.OBJ

b. *La zonou i fémal amwin.[13]
DET genou *i* faire.mal 1SG.OBJ
'Ce genou me fait mal.'

[10] Il convient de préciser que la fréquence seule n'est pas un critère, selon Himmelmann ; notons par ailleurs dans une langue où les SN nus sont fréquents, les déterminants sont nécessairement moins fréquents.
[11] Selon la terminologie de Himmelmann. Pour d'autres auteurs, ce terme recouvre de façon plus générale toutes les expressions qui se réfèrent à une partie du discours, et inclut par conséquent les expressions anaphoriques.
[12] « Those dusty kind of hills » (Himmelmann, 2001, p.833).
[13] Il existe un morphème *la* préposé, mais il s'agit d'un homophone : ce dernier ne figure qu'avec certains noms (contrairement à *–la*), et diffère très largement du *–la* postnominal dans son comportement en syntaxe et sa sémantique.

(6) a. Sa bwa Tamarin.
DEM bois Tamarin
b. *La bwa Tamarin.
'Ceci est du bois de tamarin.'

(7) a. Trap sa/ sak-la.
prendre DEM
b. *Trap la.
prendre DET
'Prends ceci/celui-ci/celui-là.'

En ce qui concerne les contextes possibles relevés par Himmelmann, tous ne peuvent pas servir de diagnostic car il a été montré récemment (cf. Wespel, 2001) que certains types de définis[14] ne peuvent, eux non plus, figurer ni dans des SN superlatifs, ni avec des uniques comme *soleil*, ni comme anaphoriques. Le seul critère qui reste pertinent est alors l'(im)possibilité de figurer comme « anaphore associative » (contextes de *bridging*[15]). Le *–la* postposé étant généralement inadéquat dans les contextes de *bridging*, ce dernier critère indiquerait plutôt qu'il s'agit d'un démonstratif :

(8) Nou la ariv la kaz madam Bulin. #**Baro** **-la** té rouvér.
1PL PRF arriver *la*.maison Madame PR portail DET COP.PST ouvert
'On est arrivés à la maison de Madame Bulin. Le portail était ouvert.'

(9) Mwin la pran lo kar. #**Sofér** **-la** la domann amwin
1SG PRF prendre *lo*.kar conducteur DET PRF demander 1SG.OBJ
mon kart.
POSS.1SG carte
'J'ai pris le bus. Le conducteur m'a demandé ma carte.'

On le voit, le diagnostic à l'aide de critères typologiques n'est que peu concluant ; il semble plus intéressant de s'appuyer sur des critères sémantiques.

2. Descriptions définies et démonstratifs

En sémantique, il est généralement assumé que SN définis et SN démonstratifs diffèrent de façon fondamentale. D'une part, ces derniers ne semblent pas requérir l'unicité du référent qu'ils dénotent – i.e. il peut y avoir plusieurs référents correspondant au contenu descriptif du SN - et ces expressions peuvent par conséquent figurer dans des contextes « contrastifs » où ne peuvent

[14] Il s'agit des définis pragmatiques (comme les articles non contractés de l'allemand ou *-la* en CM, voir section 3).
[15] Contextes également considérés significatifs par Schwarz (2009) dans le cadre sa théorie de la définitude – en effet, en allemand, certains types de *bridging* qui admettent, d'autres qui n'admettent pas la forme non contractée de l'article.

apparaître les définis :

(10) a. Je voudrais ce biscuit, et ce biscuit, et ce biscuit-là.
b. * Je voudrais le biscuit, et le biscuit, et le biscuit.

D'autre part, les démonstratifs semblent être directement référentiels[16], contrairement aux définis. En guise d'illustration, voici un exemple adapté de Roberts (2002, p.94) :

(11) Situation :
Antoine (d'**A**vignon) est assis sur la chaise **A**.
Bertrand (de **B**ordeaux) est assis sur la chaise **B**.
Le locuteur pointe sur la chaise A, et en pointant, dit :
Si Antoine et Bertrand avaient changé de chaise, alors….
a. la personne qu'on montrerait serait de Bordeaux. => vrai
b. Antoine serait de Bordeaux. => faux
c. celui-là serait de Bordeaux. => faux
d. cette personne serait de Bordeaux. => faux
e. *cette personne que je serais en train de montrer serait de Bordeaux.
f. cette personne, que je serais en train de montrer, serait de Bordeaux. => sans valeur de vérité[17]

Le changement de situation d'évaluation[18] entraîne des valeurs de vérité différentes : dans la proposition (11a), contenant une description définie, le référent change avec la situation (il s'agira de la personne que le locuteur montrerait dans la situation imaginaire), alors que dans les propositions (11c-d), contenant un démonstratif, le référent reste le même (il s'agira toujours d'Antoine, montré actuellement par le locuteur). Les démonstratifs semblent donc être directement référentiels, en cela similaires aux noms propres. Comme tous les indexicaux, ils dépendent directement du contexte d'énonciation, mais ils sont indépendants de la situation d'évaluation.

Si l'on procède au diagnostic des contextes « contrastifs », on constate qu'un SN contenant *-la* est possible dans ce type de construction. Nous en concluons qu'il s'agit d'un démonstratif.

(12) M'i vé bonbon -la èk bonbon -la èk bonbon -la.
1SG.*i* vouloir biscuit DET avec biscuit DET avec biscuit DET
'Je veux ce biscuit et ce biscuit et ce biscuit.'

En ce qui concerne la question de la référentialité directe, nous y reviendrons plus tard.

[16] Est dite *directement référentielle* une expression dont le référent, une fois déterminé, est pris comme fixé pour toutes les circonstances possibles. Dans un contexte d'énonciation donné, le SN serait un désignateur rigide.
[17] Cela en français, si l'on part du principe que la relative appositive est un présupposé faux.
[18] *Circumstance of evaluation*. Ici, la situation imaginaire diffère de l'actuelle par une seule chose : les deux individus auront changé de chaise.

3. Définitude pragmatique

Ce qui paraît surprenant au vu de ce résultat est que le *-la* postposé du réunionnais apparaît globalement dans les mêmes contextes et semble posséder sensiblement le même rôle que les déterminants en haïtien et mauricien, communément analysés comme déterminants définis.[19] En effet, comme dans ces dernières langues, le déterminant du réunionnais signale un certain type de définitude. Il a été montré, pour d'autres langues créoles à base lexicale française (mauricien et haïtien, cf. Wespel, 2012 ; martiniquais, cf. Jean-Louis & Zribi-Hertz, 2014) que le *la* postposé présent dans ces langues s'opposait au nom nu et/ou aux noms préfixés par l(a) (cas du martiniquais[20]) et que ces langues faisaient une distinction sémantique que ne fait pas le français mais qui a été trouvée dans diverses langues du monde (fering[21], Ebert, 1971 ; allemand, Schwarz, 2009 ; akan[22], Arkoh & Matthewson, 2013 ; gungbe[23], Aboh & DeGraff, 2014 ; lakota[24] et haoussa[25], Schwarz, 2013 parmi d'autres). Pour expliquer cette distinction, les auteurs suivent généralement soit la théorie de Löbner (1985 ; 2011) soit celle de Schwarz (2009). Löbner (1985 ; 2011) pose que la définitude suppose la non ambigüité du référent et qu'il existe deux types de définitude : définitude sémantique et définitude pragmatique. Il parle de définitude sémantique quand la non ambigüité d'un SN est établie indépendamment du contexte, ce qui est le cas des « concepts individuels » (de type logique ⟨e⟩), comme par exemple les noms propres ou les entités uniques comme *soleil*. C'est aussi le cas des « concepts fonctionnels » (de type ⟨e,e⟩) : le nom *capitale* par exemple assigne, grâce à son sens lexical, à un individu donné (par exemple *France*) un autre individu (*Paris*). Löbner parle de définitude pragmatique quand c'est au contraire le contexte qui doit apporter l'information nécessaire pour l'identification du référent, ce qui est notamment le cas des « *sortal nouns* » (de type logique ⟨e,t⟩) : le nom dans le lexique – *fleur*, par exemple - caractérise ses référents potentiels en termes de propriétés ; un tel nom est défini quand il désigne un référent présent dans la situation immédiate de l'énonciation ou quand il reprend de façon anaphorique un référent mentionné dans le discours.

Cette division sémantique se retrouve en réunionnais, où la distribution du *la* postposé semble globalement contrainte de la même façon qu'en mauricien (cf. Wespel, 2012) ; le SN nu[26], s'oppose au SN+*-la* pour le type de définitude. Notons cependant que le déterminant préposé *lo* y joue également son rôle (voir notes 25 et 26) – ce rôle nécessite d'être précisé davantage et expliqué lors de futures recherches.

[19] Pour le mauricien, voir par exemple Déprez (2007b) ; Alleesaib (2012), pour l'haïtien, Fattier (2000) ; Govain (2016).
[20] Signale la définitude pragmatique et qu'un nom marqué par *la* s'oppose pour certains noms et au nom nu, pour d'autres ne prenant pas ce préfixe, signalant, eux, la définitude sémantique.
[21] Dialecte du frison septentrional (germanique occidental).
[22] Langue kwa.
[23] Langue kwa.
[24] Langue siouane.
[25] Langue tchadique occidentale.
[26] Comme dans d'autres créoles, les SN nus peuvent recevoir une interprétation définie et une interprétation générique.

I. Définitude sémantique (& généricité) :

1. **Concepts individuels** : SN nu (-*la* exclu)

(13) Nou lèv an minm tan ke (#lo) **solèy** (#-la).
1PL lever en même temps que DET soleil DET
'On se lève en même temps que le soleil.'

2. **Génériques** : SN nu (-*la* exclu)

(14) (#Lo) **soval** (#-la) i manz zérb.
DET cheval DET *i* manger herbe
'Les chevaux mangent des herbes.'

3. **Concepts fonctionnels** : SN nu (-*la* exclu)

(15) (Lo) **préfé** (La-Rényon) i koz in-ta.
DET préfet La-Réunion *i* parler beaucoup
'Le préfet (de La Réunion) parle beaucoup.'

II. Définitude pragmatique

4. **« Sortal nouns », contexte déictique** ; -*la* obligatoire[27]

(16) Ou wa (lo) foto #(-la).
2SG voir DET photo DET
'Tu vois la/cette photo.'

5. **« Sortal nouns », contexte anaphorique** ; -*la* obligatoire[28]

(17) Ou wa son figir ladsi la té... figir #(-la)
2SG voir POSS visage dessus là DM visage DET
i di pa mwin riyin.
i dire NEG 1SG rien
'Tu vois son visage, là-dessus…Le/ce visage ne me dit rien.'

Le réunionnais montre donc qu'un démonstratif peut assumer le même rôle qu'un déterminant défini signalant la définitude pragmatique. La même chose est suggérée par des travaux tels que Jenks (2018), qui décrit la division sémantique de la définitude en mandarin - une langue sans « articles » - opérée par l'opposition entre nom nu et démonstratifs.[29]

[27] (16) est systématiquement jugé impossible en l'absence de *–la ;* cependant, une partie de nos consultants admettent *lo*+N dans certains contextes déictiques très rares.

[28] Dans des contextes où le topique semble moins saillant, certains consultants admettent *lo*+N dans un contexte anaphorique ; dans un sous-ensemble de ces contextes, tous nos consultants préfèrent cette expression à N+-*la* – ce qui caractérise ce sous-ensemble nécessite davantage de recherche.

[29] Jenks propose aussi une typologie pour l'expression de la définitude, et conclut que trois types de langue sont attestés : les langues avec deux articles, l'un pour les « *unique definites* » et l'autre pour les anaphoriques (type 1) ; les langues avec un seul article, utilisé exclusivement comme anaphorique (type 2) ; les langues avec un seul article employé pour les deux usages (type 3). Le réunionnais montre que cette hypothèse doit être nuancée, puisqu'il possède en plus le déterminant défini *lo,* concurrençant aussi bien le nom nu (il est facultatif dans le cas des concepts fonctionnels) que *–la* (il est préféré dans certains contextes anaphoriques).

4. Les démonstratifs comme définis pragmatiques

Si les chercheurs s'intéressant aux différents types de définitude ont remarqué des parallèles entre définis pragmatiques/déterminants forts et démonstratifs[30] et s'il arrive qu'un auteur conteste une analyse précédente – là où on voyait un démonstratif, on aurait de fait affaire à un défini pragmatique, et vice versa (cf. Ortmann, 2014 à propos du néerlandais ; Himmelmann, 2001 à propos du fering) - la relation entre les deux semble peu discutée.

Or afin de mieux expliquer la situation du réunionnais, il nous faudra un traitement capable de rendre compte à la fois des similitudes et des différences de l'interprétation des définis pragmatiques et des démonstratifs. Nous allons défendre le point de vue que l'interprétation des SN démonstratifs n'est pas fondamentalement différente des descriptions définies, et qu'ils sont des définis pragmatiques (au sens de Löbner, 1985 ; 2011) d'un certain type.

4.1 Contextes « contrastifs »

À y regarder de près, (10a) ci-dessous présuppose un geste de démonstration[31]– ou, plus précisément, trois actes de démonstration distincts à des moments différents, donc trois contextes d'énonciation différents. D'autre part, *biscuit* étant un *sortal noun*, il relève de la définitude pragmatique et un énoncé tel que « Je voudrais le biscuit » est également inadéquat sans contexte. En disant cette phrase, le locuteur peut faire référence au seul biscuit présent, ou au biscuit qu'il vient de mentionner mais ce contexte est strictement nécessaire pour la félicité de la phrase. Nous pouvons donc mieux rendre l'exemple (10) comme en (10'). Vu sous cet angle, SN démonstratifs et SN définis ne diffèrent plus tellement :

(10') a. Je voudrais CE *([δ1]) biscuit | et CE *([δ2]) biscuit | et CE *([δ3]) biscuit.
b. Je voudrais le biscuit *([*qui vient d'être mentionné*]). | Je voudrais le biscuit *([*que tu es en train de manger*]).

4.2 Référentialité directe

Roberts (2002) voit un certain nombre de problèmes dans la théorie de Kaplan[32], qui suppose d'une

[30] Schwarz (2009) constate que la meilleure traduction en anglais de ses exemples de l'article faible de l'allemand est souvent *that*. Il décide cependant qu'il ne s'agit pas d'un démonstratif, argumentant que la traduction n'est pas nécessairement *that*. Wespel (2008), qui s'est référé à Himmelmann pour un diagnostic indiquant que le *la* postposé du mauricien serait un démonstratif, s'appuie sur deux types d'arguments : un théorique, celui que la classification de Himmelmann concerne la question de ce qu'est un « article » plutôt que la question de ce qu'est un défini. L'autre argument, empirique, est que selon Wespel, les descriptions définies ne passeraient pas le test de la consistance de Löbner (1985). Nous reprendrons cette question plus loin.

[31] Ainsi que l'accentuation du démonstratif, transcrit ici par des majuscules.

[32] Kaplan (1977) cité dans Roberts (2002). Elle fait remarquer que la théorie de Kaplan n'est pas capable de rendre compte de l'usage anaphorique des démonstratifs, et que certaines observations la contredisent, par exemple celle que les démonstratifs peuvent être utililisés en tant que variable liée (bound variable).

part que les démonstratifs présupposent une démonstration, et d'autre part qu'ils sont directement référentiels ; elle propose à la place que ce sont les *démonstrations* qui sont directement référentielles, par la façon dont elles sélectionnent une entité donnée. Notons ici qu'une démonstration au sens de Roberts n'est pas un geste : une démonstration requiert qu'il y ait suffisamment d'indices pour rendre l'interlocuteur capable d'inférer le *demonstratum* visé par le locuteur.[33] Roberts considère cependant que la *démonstration* est réservée aux démonstratifs, et ne considère donc pas les descriptions définies dans son analyse.

Or l'exemple (18) montre que d'autres expressions peuvent impliquer une *démonstration*[34] et être directement référentiels :

(18) Situation : le locuteur est dans la pièce avec un (seul) petit garçon.
a. Si la pièce était vide, le petit garçon serait ailleurs. => vrai
b. Si la pièce était vide, la seule personne présente serait ailleurs. => sans valeur de vérité

Il s'avère alors que la *démonstration* au sens de Roberts, et la référentialité directe qu'elle entraîne, n'est pas réservée aux formes démonstratives mais qu'elle est directement liée à la façon de récupérer le référent depuis le contexte. En revanche, il n'y a que les formes démonstratives qui permettent un **geste** de démonstration (pointer du doigt, regard…), geste strictement requis dans un contexte contrastif contenant plusieurs référents potentiels tandis qu'en présence d'un seul référent potentiel, le geste est facultatif.

(19) En présence d'un seul biscuit :
J'ai envie de manger le/ce([δ1]) biscuit.

4.3 Les démonstratifs sont des termes

Les démonstratifs sont bien des définis (i.e. des termes), selon les diagnostics proposés par Löbner (2011)[35], et leur réaction négative au test de consistance (*consistency*) n'est qu'apparente, comme le constate Löbner (2011, p.13) lui-même. Le problème supposé est que la phrase suivante n'est pas contradictoire :

(20) THIS man is dumb and THIS man isn't.

Or, le critère de la consistance est le suivant :

(21) Consistency condition :
[If 'n + p' is true, necessarily 'n + (not p)' is false] (Löbner 2011, p.11)

---

[33] Le geste sert à conférer au *demonstratum* une saillance maximale, selon Roberts ; il n'est cependant ni nécessaire ni suffisant (il est possiblement augmenté d'autres informations, de déductions pragmatiques comme dans l'exemple où un policier pointe vers un homme qui court dans une foule, et dit « Arretez cet homme »).

[34] En (18), il s'agit d'une description définie utilisée dans un contexte déictique - c'est la présence du petit garçon qui permet au locuteur d'employer un défini ; c'est donc une démonstration au sens où l'entend Roberts.

[35] Contrairement à ce que présume Wespel (2008:180).

Toutefois, si la phrase n'est pas contradictoire, c'est que le contexte d'énonciation change entre les deux occurrences de *this man*, et comme le note Löbner, les notions de conséquence et d'équivalence logique sont définis pour un contexte d'énonciation fixe pour les phrases concernées. Ajoutons que pour la félicité de (20), deux gestes à deux moments différents sont requis – non seulement l'exemple ne montre pas que les démonstratifs ne satisfont pas au critère de la consistance mais il permet de comprendre que les démonstratifs passent le test :

(22) Avec un seul geste/sans geste :
?This MAN is DUMB and this MAN isn't DUMB.

4.4 Démonstratifs et types de concepts compatibles

Comme d'autres SN relevant de la définitude pragmatique, un SN accompagné d'un démonstratif dépend du contexte, pour le repérage univoque de son référent, et sans shift sémantique[36], il ne peut contenir comme tête lexicale que les *sortal* et *relational nouns*.

(23) Sans contexte :
a. Le/*ce soleil se lève.
b. La/*cette reine d'Angleterre est en voyage.
c. #La table est abîmée/#Cette table est abîmée.

Les démonstratifs sont donc, comme d'autres définis pragmatiques, essentiellement incompatibles avec les uniques, les noms fonctionnels, les superlatifs etc.

(24) a. *ce soleil, *solèy-la[37]
b. *cette voiture la plus rapide, #loto lo pli rapid-la[38]

[36] Les concepts ne sont pas simplement basés sur les propriétés des noms dans le lexique ; il existe de nombreux types de shift, à un niveau sémantique (noms polysémiques, modification par un superlatif ou un génitif…), grâce au lexique dynamique (métonymie, *mass-count shift*…), et suite à un enrichissement au niveau contextuel (cas par exemple des anaphoriques qui, enrichi de l'information textuelle, passent du type ⟨e,t⟩ au type ⟨e⟩, cf. Löbner (2011, p.22-24).

[37] Agrammatical à l'exception d'un cas particulier de shift. Si nous prenons l'exemple d'une phrase comme « Ce soleil est insupportable » ou « Solèy-la i pwak » 'Le/ce soleil brûle', on peut présumer qu'il ne s'agit plus de l'unique « astre dont le rayonnement produit la lumière du jour et réchauffe la terre » (CNRTL, définition I A) mais de son utilisation métonymique « Lumière, chaleur du soleil » (CNRTL, définition II A). Or « chaleur » est un concept individuel particulier, comme « température » ou « prix », impliqué dans des problèmes comme le *rising temperature paradox*, résolu par divers sémanticiens de diverses façons ; notons ici simplement que ces concepts peuvent avoir une extension - ou du moins une valeur en termes de degré, montant etc. - différente à chaque index et qu'ici, le degré de chaleur est implicitement comparé à celui d'un autre temps ou monde.

[38] *Loto lo pli rapid-la* (la voiture la plus rapide en question) est possible, mais son interprétation diffère de *loto lo pli rapid*. Ce n'est plus le superlatif qui établit la non ambigüité du référent, mais le contexte (la voiture que l'on voit, dont on vient de parler), et la lecture attributive ('attributive reading' au sens de Donnellan 1966) se trouve bloquée.)

5. Conclusion

Nous avons montré que le *–la* postposé du réunionnais est un démonstratif, suivant des critères sémantiques, et qu'en même temps, ce déterminant signale la définitude pragmatique, s'opposant dans ce rôle au nom nu. Afin d'expliquer cela, nous avons adopté une position théorique selon laquelle l'interprétation des SN démonstratifs n'est pas fondamentalement différente de celle des descriptions définies, suivant partiellement Roberts (2002). Les SN démonstratifs présupposent une *démonstration*[39] et c'est cette *démonstration* qui est directement référentielle – mais loin d'être réservée aux formes démonstratives, elle est liée à l'usage déictique d'une expression. Nous avons en outre proposé de traiter les démonstratifs comme un type particulier de définis pragmatiques, au sens de Löbner (1985 ; 2011), leur seule particularité résidant dans leur faculté d'être accompagnés d'un geste, ce qui les rend capables de figurer dans un contexte contrastif où plusieurs référents potentiels correspondent au contenu descriptif du SN.

En raison de l'espace limité dont nous disposons, le présent article ne mentionne pas certains points originalement évoqués dans la présentation, parmi lesquels l'usage anaphorique des démonstratifs, et les contextes dans lesquels apparaissent démonstratifs et définis pragmatiques dans d'autres langues. Or cette comparaison se prête à des observations intéressantes soulevant des questions sur la variation sémantique ; par exemple celle de la possibilité, pour les déterminants en mauricien et haïtien, de figurer dans des contextes déictiques « contrastifs », à certaines conditions[40] et de leur impossibilité de figurer dans un contexte anaphorique où plusieurs référents sont saillants[41].

Bibliographie

Aboh, E. O. et DeGraff, M. (2014). « Some notes on bare nouns in Haitian creole and in Gungbe: a transatlantic Sprachbund perspective ». In : T.A. Åfalí, B. Mæhlum B. (eds.), *The sociolinguistics of grammar*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 203-236.

Albers, U. (2019). *Le syntagme nominal en créole réunionnais : forme et interprétation*. Thèse de doctorat, Marseille : Université d'Aix-Marseille.

Alleesaib, M. (2012). *Le groupe nominal en créole mauricien : études syntaxiques*. Tde doctorat, Saint-Denis : Université de Paris VIII.

Arkoh, R. et Matthewson, L. (2013). « A familiar definite article in Akan ». *Lingua* 123, pp.1–30.

[39] Au sens de Roberts (2002).

[40] Déprez (2007) examine cette question et cite les jugements suivants pour l'haïtien et le mauricien respectivement : *Ban mwen liv la epi liv la /* Donn mwa liv la ek liv la (Déprez 2007 : 270) – cependant, selon des jugements obtenus lors du CIEC 2018, pour lesquels nous remercions Renauld Govain et Guillaume Fon Sing, la/une forme *la* est bien possible dans ces deux langues, à condition d'être accentuée (et accompagnée d'un geste).

[41] Contrairement au réunionnais, le mauricien n'admet pas *la* dans des exemples comme « En fam rant koté gos lasen. En lot fam rant koté drwat. #Fam la pe amen en panje fler ».

Armand, A. (2014). *Dictionnaire kréol rénioné français* (2e édition). Saint-André : Epica.

Bollée A. (2013). « Reunion Creole ». In S. Michaelis, P. Maurer, M. Haspelmath, et M. Huber (eds.), *The survey of pidgin and creole languages* 2. Oxford : Oxford University Press, pp.241-249.

Chaudenson, R. (1974). *Le Lexique du parler créole de La Réunion*. Paris : H. Champion.

Cellier, P. (1985). *Description syntaxique du créole réunionnais : Essai de standardisation*. Thèse de doctorat. Lille : ANRT Lille 3.

Déprez, V. (2007a). "On the structuring role of grammaticalized morpho-syntactic features". *Proceedings-Nels* 37-1, pp.125-140.

Déprez V. (2007b). "Nominal constituents in French lexifier creoles: Probing the structuring role of grammaticalization". *Journal of Pidgin and Creole Languages* 22, pp. 263-308.

Diessel, H. (1999). "The morphosyntax of demonstratives in synchrony and diachrony". *Linguistic Typology* 3, pp. 1-49.

Donnellan, K. S. (1966). "Reference and Definite Descriptions". *The Philosophical Review* 75-3, pp. 281-304.

Ebert, K. H. (1971). "Zwei Formen des bestimmten Artikels". In : D.Wunderlich (ed.), *Probleme und Fortschritte der Transformationsgrammatik* Munich: Hueber, pp., 159-174.

Fattier, D. (2000). Genèse de la détermination postnominale en haïtien : l'empreinte africaine. *L'Information Grammaticale*, 85, pp. 39-46.

Govain, R. (2016). « Le syntagme nominal en créole haïtien : aspects morpho-phonologiques et syntaxiques ». *Études Créoles,* 35 (1/2), pp. 99-124.

Himmelmann N. (2001). "Articles". In: M. Haspelmath , E. König , W. Oesterreicher (eds.), *Language Typology and Language universals*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 831-841.
Jean-Louis L. et Zribi-Hertz A. 2014. From Noun to Name: definiteness marking in Modern Martinikè. In: P. Cabredo Hofherr, eA. Zribi-Hertz, eds. *Crosslinguistic studies on Noun Phrase structure and reference* London/Boston: Brill,pp. 268-315.

Jenks, P. (2018). "Articulated definiteness without articles". *Linguistic Inquiry*, 49(3), pp. 501-536.

Löbner, S. (1985). "Definites". *Journal of semantics*, 4-4, pp. 279-326.

Löbner S. (2011). “Concept types and determination”. *Journal of Semantics,* 28, pp. 279–333.

Ortmann, A. (2014). “Definite article asymmetries and concept types: semantic and pragmatic uniqueness”. In: T. Gamerschlag T. et al. eds. *Frames and Concept Types: applications in language and philosophy*. Berlin: Springe, pp. 293-321.

Roberts, C. (2002). “Demonstratives as definites”. In K. van Deemter, R. Kibble. (eds.), *Information sharing: Reference and presupposition in language generation and interpretation*. Tilburg : CSLI Publications, pp. 89-196.

Schwarz, F. (2013). “Two Kinds of Definites Cross-linguistically”. *Language and Linguistics Compass*, 7-10, pp. 534-559.

Schwarz, F. (2009). *Two types of definites in natural language.* Amherst MA : University of Massachusetts.

Staudacher-Valliamée, G.(2004). *Grammaire du créole réunionnais*. Paris : SEDES - Université de La Réunion, Saint-Denis.

Wespel, J. (2008). *Descriptions and their domains : the patterns of definiteness marking in French-related creoles*. Thèse de doctorat, Stuttgart/ Universität Stuttgart.

****

La nasalisation en créole haïtien : aspects diachroniques et synchroniques

GOVAIN Renauld
Laboratoire Langue, Société, Éducation (LangSÉ), Faculté de Linguistique Appliquée - Université d'État d'Haïti

1. Introduction

La nasalisation est courante dans la plupart des langues du monde, plus récurrente dans les unes que dans les autres. Parmi les langues romanes, le français, le polonais et le portugais en sont touchés. Elle se retrouve en breton aussi. Mais le français nasalise moins que le créole haïtien (CH). En français (FR), la nasalisation n'est que régressive, alors qu'en CH elle est progressive en plus d'être régressive. Elle a tenu une place importante dans la phonétique historique du FR (Bourciez, 1967 ; Malmberg, 1954 ; Zink, 1986 ; Léonard, 1999). Léonard (1999) rappelle qu'elle touche, en FR, toutes les voyelles – à l'exception de /e/ – et les diphtongues suivies de /m/, /n/ et /ɲ/ entre le X^{e} et le XV^{e} siècles. Le FR, langue lexificatrice du CH, connait aussi la nasalisation mais elle est plus récurrente en CH où sa manifestation s'étend à plus de paramètres. Elle présente en CH une distribution relativement complexe, pouvant agir sur des domaines morphologiques simples (mais peut aussi être observée au-delà de ceux-ci, des mots plurimorphémiques, la frontière nom / déterminant enclitique) et lexicales, où se rencontrent des micro-variations. Elle est récurrente en CH dont elle constitue l'un des traits caractéristiques (Pompilus, 1973 et Valdman, 1978, 2015). Elle est traitée par des auteurs comme Hall (1950), Tinelli (1970, 1974, 1981), Cadely (1994, 2002), qui l'ont généralement abordée en lien avec le FR. En CH, le trait nasal peut se diriger : *à gauche* : /lam/ > [lɑ̃m] (lame), /fanal/ > [fɑ̃nal] (fanal) ; *à droite* : /səme/ > [simɛ̃] (semer), /plyme/ > [plimɛ̃] (plumer) ; *à gauche et à droite* où une consonne nasale (désormais C̃) peut nasaliser deux V adjacentes : l'une à sa gauche et l'autre à sa droite : /sone/ > [sɔ̃nɛ̃] (sonner), /butone/ > [butɔ̃nɛ̃] (boutonner).

1.1. Cadre théorique et conceptuel

Notre approche s'inscrit dans le cadre de la phonologie structurale au sens de Troubetzkoï (1964), qui envisage la langue comme un système ayant une fonction communicative et mettant en œuvre les moyens pour assurer cette fonction. Nous étudions la nasalisation en termes de diffusion phonologique du trait de nasalité notamment en passant du FR au CH, de certains substrats africains au CH, sans oublier des cas de nasalisation non attribuables au FR ou à ces substrats. Ce sont des exemples qui n'existent que sous une forme nasale et qui renvoient à ce que nous allons appeler dans le paragraphe suivant l'autonomisation. Nous passerons aussi en revue des cas renvoyant au contexte phonétique, et morpho-phonologique comme dans l'allomorphie du déterminant défini (désormais DEF) en CH.

La contribution examine la nasalisation en CH en s'appuyant sur une démarche diachronique et synchronique. L'aspect diachronique a pour but de montrer comment la nasalisation s'est opérée du FR au CH, ou, dans une moindre mesure, d'une langue africaine au CH. L'aspect synchronique sert à montrer que dans certains cas, la nasalisation tient de ce qu'il convient d'appeler l'autonomisation du CH en ce sens que la nasalisation peut être construite à partir d'une dynamique interne à la langue, selon ses propres *patterns*. L'autonomisation est à la fois facteur et produit de la vernacularisation de la langue. Mais, ici, nous ne traiterons pas de ces éléments issus de l'autonomisation. Comme au deuxième paragraphe ci-dessus, les exemples se présentent dans le texte de manière générale sous la forme suivante : *étymon (français ou africain) > le résultat en CH*. Évidemment, nous partons de la forme mentale de l'origine à la forme sonore[1]. En effet, Darcy (2006) distingue une forme mentale, stable, invariable telle que le dictionnaire en propose la réalisation phonétique et une forme acoustique sonore variable produite dans le discours effectif des locuteurs. La contribution s'efforce d'identifier les apports substratiques de langues africaines, notamment du groupe gbè, qui étaient au contact du FR au moment de l'émergence du CH. Parkvall (2000) tente d'expliquer les apports africains aux créoles atlantiques mais n'a pratiquement rien dit sur la nasalisation, excepté le signalement de l'existence de prétendues V [ĩ] et [ũ] dans un nombre restreint de mots (une douzaine selon lui) relatifs au vodou. Ces V [ĩ] et [ũ], dont parle aussi Tinelli (1981), peuvent être le résultat d'influences substratiques (entre autres faits regardant la nasalisation), même si les observations tendent à montrer qu'elles peuvent être une réalisation contextuelle de /i/ et /u/ respectivement.

Nous distinguerons, ainsi, entre une nasalisation phonétique où le phonème nasalisé est le résultat d'une réalisation contextuelle d'un phonème oral contigu à un nasal et une nasalisation phonologique où un phonème nasal assimile un phonème oral adjacent en lui communiquant son trait de nasalité. Plusieurs auteurs ont mis en avant des traces substratiques de langues d'Afrique de l'ouest appartenant au groupe gbè en CH (Sylvain, 1936 ; Lefebvre, 1982, 1998 ; Bentolila, 1970 ; Kihm, 1993, par ex.) mais n'ont guère évoqué l'aspect phonologique.

Le corpus, composé en grande partie de mots tirés du *Diksyonè kreyòl Vilsen* (*DKV*) (2008) et de Bollée *et al*. (2016), est complété d'éléments enregistrés dans le parler ordinaire de locuteurs haïtiens. La contribution suit un plan en trois parties. La première partie développe l'introduction et le cadre théorique et conceptuel (section 1). La deuxième – la nasalisation vocalique – aborde la définition de la nasalisation (section 2.1), l'aspect substratique (section 2.2), la nasalisation progressive comme une influence substratique (section 2.3), une nasalisation stylistique au niveau du déterminant défini (section 2.4), le fonctif *a* et la nasalisation (section 2.5), des mots français n'aboutissant en CH que sous une forme nasale (section 2.6) et des cas de non-nasalisation pour cause d'homonymie (section 2.7). La troisième partie traite de la nasalisation consonantique : nasalisation de /b, d, /g/ en coda (section 3.1), de /t/ (section 3.2), de /d/ en position médiane (section 3.3), de /l/ (section 3.4), à gauche de /ʁ/ après amuïssement de celui-ci (section 3.5), analyse /ŋ/ comme résultant d'une assimilation de nasalité (section 3.6).

[1] Cette démarche ne concerne pas les exemples tenant de l'autonomisation du CH dans la mesure où il est difficile de leur faire remonter à un étymon appartenant à une autre langue (substratique ou superstratique).

2. Nasalisation vocalique

Le système vocalique du CH comporte 10 voyelles dont 7 orales et 3 nasales comme le montre la figure suivante :

	Antérieures	Centrales	Postérieures
Fermées	i		u
Semi-ouvertes	e		o
	ɛ̃		ɔ̃
Semi-ouvertes	ɛ		ɔ
Ouvertes		a ɑ̃	

Figure 1. Les voyelles du CH

À chaque voyelle orale correspond une voyelle nasale (dorénavant Ṽ) : à /e, ɛ/ correspond /ɛ̃/, à /o, ɔ/, /ɔ̃/ et à /a/, /ɑ̃/. /i/ et /u/ n'ont pas de contrepartie nasale. Néanmoins, la plupart des auteurs, comme déjà indiqué, parlent de l'existence de voyelles nasales [ĩ, ũ] en CH. Cela fera l'objet de la section 2.3.

2.1. Nasalisation lexicale et morphologique : définition

La nasalisation est une opération par laquelle un phonème non nasal parvient à être nasalisé par assimilation d'un phonème nasal adjacent. De manière générale, les V sont les plus enclines à être nasalisées, mais, en CH, certaines consonnes sont susceptibles d'être nasalisées. La nasalisation peut correspondre à une anticipation de l'abaissement du voile du palais : une V vient avant une C̃ et le voile du palais anticipe son mouvement qui est enclenché sur la V précédant la C̃. C'est la nasalisation régressive. Ou elle peut correspondre à un retardement : une V vient après une C̃ ou une C vient après une Ṽ et le mouvement d'abaissement du voile du palais qui est enclenché pour la réalisation du phonème nasal se prolonge sur la V ou la C qui suit. C'est la nasalisation progressive.

La nasalisation en CH peut être *lexicale* ou *morphologique*. La nasalisation lexicale est généralement régressive : /kan/ > [kɑ̃n] (canne) mais elle peut aussi être progressive : /mwa/ > [mwɛ̃] (moi, je me), tandis que la nasalisation morphologique est progressive : /ʃɛn/ ~ [ɑ̃ʃɛ̃nɛ̃] (chaine ~ enchainer) où le morphème [-nɛ̃] exprime la forme verbale. Il est à remarquer que /n/ communique sa nasalité à la fois à droite et à gauche.

La nasalisation peut être un phénomène d'harmonie (plus que de propagation), et c'est la tendance la plus courante en CH où une Ṽ ou une C̃ partage le trait nasal avec le plus souvent une V, voire parfois avec une consonne orale (C), la V ou la C étant contiguës au phonème nasal. Mais, dans la théorie de la phonologie autosegmentale (Goldsmith, 1976), on parle de propagation même dans le cas considéré ici comme une harmonie. Dans ce cas, la propagation suppose simplement qu'une valeur passe d'un segment à l'autre. Le trait se propage dans une position segmentale sur la position segmentale adjacente.

La nasalisation résulte d'une assimilation, cette dernière constituant l'une des expériences où le contexte joue un rôle dans la perception des sons de la parole. L'assimilation procède de la coarticulation mais les deux sont différentes. L'assimilation se présente comme le résultat d'une influence mutuelle des segments entre eux. Les segments assimilés sont articulés avec des caractéristiques différentes en termes de lieu ou mode d'articulation, tandis que la coarticulation renvoie au chevauchement de certaines caractéristiques d'un segment sur un autre qui lui est adjacent.

Nous pouvons distinguer en CH entre deux types de nasalisation : une nasalisation automatique et construite communautairement et une nasalisation stylistique, les deux relevant d'une assimilation. La nasalisation est construite communautairement lorsque, du FR au CH, le signifiant n'aboutit qu'à la forme nasalisée : /ami/ > [zãmi] (ami-e), /vãdʁ/ > [vãn] (vendre), /nome/ > [nɔ̃mɛ̃] (nommer), /məne/ > [mɛ̃nɛ̃] (mener), etc. En revanche, elle est stylistique lorsque le mot aboutit en CH à deux formes qui se font concurrence : une nasalisée et une non nasalisée : /mɛʁ/ > [lamɛ] ~ [lɑ̃mɛ] (mer), /kanal/ > [kanal] ~ [kɑ̃nal] (canal), /nasjonal/ > [nasjonal] ~ [nasjɔ̃nal] (national), etc. La forme nasale de ce type de variante est surtout rencontrée chez les plus âgés en général analphabètes particulièrement ruraux. La forme non nasale semble être vécue par les locuteurs comme courante et la forme nasale comme familière et basilectale. Nous identifierons aussi une nasalisation stylistique du DEF, qui n'est corrélée à aucune contrainte phonologique.

2.2. Aspects substratiques

Il existe 3 Ṽ en CH qui ont un statut phonémique : [ɑ̃, ɛ̃, ɔ̃]. Chacune d'elles peut être à l'initiale, en position médiane et à la finale de mot. Quant à [ĩ] et [ũ] dont l'existence est signalée par certains auteurs tels Valdman (1978, 1991), Tinelli (1981), Cadely (2002, 2018), Dejean (1977), Vernet (1980), Bhatt et Nikiema (2000), leur statut phonémique est discutable. Dejean (1977) est celui qui pose la bonne question en vue de déterminer leur existence phonémique. Il se réfère à une pratique de la phonologie structurale en soutenant que /i/ et [ĩ], /u/ et [ũ] ne sont pas en opposition phonologique parce que ne formant pas de paires minimales : [buda] ~ [bũda] (fesses) ou [fumi] ~ [fumĩ] (fourmi) ne forment pas de paires minimales car ils n'induisent pas de différence de sens. Facthum-Sainton (2017) a donc raison de considérer [ĩ] et [ũ] comme des V phonétiques et non comme des V phonologiques. Valdman (2015) et Zéphir (2005) ne les prennent pas en compte dans leur inventaire du système phonologique du CH. Parkvall (2000, p. 30) reconnait aussi leur existence phonétique (et non phonologique) dans un nombre restreint de mots d'origine africaine en CH, en reconnaissant que leur statut phonémique est assez disputé. Pour lui, ces voyelles phonétiques sont d'origine africaine. Holm (2000) va dans le même sens en indiquant :

> African influence is especially clear in the case of Haitian CF, which has two nasal vowels not found, i.e. [ĩ] in [kaʃĩbo] 'clay pipe' (cf. kiMbundu kaʃĩma) 'perforated shaft' and [ũ] in [bũnda] 'buttocks' (cf. kiMbundu mbunda). These two nasal vowels only occur in words of African origin, but their phonemic status is unclear since there are no minimal pairs: they have resulted from assimilation on a phonemic level (Holm 2000, p. 150).

Tinelli (1981) souligne que ces V existent dans des mots d'origine française mais ses exemples comportent tous un contexte où l'on peut facilement reconnaître que la V en cause subit une nasalisation contextuelle. C'est le cas, précise-t-il, de /fim/ (du FR *film*) 'film'. /m/ exerce ici une nasalisation sur le /i/ qui présente une résonance nasale. Dans le cas de la nasalisation du DEF à la suite de [i, u] précédés d'une C̃, Tinelli (1981) croit qu'il s'agit d'une assimilation où [i] aurait d'abord été nasalisée de manière progressive par la C̃. Nous y reviendrons plus loin.
On retrouve [ũ] dans des mots suivants provenant de la racine '*houn'* de la langue *fon* du Bénin, désignant un 'esprit bienfaiteur (ou tambour investi de cet esprit) : [hũgã] '*oungan'* (prêtre vodou), [hũsi] '*ounsi'* (auxiliaire du *oungan*), [hũfɔ] '*ounfò'* (office du *oungan*), [vodũ] '*vodoun'* (vodou), [gohũ] '*gohoun'* (rite funéraire vodou), [bohũ] '*bohoun'* (chant funéraire vodou), [kãʤãhũ] '*kandjanhoun'* (bombance), [dosũ] '*dosoun'* (enfant né après des jumeaux), [hũtɔ] '*ountò'* (tambour sacré), [hũtɔʤi]/[hũtɔʤe] '*ountòdji/ountòdje*' (tambourineur vodou), [hũgeve] '*oungeve'* (collier de pierres), [hũgri] '*oungri'* (tambour rada), [gugũ] 'gougoun' (esprit vodou), [hũjɔ] '*ounyò'* (novice), [bũda] '*bounda'* (fesses), [madũgũ] '*madoungoun'* (hydrocèle), etc. Le *Dictionnaire étymologique des créoles français d'Amérique* (DECA) répertorie les mots [fũdãŋ] 'foundang' (puant), [fũdãmã] 'foundanman' (pourri), [mũdɔ̃ŋ] (tribu cruelle et guerrière) possédant [ũ] et qui proviennent du kikongo.

Mais la réalisation nasale de [ũ] n'est pas toujours observée : certains locuteurs disent [ugã], [usi], [ufɔ], [buda], [madugu], [vodu], [fuda], [dosu], [fuda], [kãʤãhu], [gohu]… D'autres réalisent la nasale labiale postérieure mi-ouverte [ɔ̃] : [ɔ̃gã], [ɔ̃si], [ɔ̃fɔ], [bɔ̃da], [gohɔ̃], [kãʤãhɔ̃], [madɔ̃gɔ̃], [hɔ̃tɔ]… Il est peut-être important de souligner qu'en CH cette voyelle phonétique [ũ] ne se retrouve pas que dans le registre vodou. Mais on peut reconnaitre que les mots dans lesquels elle se retrouve appartiennent au registre familier lorsqu'ils ne relèvent pas du vodou. Fadaïro (2001) souligne aussi l'existence en fon du Bénin de [ĩ] comme dans *sìn* (eau) et [ũ] comme dans *fún* (poil). Le tableau suivant présente l'inventaire du système phonologique des parlers gbè établi par (Capo, 1991). Brousseau et Lefebvre (2002) relèvent l'existence pour le fon de 14 V : 7 V et 7 Ṽ dont [ẽ] et [õ] qui ont plutôt une réalisation phonétique, en omettant [ə] et [ə̃]. Cruz et Avolonto (1993) retiennent 12 V pour le fon en omettant [ẽ], [õ], [ə] et [ə̃].

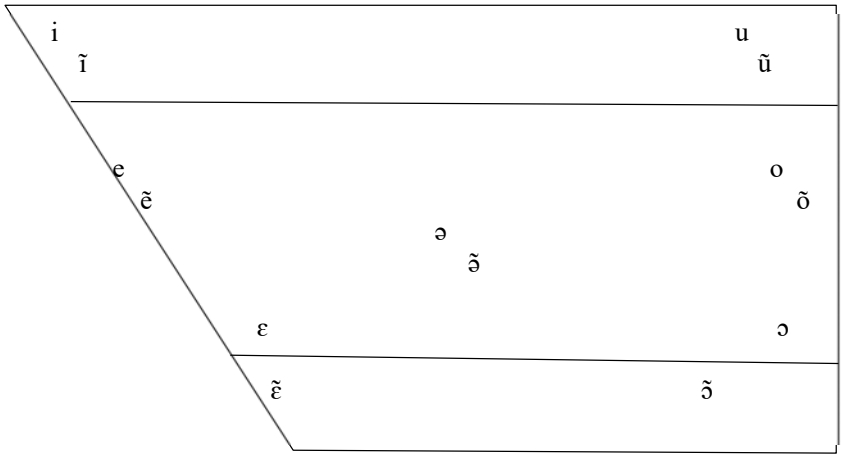


Figure 2.
Les voyelles en gbè

Selon Capo (1991), cet inventaire est celui de toutes les variétés du fon, à l'exception de /ɛ/ qui présente le système phonémique de base des parlers gbè. [ẽ] et [õ] peuvent être des réalisations phonétiques dans trois parlers : dans deux parlers *vhe* et dans un parler *gen* et, synchroniquement, la distinction de hauteur dans les Ṽ moyennes en fon se trouve neutralisée (Capo 1991). Capo (1991) soutient, reprenant d'autres ayant observé et décrit le système phonologique des langues gbè, que [ĩ] et [ũ], observées dans trois des parlers *vhe*, sont plutôt des V nasalisées avec une valeur « relâchée » : « *According to their claims, these vowels occur in Awlan, Pecí and Kpándo (Vhe lects). They do not occur as underlying segments, but rather as variants of i and u before m (when w is syllabic)*. » (Capo, 1991, p. 24).

Par ailleurs, [ĩ] apparait aussi en CH dans l'environnement de la C̃ palatale française /ɲ/ que le CH n'a pas retenue et que les locuteurs réalisent généralement sous la forme d'un yod s'accompagnant d'une résonnance nasale qui touche aussi /i/ qui le précède. Le trait nasal de /ɲ/ ne se perd pas, il se *redistribue* sur /i/ qui le communique au yod. C'est comme s'il s'agissait d'une forme de compensation : le trait nasal de /ɲ/ se perd en devenant le yod mais demeure en se communiquant à /i/ précédent : /siɲ/ > [sĩj] (signe, cygne), /liɲ/ > [lĩj] (ligne), /viɲ/ > [vĩj] (vigne), /kõsiɲ/ > [kõsĩj] (consigne), /aliɲəmã/ > [alĩjmã] (alignement), etc.

Il existe, par ailleurs, dans le sud d'Haïti une variante de l'article indéfini (dont la forme standard est /jɔ̃/ réalisée parfois comme /ɔ̃/) se réalisant sous une forme nasalisée [ĩ]. D'où les exemples suivants tirés de Mérilien (2011)[2] : [ĩ ʒɛn ti towo bɛf] (Litt. : 'un jeune petit taureau bœuf' = un jeune veau), [ĩ ti veʁitab tu hɔhɔt] (Litt. : 'un petit véritable tout immature' = un petit fruit à pain non mature), [ala ĩ nɔ̃m tu papa] (Litt. : 'quel un homme aussi papa' = quel homme par ailleurs !). Cette réalisation nasale n'est pas le résultat d'une réalisation contextuelle où /i/ se retrouverait dans le voisinage d'un phonème nasal. Il s'agit d'une variante diatopique de l'article indéfini qu'on ne rencontre que dans le sud. Si la majorité des locuteurs la réalisent sous une forme vocalique simple, certains l'accompagnent d'une réalisation consonantique en coda : [ĩn] sans que le mot qui vient juste après ne débute par une V.

2.3 La nasalisation progressive, une influence substratique africaine

La nasalisation progressive n'existe pas en FR. Elle existe, néanmoins, en portugais (Pimenta, 2019) qui, comme le FR, est une langue romane, mais elle n'y est pas aussi récurrente qu'en CH. Cela laisse penser que sa récurrence en CH peut être due à une influence substratique.

[ĩ] et [ũ] existent aussi en ifè, dialecte yorùbá pratiqué principalement au Bénin et au Togo (Maduagwu et Dare, 2016). Elles résultent d'une nasalisation progressive : /ìbinũ/ 'jalousie' /anĩ/ 'tapis', /àmũ/ 'pot-à-eau', /imũ/ 'nez', /ìsimĩ/ 'repos', /ɛmĩ/ 'âme'. Elles y ont, selon ces auteurs, une valeur phonémique. De même, la plupart des mots dans lesquels des observateurs croient apparaitre [ĩ] et [ũ] en CH présentent un contexte phonologique facilitant la nasalisation, ce que Cadely (2002) précise en soulignant que [i] et [u] se retrouvent dans

[2] Mérilien, W., 2011. *Les variétés régiolectales en créole haïtien*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université Quisqueya.

toutes les positions alors que leurs correspondantes nasales [ĩ] et [ũ] n'apparaissent en général que devant une C̃. D'où ses exemples : [mũn] *moun* (Homme), le genre humain en général), [vũm] *voum* (beaucoup), [mĩn] *min* (mine), [laʁĩm] *larim* (mucus nasal). Dans chacun des exemples, il y a une C̃ qui facilite l'effet nasal perçu, d'autant que sur le plan phonétique, /i/ et /u/ laissent facilement passer la nasalisation (même si elles n'ont pas de contrepartie nasale) lorsqu'elles se retrouvent dans l'environnement d'une C̃. Admettre l'existence phonémique en CH de [ĩ] et [ũ] en partant des exemples proposés par Cadely (2002) reviendrait aussi à considérer leur existence en FR dans des mots comme /ʁim/ (rime) ou /min/ (mine), /mutaʁd/ (moutarde), /nunuʁs/ (nounours), par ex.

Observons ce qui se passe dans les exemples suivants.

a. /ana**n**a:/	'anana a'	<	'l'ananas'
b. /la**m**e ʲ a/	'lame a'	<	'l'armée'
c. /la**m**ɛʲ a/	'lamè a'	<	'la mer'
d. /ʃe**n**iʲ ɑ̃/	'cheni an'	<	'la chenille'
e. /domi**n**oʷa/	'domino a'	<	'le domino'
f. /ʒu**m**u ʷɑ̃/	'joumou an'	<	'le giraumon'
g. /divi**n**ɔʷa/	'divinò a'	<	'le devin'

Chacun des exemples se termine par une V précédée d'une C̃. Mais ceux se terminant par [i] et [u] appellent la nasale [ɑ̃] comme dans 1d. et 1f. Cette régularité est systématique, [i] et [u] du premier degré d'aperture se laissant facilement traverser par la nasalisation, même si elles n'ont pas de contrepartie nasale. Mais, comment expliquer que /i/ et /u/ n'ont pas de contrepartie nasale ? Sur le plan phonétique, on pourrait retenir le fait que [i] n'est pas assez distant de [ĩ] et [u] pas assez distant de [ũ]. Par contre, /a/ est bien distant de /ɑ̃/, /o/ ou /ɔ/ de /ɔ̃/ ou encore /e/ ou /ɛ/ par rapport à /ɛ̃/. En outre, comme les lèvres sont relativement fermées en réalisant [i] et [u], la possibilité d'abaissement total du voile du palais devient plus faible, étant entendu que cette fermeture caractérisant la réalisation de [i] et [u] active l'abaissement du voile du palais qui se trouve à mi-chemin entre les niveaux oral et nasal. Ainsi, /i/ et /u/, contigus à une C̃ se laissent facilement traverser par le trait nasal.

De manière générale, le DEF présente en CH une allomorphie qui fonctionne selon un principe d'assimilation progressive. La forme de l'allomorphe dépend de la nature phonétique du dernier (parfois de l'avant-dernier) son du mot qui précède immédiatement le DEF. Ainsi, sur les cinq allomorphes possibles, trois présentent un contexte de nasalisation :

Terminaison	**Exemples**	**Son. / graphie**	**Ex. en FR**
C	[ʃɛz la] 'chèz *la*'	[la] / la	La chaise
C̃	[ʃɛn nɑ̃] 'chèn *nan*'	[nɑ̃] / nan	La chaine
Ṽ + C	[tɑ̃p lɑ̃] 'tanp *lan*'	[lɑ̃] / lan	Le temple
V	[tifi ʲ a] 'tifi *a*'	[a] / a	La fille
Ṽ	[ʃɛ̃ ʲ ɑ̃] 'chen *an*'	[ɑ̃] = an	Le chien
C̃ + [i, u]	[ʃeni ʲ ɑ̃] 'cheni *an*'	[ɑ̃] = an	La chenille
	[ʒenu ʷ ɑ̃] 'jenou *an*'	[ɑ̃] = an	Le genou

/lɑ̃/ ne semble pas obligatoire au même titre que /ɑ̃/ qui s'impose après une Ṽ. Les locuteurs emploient /la/ ou /lɑ̃/ après un mot se terminant par une C précédée d'une Ṽ : /bɑ̃k la/ ou /bɑ̃k lɑ̃/ 'la banque'. L'emploi de /la/ tient à l'assimilation de la C finale du DEF et celui de /lɑ̃/ tient à celle de la Ṽ précédant la C du DEF.

La nasalisation progressive existe dans des parlers gbè dans une faible proportion. Guédou (1985) signale son existence en fon du Bénin. Holm (2000) soutient que l'une des influences substratiques de langues d'Afrique de l'Ouest sur la phonologie de certains créoles (dont le CH) est la présence de la nasalisation progressive et d'une harmonie vocalique.

[ĩ] et [ũ] sont des V phonétiques résultant d'une nasalisation allophonique. Quand une voyelle a un certain niveau de nasalité due à la coarticulation dans un environnement nasal sans être pourtant identifiée comme étant nasale, nous sommes en présence d'une nasalisation allophonique (Pimenta, 2019). Le morphème [ũ] dans les mots signalés comme ayant rapport avec le vodou résulte d'une influence substratique. Pour le diatopisme [ĩ] réalisé [ĩn] par certains locuteurs, le trait nasal est déjà présent dans l'étymon français /œ̃/ ou /yn/ de l'INDEF. On peut retenir de ce qui précède que [ĩ] et [ũ] sont des réalisations phonétiques de [i] et [u] se trouvant en CH dans le voisinage d'une C̃. Ce même phénomène est aussi observé en créole casamançais où [ĩ] et [ũ] se retrouvent dans le voisinage d'une C̃ comme le signale Biagui (2012) qui considère pour cela les voyelles nasales (Ṽ) comme de semi-nasales, car toutes se retrouvent dans l'environnement immédiat d'un élément consonantique nasal, ce qui revient à dire que les V proprement nasales n'existent pas dans ce créole. [ĩ] et [ũ] du CH peuvent résulter d'une influence substratique de langues africaines, dont particulièrement le fon.

2.4 Une nasalisation non phonologique du DEF

L'emploi de /lɑ̃/ et /ɑ̃/ n'est pas toujours lié à un contexte de nasalisation. Il apparait dans des contextes où l'on attend /la/ et /a/ comme /tab lɑ̃/ et /tifi ^{j} ɑ̃/ à la place de /tab la/ et /tifi ^{j} a/. Cette nasalisation stylistique s'observe à la suite de phonèmes oraux, excepté à la suite de /a/ où il ne se produit qu'un allongement de [a], les deux V successives étant identiques : [ʃa:] et non *[ʃa ɑ̃] 'char', [anana:] et non *[anana ɑ̃] 'ananas'.

Cette nasalisation stylistique a été observée par Valdman (1991, 2015), Dejan (1977/1980), Vernet (1980), et Joseph (1984). Ce dernier avait déjà observé « une forte tendance à généraliser la nasalisation des DEF au niveau d'un langage plus ou moins recherché observé chez les locuteurs bilingues » (Joseph, 1984, p. 87). Valdman (1991) soutient qu'il s'agit d'un changement linguistique en cours à l'époque. Une étude récente (Tézil, 2019) confirme la fréquence de cette variante sociolinguistique, socialement marquée, qui n'obéit pas à une contrainte morpho-phonologique comme les autres allomorphes du DEF. Elle a commencé à être observée au début des années 1980 pour se populariser vers la décennie suivante (Govain,2017). D'où les exemples suivants tirés de Govain (2017, p. 104) :[3]

[3] Ces exemples ont été enregistrés entre septembre et octobre 2012. (a) est reproduit par une étudiante d'un cours de créole que j'ai assuré dans une université privée à Port-au-Prince, (b) par une jeune femme apparemment

a. Si mèt *lan* pa vle ban m nòt *lan*, mwen pa gen dwa fòse li.
‘Si le professeur ne veut pas me donner la note, je ne le forcerai pas.’

b. Peyi *an* pa ofri moun ki pa konn li anyen.
‘Le pays n’offre rien à ceux qui ne savent pas lire.’

c. Ministè *an* an kontak avèk tout **structu** sosyete sivil *lan*.
‘Le ministère est en contact avec toutes les structures de la société civile.’

d. Isit *lan* se moun ki pase nan konkou an ki antre nan fakilte *an*.
‘Ici ce sont ceux qui réussissent au concours qui entrent à la faculté.’

e. Minis komès *lan* pwomèt gouvènman an ap dedomaje ti machann
‘Le ministre du commerce a promis que le gouvernement dédommagerait les petits marchands.’

Selon les observations de Tézil (2019), l’emploi de [ɑ̃] à la suite de la terminaison /i/ est la plus récurrente.

2.5 Le fonctif *a* et la nasalisation : le morphème kin

On rencontre dans la variété créole du nord ce que Valdman (1978) appelle un *fonctif* qui, en fonction de la nature phonétique du phonème débutant le mot qui suit, peut donner lieu à des phénomènes comme la nasalisation, la palatalisation ou la labialisation. La labialisation et la palatalisation que peut induire le fonctif renvoient respectivement aux 2e et 3e personnes du singulier. La forme attendue à la 2e personne est /a u/, mais /u/ labialise le fonctif /a/ qui devient /ɔ/. À la 3e personne, on attend la forme /a li/ (où *li* peut s’apocoper en *l*, ce qui donne [a l]. Il se trouve que /l/ est palatalisable après une V, ce qui donne [a j]. Le yod, à son tour qui est palatal peut palataliser /a/ en [ɛ]. D’où de [a j] on peut passer à [ɛ j] où le yod palatalise le /a/ qui devient [ɛ].

Dans cette variété de parler on retrouve aussi le morphème /kin/ qui est associé au fonctif *a* dans un groupe nominal génitivisé. Dans la structure morphosyntaxique du CH, le DEF est enclitique par rapport au déterminé pour la catégorie de possessif. L’imaginaire populaire collectif ne retient pas /kin/ mais /kina/ ou /kinɑ̃/. On se rappelle la chanson de l’Orchestre Tropicana d’Haïti « Dans la vie chacun a son *kina* » C’est que le fonctif fait corps avec /kin/ dans la pratique linguistique des locuteurs. Selon Dejean (1977) le mot *kina* serait d’origine du Kikongo. Pour Valdman (1978) son origine est obscure et son sens indéterminé. Néanmoins, il renvoie à un sème se rapprochant du mot *famille* en vieil anglais, comme en témoigne l’extrait suivant tiré de la chanson classique de noël « *We wish you a merry Christmas* » : « *Good tidings*

analphabète interviewée par un journaliste de télévision, à l’occasion de la rentrée des classes en septembre 2012, (c) par un ministre de l’Intérieur à l’approche de l’ouragan Sandy (octobre 2012), (d) par un enseignant de la Faculté de Linguistique Appliquée de l’Université d’État d’Haïti, et (e) par un présentateur dans un journal télévisé.

we bring / To you and your kin ». Le morphème *kin* semble courant aujourd'hui encore en anglais britannique où il signifie "famille". La forme nasalisée [ã] de [kin ã] provient de la nasalisation régressive de /m/ de « mwen » (je, moi, me) ou /n/ de « nou » (*nous* ou *vous* selon le contexte) sur le [a] dit fonctif (qui est une V). L'expression /kina/ s'emploie pour marquer le lien de possession entre un possessum et l'objet possédé. Dans la réalité sémantique de la variété du nord, l'expression /kina/ indique ce qui appartient en propre à un locuteur. Cette observation établie pour le morphème /kin/ est aussi valable pour n'importe quel nom précédant le fonctif : [papãm] (mon père), [papɔw] (ton père), [papaj] ou [papɛj] (son père), [papãn] (notre père), [papa jo] (leur père).

2.6 Des mots n'aboutissant du FR au CH que sous une forme nasale

Par ailleurs, il existe des mots français comportant une C̃ qui n'aboutissent en CH que sous une forme nasale : /oɲɔ̃/ > /zɔ̃jɔ̃/ (oignons), /fam/ > /fãm/ (femme), /ami/ > /zãmi/ (ami), /beɲe/ > /bɛ̃jɛ̃/ (baigner), /dame/ > /dãmɛ̃/ (damner), etc. On pourrait prendre ici en considération la quasi-totalité des verbes du 1er groupe français se terminant par « -ner » précédé de [a, e, o] qui aboutissent en CH sous une forme nasalisée « -nen ».

2.7 Absence de nasalisation pour cause d'homonymie

Dans certains cas, on était en droit d'attendre une nasalisation qui n'a pas lieu afin d'éviter d'éventuels problèmes d'interprétation liés à l'homonymie. Rappelons, s'il en est besoin, qu'en CH les homonymes sont à la fois homophones et homographes, vu le choix graphique adopté pour la graphie du CH qui a une valeur plutôt phonographique, /ne/ (nœud) ~ /nɛ̃/ (nez), /pan/ (panne) ~ /pãn/ (pendre), /tɔm/ (tome) ~ /tɔ̃m/ (tombe), /van/ (vanne) ~ /vãn/ (vendre) /fan/ fan(atique) ~ /fãn/ (fendre), /ʃam/ (charme) ~ /ʃãm/ (chambre) /kɔn/ (corne) ~ /kɔ̃n/ (connaitre, savoir), /tɛm/ (terme, thème) ~ /tɛ̃m/ (timbre). La langue, ce faisant, évite que les locuteurs puissent se retrouver devant des problèmes d'interprétation sémantique.

3 Nasalisation consonantique

En CH, les V sont les plus enclines à être nasalisées. Mais certaines C sont aussi susceptibles d'être nasalisées dans le voisinage d'une Ṽ. C'est notamment le cas de /g/ > [ŋ], /k/ > [ŋ], /b/ > [m], /d/ > [n], /t/ > [n]. Nous allons présenter, brièvement, les cas et conditions de nasalisation de chacune d'elles.

3.1. Nasalisation de /b/, /d/, /g/ en coda

Les occlusives voisées orales /b/, /d/, /g/ se nasalisent de manière progressive sous l'action assimilatrice d'une Ṽ précédente en finale de mot en passant au CH, devenant respectivement [m], [n] et [ŋ], qu'elles soient en coda simple ou branchante de sorte qu'en CH une consonne occlusive voisée ne peut suivre une Ṽ en coda de syllabe : /bɔ̃b/ > [bɔ̃m] (bombe), /sɔ̃bʁ/ > [sɔ̃m] (sombre), /bãd/ > [bãn] (bande), /vãdʁ/ > [vãn] (vendre), /pɛ̃dʁ/ > [pɛ̃n] (peindre), /vjãd/

> [vjɑ̃n] (viande), /ʒœ̃gl/ > [ʒɛ̃ŋ], (jungle), /kɔ̃gʁ/ > [kɔ̃ŋ] (congre). En position médiane, il n'y a pas de nasalisation : [vɑ̃**n**] ~ [vɑ̃ba**b**], [bɔ̃**m**] ~ [bɔ̃**b**ade], [lɔ̃**m**] ~ [lɔ̃**b**ʁaj], [ʃɑ̃**m**] ~ [ʃɑ̃**b**rɑ̃n]. Si ces occlusives voisées forment une coda branchante avec la latérale /l/ et ou la vibrante /ʁ/, une première règle s'applique avant l'assimilation de nasalisation, en passant ainsi de /kɔ̃gʁ/ à [kɔ̃g] puis à [kɔ̃ŋ] ou de /ɑ̃sɑ̃bl/ à [ɑ̃sɑ̃b] puis à [ɑ̃sɑ̃m], par exemple.

Cette nasalisation est facilitée par le caractère voisé de /b/, /d/, /g/, étant entendu que les nasales sont toutes voisées. C'est pourquoi les occlusives non voisées /p/, /t/, /k/ correspondant aux voisées /b/, /d/, /g/ ne se laissent pas nasaliser dans ce même contexte : /pɔ̃p/ > [pɔ̃p] (pompe), /kɔ̃t/ > [kɔ̃t] (compte), /bɑ̃k/ > [bɑ̃k] (banque). Ainsi, des formes verbales comme [fɑ̃n] (fendre), [fɔ̃n] (fondre) ne dérivent pas directement des substantifs [fɑ̃t] et [fɔ̃t], mais directement de l'infinitif [fɑ̃dʁ] et [fɔ̃dʁ].

Reprenant Morin (1971)[4], Dell (1985, p. 79) signale l'existence en FR d'une règle facultative selon laquelle « une occlusive sonore située en fin de phrase se nasalise facultativement lorsque le segment qui précède est une voyelle nasale ». Aussi pour l'exemple *Annette tombe* peut-on avoir [anɛttɔ̃b] ou [anɛttɔ̃m]. Mais, en CH, cette règle est obligatoire peu importe la position du mot dans l'énoncé.

3.2. Nasalisation de /t/

Dans certains cas de coarticulation, /t/ précédé d'une Ṽ peut être nasalisé s'il est suivi d'une C. C'est le cas notamment des nombres composés de /vɛ̃/ (vingt), /tʁɑ̃t/ (trente), /kaʁɑ̃t/ (quarante), /sɛ̃kɑ̃t/ (cinquante), /swasɑ̃t/ (soixante). La nasalisation ne se produit pas en finale absolue : /vɛ̃sɛ̃k/ > [vɛ̃nsɛ̃k] (25), /tʁɑ̃tsɛt/ > [tʁɑ̃nsɛt] (37), /kaʁɑ̃ttʁwa/ > [kaʁɑ̃ntwa] (43), /sɛ̃kɑ̃tsis/ > [sɛ̃kɑ̃nsis] (56), /swasɑ̃tdis/ > [swasɑ̃ndis] (70). Cette nasalisation doit être commune à d'autres variétés de créole de souche lexicale majoritairement française, voire à des variétés de parlers francophones, excepté en FR de la France continentale dont la phonologie ne tolère de C̃ à la suite d'une Ṽ dans une même syllabe. Pour le morphème *quatre-vingts* (de 80 à 99), nous n'avons que le morphème /vɛ̃/ qui ne s'alterne avec aucune autre variante. Donc, pas de nasalisation. Dans /vɛ̃/ (vingt), il y a un [t] latent et qui est susceptible de se prononcer dans certains contextes.

Suivi d'une V et de /n/, la nasalisation ne se produit pas. Ainsi, avec les unités [ɛ̃], [ɥit] [nɛf], le /t/ ne se nasalise pas : /tʁɑ̃teɛ̃/ > [tʁɑ̃tejɛ̃] (31), /kaʁɑ̃tɥit/ > [kaʁɑ̃tɥit] (48), /tʁɑ̃tnœf/ > [tʁɑ̃tnɛf] (39), /swasɑ̃teɔ̃z/ > [swasɑ̃n ɔ̃z] (71). Si en FR dit de référence on dit 'soixante-et-onze', en français haïtien (FH) et aussi en CH, on dit [swasɑ̃n ɔ̃z]. Mais, cette dernière nasalisation confirme le fait qu'il se forme une frontière morphémique entre le /t/ terminant le mot *soixante* et le /ɔ̃/ débutant le mot *onze*. Aussi, le fait que le FR ne fait ni d'élision ni de liaison devant le mot *onze* fait penser à l'existence d'une C latente au début de ce mot 'onze' dans la représentation phonologique du FR. En outre, avec l'unité *neuf*, on pourrait s'attendre à une

[4] Morin, Y. Ch.,1971. *Computer Experiments in Generative Phonology, Low-Level French Phonology*.University of Michigan, Phonetics Laboratory.

nasalisation de /t/ qui présenterait même une gémination de /n/. Mais il n'en est rien. Cette non-nasalisation pourrait s'expliquer par le non-voisement de /t/ et par le fait que /t/ et /n/ partagent le même point d'articulation : dental.

3.3. Nasalisation de /d/ en position médiane

/d/ peut aussi être nasalisé à l'intérieur de mot. Cette nasalisation est généralement facultative et la forme nasalisée appartient plutôt au registre basilectal en CH : /kɑ̃dida/ > [kɑ̃dida] > [kɑ̃nida] (candidat), /pɑ̃dɑ̃/ > [pɑ̃dɑ̃] > [pɑ̃nɑ̃] (pendant). Par ailleurs, le /d/ de la préposition *de* peut, à la suite d'une Ṽ et suivi d'un autre mot, être nasalisé, se manifestant sous la forme d'un schwa. Généralement, ces groupes nominaux n'aboutissent en CH que sous la forme nasalisée : /batmɑ̃ də kœʁ/ > [batmɑ̃nkɛ] (battement de cœur), /ɑ̃fɑ̃ də kœʁ/ > [ɑ̃fɑ̃nkɛ] (enfant de chœur), /aʒɑ̃ də sɑ̃te/ > [aʒɑ̃nsɑ̃te] (agent de santé). Cette nasalisation est le résultat d'un sandhi qui a lieu dans le rapport de coarticulation où la Ṽ précédant le /d/ le nasalise en /n/. Ce phénomène phonétique en rapport avec la syntaxe n'est pas une spécificité exclusive du CH. Il doit aussi exister dans d'autres variétés de créoles comme il existe en FH, voire probablement dans d'autres variétés de parlers francophones.

3.4. Nasalisation de /l/

Dans le voisinage d'un phonème nasal, /l/ forme courte du pronom *li* de 3^{e} pers. du sing. se laisse nasaliser dans une frontière de mot et à droite d'une nasale. Cela se passe notamment dans le groupe génitivisé où le possessum se termine par Ṽ ou C̃ ou lorsque le pronom *li* complète directement un verbe se terminant par une nasale : /mɛ̃ li pʁɑ̃ li/ > [mɛ̃ ni pʁɑ̃ ni] (Le voici, prends-le), /li bɑ̃ nu li/ > [li bɑ̃nu ni] (Il nous l'a offert), /u ʒwɛ̃n li/ > [u ʒwɛ̃n ni], (Tu, l'as retrouvé ?), /ʁepɔ̃n li/ > [ʁepɔ̃n ni] (Réponds-lui), [si n pa ɑ̃ʃɛ̃nɛ̃ n j ap pʁɑ̃ n] > /si nu pa ɑ̃ʃɛ̃nɛ̃ li jo ap pʁɑ̃ li/ (Si nous ne le sécurisons pas, il sera volé), etc. Ce pronom participe aussi à la construction du possessif. Dans ce cas, il peut aussi être nasalisé dans les mêmes conditions : /mɛ̃ li/ > [mɛ̃ ni] (sa main), /pɛ̃ li^{j}a/ > [pɛ̃ ni^{j}ɑ̃] (son pain), /mɑ̃mɑ̃ li/ > [mɑ̃mɑ̃ ni] (sa mère). Si le mot précédant *li* se termine par [i] ou [u] précédé d'une C̃, /l/ peut aussi être nasalisé. Dans ce cas, on est en présence d'une dilation, où le son nasalisateur n'est pas immédiatement contigu au son nasalisé : /fɑ̃mi li/ > [fɑ̃mi ni] (sa famille), /ʒenu li/ > [ʒenu ni] (ses genoux), /ʒumu li a/ > [ʒumu njɑ̃] (son giraumon).

3.5. Nasalisation à gauche avec amuïssement de /ʁ/

En passant en CH, le /ʁ/ postvocalique étymologique français disparait, excepté dans le parler du nord, notamment après la V [ɛ]. Par ex., [ʒaki ap apʁɑ̃n **pastɛʁ**] (Jacky étudie la théologie), [edi sɔ̃: ti **vɔlɛʁ**] (Eddy est un petit voleur). Mais, dans le parler créole des autres régions du pays, le /ʁ/ postvocalique n'est pas sélectionné. Dans certains cas, l'amuïssement du /ʁ/ ne favorise pas la nasalisation de la V précédente. C'est qu'il est sous-jacent dans la représentation phonologique des locuteurs : /fɛʁme/ > [fɛmɛ̃] (fermé), /aʁme/ > [lame] (armée), /ʃaʁme/ > [ʃame] (charmer), /ʒɛʁm/ > [ʒɛm] (germe), /mɔʁn/ > [mɔn], (morne > mòn) /fɔʁm/ > [fɔm] (forme), /ɛ̃tɛʁnasjonal/ > [ɛ̃tɛnasjonal] (international).

En revanche, certains mots du CH d'origine française avec un /ʁ/ postvocalique aboutissent à un doublet avec une forme nasale et une non-nasale : la C̃ peut nasaliser une V qui précède après amuïssement de /ʁ/. Mais cette nasalisation est plutôt libre. Ainsi, aucun mot de ce type n'est passé au CH que sous la forme nasalisée : /etɛʁnɛl/ > [letɛnɛl] > [letɛ̃nɛl/, /bɔʁn/ > [bɔn] > [bɔ̃n], /maʁmit/ > [mamit] > [mɑ̃mit] /faʁmasi/ > [famasi] >[fɑ̃masi], /maʁməlad/ > [mamlad] > [mɑ̃mlad] /fɛʁmətuʁ/ > [fɛmti] > [fɛ̃mti].

3.6. /ŋ/ résultant d'une assimilation de nasalité

/ŋ/ n'apparait qu'en coda de syllabe, à la suite d'une Ṽ ou de [i]. Il est le résultat d'une assimilation progressive, où Ṽ nasalise /g/ **:** /lɔ̃g/ > [lɔ̃ŋ] **(**long, longue**),** /lɑ̃g/ > [lɑ̃ŋ] **(**langue**),** /sɛ̃domɛ̃g/ > [sɛ̃domɛ̃ŋ][5] **(**Saint-Domingue**).** /ŋ/ peut aussi renforcer le phonème /k/ sans le remplacer, contrairement à ce qui se passe dans les exemples précédents avec /g/, lorsqu'il est précédé d'une Ṽ. Il peut aussi renforcer /g/ sans le remplacer dans une syllabe intérieure : /bɛ̃go/ > [bɛ̃go] ~ [bɛ̃ŋgo] (bingo), /bɑ̃kal/ > [bɑ̃kal] ~ [bɑ̃ŋkal] (bancal), /sɛ̃k kɔb/ > [sɛ̃k kɔb] ~ [sɛ̃ŋkɔb] (cinq centimes). C'est aussi le cas des mots du registre vernaculaire du CH comme [mazɑ̃ŋga] ou [mazɛ̃ŋga. Dans le *DKV*, [mazɑ̃ŋga] désigne une société secrète assimilée au loup-garou et [mazɛ̃ŋga] une société d'entraide agricole rurale.

Roach (1991) rappelle que [ŋ] serait un allophone de /n/ en se référant à l'anglais où [ŋ] est fréquent après une Ṽ suivie de [k] ou [g]. En coda finale, il remplace le /g/ en anglais aussi dans ce contexte : [bæŋk] (banque), /θɪŋk/ (chose), /lɒŋ/ (long ou longue), /əmʌŋ/ (parmi). De même, en rapport avec l'espagnol, Martin (1997) souligne qu'il peut correspondre aux phonèmes /m/, /n/ et /ŋ/ un archiphonème nasal /N/. Colina (2009, p.74) fait remarquer que « *Some dialects of Spanish also have /n/ - velarization, by which /n/ is realized as [ŋ] in a coda* ». Goodin-Mayeda (2016, p. 53) abonde dans le même sens en indiquant : « *One of the most studied aspects of dialectal variation found in the production of nasal consonants in Spanish is velarization and absorption (or elision) of final /n/* » en considérant les exemples [uŋ.juŋke] (un jaune d'œuf, un vitellus) ou [mɑ̃ŋga] (pochette ou manche), où /k/ et /g/ se nasalisent mais sans être remplacés parce qu'en position intérieure.

Précédés d'une Ṽ, /b/ et /p/ peuvent se voir aussi renforcés par [m] sans que celui-ci ne les remplace. C'est le cas, par ex., de /mɑ̃ba/ > [mɑ̃ba] ~ [mɑ̃mba] (beurre ou pâte d'arachide), /mɑ̃bo/ > [mɑ̃bo] ~ [mɑ̃mbo] (danse latino-américaine d'origine cubaine), /mazɔ̃bɛl/ > [mazɔ̃bɛl] ~ [mazɔ̃mbɛl] (tubercule comestible courante dans la pratique des Pygmées bantous où il aurait pour étymons : « *Ma-sa-embela* », « *Ma-sa-belé / ma-sa-iimbila* » (Facthum-Sainton, 2017), ou encore de /pɔ̃pist/ > [pɔ̃pis] ~ [pɔ̃mpis] (pompiste), /tɑ̃piko/ > [tɑ̃piko] ~ [tɑ̃mpiko] (une boisson proche du soda), /kɔ̃paɲi/ > [kɔ̃paji] ~ [kɔ̃mpaji] (compagnie).

[5] Certains locuteurs nasalisent le /o/ de manière régressive, ce qui donne [sɛ̃dɔ̃mɛ̃ŋ].

4. Conclusion

Le FR dont le CH tire l'essentiel de sa base lexicale a aussi connu le phénomène de la nasalisation. Comme le souligne Roşca (2004), le FR a connu ce phénomène à certains moments de son évolution limitée généralement à trois phases : la première située au XI^{e} siècle concerne la nasalisation de /a/ et de /e/ se trouvant en syllabe fermée, la deuxième au XII^{e} concernant /o/ qui, soit se nasalise, soit se diphtongue, la troisième, dite de nasalisation tardive XIV^{e} siècle, concerne /i/ et /u/ qui n'ont pas toujours été nasalisées ou qui ne l'ont été que tardivement. Cependant, la récurrence de la nasalisation observée en CH (et notamment la nasalisation progressive) semble être le résultat d'une influence substratique africaine. Le CH a innové par rapport au FR quant à l'orientation progressive de la nasalisation. Nous pourrions en dire autant pour la réalisation nasale de ces V phonétiques [ĩ] et [ũ] observées par certains auteurs en CH. Ces dernières y fonctionnent comme des variantes contextuelles. La nasalisation présente en CH trois dimensions spécifiques, résultant :

1) d'un changement linguistique lors du passage du FR au CH ;
2) d'une influence substratique de langues africaines présentes à Saint-Domingue au moment de l'émergence du CH ;
3) d'un processus d'autonomisation FR du CH généré de l'intérieur à partir d'une dynamique interne. Nous ne nous sommes pas arrêté aux éléments de cette dimension de la nasalisation.

Bibliographie

Bhatt, P. et Nikiema, E. (2000). « Le statut de la nasalité en créole de Sainte-Lucie ». *Revue québécoise de linguistique*, 28-1, pp. 23-45.

Biagui, N. B. (2012). *Description générale du créole afro-portugais parlé à Zinguinchor (Sénégal)*. Thèse de doctorat, INALCO et Université Cheik Anta Diop.

Bollée, A. *et al*., éds. (2016). *Dictionnaire étymologique des créoles français d'Amérique. Deuxième partie. Mots d'origine non-française ou inconnue*. Hamburg : Buske.

Bourciez É. et Bourciez J. (1967). *Phonétique française*. Paris : Klincksieck.

Brousseau, A.M., Lefebvre, Cl. (2002). *A Grammar of Fongbe*. Berlin : De Gruyter Mouton.

Cadely, J.R. (1994). *Aspects de la phonologie du créole haïtien.* Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.

Cadely, J.R. (2002). « Le statut des voyelles nasales en créole haïtien ». *Lingua*, 112-6, pp. 435-464.

Cadely, J.R. (2018). *Aspects de la phonologie du créole haïtien*. Nordestedt : Éditions universitaires européennes [1994, thèse de doctorat à l'Université de Montréal].

Capo, Hounkpati B. Ch. (1991). *A Comparative phonology of gbe*. Berlin : De Gruyter Mouton.

Colina, S. (2009). *Spanish phonology : a syllabic perspective*. Washington DC : Georgetown University Press.

Cruz M. da. et Avolonto A. (1993). « Un cas d'harmonie vocalique en fongbè ». In : A. Kihm et C. Lefebvre (éds.), *Aspects de la grammaire du fongbè : études de phonologie, de syntaxe et de sémantique*. Paris : Peeters, pp. 29-47.

Darcy I. (2006). *Assimilation phonologique et reconnaissance des mots*. Berne, Berlin, Bruxelles : Peter Lang.

Dejean, Y. (1977). *Comment écrire le créole d'Haïti*. Thèse de doctorat, Université d'Indiana. (1980, Québec : Collectif Paroles).

Dell, F. (1985). *Les règles et les sons. Introduction à la phonologie générative*. Paris : Hermann.

Facthum-Sainton, J. (2017). « Le statut du trait nasal des voyelles ĩ et ũ en créole haïtien. Valeur phonologique et/ou valeur phonétique : Autour des débats préludant la normalisation et la standardisation académicienne ». In : R. Govain éd. *Le créole haïtien : description et analyse* Paris : L' Harmattan, pp. 119-144.

Fadaïro D. (2001). *Parlons Fon, langue et culture du Bénin*.Paris : L'Harmattan.

Goldsmith, J. (1976). "An overview of autosegmental phonology". *Linguistic Analysis 2*, pp. 23-68.

Goodin-Mayeda, C.E. (2016). *Nasals and Nasalization in Spanish and Portuguese. Perception, phonetics and phonology*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

Govain, R. (2017). « Le syntagme nominal en créole haïtien : aspects morpho-phonologiques et syntaxiques », *Études Créoles* – Vol. XXXIII n° 1 & 2, pp. 99-124. URL. : http://www.lpl-aix.fr/wp-content/uploads/Etudes_créoles/govain2.pdf.

Guédou, A.G. G. (1985). *Xó et gbé ; langue et culture chez les Fon (Bénin)*. Paris : CNRS, SELAF, ACCT.

Hall, R.A. (1950). « Nasalization in Haitian Creole ». *Modern Language Notes, 7*, pp. 474-478.

Holm, J. A. (2000). *An Introduction to Pidgins and Creoles*. Cambridge : Cambridge University Press.

Joseph, Y. (1984). « Les déterminants défini et indéfini en haïtien : une approche générative ». *Conjonctions* 161-162.

Léonard, M. (1999). *Exercices de phonétique historique*. Paris : Nathan.

Maduagwu, G.O. and Dare E.A. (2016). "On Phonological Processes of Dialect of Yorùbá, Spoken Nasalization, Vowel Harmony and Deletion in Ifè in Banté Region of Benin Republic". *Knowledge Review Volume 34 No 1*. URL: https://www.globalacademicgroup.com/journals/knowledge%20review/Georgina%20O.%20Maduagwu.pdf)

Malmberg, B. (1994). [17e éd.] (1e éd. 1954). *La phonétique*. Paris : PUF.

Martin, P. (1997). *Manuel de phonologie fonctionnelle*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Parkvall, M. (2000). *Out of Africa. African influences in Atlantic Creoles*. London : Battlebridge Publications.

Pimenta, H. (2019). *Nasalité et syllabe. Une étude synchronique, diachronique et dialectologique du portugais européen*. Thèse de doctorat, Université Paris VIII.

Pompilus, P. (1973). *Contribution à l'étude comparée du créole et du français*. *Phonologie et lexicologie*.Port-au-Prince : Éditions Caraïbes.

Roach, P. (1991). *English Phonetics and Phonology*. Cambridge : Cambridge University Press

Tézil, D. (2019). « Nasalisation du déterminant en contexte non nasal en créole haïtien : un fait de langues résultant de l'analogie ». In : R. Lainy éd. *L'analogie dans le processus de lexicalisation et de sémantisation des faits de langue*. Limoges : Lambert-Lucas, pp. 48-73.

Tinelli, H. (1970). *Generative phonology of Haitian Creole*. Ann Arbor, MI : University of Michigan.

Tinelli, H. (1974). "Generative and creolization processes: Nasality in Haitian Creole". *Lingua 33*, pp. 343-366.

Tinelli, H. (1981). *Creole phonology*.The Hague/New York: Mouton.

Troubetzkoï, N. S. (1964). *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck.

Valdman, A. (1978). *Le créole : structure, statut et origine*. Paris : Klincksieck.

Valdman A. (1991). “Decreolization or Dialect contact in Haiti?” In : F. Byrne et Th. Huebner (éd.), *Development and Structures of Creole Languages: Essays in Honor of Derek Bickerton*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, pp. 75-88.

Valdman, A. (2015). *Haitian Creole. Structure, Variation, Status, Origin*. Sheffield/Bristol : Equinox.

Vernet, P. (1980). *Technique d’écriture du créole haïtien*. Port-au-Prince : Le Natal.

Zéphir, F. (2005). « Rôles respectifs du créole et du français dans l’identité culturelle de la diaspora haïtienne. » In : A. Valdman, A. J. Auger et D. Piston-Hatlen (dir.), *Le français en Amérique du Nord. État présent*. Québec : Presses de l’Université Laval, pp. 455-475.

Zink, G. (1986). *Phonétique historique du français*. Paris : Presses universitaires de France.

****

Realization of created object of English and Seychellois Creole Graphic Verbs

Klymenko Olga
Department of Languages and Media, University of Seychelles

Introduction

The present paper deals with some aspects of argument structure of a group of verbs in English and Seychellois Creole. It focuses on the peculiarities of lexical encoding and syntactic development of the CREATED OBJECT of Graphic Verbs (GVs) in both languages, presenting a contrastive analysis of the above argument's dimensions. Three types of CREATED OBJECT lexical encoding are described for GVs in English and Seychellois Creole, as well as two types of their syntactic expression. Some regularities with reference to the connection between the type of CREATED OBJECT lexical encoding and its syntactic development are outlined. A number of common features and distinctions between the contrasted languages in the sphere of argument realization are defined.

Information in the paper is organized into five sections and a conclusion. Section 1 presents a brief outline of the relevant linguistic theories and concepts engaged in the current analysis. Sections 2 and 3 introduce, respectively, research material, research technique and procedure. Section 4 deals with the lexical encoding of the semantic argument in question, whereas Section 5 focuses on its syntactic development. The conclusion summarizes the analysis results.

1. Theoretical grounding

The verb centrality in lexicon and syntax is determined by its argument-taking nature and its ability to encode the whole event with its participants and circumstances (Tesnière, 1959; Chomsky, 1965; Fillmore, 1968). The meaning of the verb is deemed to be extremely complex, reflecting different aspects of semantic generalisation: lexical (related to referential aspects of individual verb lexemes), syntactic (revealing the structure of an event, its participants and situational relations), taxonomic (connected with class specific characteristics of actions, processes and states). Modern semantics registers a number of approaches and methodologies to analyse the verb meaning, dealing with its components, parameters, syntactic manifestation, etc., in separate languages and cross-linguistically (Apresjan, 1969 and 1974; Babby, 2010; Dowty, 1991; Jackendoff, 1987; Levin, 1993).

The present paper focuses on the area of verb meaning known as its argument structure: semantic interpretation of the event encoded by the verb in terms of its participants and their roles. The verb

argument structure is approached from a number of perspectives united by one basic theoretical principle to present the verb as an n-place predicate, whose argument positions have to be filled in with proper denotations in specific relations, to express a proposition or describe a situation. This property of the verb to secure semantic slots for the participants of an event was metaphorically described by L. Tesnière as 'the verb valency' (Tesnière, 1959, p.22). Like chemical elements' capacity to build compounds, due to their combining power described through the concept of valency, verbs have valencies to be saturated to realize their meaning. Accordingly, verbs can be monovalent – opening a position only for one argument, e.g. *to sleep*, divalent – bonding two arguments, e.g. *to see* (someone sees something/someone), trivalent – having slots for three arguments, e.g. *to give* (someone gives someone something). There are also avalent verbs – those which do not associate with semantic arguments, e.g. *to rain*, and polyvalent verbs – those which have more than three semantic arguments, e.g. *to exchange* (someone gives someone something in return for something) (ibid., pp.121-122).

The arguments of the verb are described in terms of their function in the event the verb encodes and grouped into classes currently known as 'semantic roles' or 'thematic roles'. The concept of roles, differently represented in linguistic theories as thematic relations/roles (Gruber, 1965), Deep Cases (Fillmore, 1968), theta-roles (Chomsky, 1965), Proto-Roles (Dowty, 1991), thematic relations (Jackendoff, 1987), goes back to the writing of an ancient Sanskrit philologist Pāṇini, who distinguished six case relations called 'karakas' (Bhatta, 1998, p.15). According to Charles Fillmore, roles 'comprise a set of universal, presumably innate, concepts, which identify certain types of judgments human beings are capable of making about the events that are going on around them, judgments about such matters as who did it, who it happened to, and what got changed' (Fillmore, 1968, p.24). Thus, for example, the role of AGENT is given to the participant who produces action, e.g., the one who writes in the case of the verb *to write*, or the one who kills in the case of the verb *to kill*. THEME or PATIENT are the roles for those situation participants which undergo action: what is written in the case of the verb *to write* or the one killed for the verb *to kill*.

Role grammar has become an essential part of linguistic theory, though it is far from being homogeneous, both conceptually and terminologically. Thus, there is an ongoing dispute regarding what level of generalization argument roles reflect, as seen in Dowty`s question of whether thematic roles are 'in the world, in the language or in the head' (Dowty, 1986, p.351). Linguists also suggest various conceptualizations of the nature of roles. For instance, unlike Fillmore`s Deep Cases or Dowty's Proto-Roles, which are sets of pre-existing prescribed entities the verb meaning is checked against, Jackendoff`s thematic relations are incorporated in the verb`s conceptual structure (Jackendoff, 1989). To be more precise, the role characteristics are inscribed in the arguments of those semantic primitives like GO, STAY, BE, etc., that the verb`s meaning is decomposed into (ibid., p.378). From another angle, Dowty (1991) holds that semantic roles are not discrete categories, but rather a prototype based continuum. Stressing the gradient nature of semantic roles, instead of a set of numerous roles, he proposes only two Proto-Roles: PROTO-

AGENT and PROTO-SUBJECT, which are assigned to verb arguments depending on the number of characteristics (such as volition, intention, causation, external change, etc.) the arguments entail (ibid., pp.571-575).

There is also no agreement on the number of, or the names for, the existing roles (Alexiadou and Schäfer, 2006; Mel'chuk, 2004). Alongside a common assumption that the set of roles is numerous but not infinite, different authors postulate different role repertories, depending on the focus of their research. As indicated in Dowty (1991), Blake (1930) has the most exhaustive list of case relations which includes 87 temporal and locative roles and 26 other roles (Dowty, 1991, p.548). Among the most commonly cited roles are AGENT, EXPERIENCER, THEME, PATIENT, INSTRUMENT, GOAL, LOCATION, SOURCE (Van Valin, 2001, p.23).

Despite differences in the interpretation of semantic roles and approaches to their theoretical arrangement, role grammar proved to be an essential part of contemporary linguistic theory as a framework to describe syntax-semantic correlations. It provides such generalized description of the verb meaning whereby entities engaged in the event are presented not with reference to their concrete denotational expression, but according to their function in the event. As a result, the verb lexicon classification is not dependent on idiosyncratic, word-specific characteristics of verbs, but allows for broader groupings based on the roles the verbs subcategorize and their syntactic behaviour.

2. Research material

This paper discusses the realization of the role of CREATED OBJECT in English and Seychellois Creole. Two sets of data were engaged in the analysis: a lexicographic sample was used to analyse ways of lexical encoding according to the above argument, while a textual sample was employed to study its syntactic realization.

The lexicographic samples of GVs in the contrasted languages comprise, respectively, 147 English lexemes sourced from the Macmillan English Dictionary for Advanced Learners and Merriam-Webster`s Dictionary (see (1) below), and 65 Seychellois Creole lexemes sampled from Diktionner Trileng: Kreol Seselwa, Francais, English by Colette Gillieaux (see (2) below).

(1)

English (Eng.): *to write; to draw; to paint; to carve; to engrave; to ink; to illustrate, to autograph; to touch-type; to scrawl; to sign; to doodle, to bracket; to circle; to proofread; to ring; to star, to countersign; to dot; to endorse; to enroll; to highlight*, etc.

(2)

Seychellois Creole (SC): *anserkle* 'to circle', *delinyen* 'to mark out', *desin-en* 'to draw', *drafte* 'to draft', *ekrir* 'to write', *grifonn-en* 'to scrawl', *kaligrafye* 'to calligraph', *liste* 'to list', *kos-e* 'to tick

off', *koriz-e* 'to correct', *minit-e* 'to write minutes', *ponktye* 'punctuate', *siny-en* 'to sign', *stenografye* 'to take down in short hand', etc.

Textual examples for English were derived from the British National Corpus, and for Seychellois Creole from the three literary sources (Dogley, 1994; Fleischman, 2008; Gillieaux, 2017), as well as from interviews and questionnaires with Seychellois-Creole speakers.

The current paper focuses on the realization of CREATED OBJECT in a group of verbs falling under one thematic category: producing a graphic object, such as writing, drawing, imprinting, etc. A number of English verbs from the group under study have featured in linguistic research. Thus, analysing thematic Proto-Roles and argument selection, Dowty mentions the verb *to write* encoding INCREMENTAL THEME (as in *to write a letter*), a THEME which is progressively affected as the denoted action unfolds (Dowty 1991, p.568). He also quotes the verb *to copy* among those verbs which include REPRESENTATION SOURCE – the argument encoding the participant which is reproduced as EFFECTED OBJECT (ibid., p.569). Levin (1993) groups the verbs in question under the category of 'Image Creation Verbs', as a distinct lexical class characterized by specific syntactic alternations.

Though conceptually related to the research above, the verbs under analysis in the present paper are referred to as Graphic Verbs (GVs) to avoid ambiguity, as the word 'image' is reserved here to stand for graphic objects of iconic nature: pictures, paintings, photographs, lithographs, etc., whereas symbolic graphic objects, such as words, punctuation signs, diacritic marks, etc., do not fall under the category of image.

The choice of the above group of verbs is determined by a number of reasons. First, GVs denote a cross-cultural concept, thus providing a fruitful ground for comparison of its linguistic realization. Another attraction is in GVs' semantic hybridity: the verbs under study represent a combination of both mental and physical effort. Also, GVs denote a concept whose technical implementation is constantly evolving, from primitive cave drawings to contemporary touchscreen mediated texts. Thus, the analysis of different aspects of graphic-act representation in different languages contributes to the general understanding of cognitive and conceptualization phenomena.

3. Research technique and procedure

The following set of semantic arguments is employed in this paper to describe the meaning of GVs: 1. AGENT – the one who produces the graphic act; 2. CREATED OBJECT – the graphic object that appears in the course of the action; 3. LOCATION – the surface on which the graphic object appears; 4. RESOURCE – instruments and means engaged in producing the created object; 5. SOURCE – something which is realized as the created graphic object; 6. AFFECTED OBJECT – the already existing graphic object to which the created object is added.

The first 5 valencies in the list above represent action components inherent in any GV (see example (3) below). Though not all of them are obligatory for grammaticality, these participants are semantically included in a generic graphic act. The AFFECTED OBJECT valency is not present in all GVs (see example (4) below). However, though semantically optional for the graphic act in general, this argument is grammatically obligatory for those GVs which have it.

Example (3) schematically illustrates realization of the five semantically-obligatory arguments of GVs; example (4) illustrates realization of the semantically optional argument AFFECTED OBJECT.

(3)

Peter	*drew*	*a picture*	*of his dog*	*on a piece of canvas*	*with a brush*	*and paints.*
AGENT		CREATED OBJECT	SOURCE	LOCATION	INSTRUMENT	MEANS

(4)

I	*bracketed*	*the word 'school'.*
AGENT	INCORPORATED CREATED OBJECT	AFFECTED OBJECT

The difference between CREATED OBJECT and AFFECTED OBJECT is in their relation to the graphic act denoted by the verb: CREATED OBJECT appears in course of the action denoted by the verb, whereas AFFECTED OBJECT is engaged in the action as an already existing object, being modified or otherwise affected during the graphic act. Thus, in example (4), what is created in the graphic act (the brackets) is put on the sides of an already existing graphic object (the word *school*).

The current research is based on the assumption that the verb definition reflects its semantic arguments (Fillmore, 1968). Thus, Macmillan English Dictionary for Advanced Learners gives the following definition of the English GV *to write* – '*to use a pen to make words, numbers, or symbols; to put words on paper or some other surface'*. Arguments actualized by the entry above are: AGENT (the one who writes), CREATED OBJECT (words, numbers or symbols), INSTRUMENT (a pen), LOCATION (paper or some other surface).

When used in the sentence, semantic arguments of the verb find their syntactic expression with a number of noun phrases. Thus, in examples (5) and (6), the arguments of the verb *to write* are instantiated, respectively, by noun phrases '*Emily*' (AGENT) (5) and '*your full name*' (OBJECT) (6).

(5)

Emily	*is just learning to write.*
AGENT	

(6)

Write *your full name* *in Box A.*
OBJECT AFFECTED OBJECT

However, as it is seen from (5) and (6), not all arguments of GVs surface, some of them are presented in the sentence implicitly. Thus, INSTRUMENT and LOCATION from the definition, given above, of the verb *to write* are not expressed syntactically, they are entailed from the verb meaning: to write something one needs the instrument to write with and the surface to write on. On the other hand, arguments such as AGENT and AFFECTED OBJECT, which do not feature in the definition above, are expressed, accordingly, by the noun phrases '*Emily*' (5) and '*in Box A*' (6).

Thus, examples (5) and (6) illustrate the main issue explored in this paper: asymmetry of semantic-syntactic representation of GVs' arguments and its types. Focusing on CREATED OBJECT, the paper analyses factors of the relationship between the way the arguments of GVs are presented in the dictionary entry and the type of their syntactic realization.

4. CREATED OBJECT encoding in English and Seychellois Creole graphic verbs

CREATED OBJECT is an inherent argument of GVs, as it represents the product of the denoted graphic act. Physically, the graphic entity encoded by the CREATED OBJECT is a combination of dots and lines perceived as a separate, two-dimensional, visual image. The variety of graphic objects can be grouped into two main classes according to their semiotic nature. The first group includes symbolic signs (i.e. letters, figures or their successions, such as words, numbers, punctuation or diacritic marks, etc.): Eng. *to dot* – to put a dot over a letter of the alphabet; SC *siny* – 'to put a signature', *souliny-en* – 'to underline, to draw lines under (the word)', *anserkle* – 'to encircle, to draw a ring around sth'. The second group contains iconic representations, such as pictures or images, for example: Eng. *to illustrate* 'to draw pictures in a book'; SC *tatwe* – 'to put a tattoo'.

As revealed by the analysis, CREATED OBJECT can be encoded differently according to the amount of information about it available in the GV definition. Three types of CREATED OBJECT encoding in English and Seychellois Creole GVs have been identified.

4.1 *Unspecific encoding*

GVs of this group present CREATED OBJECT in an unrestricted way, that is as anything written or drawn: Eng. *to write, to paint, to draw*; SC *ekrir* 'to write'*, desin-en* 'to draw'*, drafte* 'to draft'*, list-e* 'to list'*,* etc.

4.2 *Feature-specific encoding*

Apart from generic reference to a graphic image, written or drawn, the CREATED OBJECT of this group is characterized additionally according to some feature, for example: **manner of presentation** – Eng. *to scribble, to sketch, to scrawl*; SC *grifonn-en* 'to scrawl'*, kaligrafye* 'to calligraph', etc.; **mode of creation** – Eng. *to incise, to carve, to scratch, to inscribe* (with something sharp); SC *tip-e* 'to type' (using a keyboard), etc.; **plurality** – Eng. *to calibrate* 'to make a series of regular marks on a piece of equipment for measuring things'; SC *reekrir* 'to re-write' (to write more than once), etc. So, CREATED OBJECT in the GVs of this group is specified descriptively.

4.3 *Class-specific encoding*

In this group of GVs, CREATED OBJECT is limited to one possible graphic object, that is, is specified taxonomically: Eng. *to bracket, to tick, to circle, to address, to dot, to autograph, to sign, to countersign, to ring, to star*, etc.; SC *kos-e* 'to tick off', *anserkle, serkle* 'to circle', *souliny-en* 'to underline', *siny* 'to sign', *bak* 'to endorse', *ponktye* 'to punctuate', *aksantye* 'to put an emphasis mark', etc.

It is worth mentioning one morphological distinction between GVs in English and Seychellois Creole regarding class specific CREATED OBJECT. In most cases, the class specific CREATED OBJECT in English is found in GVs derived by conversion, that is, it represents those event participants whose name is identical to the name of the verb, e.g. *a dot* in *to dot*, *brackets* in *to bracket*, *a circle* in *to circle*, *an autograph* in *to autograph*, etc. A CREATED OBJECT of this kind relates to 'incorporated actants' (Tennier, 1951; Dowty, 1991) or arguments of zero-related verbs (Levin, 1993).

In Seychellois Creole, class-specific CREATED OBJECT may also be identical to the name of the related action, such as, e.g., *serkle* 'to circle' and *serkle* 'a circle'. However, such correlation is not regular, there is a bigger variety of derivational models among the Seychellois Creole GVs with a class-specific CREATED OBJECT, e.g., prefixation: ***an****serkle* or suffixation *aksan****tye***. The above feature of SC may be explained by the design of its lexicon, developed on the basis of French, with a number of other lexifiers, such as Malagasy, Hindi, and Swahili (Fleischmann, 2008, p.23).

It should be pointed out that in both English and Seychellois Creole, the examples of GVs with specified CREATED OBJECT outnumber by far the cases with an unspecified one. An unspecified CREATED OBJECT makes up, accordingly, 10.9% in English and 12.3% in Seychellois Creole (see Table 1).

There is another similarity concerning CREATED OBJECT specification: in both English and Seychellois Creole, this argument is more often specified descriptively (respectively, 73.5% and 73.9%) than taxonomically (15.6% and 13.8%) (see Table 1).

Way of encoding	English	Seychellois Creole
Unspecified	16 (10.9%)	8 (12.3%)
Class-specific	23 (15.6%)	9 (13.8%)
Feature-specific	108 (73.5%)	48 (73.9%)
Total	147 (100%)	65 (100%)

Table 1: CREATED OBJECT Encoding in English and Seychellois Creole Graphic Verbs

5. Syntactic development of CREATED OBJECT in English and Seychellois Creole GVs

According to the analysis of the textual sample, there are two ways of CREATED OBJECT realization:

5.1 ***Explicit realization*** – when the argument is represented by a noun phrase, or a prepositional phrase which includes a noun phrase (underlined in examples (7-10)).

Eng. (7) *The top prize is a plaque <…> engraved with the six winners` names*. (8) *During this time, the artist would discuss the client's desires and options as well as draw a rough sketch of the tattoo.* SC (9) *I ti mark son liv avek en siny.* 'He/she marked the book with a sign.' (10) *Ekrir en let ou granmanman pour eksplik sa sityasyon.* 'Write a letter to your grandmother to explain the situation'.

5.2 ***Implicit realization*** – when CREATED OBJECT does not surface, but is inferred from other components of the sentence (examples 11-14).

Eng. (11) *Older children can annotate* (= put notes in) *their drawings to explain their views in more detail.* (12) *William photocopied it for her while she addressed* (= wrote an address on) *an envelope.* SC (13) *Mon ti ganny demande pour anserkle* (= put a circle around) *zis larepons ki korek.* 'I was asked to encircle the correct answer'. (14) *Kan ou vote, ou bezwen kos* (= put a tick next to) *kandida ki ou swazir.* 'When you vote, you need to tick off the candidate that you choose'.

In both languages, lack of syntactic expression is typical of a CREATED OBJECT which is encoded specifically, either in a descriptive or taxonomic way (see 4.2, 4.3). This can be explained by the fact that the limited nature of such a CREATED OBJECT contributes to it being conceived of as something definite and, thus, self-obvious. As a result, there is no necessity to mention it in the sentence: its presence is entailed from relevant, explicitly presented, participants (examples (11-14)).

The above-mentioned connection between the degree of specificity of CREATED OBJECT encoding and its expression motivates the intransitive use of some GVs: (15) SC *Zot in desin partou lo miray*. 'They have been drawing all over the wall.' (16) Eng. *The kids drew on the pavement with chalk*.

Transitive verbs *desin-e* 'to draw' in (15) and *to draw* in (16) are used without a noun phrase in the syntactic position of the Direct Object, as the semantic argument this noun phrase is supposed to instantiate is viewed by the speaker as self-obvious, entailed from the meaning of the above verb as some picture drawn.

The connection between CREATED OBJECT specificity and its expression can also be the reason for this argument's syntactic replacement: even though in a sentence with a GV the syntactic position of the Direct Object usually corresponds to the CREATED OBJECT, this syntactic position can be taken by the noun phrase which instantiates other arguments, e.g. SOURCE: (17) SC *En lortograf se fason ki nou ekrir en lalang e ki montre ki mannyer I fonksyonnen.* 'Orthography is the way we write the language which shows how it functions'. What surfaces in (17) as the Direct Object of the verb *ekrir* 'to write' (the noun phrase *en lalang* 'the language') is semantically SOURCE, – something represented as a graphic object. The observed CREATED OBJECT syntactic replacement in SC and its absence in the English sample could result from a general pattern of replacing prepositional objects by direct ones, observed in other groups of SC verbs, such as in *gout disel* 'taste (for) sault', *nou pe koz en kari koko poul local* 'we are talking (about) a local chicken coconut curry'.

CREATED OBJECT is presented explicitly if it needs specification (as in case of unspecified CREATED OBJECT of *ekrir* 'to write' in (10) *Ekrir <u>en let</u> ou granmanman pour eksplik sa sityasyon.* 'Write <u>a letter</u> to your grandmother to explain the situation'), or if a specified CREATED OBJECT stops being regular (18) Eng. *Midway through their correspondence, Lawson began dotting the 'i' in his name – Bill – with a heart.* Example (18) illustrates explication of class-specific CREATED OBJECT of the verb *to dot* defined as '*to put a dot over a letter of the alphabet*' which on a regular basis stays implicit (19) *Don't forget to dot the i.* In (18) the CREATED OBJECT of GV *to dot* changes from regular (a dot) to irregular (a heart) and, as a result, becomes explicitly expressed in the sentence. The illustrated change in the syntactic expression of CREATED OBJECT initiated by its semantic

extension has not been observed in the SC sample, which may be explained by some socio-culturally conditioned limitations of its use. Thus, SC took shape quite recently, during colonization of the Seychelles around 1770 (Fleischmann, 2008)). It was given the status of the national language in 1981 and is currently spoken by about 100,000 natives of the Republic of Seychelles (Michaelis and Marcel, 2013). As semantic-syntactic variation takes time to become patterned, a comparatively small temporal span and number of speakers of SC may account for the current lack of alternation in the sphere of CREATED OBJECT.

Conclusion

Comparative analysis of lexical encoding and syntactic expression of CREATED OBJECT arguments of English and Seychellois Creole GVs has revealed a number of similarities and distinctions.

Among common characteristics, both languages demonstrate a gradient nature of CREATED OBJECT specificity, as a feature of this semantic argument encoding in GV's meaning. Thus, in both English and Seychellois Creole GVs, CREATED OBJECT can be unspecific – conceived of as something written or drawn (see 4.1), feature specific – limited to a group characterized by some feature (see 4.2), or class specific – limited to a concrete graphic object (see 4.3). The above ways of CREATED OBJECT encoding are similarly characterized in the contrasted languages in terms of quantity, specified encoding prevails (see Table 1). Also, both languages exhibit two ways for the syntactic development of CREATED OBJECT of GVs, which are: explicit (i.e., lexically expressed) and implicit (i.e., unexpressed lexically, but entailed from other event participants) realizations (see 5.1, 5.2). Further on, for both English and Seychellois Creole, there is a connection between the degree of specificity of CREATED OBJECT encoding in GVs on the one hand and its syntactic realization on the other hand: a specified CREATED OBJECT, being conceived of as regular or self-obvious, is expressed implicitly (examples (11-14)), whereas an unspecified one has to be determined and, thus, syntactically explicated (examples (7-10)). Both for English and Seychellois Creole, specificity of CREATED OBJECT, and its resulting implicit representation with further entailment from other arguments, motivates intransitive use of GVs (examples (15-16)).

The contrasted languages demonstrate differences in terms of nominative relations between the CREATED OBJECT and its GV. Thus, English cases of class-specific CREATED OBJECT predominantly coincide with the names of their GVs, which can be viewed as the result of conversion. As distinct from their English counterparts, Seychellois Creole GVs with a class-specific CREATED OBJECT follow a more various morphological pattern, including affixation and, as a result, demonstrate less correlation with the name of the CREATED OBJECT (see 4.3). Another distinction concerns the correlation between semantic features of a CREATED OBJECT and its syntactic realization: a regularly implicit class-specific CREATED OBJECT of English GVs can be changed semantically and, as a result, expressed syntactically (example (18)). This phenomenon was not identified for Seychellois Creole counterparts, which, though it may be possibly related to the limited textual

material, can signify a pattern. One more distinction relates to the syntactic expression of the CREATED OBJECT: in Seychellois Creole, an implicitly realized, unspecified CREATED OBJECT can be syntactically replaced by other semantic arguments (example (17)).

Overall, the predominance of similarities in CREATED OBJECT realization in English and Seychellois Creole GVs suggests universality of graphic act conceptualization and its linguistic instantiation, while demonstrated distinctions can be taken as a result of different contextual, socio-cultural and historical background. Thus, historically, the influence of French, identified as a SC lexifier, as well as a number of other languages such as Malagasy, Hindi, and Swahili, contributed to the idiosyncrasy of its lexical system and, consequently, brought about certain specificity in terms of CREATED OBJECT encoding. Certain features of syntactic organization of SC, e.g. the possibility of direct constructions whose English counterparts are prepositional prepares pathways for syntactic replacement of CREATED OBJECT. Furthermore, the relatively short period of existence reinforced by the small number of speakers of SC, could be seen as a factor in the currently observed lack of clear-cut patterns of semantic-syntactic shifts in the sphere of CREATED OBJECT realization.

Bibliography

Alexiadou, A. and Schäfer, F. (2006). "Instrument Subjects are Agents or Causers". *Proceedings of the 25th West Coast Conference on Formal Linguistics*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, pp.40-48.

Apresjan, Y. (1969). "Sintaksis i semantika v sintaksičeskom opisanii". In *Edinicy raznych urovnej grammatičeskogo stroja jazyka i ich vzaimosvjazi*, V. Jarceva and N. Švedova (eds.). Moskva: Nauka, pp.32-36

Apresjan, Y. (1974). *Leksičeskaja semantika. Sinonimičeskie sredstva jazyka*. Moskva: Nauka.

Babby, L. (2010). '"The Syntax of Argument Structure". Argument Structure and Syntactic Relations: A Cross Linguistic Perspective". *Linguistik Aktuell / Linguistics Today,* 158, John Benjamins Publishing, pp.133-150.

Bhatta, V. (1988). "Theory of Karaka". *Bulletin of the Deccan Research College Institute*, 47/48 (1988-89), pp.15-22. Available at: https://www.jstor.org/stable/42930207 [Accessed 19 March 2019].

Blake, F. (1930). "A Semantic Analysis of Case" in Volume of Linguistic Studies, eds J Hatfield, W Leopold, F Zieglschmid, pp 34-49.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax.* http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Chomsky-Aspects-excerpt.pdf [Accessed 1 April 2019].

Dogley, J. (1994). *Mwan Florance*, Lenstiti Kreol Lans-O-Pen, Seychelles.

Dowty, D. (1986). "Thematic Roles and Semantics". *Proceedings of the Twelfth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, pp.340-354.

Dowty, D. (1991). "Thematic proto-roles and argument selection". *Language*, (67) 3, pp.547-619.

Fillmore, C. J. (1968). "The Case for Case". In *Universals in Linguistic Theory*, E. Bach and R. Harms (eds.). London: Rinehart & Winston, pp.1-25.

Fleischmann, C. T. (2008). *Pour Mwan Mon Lalang Maternel i Al avek Mwan Partou*: *A Sociolinguistic Study on Attitudes towards Seychellois Creole.* Bern, Switzerland: Peter Lang.

Gabriel, L. (1996). *Retroubay.* Lenstiti Kreol Lans-O-Pen, Seychelles.

Gillieaux, C. (2017). *Diktionner Trileng: Kreol Seselwa, Francais, English*, Liv 1 (A-N) and Liv 2 (M-Z). Victoria, Seychelles: Pangaea Portraits Ltd.

Grandcourt, S. (2001). *Rwayalite Desten.* Lenstiti Kreol Lans-O-Pen, Seychelles.

Gruber, J. (1965). *Studies in lexical relations.* Massachusetts Institute of Technology.

Jackendoff, R. (1987). "The Status of Thematic Relations in Linguistic Theory". *Linguistic Inquiry*, 18 (3), pp.369-411.

Levin, B. (1993). *English Verb Classes and Alternations: A Preliminary Investigation.* University of Chicago Press.

Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (MEDAL). (2007). [CD-ROM], 2nd Edition. CD-ROM © Macmillan Publishers Limited 2007.

Mel'chuk, I. (2004). "Actants in semantics and syntax". *Lingustics*, 42 (1), pp.1-66.

Merriam-Webster's Dictionary. Available at: http://www.merriam-webster.com/dictionary/corpus [Accessed: 1 April 2015].

Michaelis, S. and Marcel, R. (2013). "Seychelles Creole structure dataset". In *Atlas of Pidgin and Creole Language Structures Online,* S. Michaelis, P. Maurer, M. Haspelmath and M. Huber (eds.). Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. Available online at: http://apics-online.info/contributions/56 [Accessed 16 January 2020].

Tesnière, L. (1959). *Éléments de syntaxe structural.* Russian translation (1988) by V. Gak (ed.). Moskva: Progress.

The British National Corpus. Available at: http://www.natcorp.ox.ac.uk/ [Accessed 1 April 2019].

Van Valin, R. (2001). *An Introduction to Syntax.* Cambridge University Press.

Vendler, Z. (1957). “Verbs and times”. *The Philosophical Review*, 66 (2), pp.143-160.

****

« Plant ek plant osi i ed kanmarad, enn a lot » – La référence à l'autre en créole seychellois.

KRIEGEL Sibylle
Aix Marseille Université et CNRS, UMR 7309

C'est ainsi que Ferdinand Vidot (†)[1], un herboriste connu aux Seychelles a expliqué, dans un entretien qu'il nous a accordé en 2017, le fonctionnement écologique de certaines plantes médicinales présentes aux Seychelles. Seulement une manière métaphorique de parler, d'humaniser les plantes en question ? Sûrement pas : le créole seychellois est une des rares langues créoles qui possède une marque de la réciprocité grammaticalisée et innovante par rapport à la langue européenne de base, du matériel morphologique « fraîchement grammaticalisé ». Cependant, cette spécificité seychelloise, bien que mentionnée dans les grammaires (Bollée, 1977 ; Choppy, 2009 ; Corne, 1977), n'a jamais fait l'objet d'études poussées.

Pour commencer, je présenterai quelques données de corpus seychellois et je les situerai dans une perspective comparative des langues créoles en me servant des données d'APiCS (*Atlas of Pidgin and Creole Language Structures*) (1.). En 2., j'analyserai de plus près les données seychelloises que je comparerai au créole mauricien (actuel) et à des données anciennes pour examiner le degré de grammaticalisation de *kanmarad*. Pour finir, je proposerai une interprétation qui privilégie la piste de la fonctionnalisation accélérée typique des langues créoles comme le postulent Michaelis et Haspelmath (à paraître) et je discuterai des hypothèses concernant les possibles raisons de cette accélération.

1. Kanmarad en créole seychellois et les données de APiCs

1.1 Les données seychelloises

Les premiers travaux à observer l'évolution du lexème *kanmarad* pour désigner la réciprocité sont Bollée et Corne[2], tous les deux parus en 1977 :

(1) 5.3.4.1. Le pronom de la réciprocité est *kamarad* (v. § 4.6.2) :
Zot ti apel kamarad par zot nõ gate.
'Ils s'appelèrent entre eux par des diminutifs.' (Bollée, 1977, p. 66)

Kamarad 'l'un l'autre, les uns les autres, l'un avec l'autre, etc.'

1 Ferdinand Vidot est décédé en novembre 2018. Avec cet article, je souhaite lui rendre hommage et je le remercie de sa générosité dans le partage de ses savoirs. Que soit également remercié Marcel Rosalie. Sans son engagement infatigable et ses connaissances, la réalisation et la transcription des entretiens avec Ferdinand Vidot aurait été impossible.
2 Corne (1977, p. 48) illustre le fonctionnement de kanmarad avec les mêmes exemples que Bollée.

De dimun ki kõtã kamarad ‘deux personnes qui s’aiment’
SA [Samuel Accouche] : zot in atrap lamẽ kamarad ‘ils se tenaient par la main.’
SA : Tu metje i bjẽ ẽportã, a napa ki pli ẽportã ki kamarad.’
Marc 13,2 : Pa pu reste ẽ sel ros lo kamarad. ‘Il ne restera pas pierre sur pierre.’ (Bollée, 1977, p.51)

Choppy (2009, 90), dans la rubrique « Verb resiprok » mentionne plusieurs techniques et cite l’emploi de *kanmarad* en premier lieu :

(2) An K.S. [Kreol Seselwa] nou eksprim resiprosite an servan :
(i) ‘Kanmarad’
Leg : Sa de dimoun i kontan kanmarad. (Choppy, 2009, p. 90)
…

J’aimerais ajouter quelques exemples de l’entretien déjà cité et des exemples tirés du roman *Pti piman for* de Thérésia Dick.

(3) Plant ek plant osi i ed *kanmarad*, enn a lot.
Plante avec plante aussi 3SG aider RECP un à autre
‘Les plantes entre elles s’entre-aident aussi, l’une à l’autre.’ (corpus oral 2017 en collaboration avec M. Rosalie, non publié)

(4) Sa bann plant i pous an fanmir : zot pa detas
ART PL plante 3SG pousser en famille : 3PL NEG détacher
kanmarad paske sa enn i ed sa lot.
RECP parce que DEM un 3SG aider DEM autre
‘Les plantes poussent en famille. Elles ne se détachent pas (l’une et l’autre) parce que l’une aide l’autre.’ (corpus oral 2017 en collaboration avec M. Rosalie, non publié)

(5) Nou pran *kanmarad* koman frer ek ser
1PL prendre RECP comment frère avec soeur
‘Nous nous prenions comme frère et soeur‘.
(corpus oral 2017 en collaboration avec M. Rosalie, non publié)

(6) Zot ti salye *kanmarad* avek en pti balansman latet.
3PL PST saluer RECP avec ART petit balancement tête
‘Ils se saluaient avec un petit balancement de tête.’ (T. Dick, *Pti piman for*, 2016)

(7) « … ? » i ti demann mwan, son de lanmen krwaze dan *kanmarad*. […]
3SG PST demander 1SG.OBJ POSS deux main croiser dans RECP
‘« … ? » elle me demandait, ses deux mains croisées (l’une dans l’autre).’ (T. Dick, *Pti Piman for*, 2016)

Pour compléter ce panorama, il convient de mentionner que *len a lot* peut servir d’alternative à *kanmarad* en créole seychellois. Choppy (2009, 90) mentionne cette technique. Dans notre exemple (3), le locuteur emploie *kanmarad* et *len a lot*, en quelque sorte pour renforcer son

propos. Concernant cet exemple, Penda Choppy (p.c.) observe « *Kanmarad* can be left out here with no change in meaning. In fact, 'enn a lot' is a synonym of *kanmarad* in this context ».[3]

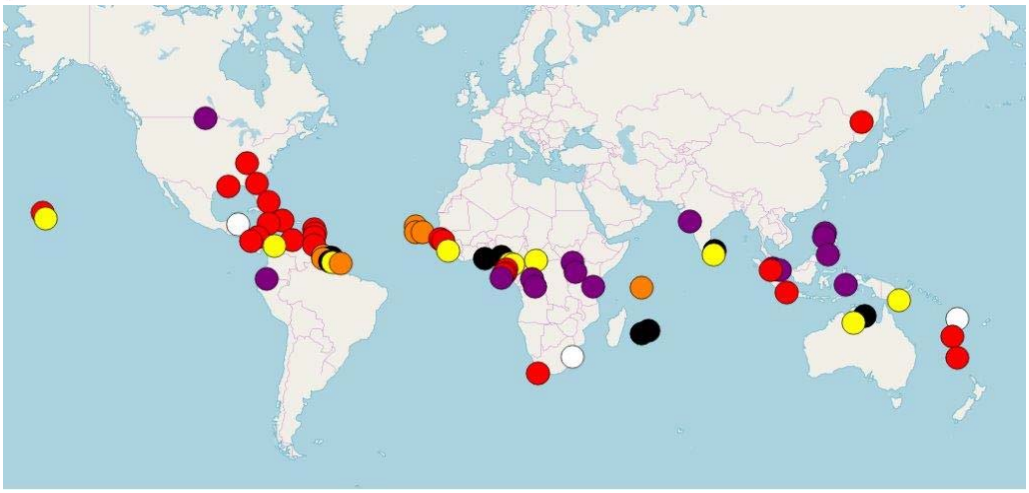
1.2 Les constructions réciproques dans APiCS (créoles français)

Tout comme le chapitre 89 dans APiCs (Haspelmath, 2013), je m'intéresse à l'expression des constructions réciproques sans entrer dans les détails de leur définition sémantique[4]. Mon point de départ est sémasiologique, je pars des exemples (1)-(7) marqués avec le pronom réciproque *kanmarad* sans pour autant négliger d'autres marques grammaticales permettant d'exprimer la réciprocité. La question de savoir si les constructions réciproques sont identiques aux constructions réfléchies, qui est au cœur de APiCs, n'a qu'un intérêt secondaire dans cette contribution. Présentons brièvement les valeurs proposées dans APiCS :

https://apics-online.info/parameters/89#2/10.1/5.1

Values

●	Reciprocal construction identical to reflexive	10
●	Identical and special reciprocal construction	9
●	Special reciprocal construction based on 'other'	25
●	Special reciprocal construction based on 'companion'	7
●	Other special reciprocal construction	15
○	No reciprocal construction exists	3
	Representation:	69



3 Cette technique est également attestée en créole mauricien et elle est déjà mentionnée dans la grammaire de Baissac (1880, 45).
« Enfin, le néologisme a créé éne à laute qui traduit le pronom réciproque « l'un l'autre » dans toutes les positions : Ils s'aiment l'un l'autre, Zautes content éne à laute.

4 Pour une étude typologique très détaillée de la réciprocité dans les langues du monde voir Nedjalkov (éd.) (2007), pour une étude comparée de la réciprocité dans les créoles voir König et Haas (2007).

La distribution des valeurs dans les créoles français se présente ainsi : aucun créole français ne possède qu'une construction réciproque identique à une construction réfléchie (jaune). Parmi les créoles qui possèdent une construction réciproque identique ET une construction réciproque spécifique (noir) figurent les créoles réunionnais et mauriciens. Parmi les nombreux créoles (25 sur 69) qui possèdent une construction fondée sur 'autre' (rouge) figurent les créoles guadeloupéen, haïtien, louisianais, martiniquais ainsi que le tayo. On peut clairement y voir une continuation d'un des deux patrons disponibles en français (pour la typologie des réciproques en français voir Guentchéva et Rivière, 2007). Cette possibilité existe également en créole mauricien (Baissac, 1880, p. 45 ; Syea, 2013, 2017) et elle n'est pas absente du créole seychellois (voir (3) et ci-dessous). Parmi les créoles français, la construction fondée sur 'camarade' (orange) n'est pas seulement présente en créole seychellois mais aussi en créole guyanais :

(8) créole guyanais
Yé konnèt yé kompannyen
They know them friend
'They know each other.' (Pfänder, 2013 in Haspelmath, 2013)

La construction réciproque fondée sur 'camarade' constitue clairement une innovation par rapport au français où une grammaticalisation du lexème 'camarade' n'est pas attestée. Evoquons brièvement la piste des contacts de langues même si le fait que les créoles seychellois et guyanais aient des substrats bien différents ne nous la fait pas privilégier. Jetons quand même un regard sur les substrats potentiels du créole seychellois : dans les langues bantoues de l'Est, il existe un suffixe (polyadique) *–ana*, attesté sous des formes légèrement différentes à travers un grand nombre de langues bantoues. Cependant, ce suffixe ne remonte pas à un lexème signifiant 'camarade'. Il s'agit d'un élément étymologiquement apparenté au marqueur de la conjonction nominale (Maslova, 2007, p.343). Schladt (1996) argumente en faveur d'une chaîne de grammaticalisation prenant comme point de départ le marqueur de la conjonction nominale (voir note 4 dans Maslova, 2007). Le malgache fait appel au préfixe *mif* sur l'étymologie duquel je n'ai pas d'informations.

2. La grammaticalisation de *kanmarad* – données en créole seychellois et mauricien et textes anciens[5]

Kanmarad continue à être employé comme lexème indépendant en créole seychellois, et ceci contrairement à une affirmation trouvée chez König et Haas (2007, p. 144) : « La grammaticalisation de *kamarad* en marqueur de réciprocité est confirmée par le fait que *kamarad* ne s'emploie plus comme lexème indépendant. » (König et Haas, 2007, p. 144)

5 Heine et Kuteva (2002, p. 92) décrivent une voie de grammaticalisation allant d'un nom désignant la notion de 'camarade' vers un pronom de la réciprocité et l'illustrent avec des exemples du gola (west-atlantic), du fulfulde (west-atlantic), du koromfe (Voltaic), du gabu (adamawa-ubangi), des langues niger-congo parlées en Afrique de l'ouest, du russe et du créole seychellois. Ils constatent : « More research is required on the exact nature and the genetic and areal distribution of this process. This is an instance of a process whereby concrete nouns are grammaticalized to pronouns expressing relations among clause participants. »

Voici un exemple trouvé dans le roman *Pti Piman For* :

(9) Mon ti get mon bann *kanmarad* en kou,
1SG PST guetter POSS PL camarade ART coup
epi mon ti lans mon fourset.
puis 1SG PST lancer POSS fourchette
'Je regardais brièvement mes camarades/copains et j'ai lancé ma fourchette. (T. Dick, *Pti Piman for*, 2016)

Cette présence de *kanmarad* en tant que lexème indépendant n'est en rien contraire à une interprétation comme grammaticalisation étant donné que la grammaticalisation a une dimension synchronique. Raible (1996) parle de la simultanéité du non simultané, Hagège (p.ex. 2001) du principe de preuve par anachronie. La présence de *kanmarad* en tant que lexème ne contredit donc en rien le fait qu'il s'agisse également d'un pronom réciproque.

Cependant, en dehors des exemples d'emplois non-grammaticalisés (exemple (9)), nos données de corpus ainsi que quelques élicitations montrent que *kanmarad* en créole seychellois connaît un emploi fortement grammaticalisé dans l'expression de la réciprocité. Par rapport au lexème *kanmarad* (exemple (9)) on observe un changement sémantique évident. Ce blanchiment sémantique va de pair avec la fonctionnalisation de *kanmarad* (Michaelis et Haspelmath, à paraître, voir partie 3). Afin d'illustrer ce blanchiment sémantique, il convient de regarder les sujets employés avec *kanmarad*. Des élicitations montrent que *kanmarad* peut se combiner avec des sujets non humains, p.ex. des animaux. Cet exemple construit autour des courses équestres a été présenté pour traduction à mes consultants seychellois et mauriciens[6] :

(10) Fr Les chevaux se poussent.
(10') Sey Bann seval i pe pous *kanmarad.*

Nous trouvons également des exemples avec des végétaux en position de sujet (voir le titre de cette contribution) : p.ex. des plantes, voir exemples (3) et (4) ou des parties du corps, voir ex. (7). Il est même possible de combiner *kanmarad* avec des non-animés. En absence d'exemples de corpus (en dehors de l'exemple de l'évangile selon Saint Marc que donne Bollée, 1977, voir ex. (1)), j'ai demandé des traductions à mes consultants. Ainsi, ils traduisent l'exemple anglais

(11) Eng The mountains almost touch each other.
(11') Sey Sa bann montanny i pres pou tous *kanmarad*.
Montanny i preski tous *kanmarad*.
J'ai comparé les données seychelloises avec

6 Je dois cet exemple à Daniel Véronique. Je souhaite l'en remercier ainsi que pour les discussions que nous avons eues autour de la question de l'expression de la réciprocité. Que soient également remerciées Rubiena Appa, Penda Choppy et Ronia Anacoura de leur expertise et de leurs intuitions qu'elles ont eu la gentillesse de partager avec moi.

- des données « diachroniques »

à savoir l'adaptation de fables de la Fontaine par Young (1983) (écrite autour de 1900) ainsi qu'avec les données diachroniques disponibles du créole mauricien (concordance Fon Sing, Kriegel, 2014). Dans Young, les nombreuses attestations de *kanmarad* reflètent son emploi comme lexème non grammaticalisé.

(12) créole seychellois ancien
Çaquine y ouar, Défaut son camarade. Pas na eine
Chacun 3S voir défaut POSS camarade pas il y a un
Qui trouve défaut lo son lé cô.
Qui trouve défaut sur POSS corps
'Chacun voit les défauts d'autrui. Il n'y a pas un seul qui se trouve des défauts à lui-même'.
(Young 1983, 16)

Dans cet exemple, 'son camarade' réfère à l'autre en général et se trouve opposé à 'son lé cô' qui réfère au sujet lui-même. Regardons d'autres exemples anciens :

Kriegel (2014) qui discute la catégorisation linguistique des textes d'Auguste Le Duc écrits sur Agaléga au 19e siècle cite l'extrait suivant

(13) (…) si vous fair' tort cam'rad'. Ca qui fair' tort cam'rad', li gagn' pèr, sou-li-kèr batt batté
' (…) si vous faites tort à vos camarades. Celui qui fait tort à ses camarades, la peur le gagne, son cœur bat vite et fort' (Auguste le Duc, 1835, cité dans Kriegel, 2014)

Tout comme en (12), dans l'exemple (13) 'cam'rad' réfère aux autres en général. Les exemples de ce type sont également nombreux dans les textes anciens du créole mauricien.

La première et seule attestation ancienne où on peut entrevoir un début d'emploi grammaticalisé comme marque du réciproque se trouve en 1860 :

(14) créole mauricien ancien
Zote tous content camrades, et zote tous hérés
3PL tous aimer RECP/camarades ? et 3PL tous heureux
a cote zot Papa qui dans Ciel
à côté POSS papa qui dans ciel
'Ils s'aiment tous et ils sont heureux à côté de leur père qui est dans le ciel.'
(De Chazal, Catéchisme créole, http://concordancemmc.free.fr/)

- des données (élicitées) du créole mauricien actuel

Les données du créole mauricien actuel montrent que l'on trouve des exemples dans lesquels *kamarad* est employé dans des contextes de réciprocité. Mais il me semble qu'il ne convient

pas de parler de grammaticalisation comme marqueur de la réciprocité. Il s'agit plutôt de l'élargissement de sens que j'ai déjà évoqué : *kamarad* pour l'autre en général.

(15) créole mauricien
Sakenn pe pous pous so *kamarad* pour ariv pli vit. (consultante mauricienne)
'Chacun pousse l'autre pour arriver plus vite'.

Dès qu'il s'agit de sujets non-humains mais toujours animés (*animacy hierarchy* de Silberstein, 1976) l'acceptabilité de *kanmarad* est compromise. Dans l'exemple (9), les consultants mauriciens (contrairement aux Seychellois) n'emploient pas *kanmarad* quand il s'agit de chevaux. Les exemples seychellois dans lesquels 'plantes' (voir ex (3) et (4)) est sujet ne sont pas acceptables pour mes informateurs mauriciens à l'exception d'une personne qui admet ce type de construction. Des traductions d'exemples anglais (ou français) mettant en jeu des sujets non-animés ne contiennent jamais la marque *kamarad* chez nos informateurs mauriciens (voir l'exemple (11) pour le créole seychellois).

On peut donc conclure que les créoles seychellois et mauricien ne montrent pas le même fonctionnement. Contrairement au créole seychellois, *kamarad* n'est pas grammaticalisé comme marque du réciproque en créole mauricien même si on observe un élargissement de sens. Ainsi, on observe, dès les premiers textes, une extension sémantique du concept *kanmarad* pour référer à l'autre en général. Cet élargissement est sûrement une étape importante dans la grammaticalisation mais celle-ci ne s'est produite qu'en créole seychellois. Mes données permettent également de conclure que la réciprocité en créole mauricien est souvent exprimée par la même marque que le réfléchi (voir aussi Baker et Kriegel, 2013), mais cela dépasserait le cadre de cette contribution. Ceci n'est pas possible en créole seychellois où il n'y a aucun chevauchement entre expression du réfléchi et expression du réciproque.

3. Interprétation

J'interprète le cas de *kanmarad* comme une illustration des processus de changement linguistique accélérés dans les créoles qui sont discutés depuis une vingtaine d'années (Kriegel et Neumann-Holzschuh, 2000 ; Kriegel, 2003 (éd.) ; Neumann-Holzschuh et Schneider, 2001 ; Véronique, 1999), indépendamment du nom qu'on leur donne : réanalyse, grammaticalisation acquisitionnelle, *instantaneous grammaticalisation* etc.).

> *Au-delà [des processus de grammaticalisation classiques, SK], nous supposons cependant qu'il y a eu d'autres modes de restructuration se déroulant de manière beaucoup plus rapide (…). Ceux-ci sont en rapport étroit avec les processus d'apprentissage non guidé d'une langue étrangère et se sont surtout déroulés pendant la première phase de la créolisation, lorsque les esclaves étaient forcés d'apprendre une nouvelle langue. (Kriegel et Neumann-Holzschuh, 2000, p. 14).*

Dans un article à paraître, Michaelis & Haspelmath parlent de grammaticalisation accélérée : « (…) It appears that grammaticalization is accelerated in creolization. » (Michaelis et

Haspelmath, à paraître) et donnent une liste d'exemples de matériaux « fraîchement grammaticalisés ». Dans la longue liste des exemples de nouveaux morphèmes de fonction (*new function morphemes*) qu'ils proposent figurent les pronoms de réciprocité fondés sur la notion 'camarade' sans qu'ils n'entrent dans les détails. Je suis en accord avec Michaelis et Haspelmath (à paraître) quand ils constatent qu'il existe un nombre très élevé de matériaux « fraîchement grammaticalisés » dans les langues créoles, indépendamment du choix terminologique pour lequel on opte (pour d'autres exemples voir p.ex. Kriegel, 1996). Ils définissent la grammaticalisation de la manière suivante :

> We start out from the idea that grammaticalization can be said to involve three main processes (i) SEMANTIC CHANGE, which often results in (ii) FUNCTIONALIZATION (content items become function items), and is then followed by (iii) COALESCENCE (cliticization, agglutination, fusion of function item). One central observation of this paper is that English-based, French-based and Ibero-Romance-based creoles show a lot of functionalization, but not much coalescence (though the former content items are often reduced).

Je les suis également quand ils disent qu'il existe dans les créoles un nombre inhabituel de cas de fonctionnalisations mais que celles-ci ne sont pas forcément suivies de processus d'agglutination, ce qui serait requis pour qu'on puisse parler d'un processus de grammaticalisation « classique » (voir déjà Kriegel, 2003).[7]

Quand on en arrive aux explications possibles de ces processus de grammaticalisation accélérés ou plus précisément de fonctionnalisation accélérée dont témoigneraient les créoles, Michaelis et Haspelmath (à paraître) avancent deux hypothèses (voir ci-dessous).

Venons-en aux deux hypothèses avancées par Michaelis et Haspelmath (à paraître). J'en ajouterai une 3^{e} dont j'ai discutée dans plusieurs travaux et qui concerne la codification croissante du créole seychellois.

Hypothèse 1 :

Loss-and-Replacement Hypothesis
"In the transmission bottleneck of pidginization, inflectional and other non-salient grammatical markers are lost, because they cannot be acquired (e.g. Good 2012). This leaves a void, and when pidgins turn into full-fledged languages again, they need to fill the gaps by new material deriving from content words". (Michaelis et Haspelmath, à paraître, voir aussi Haspelmath et Michaelis, 2017, p. 16))

7 « Comme les langues créoles sont des langues extrêmement jeunes de type isolant, il est clair que nous serons confrontés uniquement aux premières phases de grammaticalisation (v. à ce sujet Traugott et Heine, 1991, p. 9). » (Kriegel, 2003)

Hypothèse 2 :

Extra-Transparency Hypothesis
"In social situations with many (or even mostly) adult second-language speakers, people need to make an extra effort to make themselves understood. This naturally leads to the overuse of content items for grammatical meanings, which may become fixed when more and more speakers adopt the innovative uses." (Michaelis et Haspelmath, à paraître ; voir aussi Haspelmath et Michaelis 2017, p. 16)

Hypothèse 3 :

Quand une langue doit suffire à tous les besoins communicatifs dans tous les registres (ce qui est le cas d'une première langue nationale), on peut y observer des processus de grammaticalisation accélérés et la stabilisation de constructions ayant connu une grande variation (dans la perspective du passage à l'écrit du créole seychellois voir Kriegel, 1996).
Michaelis et Haspelmath (à paraître) (voir aussi Haspelmath et Michaelis ,2017) réfutent la première hypothèse « Loss-and-replacement » et je ne la discuterai pas non plus dans le cadre de cette contribution. Ils favorisent la 2e hypothèse qu'ils précisent de la manière suivante :

> The explanation for these widespread newly grammaticalized markers appears to be as follows: Speakers communicating in high-contact situations which involve many second language speakers tend to rely on extra transparency of their utterances in order to successfully get their messages across. These instances of extra transparency give rise to newly grammaticalized structures by refunctionalizing erstwhile content words or otherwise less-grammaticalized constructions (…) (Michaelis et Haspelmath, à paraître)

Même si je la trouve convaincante, il faudrait, pour prouver sa validité, trouver des attestations tôt dans la diachronie des créoles. Michaelis et Haspelmath appuient leur hypothèse en examinant, entre autres, les cas de plusieurs marques TMA que l'on trouve effectivement dès les premiers textes. Or, pour *kanmarad* la recherche d'exemples grammaticalisés en diachronie a donné peu de résultats (voir ci-dessus). Deux interprétations sont possibles : les rares textes dont nous disposons ne contiennent tout simplement pas d'attestations, ce qui peut simplement être dû au hasard. Rappelons que même dans des corpus synchroniques les attestations de situations réciproques sont rares. Il est possible que la construction ait déjà existé dans la phase de la « créolisation » à laquelle Michaelis & Haspelmath font allusion quand ils parlent de *second language speakers*. Ainsi, *kanmarad* serait effectivement un exemple permettant de soutenir leur *Extra-transparency hypothesis*.

Examinons la troisième hypothèse : j'ai montré qu'en créole seychellois la grammaticalisation de *ganny* comme marque du passif peut s'expliquer par une grammaticalisation accélérée liée au passage à l'écrit accéléré du créole seychellois (Kriegel 1996). Je ne pense pas que l'évolution de *kanmarad* soit liée au passage à l'écrit mais de manière plus générale à la codification croissante à l'œuvre en créole seychellois depuis les années 1980. Une codification

ou normalisation qui souvent évite consciemment (ou parfois aussi inconsciemment) de copier des modèles acrolectaux mais qui cherche à exploiter les potentialités du créole basilectal.

J'ai observé à plusieurs reprises que des constructions qui ne reflètent pas le patron habituel du français et qui sont présentes, mais rares dans la diachronie mauricienne et seychelloise (*ganny* comme marque du passif, *son lekor*[8] comme marque du réfléchi) n'évoluent pas de la même manière dans les deux langues. Alors que le mauricien a tendance à suivre des modèles plus ou moins acrolectaux, le seychellois opte pour l'innovation et grammaticalise des variantes « non-françaises ». C'est le cas du passif en *ganny* et du réfléchi en *son lekor* (voir Bollée & Kriegel 2016). Un éloignement plus important de la norme française et une conscience linguistique accrue des moyens propres du créole pourrait jouer un rôle.

Pour terminer, je retiens la deuxième hypothèse de Michaelis & Haspelmath « Extra-Transparency » même si je ne suis pas en mesure de la prouver. J'en ajoute une autre et j'espère avoir montré sa pertinence : celle qui repose sur la codification massive et accélérée du créole seychellois, première langue nationale des Seychelles.

Bibliographie

Bollée, A. (1977). *Le créole français des Seychelles. Esquisse d'une grammaire - textes – vocabulaire.* Tübingen : Niemeyer.

Bollée, A. et Kriegel, S. (2016). «Kodifizierung und Ausbau des Kreolischen der Seychellen. In: W. Dahmen, G.Holtus, M. Metzeltin, W. Schweickard, O. Winkelmann, éds., *Romanische Kleinsprachen heute*. Tübingen : Narr/Francke/Attempto, pp. 311-324.

Bruyn, A. (1996). "On identifying instances of grammaticalization in Creole languages". In: Ph. Baker and A. Syea. eds.). *Changing meanings, changing functions. Papers relating to grammaticalization in contact languages*. London : University of Westminster Press, Westminster Creolistics Series, pp. 29-46.

Baissac, Ch. (1880). *Etude sur le patois créole mauricien.* Nancy : Imprimerie Berger Levrault.

Choppy, M.-Th. (2009). *Gramer Kreol Seselwa*. Mahé : Lenstiti Kreol.

Corne, C. (1977). *Seychelles Creole Grammar*. Tübingen : Narr.

Detges, U. (2001). "Two types of restructuring in French creoles: A cognitive approach to the genesis of tense markers". In: I. Neumann-Holzschuh et E.Schneider, eds., pp.135-162.

8 Le cas de son lekor présente une évolution bien particulière discutée comme un cas de convergence p.ex. dans Kriegel, Ludwig, et Pfänder, sous presse.

Guentchéva, Z. and Rivière, N. (2007). "Reciprocal and reflexive constructions in French". In V.P. Nedjalkov, ed., pp. 561-607.

Hagège, Cl. (2001). « Les processus de grammaticalisation. » In : M. Haspelmath, E. König, W. Oesterreicher et W. Raible, éds. *Language Typology and Language Universals. An International Handbook*, Vol. 1, Berlin/ New York : De Gruyter, pp. 1609-1623.

Haspelmath, M. (2013). "Chapter 89: Reciprocal constructions". In: S.M. Michaelis, S & Ph. Maurer, M.

Haspelmath, M. Huber, eds. *Atlas of Pidgin and Creole Language Structures Online*. Leipzig : Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. (Disponible en ligne https://apics-online.info/parameters/89#2/10.1/4.9, vu le 30/09/2018)

Haspelmath, M. and Michaelis, S. M. (2017). "Analytic and synthetic. Typological change in varieties of European languages". In: I. Buchstaller et B. Siebenhaar eds. *Language Variation – European Perspectives VI. Selected papers from the Eighth International Conference on Language Variation in Europe (ICLaVE 8)*, Leipzig, May 2015, John Benjamins, Amsterdam etc.

König, E. et Haas, Fl. (2007). « Typologie du réciproque et constructions réciproques dans les langues créoles ». In : K. Gadelii et A. Zribi-Hertz éds. *Grammaires créoles et grammaire comparative*. Saint Denis : Presses Universitaires de Vincennes, pp. 133-149.

Kriegel, S. (1996). *Diathesen im Mauritius- und Seychellenkreol*. Tübingen: Gunter Narr Verlag..

Kriegel, S. (2003). éd. *Grammaticalisation et réanalyse : Approches de la variation créole et française*. Paris : CNRS Editions, collection langage.

Kriegel, S. (2003). « Grammaticalisation et créoles : un élargissement du concept ? » In. *Travaux du Cercle Linguistique d'Aix-en-Provence*, n° 18, pp. 35-58, http://sites.univ-provence.fr/wclaix/kriegel.htm.

Kriegel, S. (2014). « Du nouveau sur les textes anciens. Le témoignage d'Auguste le Duc », *14e Colloque International des Études Créoles*, 29-31 octobre 2014, Aix-en-Provence.

Kriegel, S., Ludwig, R. et Pfänder, S. (2019). « Dialectes – créolisation – convergence. Quelques hypothèses à partir du berrichon et du poitevin-saintongeais ». In : A. Dufter, K.Grübl et T. Scharinger, éds. *Des parlers d'oïl à la francophonie : contact, variation et changement linguistique*. Berlin : De Gruyter, pp. 299-348.

Kriegel, S. et Neumann-Holzschuh, I. (2000). « Présentation : L'évolution grammaticale des créoles. Problèmes et perspectives ». *Études Créoles* Vol. XXIII, n°2-2000, pp. 5-24.

Leufkens, S. (2013). « The Transparency of Creoles ». *Journal of Pidgin and Creole Languages 28(2)*, pp. 323-362.

Maslova, E. (2007). "Reciprocal and polyadic (remarkable reciprocals in Bantu)". In: V.P. Nedjalkov,éd., pp. 335-352.

Michaelis, S. M., Maurer, P., Haspelmath, M. and Huber, M. (éds.) (2013). *Atlas of Pidgin and Creole Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. (disponible en ligne http://apics-online.info, vu le 30/09/2018)

Michaelis, S. M. and Haspelmath, M., (à paraître). "Grammaticalization in creole languages : Accelerated functionalization and semantic imitation". In: A. Malchukov et W. Bisang (eds.) : *Comparative Handbook of Grammaticalization Scenarios*, Berlin : Mouton/DeGruyter.

Nedjalkov, V. P., ed. (2007): *Reciprocal constructions*, 5 volumes. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

Neumann-Holzschuh, I. and Schneider, E.W. (éds.) (2001). *Degrees of Restructuring in Creole Languages*. Amsterdam/ Philadelphia : Benjamins.

Neumann-Holzschuh, I. (2001). « Restructurations dans un créole 'conservateur'. Le cas du créole louisianais ». In: I. Neumann-Holzschuh et E.WSchneider, eds., pp. 383-407.

Raible, W. (1996). « Kognitive Grundlagen des Sprachwandels ». In : S.M. Michaelis, et P. Thiele, eds. *Grammatikalisierung in der Romania*. *Beiträge zur Teilsektion 1b des XXIV. Romanistentages in Münster*.Bochum : Brockmeyer, pp. 61-80.

Schladt, M. (1996). *Reciprocals in Bantu languages*. Ms., Université de Cologne.

Seuren, P. and Wekker, H. (1986). "Semantic transparency as a factor in creole genesis". In: P. Muysken et N. Smith, eds. *Substrata versus universals in creole genesis*, pp. 57-70.

Silverstein, M. (1976). "Hierarchy of features and ergativity". In: R.M.W. Dixon, ed. *Grammatical categories in Australian languages*. Canberra : Australian Institute of Aboriginal Studies, pp. 112-171.

Syea, A. (2013). *The Syntax of Mauritian Creole*. London etc.: Bloomsbury.

Véronique, D. (1999). « L'émergence de catégories grammaticales dans les langues créoles : grammaticalisation et réanalyse ». In : J. Lang et I. Neumann-Holzschuh, Ingrid,

eds. *Reanalyse und Grammatikalisierung in den romanischen Sprachen*. Tübingen, Niemeyer, pp. 187-209.

Corpus :

Corpus oral non-publié en collaboration avec Marcel Rosalie, Seychelles 2017

Dick, T., 2016. *Pti Piman For*, Seychelles.

Fon Sing, G. http://concordancemmc.free.fr/

Young, R., 1983. *Fables de La Fontaine traduites en créole seychellois*. Hamburg : Buske.

****

Une série interrogative - relative, les morphèmes en - ti dans les créoles des Petites Antilles : aperçu diachronique et essai de systématisation synchronique

LIBROVA Bohdana
Université de Nice

1. Introduction

Les créoles de la Caraïbe possèdent plusieurs séries de morphèmes interrogatifs/relatifs de lieu. En prenant l'exemple du créole martiniquais (la phrase signifiant « Où es-tu ? ») :

(Ki) koté: ex : *(Ki) koté ou yé*?
La, ola *(*var. ***wola****) :* ex. *La/Ola ou yé?*
E, o *: ex. E/O ou yé?*
Eti, oti *(*var. ***woti****); **étila, otila** (*var. ***wotila****) : Eti/étila ou yé? Oti/otila ou yé?*[1]

C'est la dernière série, particulièrement polyfonctionnelle, qui retiendra notre attention dans le présent article. Elle se distingue par la présence de la séquence phonique *ti,* dans laquelle nous suggérons de voir un héritage de l'ancienne particule interrogative du français régional et populaire, *ti* – hypothèse étymologique qui sera développée dans la section 2.2. de notre article.

Notre propos sera articulé en deux parties : la première traitera des valeurs grammaticales communes aux différents morphèmes en *–ti* et visera à mettre en évidence l'homogénéité fonctionnelle de leur paradigme. La deuxième partie sera consacrée plus spécifiquement au signe *éti*, qui se démarque des autres membres du paradigme par deux fonctions qui lui sont propres. Dans chacune des deux parties, nous allons tout d'abord proposer un aperçu synchronique et diachronique des différentes fonctions des morphèmes étudiés, avant de formuler des hypothèses sur leur étymologie et de suggérer une modélisation de leur structure sémantique, fondée sur le concept de *parcours* emprunté à la linguistique énonciative d'Antoine Culioli[2], et sur un cadre représentationnel inspiré de la psychomécanique guillaumienne. Cette représentation visera à mettre en évidence l'unité sémantique postulée pour chaque morphème et la cohésion du paradigme dans sa globalité, propriétés qui nous sont apparues de plus en plus frappantes à mesure que nous étoffions nos relevés.

En vue de cette étude, nous allons nous référer à un corpus constitué d'ouvrages grammaticaux et lexicographiques, de textes écrits dans des créoles anciens et modernes de la

[1] La plupart de ces morphèmes peuvent être utilisés également dans des interrogations portant sur la provenance, telles que *(Ki) koté ou sòti ?, Ola ou sòti ?* etc., « D'où viens-tu ? », et intervenir dans des interrogatifs complexes visant à spécifier la trajectoire du mouvement, tels que *Pa ki koté ?, Pa ki bò ?* (Jourdain, 1956, p.204), etc. « Par où ? ».
[2] Pour ce concept, voir Culioli 1990, pp. 170-171 et Le Goffic, 1994, p. 32.

Caraïbe et de divers énoncés oraux, recueillis essentiellement au cours de nos enquêtes réalisées en Martinique en 2017 et en 2018[3], ainsi que de discours d'auditeurs appelant l'émission *Pawol tout moun* sur Martinique 1ère. Nous allons centrer notre propos en particulier sur le créole martiniquais, car la Martinique constitue notre terrain d'enquête, tout en abordant l'ensemble des créoles des Petites Antilles[4], et en offrant également un regard sur le créole haïtien.[5]

Voici la liste des morphèmes relevant du paradigme en *–ti*, tels qu'ils sont attestés dans les différents créoles de la Caraïbe :[6]

Outi, créoles anciens de la Caraïbe, H du Nord[7]
Wéti (*ou éti, ouéti*), H et GUY anciens, D moderne ; cette forme va évoluer en ***witi***, présent encore sporadiquement de nos jours en H
Oti, M/G/ST-L/D/GUY / variante ***woti*** (M); variantes composées ***otila*** (M, G) / ***wotila*** (M)
Eti, M/G/H/GUY/ST-L / variante composée ***etila*** (M) / sporadiquement, variantes aspirées ***héti / hétila*** (M) et, sous réserve[8], variante ***wéti*** (M)
Ti, ST-L/H

Nous constatons au sein de ce paradigme la présence de formes[9] phonétiquement proches, possédant la même base morphologique et un fonctionnement identique (à quelques nuances près), telles que *oti* et *woti*. Ce type de formes sera qualifié de « variantes » (abrégé en « var. ») d'un même morphème. Le morphème sera cité, par convention, sous sa forme la plus fréquemment attestée (ex. morphème *oti,* variante *woti*).

Dans le cadre de la conception de l'unité des signes, inspirée de Gustave Guillaume, que nous privilégions pour rendre compte des tendances globales sous-jacentes au paradigme et à chaque morphème qui le constitue, nous serons amenée à considérer chaque forme et ses variantes comme un seul morphème, quelle que soit la diversité de ses emplois, car nous

[3] Voici la liste des informateurs interrogés au cours de ces enquêtes :
- interrogés en 2017 : informateur 1 = agriculteur, né et résidant au Marigot, 88 ans ; informatrice 2 = agricultrice, née et résidant au Marigot, 86 ans ; informatrice 3 = agricultrice, née et résidant au Marigot, 96 ans ; informatrice 4 = agricultrice, née et résidant au Marigot, 85 ans ; informateur 5 = journaliste, né à Fort-de-France, résidant à Schoelcher, 60 ans ; informateur 6 = horticulteur, né et résidant à Fort-de France, 58 ans ;
- les informateurs interrogés en 2018 : informateur 7 = enseignant, né et résidant à Sainte-Luce, 80 ans ; informateur 8 = écrivain et artiste, né et résidant à Schoelcher, 63 ans ; informatrice 9 = artiste, lieu de naissance inconnu, résidant à Schoelcher, 60 ans ; informatrice 10 = profession inconnue, née et résidant à Schoelcher, 68 ans ; informateur 11 = bibliothécaire, résidant à Schoelcher, 45 ans.

[4] Dans la limite de la documentation disponible. En effet, pour certains créoles moins bien décrits, tel le dominiquais, nous ne disposons que d'une documentation réduite (pour le dominiquais, notre principale source a été Fontaine 2003 et pour le sainte-lucien, Carrington, 1984 et KD).

[5] HCED, ALH et Hilaire, 2001.

[6] Les abréviations suivantes serviront à abréger les différents créoles : D = « dominiquais », G = « guadeloupéen », GUY = « guyanais », H = « haïtien », M = « martiniquais », ST-L = « sainte-lucien ».

[7] Etant donné la limitation géographique, et le caractère possiblement archaïsant de cette forme en créole haïtien, nous ne pouvons en fournir aucun exemple : les seules attestations que nous avons pu en relever se limitent aux signalements lexicographiques.

[8] Selon un seul informateur : voir 3.1.1.

[9] Le terme de « forme » désigne dans notre texte la composante matérielle du signe ; il est synonyme de « signifiant. »

estimons que ces emplois se laissent ramener à un seul mécanisme sémantique sous-jacent. Cependant, ce parti pris théorique ne nous dispensera pas d'observer les différences de fonctionnement contextuelles, qui peuvent être importantes au sein d'un même morphème. Afin de rendre compte des sous-types fonctionnels d'un même morphème (notamment l'adverbe – préposition *éti 1*, le pragmatème *éti 2* et le marqueur relatif *éti 3*), nous nous servirons du terme de « unité », qui désignera donc dans ce texte une subdivision fonctionnelle du morphème.

Ces préliminaires terminologiques faits, nous allons aborder la première partie de notre propos, visant à mettre en évidence les propriétés sémantiques et grammaticales communes aux différents morphèmes en *–ti*.

2. L'homogénéité fonctionnelle du paradigme

L'ensemble du paradigme présente une homogénéité sémantique et fonctionnelle importante, dans la mesure où tous ses membres possèdent une composante interrogative (historiquement associable à la séquence *–ti*) et (à part le ST-L et le H *ti*) locative, ainsi qu'une capacité à la relativisation.

2.1. Les fonctions communes aux différents morphèmes en *-ti*

Les trois fonctions grammaticales listées ci-après (les fonctions interrogative, relative et prépositionnelle) sont communes à tous les morphèmes en *–ti,* à l'exception du ST-L/H *ti* (dont il sera question sous 3.1.1.), et avec une réserve pour le couple de morphèmes *wéti / witi,* pour lequel notre corpus n'a livré que certaines des trois fonctions, ce qui pourrait toutefois s'expliquer par leur caractère archaïsant et par leur restriction à des aires géographiques qui n'ont pas fait l'objet de nos enquêtes.

2.1.1. L'adverbe interrogatif locatif signifiant « où[10]» :

2.1.1.1. OUTI (créoles anciens de la Caraïbe, H du Nord)

Ce morphème, attesté depuis environ 1720-60[11], est largement présent dans les textes créoles de la Caraïbe jusqu'au milieu du 19e siècle, et en haïtien même au-delà. On le signale encore à date moderne dans le haïtien du Nord[12] (Faine, 1974, s. v. *où*).

(1) « zottes va mandé li…**outi** maitre case ? » (*Passion,* in Hazaël-Massieux, 2008, p. 63 ; date : 1720-1760)

« Vous lui demanderez …où est le propriétaire de la maison ? »

Il s'agit du seul interrogatif de lieu donné par l'abbé Goux dans son *Catéchisme* (1842) :

(2) ***outi*** *io ié* ? *où sont-ils ?* (*Catéchisme,* in Hazaël-Massieux 2008, pp. 245- 246).

---

[10] Le sémantisme interrogatif de la provenance, « d'où », est également attesté pour la plupart des formes. Nous ne le signalerons pas systématiquement.

[11] Cette large fourchette de datation de la *Passion de Notre Seigneur selon St Jean en Langage Nègre* croise les estimations de M.-Ch. Hazaël-Massieux (vers 1720-1740, Hazaël-Massieux, 2008, p.61) et de D. Fattier (vers 1750-60, Fattier, 2015, p. 245).

[12] Voir la note 7 pour sa présence dans ce créole.

2.1.1.2. WETI (H et GUY anciens, D)

Ce morphème est attesté, pour le haïtien ancien, uniquement chez Ducoeurjoly (1802), sous des graphies du type *où éti* (si nous suivons notre hypothèse, développée sous 2.2., il semblerait bien s'agir d'une graphie reflétant une réinterprétation francisante plutôt qu'une origine hypothétique du morphème dans une séquence du type **où + éti) :*

(3) « **Où éti** bec corbin là-yo…? » ; *« Où sont les becs-de-corbin… ?»* (Ducoeurjoly, 1802, in Hazaël-Massieux 2008, p. 225)

On y trouve également la variante *ou été* (difficile à expliquer, peut-être tributaire d'une contamination avec l'imparfait ou avec le participe passé du verbe *être* ?) :

(4) « Thélémaque **ou été** nou yé ? » ; *Thélémaque, où en sommes-nous ?* [i. e. des travaux agricoles] (*ibid.,* 221)

Faine donne encore la forme *ouéti* en haïtien dans son ouvrage de 1936, sans fournir davantage de précision sur sa fréquence ou sur son éventuelle restriction géographique.

La forme était usitée également en guyanais ancien :

(5) « Louis, ***oué-ti*** sous maqués bèf la ? » *Louis, où est l'argent du bœuf ?* (GUY ancien, *Le cri d'alarme*, 9/2, 1893, 6, in Wiesinger, 2016, p. 492, traduction Wiesinger, p. 493)

Enfin, l'adverbe interrogatif locatif *wéti* subsiste de nos jours en créole dominiquais (Fontaine 2003, s. v. *oti*).

Cette extension géographique large à travers les siècles pourrait, malgré la relative rareté des attestations, conduire à penser que le morphème *wéti (ouéti*) pouvait connaître par le passé une diffusion bien plus vaste que ne le laissent supposer les documents écrits et appuyer l'hypothèse – proposée sous 2.2. – qu'il pourrait constituer l'étymon de l'adverbe interrogatif moderne *éti,* voire des adverbes *woti* et *oti.*

Dans les créoles modernes des Petites Antilles, le sens interrogatif locatif est pris en charge par les morphèmes *oti (*var. *woti,* M*), éti* et leurs composés *otila (*var. *wotila,* M*) et étila* :

2.1.1.3. OTI (G/M/ST-L/D/GUY)/***WOTI*** (M[13]); ***OTILA/WOTILA*** (M)

(6) **Oti/Woti** ou (yé[14]) ? *Où es-tu ?* (cf. Bernabé et Pinalie, 1999 : 39 et Jourdain 1956, p. 204[15])

La forme *oti* est attestée depuis le milieu du 19e siècle:

(7) Félis **autis** ou ka couris ? (M, *Chansons bissettistes pour Le temps de Noël,* par Lavollée ; date : vers 1849, in : Hazaël-Massieux, 2008, p.276 ; graphie archaïque) ; *Félix, où cours-tu ?*

La variante *woti* (et son composé *wotila,* cf. Confiant, 2007, s. v. *oti*) peut être entendue dans un parler du type rural, et semble archaïsante :

(8) « E ! **Woti** dachin-lan ou mennen monté ba mwen an? » ; *E ! Où est la dachine que tu m'as amenée ?* (M, Marigot, novembre 2018, locuteur d'une cinquantaine d'années).

Auprès de nos informateurs martiniquais, nous avons rencontré l'interrogatif *oti* surtout chez des locuteurs relativement âgés (par exemple, chez l'informateur 6). Il est en effet

[13] Aucune des sources disponibles ni aucun des informateurs interrogés ne nous a permis d'identifier les formes *woti* et *wotila* dans un créole autre que le martiniquais. Il faudrait cependant approfondir la recherche à ce sujet.
[14] L'expression de la copule *yé* est facultative avec *oti* et *éti* (Bernabé, 1983, p. 932).
[15] « Où est mon père ? = *oti* papa moin ? » (Jourdain, 1956, p. 204).

concurrencé par la forme *éti*. L'informatrice 9, quant à elle, perçoit dans l'interrogatif *oti* une nuance de « préciosité », par rapport à *éti,* qu'elle signale comme une forme neutre, davantage usuelle. H. Poullet, quant à lui, nous indique le caractère archaïsant de l'interrogatif *oti* également en Guadeloupe, où les locuteurs lui préfèrent, nous dit-il, des formes telles que *ola, o* ou bien *ki koté*.

2.1.1.4. ETI 1/ETILA[16] (M)

Nous désignons cet adverbe, spécifiquement martiniquais, comme « *éti 1* », afin de l'opposer au pragmatème phatique et perlocutoire, que nous désignons comme « *éti 2* »[17], et au marqueur relatif « universel » *éti 3*, dont il sera question dans la partie 3.

Eti 1 est attesté depuis le début du 20e siècle :

(9) **Eti** zott ca allé drivé comme ça, nous cria de loin macoumè Grounouille… (M, *Vonvon,* 56; date : 1905) ; *« Où allez vous vagabonder comme ça… »* (trad. Confiant)

et il reste courant en martiniquais moderne :

(10) **Eti** ou (yé) ? (M) « Où es-tu ? » ; **Eti** sa [i. e. les sargasses] sòti, sé pa Bondié ki ki mété bagay-tala… (PMT, 19/06/18) ; *D'où c'est sorti, ce n'est pas Dieu qui(qui) a mis ce truc…*[18]

Très sporadiquement, une légère aspiration apparaît en début de *éti*, donnant un *héti* avec une spirante laryngale faiblement articulée, que nous écrivons *h*. Cette variante semble être associée à un langage de type archaïsant, et/ou à une certaine émotivité :

(11) **Héti** hach-la pou haché laglas salop-la ?! (informateur 11) ; *Où est la hache pour hacher la glace, salaud ?!*

Nous y reviendrons dans nos considérations étymologiques, sous 2.2.3.

Nos informateurs confirment le caractère vivant des adverbes *éti* et de *oti* (plutôt des informateurs âgés, pour ce dernier), bien qu'ils utilisent eux-mêmes spontanément d'autres types de morphèmes pour traduire les phrases interrogatives françaises que nous leur avons soumises : notamment les morphèmes *ola, la* ou bien *o.*[19]

---

[16] Selon nos enquêtes, les formes composées *otila (wotila)* et *étila* (M), sembleraient parfois présenter, en contexte, une nuance complémentaire de type énonciatif (insistance – pour E. Jourdain, il s'agit de formes « renforcée[s] » (1956, p. 204) – familiarité, reproche, condescendance, etc.), dont nous posons qu'elle est véhiculée par la particule *la.* Nous en voulons pour preuve les exemples suivants : « …aréte pran moun pou kouyon isia, Mawtinik sé bowdel ki ka alé ! **Otila** es ou mété an miliard tout sé bagay-tala ? » '…arrêtez de prendre les gens pour des cons ici, c'est le bordel permanent en Martinique ! Où c'est que vous avez mis un milliard, toutes ces choses-là ?' (PTM, 6/12/2017) ; « Ou vini toutèspwé chaché **otila** ou ni tè ? » (Mauvois, *Arivé d'Pari*, p. 90 ; Clodomir, sur un ton critique, à son frère Lucius : 'Tu es venu à dessein chercher où c'est que tu as la terre ?') ; « Ki mannyè zòt pé kwè zòt konnèt sa mwen sav ? **Etila** zot za alé ? » *(Ibid.* Lucius s'adressant à sa famille, avec une nuance de mépris : « Comment pouvez-vous prétendre à connaître ce que je sais moi ? Où êtes-vous donc déjà allés ? »). Toutefois, cette nuance complémentaire par rapport aux formes simples n'est pas perçue par les informateurs interrogés à ce sujet (les informateurs 5, 6 et 7), et elle n'est pas non plus signalée par les grammaires. Il faudrait donc des enquêtes complémentaires afin de pouvoir confirmer sa présence.

[17] Nous posons que l'unité *éti 1* peut assumer les fonctions interrogative, relative ou prépositionnelle. Il en sera donc à nouveau question sous 2.1.2. et sous 2.1.3.

[18] Occurrence interrogeant sur la provenance, illustrant le constat fait dans la note 1.

[19] A titre d'exemple : *La ou yé ? O ou yé ?* (informateur 11), *La ou yé ? La ou ka alé ?* (informateur 6) ; *La ou yé ? Ola ou yé ?* (informatrice 2) ; *Ola ou ka alé ?* (informateur 1 et informatrice 2) ; *La ou yé ? Ola ou yé ?* (informatrice 3).

2.1.1.5. WITI (H)

En créole haïtien, subsiste sporadiquement la forme *witi,* issue de l'ancien *wéti* (Faine, 1974, s. v. *ouiti,* HCED, s. v. *witi* ; forme relevée une seule fois dans le Sud d'Haïti par les enquêtes de l'ALH - cf. Fattier 2005 : 51 et 2015 : 256) :

(12) **Witi** ou ? « Où es-tu ? » (ALH, carte 1997, point 17)

S. Comhaire-Sylvain témoigne ainsi de la déperdition de cette forme en Haïti dès le premier tiers du 20e siècle : « *Witi* … très usité à l'époque coloniale est en train de se perdre, il y a des régions où les jeunes générations l'ignorent totalement. » (Comhaire-Sylvain, 1936, p. 147, citant par ex. *Witi pitit-yo,* « Où sont les enfants »)

2.1.2. L'adverbe relatif locatif signifiant « où »

La plupart des interrogatifs locatifs cités sous 1[20] connaissent également une fonction relative au sens de « où », étroitement liée à la fonction interrogative. Ces unités peuvent reprendre un antécédent ou bien fonctionner sans antécédent (de façon autarcique).

2.1.2.1. OUTI (créoles anciens de la Caraïbe)

L'adverbe relatif *outi* est attesté dès les premiers textes créoles de la Caraïbe, et jusqu'à la 2e moitié du 19e s. :

- avec antécédent :

(13) li prend couyambouc la **outi** li té metté di vin… (*Passion,* in Hazaël-Massieux, 2008, p. 63, date : 1720-1760)
il prit la calebasse dans laquelle il avait versé du vin…

- sans antécédent :

(14) « …moé palé dans mitan léglise, moé palé **outi** toute moune semblé, dans mitan ïo tous » (*ibid.,* 64)
« …j'ai parlé au milieu de l'église, j'ai parlé là où tout le monde était assemblé, au milieu d'eux tous. »

2.1.2.2. OTI/OTILA

- avec antécédent :

(15) Vouélà ratt là mennein li dans yon placa **oti** moune té ka serré en pile tout sòte bon mangé. (M ; Marbot : 74 ; date : 1846)
Voici que le rat le conduit dans un placard où les gens cachaient en quantité toutes sortes de bonnes nourritures. (traduction Confiant, 268)

Les emplois modernes (qui semblent être caractéristiques de la Martinique[21]) peuvent être illustrés par des exemples tirés de Bernabé 1983 :

(16) Koté-a **oti/otila** man ka alé a pa ni zèb ankò (M ; Bernabé 1983, 1424, ex. 5430 et 5432)

[20] Sous réserve pour les formes *woti, wéti* et *witi*, que nous n'avons pas pu relever avec cette fonction ; cette absence peut toutefois être due à la relative rareté de ces formes.

[21] En effet, Hector Poullet nous signale l'absence du relatif *oti* en guadeloupéen moderne. Il existait cependant en guadeloupéen ancien : « pòv konpè zanba a fòs fè i touvé nyon pak a bèf **oti** i té pé pozé kò li. » (René Poyen Bellisle, *Konpè lapen é konpè zanba,* in Hazaël-Massieux, 2008, p. 329 ; date : 1894).

A l'endroit où je vais, il n'y a plus d'herbe[22].

L'antécédent (en l'occurrence, *koté-a*) peut être repris à la fin de la proposition relative par un syntagme prépositionnel co-référentiel (« adan'y ») :

(17) Koté-a **oti/otila** man ka alé adan'y la pa ni zèb anko. (M ; Bernabé, 1983, p. 1424, ex. 5433, 5435)

- sans antécédent :

(18) Mi **oti** nou yé ! « Regarde où nous sommes! » (Lafcadio Hearn, *Two years in the French Indies*, "Ti-Canotié", 299, date : 1890)

2.1.2.3. ETI 1

Le martiniquais présente la forme locale *éti,* attestée à partir du début du 20e s., et son expansion *étila :*

- avec antécédent :

(19) …moin ké minnein zott Califounie **éti** moin tini yon boutique graisseries [épicerie] que macoumè Clocounant ka tienne. (*Vonvon* 128, date : 1905)

« …je vous conduirai à Californie où je possède une épicerie qui est tenue par Commère Clocounant » (traduction Confiant)

Les deux exemples modernes repris à J. Bernabé montrent la possibilité d'avoir le relatif *éti* sans (20) ou bien avec (21) la reprise pronominale de l'antécédent :

(20) Koté-a **éti** man ka alé a pa ni zèb ankò./Koté-a **étila** man ka alé la pa ni zèb ankò. (Bernabé,1983, p.1427, ex. 5447 et 5438)

(21) Koté-a **éti** man ka alé adan'y la pa ni zèb ankò (Bernabé 1983, p.1425, ex. 5437)

- sans antécédent :

(22) « to té doué rété ***éti*** to passé lannuit » (*Vonvon :* 49; date : 1905) ; *« tu aurais dû rester là où tu as passé la nuit »*

Depuis les premières attestations, *éti* relatif locatif sans antécédent peut être associé au morphème *ki,* qui lui apparaît postposé :

(23) « Cirique volè …, ou pé assuré contré yo **éti qui** ni mové coup à fè[23] » (*Vonvon*, 73; date : 1905) ; *« Les sériques sont des voleurs …, tu peux être sûr de les rencontrer là où il y a un mauvais coup à faire. »* (trad. Confiant)

Cette configuration subsiste en créole martiniquais moderne :

(24) I di **éti ki** ni chlordécone yo pa kay péché ouwsen. (PTM, 16/11/17) ; *Il a dit que là où il y a du chlordécone, ils ne vont pas pécher des oursins.*

La fonction grammaticale de *ki* dans la structure des exemples (23) et (24) paraît incertaine. Selon notre hypothèse, il s'agirait d'un *ki* explétif visant à consolider l'autonomie syntaxique

[22] C'est nous qui traduisons.

[23] Proposition contenant certains éléments « acrolectaux », francisés (la voyelle arrondie dans *assuré*, le syntagme prépositionnel *à fè* dans *ni mové coup à fè*) ; toutefois, le lien syntaxique *éti qui* relève d'une composante « créole plutôt nucléaire » de l'énoncé.

de *éti,* puisqu'il est facultatif et ne représente aucun élément de la phrase. Nous pouvons comparer la fonction de ce *qui* à celle du *que* « passe-partout » dans les français d'Amérique : *où que* (Neumann-Holzschuh etMitko, 2018, p. 670), *qui que* (ibid., 537)*,* tout en sachant que le connecteur français *que* a parfois été renforcé en *ki* en créole (cf. Bernabé, 1983, p. 1435). Plus rarement, ce *ki* peut enfin apparaître également avec le *oti* autarcique (voir le point C du schéma 1 ci-après).

De même que pour *oti*, le sens locatif et la fonction adverbiale de *éti* semblent avérés dans toutes les relatives de lieu précitées, et prouvés en particulier par ses emplois sans antécédent, où il constitue le seul élément susceptible d'exprimer la valeur adverbiale de lieu. Ainsi suggérons-nous d'établir une distinction grammaticale entre *éti 1,* adverbe relatif de lieu (« où ») et *éti 3,* marqueur relatif à tendance « universelle » (que l'on peut rapprocher du « corrélatif » de J. Bernabé), dont il sera question en 3.1.2. Nous nous démarquons ainsi de la conception de J. Bernabé, pour qui le relatif *éti* serait dans tous les cas un « corrélatif », c'est-à-dire un outil de liaison corrélé à un autre élément, tel qu'un pronom relatif, un relatif zéro (Bernabé 1983 : 928-929) ou bien un adverbe interrogatif (Bernabé, 1983, p.931).

Cette classification grammaticale de *éti 1* et *oti*, « où », comme adverbes relatifs, n'est pas, à nos yeux, contradictoire avec leur caractère facultatif, lorsqu'ils sont employés avec antécédent. En effet, lorsqu'ils sont invités à traduire des structures relatives, nos informateurs énoncent systématiquement des phrases asyndétiques, sans *éti 1* (par exemple, pour traduire « L'école où j'allais est près d'ici » : *Lékol-la man ka alé a toupré isia* (informateur 6). *Lékol-la mwen té ka alé a i toupré.* (informatrice 2) *Lékol-la man té ka alé a tou pré* (informatrice 3)[24]. L'adverbe relatif *éti* est ressenti comme superflu par nos informateurs, sauf en cas d'une nécessité d'explicitation ou bien de désambiguïsation (analyse fournie par l'informateur 6). Notons cependant que la relative de lieu en *éti* (*ki*) n'en est pas moins fréquente dans des sources anciennes (attestée depuis le début du 20e siècle, selon les documents disponibles), et qu'il serait donc problématique de chercher à l'opposer à la structure asyndétique en termes de +/- « périphérique » ou +/- nucléaire[25].

[24] D'autres exemples : « La maison où j'habite est en bois » : *La mwen yé ya an bwa* (informatrice 2) ; *Kay-la man ka abité a an bwa* (informatrice 3), *Koté-a man yé ya*, *koté-a man ka rété a sé an kay an bwa* (informateur 5). « La ville où je suis né est dans le Nord » : *Koté-a man né ya* (« La ville où je suis né », informateur 6) ; *Vil-la man ka rété a / La mwen ka rété a sé le nord*. (« La ville où j'habite est dans le Nord », informatrice 2).

[25] Nous considérons qu'il existe une affinité entre ce que Bernabé appelle « créole plutôt nucléaire » (c'est-à-dire un créole ayant recours à des procédés linguistiques propres au système créole, constitués lors des premières phases de la créolisation), et les formes et les constructions anciennes. En effet, le créole « plutôt nucléaire » s'oppose au créole « plutôt périphérique », lequel est enclin à effectuer des emprunts au français et des calques sur des structures françaises : « …un créole plutôt nucléaire (CPN) … opère par retraitement et surtout par réinterprétation des inputs issus des langues-mères…alors que le second [c'est-à-dire le 'créole plutôt périphérique »] opère en empruntant à la langue-mère (langue lexicalement pourvoyeuse ou langue lexificatrice) l'ensemble de ses ressources tant dans le domaine lexical que dans celui de la morphologie… » (Bernabé, 2015, p. 78-79). Les tendances au « créole plutôt périphérique » se renforcent à l'époque moderne avec l'intensification de la présence du français via, notamment, la scolarisation et les médias. Ce qui ne signifie pas qu'un créole périphérique n'ait pas existé à date ancienne et que la présence de l'adverbe relatif *éti* ne puisse en être une manifestation. Toutefois, ceci nous semble être peu probable au vu des contextes de son attestation dans des sources anciennes.

2.1.3. La préposition[26] directionnelle (locative) signifiant « chez, auprès de, (près de) »

Antéposés au nom (en règle générale, un nom désignant une entité agentive), les principaux morphèmes en *–ti* sont susceptibles d'indiquer la direction d'un mouvement dirigé vers la cible désignée par le nom. Dans ce type de constructions, en général, le sujet se rend auprès de l'entité agentive désignée par le GNP en *–ti*, en vue de réaliser un objectif en relation avec cette entité. La construction peut être schématisée ainsi :

[V de mouvement + morphème en *TI* + N (*animé)* = « V de mouvement + vers/auprès de/voir + qqn »]

Dans la majorité des emplois, on notera la présence du sème /finalité/, récurrent dans cette structure[27], et qui jouera un rôle capital dans notre tentative de modélisation sémantique. La présence de ce sème peut être explicitée à l'aide d'une conjonction finale (*pou*) ou bien, par exemple, par un complément impliquant le sème /bénéfactif/, tel que *doktè,* etc[28]. Deux de nos informateurs indiquent spontanément la présence dans cette structure d'un sémantisme du type /sollicitation/ (informatrice 9, informateur 7). L'informateur 11, quant à lui, semble également signaler la présence d'un sème de ce type, en paraphrasant son exemple *Man vini éti'w* à l'aide de marques d'intentionnalité (la préposition *pou,* le verbe *chaché*, « chercher ») : « Man vini pou'w, man vini chaché'w, man vini pou palé ba'w » ; sollicité de traduire, il fournit la traduction suivante : « … J'étais venu te voir, mais j'étais venu uniquement pour toi… J'étais venu te voir pour telle ou telle occasion. »

2.1.3.1. OUTI (créoles anciens de la Caraïbe)

Comme les deux premières fonctions, la fonction prépositionnelle est attestée pour *outi* dès les premiers textes créoles[29] :

(25) lors la pilate tourné entré dans case la, crié jesi vini **outi** li ; mandé li… n'a pas vous meme qui dire vous cé grand mouché jouif ? (*Passion,* in Hazaël-Massieux, 2008, p. 65 ; date : 1720-60)

Alors Pilate rentra dans la maison et appela Jésus à venir auprès de lui ; il lui demanda… n'est-ce pas toi-même qui as dit que tu étais le Roi des Juifs ?

---

[26] Nous prenons la liberté de lui attribuer une fonction prépositionnelle, tout en ayant conscience de la non-équivalence précise des catégories grammaticales créoles et françaises.

[27] Un de nos relecteurs nous signale qu'il ne perçoit pas nécessairement cette nuance de /finalité/ dans tous les exemples qui suivent. Pour notre part, nous persistons à croire que le contexte de la majorité des occurrences encourage cette interprétation, tout en la favorisant fortement dans les configurations typiques telles que (26), (29), (30), (31), et surtout (32). Il est vrai qu'il conviendrait de creuser la question, ainsi que celle d'une éventuelle nuance sémantique entre l'emploi prépositionnel de *éti* et celui de *oti*, signalé par l'informateur (11), pour lequel la préposition *oti* se distinguerait de la préposition *éti* en ce qu'elle serait dominée par le sens de localisation : « Si ou di 'Man vini oti'w', sa, sa lé di sé konsi ou vini la i yé ya. Mé 'éti'w', ou vini pou'y ! » Toutefois, la préposition *oti* n'étant plus – aux dires même de cet informateur - en usage en martiniquais moderne, ce jugement doit rester sujet à caution.

[28] C'est également une raison pour laquelle la plupart des emplois prépositionnels de *oti* et de *éti* ne sauraient commuter, sans perte informationnelle, avec les autres prépositions de lieu, lesquelles, quant à elles, n'impliquent pas le sème de /finalité/, telles que *kay, akay, lakay,* « chez ».

[29] Cf. aussi le *Catéchisme* de l'abbé Goux (1842) : *outi* : « où, auprès, chez » (in Hazaël-Massieux, 2008, p. 246).

2.1.3.2. OTI (D, G, M, ST-L)

Tout comme pour les précédentes fonctions, *outi* est progressivement relayé par *oti* :

(26) « pas lapeine allé **oti** dautt mèdecin**. »** (M ; Marbot, p.190; date : 1846)

« Ce n'est pas la peine d'aller voir un autre médecin »

(27) « Chouval, monfi, ou ké alé **oti** Koulibri. Ou ké mandé li pou moin grand tambou y prêté. » (M ; L. Hearn, *Trois fois bel conte* ; date : entre 1887 et 1889)

« Cheval, mon fils, tu vas aller chez Colibri. Tu vas lui demander de me prêter un grand tambour. »

Dans l'extrait (28), le fossoyeur interrogé par R. Confiant raconte sa rencontre avec une dame békée, venue solliciter son aide pour rechercher un trésor :

(28) « Bon...man ka di'w ni yonn-dé lanné di sa, an 63 man kwè oben pétet 64, ni an madanm blan ka rété Wobè ki té *fè* **oti** *mwen* ek... » (M ; Confiant, *Mémwè an fonséyè*, date : 2002)

« Bon…, je vous dis qu'il y a quelques années de ça, en 63 je crois ou peut-être en 64, il y a une dame blanche qui habite au Robert qui est venue me voir et… »

Notons toutefois qu'en martiniquais moderne, le tour prépositionnel en *oti* n'est plus guère usuel, car on lui préfère *éti*, lui aussi en perte de vitesse (informateur 7 et informatrice 9) – voir l'exemple 34. L'informateur 8 nous indique la possibilité d'une répartition géographique entre les deux morphèmes prépositionnels sur le territoire de la Martinique, sans toutefois pouvoir apporter plus de précision. Selon la lexicographie, la préposition *oti* resterait usuelle en sainte-lucien et en dominiquais[30]. Elle est également mentionnée à plusieurs reprises par Tourneux et Barbotin, pour le créole guadeloupéen de Marie-Galante.

(29) I té oblijé ay **oti** dòktè-a. *« Il a dû aller chez le médecin. »* (ST-L, KD).

(30) Nou voyé on délégasyon **oti** diyèktè a lizin. *« Nous avons envoyé une délégation rencontrer le directeur de l'usine. »* (G, Marie-Galante, Tourneux et Barbotin, 2008, s. v. *délégasyon*)

(31) tout tan nou kay **oti** gouvèlman°gouvèlman si sé y ki ni-y … » (D, in Ludwig et al., *Corpus créole*, TDom I,8, Entretien avec le chef caraïbe) ; *« nous allons tout le temps auprès du gouvernement pour savoir si c'est lui qui l'a…*[31]*»*

Un emploi contextuel spécifique fait particulièrement ressortir le sème de /finalité/, inhérent à la valeur prépositionnelle des morphèmes en *–ti* : [*ay/alé* + forme en *–ti* + nom désignant une personne] = « dénoncer qqn auprès de qqn, rapporter les actions répréhensibles d'une personne à une autre personne ». Cet emploi est consigné dans la lexicographie du sainte-lucien :

(32) Mwen kay **oti** papa'w ba'w! *« I'll tell your father on you! »* (KD, s. v. *oti* 2, « to tell on, to tattle[32] »)

[30] *Oti,* « come to, go to (someone) » (Fontaine, 2003, s. v. *oti*). Fontaine donne une traduction contextuelle large, correspondant à l'ensemble V + *oti,* sans fournir d'exemple. Il s'agit toutefois de la même utilisation que dans les autres créoles, qui peut être illustrée par l'exemple (31) pour le dominiquais.

[31] La traduction est de notre fait.

[32] Ici encore, le dictionnaire fournit la traduction de l'ensemble [V + *oti*].

2.1.3.3. ETI 1

Nous avons relevé cet usage également en martiniquais, avec la préposition *éti 1* :

(33) Man ké alé **éti** manman'w ba'w ! « J'irai voir ta mère parce que ou ka fè bétiz » (informateur 8).

En effet, en martiniquais, la fonction prépositionnelle est surtout assumée par *éti* :

(34) …an nonm vini **éti** ou pendant la période électorale la. (H. Melon, *Théâtre populaire,* p. 97)

2.1.3.4. WITI

Notons enfin que le haïtien *witi* fonctionne d'une façon analogue :

(35) M pral **witi** Anita. *I'm going to Anita's house.* (HCED, s. v. *witi*)

En haïtien, le sème de /finalité/ est particulièrement renforcé dans l'emploi signifiant « chercher qqn[33] », signalé par le HCED :

(36) Manman m voye m al **witi** li, *My mother sent me to get her*.

Nous venons d'exposer les trois valeurs communes aux principaux morphèmes en *–ti.* Avant de continuer notre présentation en évoquant les valeurs spécifiques au morphème *éti,* nous nous proposons d'esquisser quelques hypothèses sur les origines des items qui viennent d'être étudiés, et de suggérer une modélisation sémantique des unités *outi, oti* et *éti 1*.

2.2. Hypothèses sur les origines de *outi, wéti, oti* et *éti 1*

2.2.1. OUTI et *WETI*

Selon D. Fattier, les deux formes *wéti* (*ouéti* ou bien *ou éti* dans les textes anciens) et *outi* seraient issues du syntagme interrogatif *Où est-il?*[34], prononcé [ouéti] par les colons, qui aurait été réanalysé comme un morphème interrogatif simple (Fattier, 2005 et 2015, p. 256[35]). Dans *wéti,* il se serait donc produit une synérèse avec passage de la voyelle [u] à la semi-consonne [w]. Si cette évolution semble tout à fait plausible pour la forme *wéti* (à ceci près que nous pourrions plutôt, à la suite de Comhaire-Sylvain (1936, p. 147[36]), analyser l'étymon en *où est-ti* ?, en tenant compte de la fonction grammaticale probable de la particule *-ti* dans le parler des colons), elle semble plus discutable pour *outi,* pour lequel il faudrait supposer une simplification *ouéti* > *outi,* alors que la forme *outi* est attestée plus tôt et nettement plus fréquemment que *ouéti/wéti*. Sans écarter pour autant la piste indiquée par Fattier, nous souhaitons suggérer, quant à nous, une étymologie concurrente : *outi* pourrait simplement provenir d'une conjonction entre l'adverbe interrogatif *où* et la particule interrogative du français régional et populaire, *ti*. Bien qu'attestée uniquement à partir du 18e s. dans le français de l'Hexagone[37], sa présence intense dans les français expatriés (Vinet, 2001, pp. 23-76 : Neumann-Holzschuh et Mitko, 2018, pp. 521-526) ainsi que dans le français des Antilles[38] depuis le début du 19e siècle (Comment, zami, to *peuti* craire/Qui mo capab' aimé

[33] Sens également signalé par Confiant (2007, s. v. *oti 2)*, mais nous n'avons pu en relever d'exemple probant.
[34] Etymologie adoptée par le DECA, 1032a.
[35] Etymologie déjà avancée par Jourdain (1956, p. 204) : « *óti* < *où est-il* ».
[36] *O est-ti* ? (avec l'interrogatif normand *o*).
[37] Par exemple, « Ai-je t'y affaire d'avoir besoin de ça moi ? » (Vadé, *Pipe cassée*, 29; date : 1755).
[38] Nous supposons que les occurrences de *ti* dans les textes cités ci-après représentent plutôt un élément du français régional, inclus dans des textes rédigés dans un créole francisé, étant donné la nature linguistique mixte de ces textes et l'absence de *ti* postverbal dans d'autres sources créoles.

gnon aut' passé toi ? (*Zerbin et Lucile*, 109; date : 1804) ; …yo *péti* crié moin Chouval bon Dieu ? (*Vonvon*, 138; date : 1905) et, avec une valeur contextuelle exclamative : Ou *péti* couè ti nèg sôcier ! (*Ti-Jean L'horizon, La Paix* 183, 30 janvier 1915[39]) permet de supposer qu'elle était déjà utilisée par les colons au moment de la formation du créole. Or, cet outil interrogatif aurait pu s'émanciper du verbe auquel il était initialement postposé[40] et venir renforcer l'adverbe interrogatif, à l'image de ces configurations de français d'Amérique (*Combien-ti que ça coûte*?, québécois, dans Vinet, 2001, p. 46) et surtout du français régional des Antilles (*Pourquoi ti riez tant ?, Le Petit Piment,* 8, 21/10/1933)[41]. Ces occurrences permettent de poser l'hypothèse qu'un segment **où-ti,* dans lequel la particule *ti* se serait postposée directement à l'interrogatif de lieu afin de le renforcer, pourrait être à l'origine de l'adverbe interrogatif créole. Cette évolution aurait pu être favorisée par la fonction emphatique de la particule *ti* : il s'agit en effet, dans les français d'Amérique, non seulement d'un outil interrogatif, mais également d'un « opérateur d'emphase », saillant et accentuable (Vinet, 2001). Signalons enfin que certaines graphies des textes anciens – sans qu'elles puissent aucunement faire préjuger du mécanisme de la genèse du morphème – tendent également à montrer que, pour leurs auteurs/scripteurs, *outi* se composait de *où* et de *ti* :

(37) mon pas savé **où-ti** J.C. mété giés-li quand li choisi ces 12 cravattes là… ! (*Abrégé de la Passion,* Hazaël-Massieux, 2008, 77 ; date : milieu du 19e s.) ; *« Je ne sais pas où Jésus-Christ avait mis les yeux quand il choisit ces 12 fainéants ! »*

Cette hypothèse doit toutefois rester sujette à caution, étant donné l'absence d'attestation d'une séquence *où + ti* dans l'histoire du français, et vu la rareté de la particule *ti* dans l'interrogation partielle (cf. Neumann-Holzschuh etMitko, 2018, p. 525, Vinet, 2001, pp. 46-50).[42]

2.2.2. OTI

Pour le morphème *oti,* nous ne retenons pas la suggestion de J. Bernabé, selon laquelle *oti* serait un « corrélatif » issu d'une association entre l'interrogatif *o*[43] et le morphème *éti,* lui-même qualifié de « corrélatif »[44]. En effet, le morphème *éti* est attesté un demi-siècle après *oti*, alors que rien ne montre l'antériorité du morphème *o* par rapport à *oti,* dont *o* pourrait au contraire être issu, par abréviation.

---

[39] Cité selon le site *Potomitan*, < https://www.potomitan.info/atelier/contes/conte_creole89.php >.

[40] En tant que produit de la réanalyse de la séquence [désinence *t* ou *t* euphonique + pronom i(l)] : ex *: va-t-i(l)*> *va-ti ; est-i(l) >est-ti*).

[41] Comme exemple d'une autre configuration non verbale s'étant attiré *ti,* nous pouvons citer le connecteur *quand même-ti (que*), relevé par Neumann-Holzschuh et Mitko dans des variétés du français de l'Acadie et de la Louisiane (2018, p.713).

[42] Ajoutons que notre hypothèse d'une étymologie **où-ti* ne nous paraît pas exclure le scénario d'une convergence possible avec une, voire plusieurs, langues africaines, question qu'il nous est toutefois impossible d'approfondir dans l'espace du présent article. Contentons-nous de signaler la présence, en fongbé, de l'affixe tɛ́ (« Wh-affix », Lefebvre et Brousseau, 2002, p. 73), servant à créer des morphèmes interrogatifs de lieu : fí-tɛ́ « endroit-INT », « où », et dont la structure et même, partiellement, la facture phonétique, peut être comparée à l'étymon que nous posons : **où–ti*.

[43] Voir la liste des séries interrogatives/relatives donnée au début de l'article.

[44] Bernabé, 1983, p. 931 : « Nous formons l'hypothèse que des formes comme oti ? et otila ? résultent de la transformation morphonologique de o + éti (+la). Autrement dit, on retrouverait au niveau de l'adverbe interrogatif, l'élément corrélatif facultatif éti. »

Nous suggérons à la place deux pistes étymologiques possibles, sans trancher pour autant en faveur d'aucune d'entre elles : 1) il pourrait simplement s'agir d'une forme issue de l'ancien *outi,* par ouverture de la voyelle (tout comme dans *ouben* (anciens textes créoles) > *oben* (M actuel) ou bien 2) d'une continuation de l'ancien *wéti* (lui-même issu d'une réanalyse de *où est-(t)i ?*), qui se serait d'abord labialisé, par assimilation de labialité, en *woti* (forme archaïsante encore présente, notamment dans des campagnes[45]) puis simplifié en *oti* : **où est-(t)i? > wéti (ouéti*) > *woti* > *oti*. On notera enfin que cette deuxième hypothèse n'est pas phonétiquement incompatible avec l'étymologie suggérée par J. Bernabé (en particulier si l'on prend en considération la possibilité d'avoir à la base la séquence *o est-(t) i*, avec l'interrogatif de lieu normand *o*, comme l'avait suggéré Comhaire-Sylvain, 1936, p. 147), bien qu'elle le soit structurellement, pour des raisons qui viennent d'être rappelées.

2.2.3. ETI 1

Nous formons l'hypothèse que l'unité *éti 1*, susceptible d'assumer les fonctions d'adverbe interrogatif/relatif de lieu et de préposition directionnelle, provient, par amuïssement de [w], du morphème *wéti* étudié ci-dessus, lui-même sans doute issu de l'interrogation *où est-(t)i.* En effet, la diversité géographique des attestations de *wéti (ouéti)* (il est attesté en haïtien et en guyanais anciens ainsi que, jusqu'à nos jours, en dominiquais (créole volontiers conservateur, comme le notent Le Dû et Brun-Trigaud, 2015, p. 287) laisse supposer qu'il aurait pu, par le passé, être largement répandu dans la zone Caraïbe, y compris en Martinique (pour lequel l'informateur 7 nous signale d'ailleurs la forme *wéti,* qu'il rattache cependant à *éti 2*).

Dans ce contexte, il convient de faire remarquer la présence d'une légère aspiration à l'initiale de *éti 1,* relevée dans quelques énoncés formulés par l'informateur 11 (« Héti hach-la pou haché laglas salop-la ?! » articulé [Heti haʃ la…]), dans la chanson *Eti la yo yé* de Jocelyne Béroard ainsi que dans les propos prêtés au vieillard Congo par Patrick Chamoiseau : « Héti hanman mwen pou'y houê ha anka houê la-a ?! ».[46] La prononciation de ce personnage est certes affectée par son grand âge, mais elle n'en est pas moins archaïsante. L'informateur 7 (80 ans), quant à lui, se souvient que sa grand-mère, dans la campagne de Ducos, appelait sa fille lorsqu'elle l'avait perdue de vue : « Héti Liz, hé ! ». Nous supposons que cet emploi de *héti* représente l'adverbe interrogatif de lieu.

Bien qu'il s'agisse là d'un autre type de son (un son laryngal [h] dans *héti* et un son labio-vélaire [w] dans *wéti*), les deux sons sont proches sur le plan articulatoire (des constrictives). Sans vouloir préjuger d'une éventuelle évolution *[w] > [h] (qui rejoindrait une tendance observée dans la zone Caraïbe : cf. *ho ~ wo*, « haut » (ALPA 412), *houle ~ wule* (ALPA 6)) – il pourrait également s'agir d'un renforcement de la voyelle initiale par fricativisation : *[eti] > [heti] (qu'on pourrait comparer par ex. au ST-L *hoswè*, variante de *oswè* dans [tulɔhɔswe], « tous les soirs », ALPA 204) – les formes *wéti* et *héti* méritent d'être mises en regard, car on pourrait conjecturer *héti* comme forme intermédiaire entre *wéti* et *éti*.

En conclusion de cette sous-partie, nous tenons à faire noter que l'étymologie proposée pour *éti 1*, qui le fait venir de la forme *wéti* (l'ancêtre de l'haïtien *witi)* coïncide avec la deuxième étymologie proposée pour *oti*, ainsi qu'avec l'étymologie traditionnellement avancée pour

[45] Voir l'exemple (8).

[46] *Solibo Magnifique,* Paris, Gallimard, 1988, p. 23.

outi, c'est-à-dire que toutes ces formes pourraient *in fine* provenir d'une réanalyse de *Où est-(t)i* ?. Cette unité historique – si elle se vérifiait – pourrait contribuer à expliquer la remarquable homogénéité fonctionnelle du paradigme des formes en *–ti* : nous constatons en effet qu'elles possèdent pratiquement toutes[47] les trois fonctions de base (interrogative de lieu, relative de lieu et prépositionnelle directionnelle/locative).

Dans la partie qui suit, nous allons suggérer une modélisation sémantique de cette triple fonction.

2.3. Tentative d'une systématisation des trois valeurs communes aux morphèmes en -*ti*

Si le lien étroit entre la valeur interrogative et la valeur relative est relativement attendu, dans la mesure où il caractérise un grand nombre de signes dans de nombreuses langues (y compris plusieurs des morphèmes créoles cités au début de cet article, tels que *ola*, *o* – Bernabé, 1983, pp. 1426-27, ou bien *koté*[48]), il n'en va pas de même de la valeur prépositionnelle. Nous allons donc, préalablement à notre tentative de modélisation, nous demander comment la valeur prépositionnelle s'inscrit dans la structure sémantique des morphèmes étudiés. Une explication possible de cette filiation fonctionnelle a été suggérée par J. Bernabé, qui suppose que la valeur prépositionnelle directionnelle dérive de la valeur relative locative, par le biais d'un « effacement d'un GV avec la copule *yé* » : il donne un exemple avec le relatif o : *Nou ka alé o Misyé Labé (yé)* (Bernabé, 1983, pp. 933-4). Cette hypothèse pourrait – sous la réserve relative à la subjectivité de ce type de jugement – être appuyée par la perception de nos informateurs, qui restituent une proposition relative lorsqu'ils sont sollicités d'expliquer le sens des prépositions *oti* et *éti*[49]. Toutefois, les textes anciens ne permettent guère de corroborer cette hypothèse. En effet, nous n'avons pu y relever qu'une seule occurrence d'une relative de ce type :

(38) Chouval pati…y rivé **oti** Bon Dié yé. (L. Hearn, *Trois fois bel conte* ; date : entre 1887 et 1889)

Cheval partit…il arriva à l'endroit où se trouvait Dieu.

Nous suggérons, pour notre part, une hypothèse différente pour rendre compte de la fonction prépositionnelle des morphèmes en *–ti* : il pourrait tout simplement s'agir d'une instanciation spécifique du sémantisme de parcours, inhérent au signifié de puissance de ces signes.

Que cette hypothèse soit juste ou non pour rendre compte de l'origine de la valeur prépositionnelle des mots en *–ti,* il reste qu'en synchronie, historique et contemporaine, une notion de parcours peut être objectivement détectée derrière toutes les différentes valeurs de ces signes, et ceci à un double titre : 1) sous l'espèce de l'idée de la finalité, dont nous posons qu'elle est commune à la majorité des occurrences et 2) à travers l'idée d'un déplacement de

[47] Avec l'exception du couple *wéti* / *witi,* pour lequel il nous manque l'attestation de la fonction relative, mais cette absence s'explique peut-être par la rareté de ces formes archaïsantes.

[48] « Lékol-la *koté* man té ka alé a i gran ». (« L'école où j'allais était grande »). (phrase produite par l'informateur 5).

[49] L'informateur 5, qui traduit ainsi la phrase *I vini éti mwen* (nous mettons en italique la relative concernée) : « I vini wè mwen *la man yé ya*. Elle est venue me voir, elle est venue me voir *là où je suis.* Elle est venue me trouver. » L'informateur 11 limite explicitement ce type de traduction aux constructions avec *oti* – contrairement à celles avec *éti,* qu'il tient à traduire comme signalé dans la note 27 – tout en remarquant toutefois que cet emploi prépositionnel de *oti* n'est plus en usage : « Si ou di 'Man vini oti'w', sa lé di konsi ou vini *la i yé ya* …. Si man di 'Man vini oti'w' sa lé di man vini *la ou yé ya*, *koté'w*… Sa lé di pres dans le sens Man vini *koté'w* ».

l'actant dans l'espace en direction d'une cible. C'est donc sur cette notion de parcours que nous allons fonder notre tentative de modélisation sémantique.

La notion de parcours, empruntée à la théorie énonciative d'A. Culioli, a été exploitée par P. Le Goffic afin d'expliquer les liens entre les sémantismes indéfini, interrogatif et relatif, qui se trouvent souvent associés sous un même signe dans différentes langues (cf. Le Goffic, 1994). Le terme de « parcours » signifie, dans ce contexte, que l'esprit parcourt une série de valeurs possibles avant de s'arrêter sur une d'entre elles[50]. L'opération de parcours, on le voit, est centrale dans le mécanisme interrogatif, mais elle est également présente dans le mécanisme relatif : en effet, si l'interrogation consiste dans un parcours sans issue, mais avec une issue impliquée (elle exprime la recherche d'une réponse à venir parmi une catégorie de possibles)[51], l'issue du parcours est spécifiée dans la construction relative : en effet, selon P. Le Goffic (1994 : 40), le contenu du parcours est « capté » (« saturé ») par l'antécédent du relatif. Cette proximité de fonctionnement explique le couplage fréquent des fonctions interrogative et relative au sein d'un même morphème. Nous proposons, quant à nous, d'inscrire la valeur prépositionnelle au sein de ce même dynamisme, en vertu des sèmes de /parcours de l'espace/ et de /finalité/ qui lui sont propres. Nous suggérons de voir dans la fonction prépositionnelle directionnelle un parcours avec une issue partiellement spécifiée (la cible visée par le déplacement du sujet est précisée, mais la finalité recherchée par l'intermédiaire de cette cible n'est pas encore atteinte au moment de l'énonciation du morphème en *–ti*.)

La notion de parcours permet ainsi de percevoir une logique interne sous-tendant le signifié de puissance des différents morphèmes en *–ti*.

Afin de matérialiser la sous-jacence de la notion de parcours à l'ensemble des valeurs des morphèmes étudiés, nous suggérons de faire appel au cadre figuratif de la psychomécanique guillaumienne (une des sources de la théorie énonciative d'A. Culioli), dont la représentation dynamique du signifié à l'aide d'un tenseur binaire[52] nous semble convenir pour figurer la continuité entre les trois fonctions[53].

Nous prendrons l'exemple du créole martiniquais. Les trois valeurs communes aux morphèmes en *–ti* (c'est-à-dire, à l'ancienne forme *outi* et aux formes *oti* et *éti 1*), dans ce créole, sont ici représentées à l'aide d'un schéma (« tenseur ») d'inspiration guillaumienne,

---

[50] « Une opération de parcours consiste, comme son nom l'indique, à balayer toutes les valeurs possibles et imaginables susceptibles de vérifier (valider) une propriété. » (Le Goffic, 1994, p.32)

[51] « On a alors une opération de parcours, c'est-à-dire un trajet d'occurrence à occurrence, sans que l'on puisse s'arrêter à une valeur stable et assurée. Dans ce cas, on aura nécessairement recherche d'un site (processus de stabilisation) : nous appellerons *issue* une telle position de stabilisation. On constitue ainsi une relation entre deux représentations, à savoir, un *parcours* et une *issue*. » (Culioli, 1990, p.170) ; « toute interrogation comporte une opération de parcours sur le domaine des valeurs possibles. Dans ce cas, le site, c'est le recours à autrui, comme capable de fournir la valeur définie et stable que ne peut découvrir celui qui pose la question. Interroger, c'est parcourir, de façon abstraite, les valeurs imaginables sans pouvoir en distinguer une qui soit valide. Le recours (réel ou fictif) à autrui fournit la représentation d'une issue à ce parcours. » (Culioli, 1990, p. : 171)

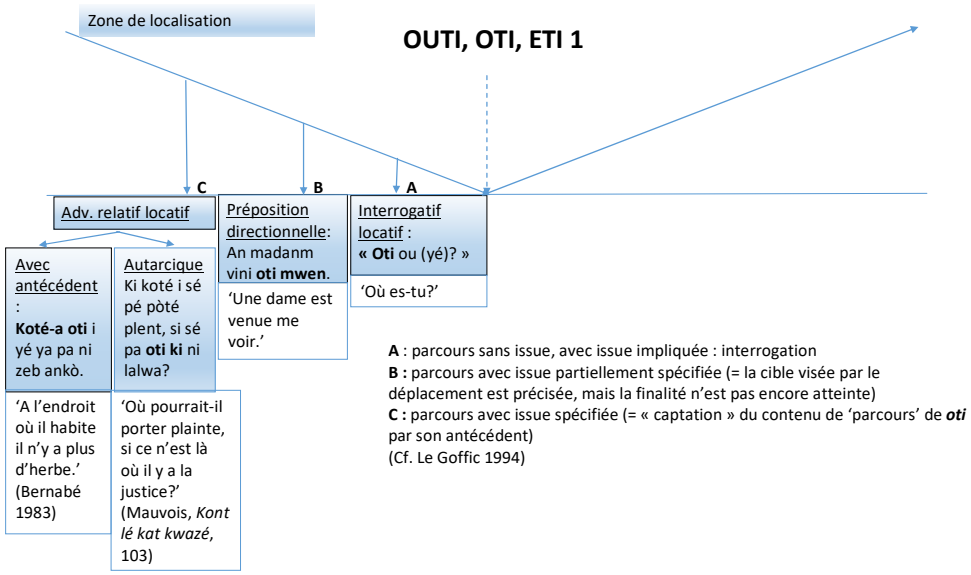
[52] La binarité du tenseur ne sera exploitée que dans notre deuxième figuration (schéma 2), où nous en profiterons pour agencer dans une même suite logique les valeurs des trois unités *éti 1, éti 2 et éti 3*. Le schéma 2 s'emboîtera alors avec le schéma 1, contenant déjà la figuration de *éti 1*.

[53] Il s'agit ici d'exploiter d'une façon particulière le schéma utilisé par Guillaume pour figurer « toute opération mentale au soubassement de toute opération langagière » (Soutet, 2005, p. 23), consistant en une « addition sans récurrence, sans retour en arrière, de deux tensions : une tension I fermante, progressant du large à l'étroit, et une tension II ouvrante *ad infinitum*, progressant de l'étroit au large. » (Guillaume, 1973, p.201)

visant à matérialiser trois stades successifs dans l'élaboration de la structure sémantique des mots synonymes *outi, oti* et *éti 1*. Le tenseur, figurant la totalité du sémantisme de ces unités, est sous-tendu par la notion de parcours. Son point ultime (dit aussi le « seuil ») représente la réalisation la plus complète du sème de parcours, une réalisation purement virtuelle, car jamais véritablement atteignable en discours. Le stade le plus achevé de la construction sémantique du mot, représenté par la saisie la plus proche du seuil (le plus à droite, saisie A), correspond à la fonction interrogative, dans la mesure où l'idée de parcours y est la plus complète : en effet, le parcours sans issue spécifiée est l'essence même du parcours. Les deux autres valeurs correspondent à des représentations plus atténuées de l'idée de parcours - on dira avec Guillaume qu'elles sont plus subduites, ou plus grammaticalisées[54] : elles correspondent donc à des « saisies[55] » plus « précoces » dans l'élaboration de l'image sémantique du mot. La valeur prépositionnelle correspond à une saisie intermédiaire (saisie B), dans la mesure où l'issue du parcours y est partiellement spécifiée, tandis que la fonction relative peut être représentée en saisie précoce (saisie C), l'issue du parcours y étant spécifiée et la notion de parcours y étant, par conséquent, moins saillante).

Pour des raisons de lisibilité, nous avons choisi d'exemplifier les différentes valeurs uniquement avec des exemples attestés du signe *oti*. Mais on pourrait remplacer *oti* par *éti* ou bien par *outi.*[56]

Schéma 1



[54] Le degré accru de leur grammatalisation se manifeste, syntaxiquement, par leur dépendance par rapport à d'autres éléments : le GN régi par la préposition en B et la position interpropositionnelle ainsi que le lien avec l'antécédent, en C.

[55] Une « saisie » constitue un moment d'actualisation du mouvement de pensée constructeur du signe, représenté par le tenseur ; elle correspond à une valeur particulière du signe en discours.

[56] Seule la combinaison *outi ki* n'est pas attestée. Pour ce qui est des morphèmes *wéti* et *witi*, toutes leurs occurrences relevées pourraient également s'inscrire dans ce schéma représentationnel, bien que notre corpus ne nous ait pas permis d'en relever des emplois qui pourraient illustrer toutes les saisies (ceci pourrait être dû à leur caractère archaïque et archaïsant dans la plupart des territoires, ainsi qu'au fait que *witi* étant propre au créole haïtien, il n'a pas fait l'objet de nos enquêtes et relevés.

Il nous reste maintenant à examiner les valeurs propres au morphème *éti*, que nous suggérons de rattacher, respectivement, aux deux unités *éti* 2 et *éti* 3. Dans un dernier temps (sous 3.3.), nous allons tenter de réunir les trois unités fonctionnelles *éti 1, éti 2 et éti 3* dans une représentation schématique unique, car – selon la conception guillaumienne dans le cadre de laquelle nous inscrivons la présente modélisation – il s'agirait d'un seul morphème.

3. *ETI* – signe polyfonctionnel par excellence

3.1. Les fonctions spécifiques au morphème *ETI*

3.1.1. Le pragmatème[57] interrogatif perlocutoire et phatique *ETI 2* et le pragmatème phatique *TI* (<**éti* ; H, ST-L)

La plupart des créoles de la Caraïbe (M, G, ST-L, H, GUY) connaissent un usage du morphème *éti* avec un sens interrogatif perlocutoire et phatique.

Eti 2 assume une fonction perlocutoire lorsqu'il sert à demander à l'interlocuteur la répétition d'un segment non compris :

(39) « - **Eti** ? » *« - Pardon ? », « - Plaît-il ? »* (synonymes évoqués par l'informateur 7 : « Sa ou di ? », « Kisa? », *« Qu'est-ce que tu as dit ? », « Quoi ? »)*

Il prend une valeur phatique lorsque le locuteur répond à un appel (direct ou bien téléphonique) : il signale ainsi à son interlocuteur qu'il est à l'écoute[58] : « Oui ? », Allô ? », « Oui (+ nom de l'interlocuteur) ? »

(40) « Jéjé ! » -« **Eti ?** » ou bien « **Eti** manman ? »

Le sainte-lucien et le haïtien connaissent en ce sens la forme courte *ti :*

(41) « Joel ? **Ti** manm. » *« Joel ? Yes, mother. »* (KD, s. v. *ti;* « *child language* »)

Cet emploi conserve une affinité avec la modalité interrogative, dans la mesure où, en énonçant *éti*, le locuteur signale qu'il est en attente d'une poursuite de la communication. Aussi bien, ce morphème est prononcé avec une intonation montante, « avec souvent une modulation très longue sur la deuxième syllabe ti de éti[59]».

Un troisième type d'emploi, plus rare, est sans doute à rattacher à la fonction phatique. R. Confiant en rend compte dans son dictionnaire lorsqu'il traduit *éti* par « Qui va là ? », tout en notant son caractère archaïque. Selon nos informateurs martiniquais et guadeloupéens, il s'agit sans doute d'un usage que l'on peut encore entendre de nos jours, notamment dans les campagnes, pour entamer la communication avec une personne qui vient de frapper à la porte. *Eti* prend alors une nuance phatique difficilement traduisible, pouvant être rendue par « Oui ? », par « Qui est là ? », voire par « Entrez ! ».

Il faut enfin noter qu'une forme de type *hetti* (?), tout à fait compatible avec *éti 2* quant à son emploi, semble figurer dans le texte de *Jeannot et Thérèse* (1783), dans le manuscrit Londres, High Court of Admiralty, HCA 30/381 fol. 16 :

(42) « Il serre le sac et fait signe à Jeannot de venir.

'Jeannot !'

Jeannot : 'Hetti ?'

---

[57] Pour ce terme, voir la note 66.

[58] « Signal par lequel on montre à son interlocuteur qu'on est prêt à l'écouter » (DECA 1154b).

[59] Bernabé, 1083, p. 933. Bernabé en donne la définition suivante : « Il s'agit de la réponse interrogative qu'utilise une personne interpellée (surtout dans les campagnes) : - Eliz ? – Eti manman ? » '- Elise ? – Plait-il maman ?' ».

Oui ?
Simon : 'Moi fair.' »
J'ai fait (sous-entendu, une opération magique, pendant laquelle Jeannot devait rester caché).[60]
La graphie de *Jeannot et Thérèse*, peu claire, pose néanmoins problème. M.-Ch Hazaël-Massieux, qui avait édité ce texte (Hazaël-Massieux, 2008, p. 142), suggère – avec beaucoup de prudence – de lire *hoti* ou bien *hati*. Nous nous sommes procuré une photocopie du manuscrit, grâce à l'aide de Bernard Camier – collaborateur de M.-Ch. Hazaël-Massieux – et il nous apparaît, au vu du contexte et d'une rapide analyse des tendances scripturales du scripteur, que ce qui avait été lu comme la deuxième partie d'un *o* ou bien d'un *a* pourrait être en réalité un premier *t* d'une séquence *tt*, et il faudrait donc lire *hetti*, graphie qui traduirait une aspiration à l'initiale (le *h* initial étant, quant à lui, nettement tracé). Si notre interprétation de cette graphie était correcte, cette forme de *éti 2* rejoindrait les rares formes – semble-t-il, archaïsantes – de *éti 1* prononcées [heti], signalées sous 2.2.3. Dans les deux cas, il pourrait s'agir d'un renforcement articulatoire par fricativisation à l'initiale du mot, à moins de postuler une attraction homonymique entre *éti 1* et *éti 2*, hypothèse qui pourrait être appuyée par la variante *wéti* signalée – outre la variante *héti* – par l'informateur 7 avec la fonction de *éti 2*[61], si tant est que *éti 1*, comme nous le suggérons, est bien issu de *wéti* (cf. 2.2.3.). Dans l'état actuel de nos connaissances, il nous est impossible de favoriser une de ces hypothèses.

3.1.2. *ETI 3* : Le marqueur relatif « universel » (spécifique au créole martiniquais)
En créole martiniquais moderne, *éti* élargit ses fonctions dans le domaine de la relativisation, tendant vers la fonction d'un indice relatif universel, pouvant introduire non seulement une relative de lieu comme *éti 1*, mais tout type de proposition relative. C'est au sujet de ce *éti 3* que nous trouvons fonctionnel le terme de « corrélatif », avancé par J. Bernabé[62]. En effet, lorsqu'il est morphème relatif autre que locatif, *éti* semble fonctionner comme un pur outil de liaison aréférentiel.
Cette classification se voit confortée, comme le note Bernabé (1983,pp. 928-929), par la possibilité de combinaison de *éti 3* avec le morphème zéro dans les relatives objet et complément circonstanciel, et du fait de son cumul avec le relatif sujet *ki*.
Nos exemples seront classés ci-dessous en fonction du type de proposition relative (à l'exclusion de la relative circonstancielle de lieu, dans laquelle *éti 1* représente un adverbe de lieu).

3.1.2.1. Relative complément oblique/complément circonstanciel (autre que de lieu)
(43) Sé an moun **éti** lang-li toujou an travay. (locutrice née en 1932 ; ALPA 36)

[60] Nous éditons ce passage conformément aux conventions éditoriales modernes, bien que le manuscrit ne comporte pas de ponctuation, et ajoutons la traduction en italique.

[61] Cet informateur ne nous a pas fourni d'exemple : il a fait un commentaire métalinguistique : « Ni moun ka di *wéti* tou olié *éti* ou *héti,* sé pou *éti* ki ka mandé an moun répété sa i di a ou esplitjé sa i di a. » 'Il y a des gens ki disent *wéti* aussi au lieu de *éti* ou de *héti*, c'est pour le *éti* qui sert à demander à une personne de répéter ce qu'elle a dit ou d'expliquer ce qu'elle a dit.'
[62] Bernabé, 1983, pp.928-932.

C'est une personne médisante ; littéralement « C'est une personne dont sa langue est toujours au travail. »

On remarquera que le pronom personnel à valeur possessive *li* placé dans la relative représente l'antécédent *an moun*, ce qui confirme le caractère aréférentiel, purement grammatical, de l'outil relatif *éti.*

3.1.2.2. Relative COD

(44) Menm Napoléon Bonaparte tala, **éti** nou raï à Matinique davré i fè rétabli lesklavaj-la (PTM ; 2/3/18) ; *Même ce Napoléon Bonaparte que nous haïssons en Martinique car il a fait rétablir l'esclavage*

La structure syntaxique la plus répandue comporte un connecteur zéro seul, ce qui donnerait en l'occurrence : « Napoléon Bonaparte tala Ø nou raï à Matinique…. ». Dans cette perspective, *éti* apparaît donc comme un outil explétif[63].

(45) Yo ka glorié di fè bagay **éti ki** lézot pa noz fè. (Mauvois, *Kont lé kat kwazé*, 114)

Ils se vantent de faire des choses que les autres n'osent pas faire.

Nous retrouvons dans cet emploi littéraire la séquence relative *éti ki,* rare dans une relative COD, absente des descriptions grammaticales de ces propositions, et dont nous avons pu observer qu'elle était anciennement attestée avec *éti 1* (ex. 23). Il semble s'agir d'un élargissement à partir de *éti 1* - relatif de lieu, peut-être favorisé par l'existence du pronom francisant *ki* dans la syntaxe de type acrolectal, où l'on aurait : bagay <u>ki</u> lézot pa noz fè (contrairement à une syntaxe d'un type plus « nucléaire », où l'on aurait le morphème zéro : bagay Ø lézot pa noz fè). On notera donc là aussi le caractère facultatif de *éti (ki).*

3.1.2.3. Relative sujet

(46) Tribinal-la sonnen anba pawol solid-tala, **éti ki** té sòti an bouch Mannikou. (Mauvois, *Kont lé kat kwazé* : 108); *Le tribunal résonna sous ces paroles solides qui étaient sorties de la bouche de Mannicou.*

(47) boug-la **éti ki** ka rété Fòdfrans la : *le type qui habite Fort-de-France* (Bernabé / Pinalie 1999 : 34).

Le marquage morphologique de la relative sujet au moyen de *ki* étant obligatoire, *éti* serait ici, selon J. Bernabé, un corrélatif de type explétif (Bernabé, 1983, p.929).

Pour résumer, dans toutes les configurations syntaxiques évoquées sous 3.1.2., *éti* est facultatif et semble être explétif.

Toutefois, dans quelques rares occurrences que nous avons pu identifier dans des textes écrits, le relatif *éti* se comporte comme un pronom personnel**.** Il en va ainsi sous la plume de Jid, qui affiche un souci délibéré de réintroduction du morphème *éti*, en perte de vitesse aujourd'hui dans certains emplois où il fut jadis fréquent, dans une démarche qui pourrait toutefois tenir d'une certaine « hypercréolisation » :

(48) Ladilon té plen zoukè **éti** té ka chonjé PSE. (Jid, *Kréyolad* 17/11/17) ; *Le stade de Dillon était plein de zoukeurs qui commémoraient Patrick Saint-Eloi.*

[63] Pour Bernabé et Pinalie, *éti* se surajoute ici au « relatif zéro » : *lajan-an éti Féfé ba Pòl la* (1999, p. 34) (face à *lajan-an Ø Féfé ba Pòl la*). Cf. aussi ALPA 622.

On notera que *éti* prend ici la place du pronom relatif sujet *ki,* qui constitue l'unique possibilité de construction de la proposition relative sujet selon les grammaires (Bernabé 1983 : 1414-1415).
Ou bien dans cette variante recueillie dans un lexique en ligne, sans doute propre à l'idiolecte de l'auteur, où *éti* occupe la place d'un pronom relatif sujet sans antécédent :
(49) *Ababa :* « **Eti ki** rete estebekwe douvan tjek fantefrak lavi a, an penteng lavi. » *Celui qui reste bouche bée devant quelque catastrophe (?*[64]*) de la vie, devant une bombance de la vie …* (https://natifnatal-wanakera-karib.typepad.com/langnatifnatalkarayib/blog_index.html)
En l'absence d'autres attestations, nous supposons que les emplois de ce type constituent des exceptions, circonscrites à l'usage personnel de quelques auteurs, et qu'ils ne fragilisent donc guère l'hypothèse que le relatif « universel » *éti 3* constitue un outil aréférentiel, ou, selon J. Bernabé, un « corrélatif ». Il n'en reste pas moins que ce type d'emploi pourrait être révélateur d'un certain potentiel de pronominalisation propre à *éti 3* relatif (en effet, il n'est pas complètement impossible – en particulier dans le contexte du contact avec le français, *éti* occupant dans la structure phrastique une position analogue à celle de *qui* ou de *que* en français – que certaines occurrences de *éti* introducteur d'une relative COD ou bien d'une relative sujet puissent être analysées comme un pronom reprenant un antécédent nominal); toutefois, une telle réflexion ne saurait se fonder, à partir de notre corpus, sur aucun critère objectif, et dépasse donc le cadre de la présente étude.
Un point important est néanmoins lié à cette problématique grammaticale : c'est la question de savoir quelle est la position du relatif « universel » *éti 3* au sein du continuum allant du créole « nucléaire » au créole « périphérique ». Après avoir recueilli des réactions de nos informateurs au sujet des emplois relatifs de *éti*, nous avons relevé une contradiction : tandis que pour deux informateurs exerçant des professions intellectuelles (l'informateur 7 et une collègue linguiste, hors corpus), il s'agirait d'un phénomène de francisation du créole, d'un calque des pronoms relatifs français (d'un trait d'*un créole tjòlòlò*, c'est-à-dire acrolectal, selon l'informateur 7), d'autres informateurs (informateur 8, informatrice 10) relèvent au contraire l'ancienneté du relatif *éti* (rappelons en effet que *éti 1* est attesté depuis 1905), sans toutefois spécifier quels types de propositions relatives sont concernées par cet usage ancien. Ainsi, l'informateur 8, écrivain, explicite sa volonté de réintroduire dans le créole moderne le marqueur relatif *éti,* en référant à l'autorité de l'écrivain Georges Mauvois, qui aurait remarqué à quel point les locuteurs contemporains délaissent ce terme ancien (cf. les exemples 45 et 46). Des investigations plus poussées seraient toutefois nécessaires afin de pouvoir juger du caractère plus ou moins « nucléaire » des différents emplois de *éti 3,* relatif « universel ».

Il convient enfin de signaler que nous avons relevé également trois occurrences de *oti* avec la fonction de relatif « universel », dans le conte « An papa san non » de Maurice Orel (paru dans le journal *Boudoum,* année 1, août 2019, p. 2) :

[64] Les intellectuels d'expression créole que nous avons interrogés ne connaissent pas ce terme, qui est également absent de la lexicographie du martiniquais : un détail qui confirme que le style de l'auteur de ces lignes contient des traits idiolectaux.

(50) Sa vini an lidé labé-a ki papa-a sé té an moun ki té ka frékanté légliz-la, an moun **oti** i té konnet ek **oti** i té ké pé palé épi'y ; *Il vint à l'idée du curé que le papa était quelqu'un qui fréquentait l'église, quelqu'un qu'il connaissait et avec qui il aurait pu parler*.
(51) Lè i esplitjé labé-a pou kisa i té vini, labé-a pozé'y yonn-dé kèsion **oti** i réponn sans tjansé… ; *Lorsqu'elle expliqua au curé pourquoi elle était venue, le curé lui posa quelques questions auxquelles elle répondit sans hésiter…*

Il s'agit pour l'instant d'un emploi *hapax* dans l'ensemble des sources disponibles, absent également de toutes les descriptions grammaticales du créole martiniquais. Nous ne pouvons toutefois pas exclure qu'il puisse s'agir d'un usage archaïque (l'auteur du texte cité est né en 1947) ou régional, mais cette donnée attend d'être confirmée (ou infirmée) par des enquêtes de terrain[65]. En tout cas, s'il s'avérait qu'il s'agisse d'un équivalent fonctionnel de *éti 3*, nous aurions là une donnée confirmant l'observation de l'homogénéité du paradigme en *–ti* et appuyant notre hypothèse de la filiation entre la fonction relative locative et la fonction relative « universelle », ébauchée sous 3.2.2. (à propos de *éti 3*).

3.2. Hypothèses sur les origines de *éti 2*, *éti 3* et de *ti*

3.2.1. ETI 2

L'unité *éti 2* est probablement issue, par réanalyse et pragmaticalisation[66], de l'interrogation *Plaît-il*?, ayant la même fonction en français que *éti 2* perlocutoire (*Plaît-il ?* est attesté dans la lexicographie depuis Furetière 1690, en tant que « formule de politesse pour faire répéter ce qu'on n'a pas bien entendu », FEW 9, 2a) : *Eti ?* < *Plaît-il* ? (Comhaire-Sylvain, 1936, p. 162 ; Germain 1980, p. 251, DECA 1154b). Cette étymologie est appuyée par les formes haïtiennes *plètil, lètil* et *etil* (coexistantes dans ce créole avec *éti* et *ti*[67]), « Oui?, Plaît-il? » (HCED). Il est à remarquer que le français du 16e siècle montre déjà un usage de type phatique du morphème *plais* (« me voici, qu'il y a-t-il pour votre service ? », Baïf, FEW 9, 2a), issu de *plaît-il*, très proche de l'emploi phatique de *éti 2* et de sa variante *ti* des créoles.

Nous pourrions nous interroger au sujet des origines du troisième emploi de *éti 2* (employé pour répondre à une personne venant de frapper à la porte, et spontanément traduit par un de nos informateurs par « *Ki moun ki la ?* », « Qui est là ? » (informateur 7)). Ce sens contextuel nous fait penser à une possibilité de réanalyse d'une séquence du type [V *être* conjugué + *ti],* telle que [Wh + *c'est-ti (qui)] :* ex. *Qui c'est-ti qui (est là)* ? « Qui est-ce qui (est là) », tour bien attesté dans le français populaire ainsi qu'en normand et dans le français du Québec (Bauche 1928; Vinet 2001 : 46). Toutefois, cette suggestion risque d'être orientée par la traduction situationnelle de notre informateur 7, et par celle de Confiant (2007 : « Qui va

[65] Nous avons pour l'instant réalisé une amorce de cette enquête avec l'informateur 7, qui nous a produit l'exemple suivant, avec un ***oti*** équivalant à ***éti 3*** : « Ti-anmay-la **oti** manman'y mò a pa ka sispann », 'L'enfant dont la mère est morte n'arrête pas de pleurer', tout en indiquant qu'une telle phrase ne saurait être énoncée par un locuteur de la jeune génération.
[66] Nous entendons par « pragmaticalisation » (processus fournissant des unités dites « pragmatèmes ») le glissement d'un élément lexical ou d'un élément grammatical vers la sphère pragmatique, à savoir, en l'occurrence, vers un usage contraint par la situation d'énonciation.
[67] La forme *ti,* présente également en ce sens en sainte-lucien, provient certainement d'une réduction de *éti*, et non directement de l'interrogatif français *ti*.

là ? »), alors qu'il s'agit plus probablement d'un avatar contextuel de *éti 2*, représentant sans doute un stade de pragmaticalisation de l'unité issue de « plaît-il ».

Il convient enfin de rappeler la présence dans un créole martiniquais de type archaïsant des formes *héti* et *wéti*, correspondant à *éti 2*, selon l'informateur 7 (voir 3.1.1., à la suite de l'ex. 42). Ce qui suggérerait la possibilité d'un rapprochement historique entre les unités *éti 2* et *éti 1* (qui connaît une variante *héti* et pourrait être issu de *wéti* – cf. 2.1.1.2., 2.1.1.4. et 2.2.3.). Dans l'état actuel de nos connaissances, nous ne voulons guère avancer l'hypothèse d'une identité étymologique de *éti 1* et de *éti 2*, hypothèse qui pourrait être vaguement suggérée par les souvenirs de ce même informateur 7, selon qui l'appel de sa grand-mère adressé à sa fille « Héti Liz, hé ! » (cité tantôt sans, et tantôt avec aspiration) aurait été suivi d'une réponse homonyme de la jeune fille : « Héti ! » (ou bien : « Eti ! »). La possibilité d'une convergence entre l'étymon *Plaît-il* ? et ce type de mécanisme d'écho appel – réponse serait toutefois à envisager.

3.2.2. ETI 3

Pour ce qui est de *éti 3*, il semble bien s'agir d'une extension des compétences de *éti 1*.
Nous formons l'hypothèse que le sémantisme relatif locatif se prête au signalement de la relativisation au sens large, peut-être grâce à l'affinité entre le domaine de la localisation et celui de l'existence. En effet, même en étant un signe vide, un « corrélatif », le morphème *éti 3* présuppose l'existence de l'antécédent du morphème relatif zéro ou *ki,* auquel il se trouve corrélé. Enfin, dans l'hypothèse où certains de ses emplois seraient à analyser comme des pronoms relatifs, l'idée de l'existence d'un être s'en trouverait renforcée (voir notre commentaire sous 3.1.2.3.)

Ce raisonnement pourrait être appuyé par d'autres langues. En effet, le martiniquais pousse ici à un point extrême une tendance qui existe également dans d'autres systèmes linguistiques : ainsi, en ancien français, l'adverbe relatif de lieu *où* peut représenter un antécédent animé lorsqu'il prend dans la relative une fonction de COI, en vertu du sème commun de /direction/ ou de /localisation/ : « *Ou* peut avoir un nom de personne comme antécédent ; il équivaut alors à *cui, a cui, en cui* : » « Ne trovad home *u* il sache parler » (*Chanson de Guillaume*) ; « Seigneur, vos estes li home el monde *ou* ge plus me fi. » (*La Mort Artu*) (Moignet, 1988, p.163 ; cf. Buridant 2000, pp.590-591)

3.2.3. TI

Le morphème phatique *ti,* présent en sainte-lucien et en haïtien, est sans doute issu, par aphérèse, de l'unité *éti 2,* avec laquelle il coexiste dans ces deux langues (cf. HCED, s. v. *plètil* et KD, s. v. *ti*). Aussi bien, nous suggérons de modifier le traitement du ST-L *ti* dans le DECA, où il est classé parmi les mots à étymons inconnus, avec une suggestion d'un étymon kikongo « possible, mais peu probable » (*nti,* « si, pas ainsi » ; DECA, 350b). En effet, le contexte pragmatique de l'emploi de *ti* créole semble écarter cette étymologie africaine : il faudrait le déplacer sous l'étymon *plaît-il*.

3.3. Tentative de modélisation sémantique du signe *ETI*

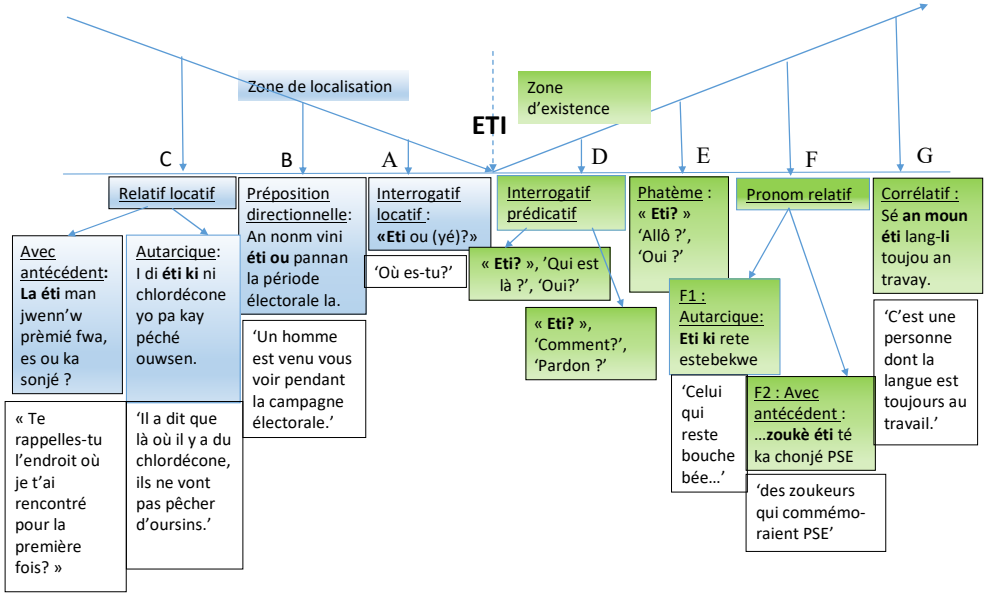
Pour clore cet aperçu des différents fonctionnements des morphèmes en *–ti,* nous suggérons une représentation schématique du signifié de puissance de la totalité du signe *éti (éti 1, éti 2* et *éti 3)* en créole martiniquais, selon le principe du tenseur binaire guillaumien.
Au préalable, il faut préciser qu'en dépit de la diversité étymologique du signe, la conception guillaumienne ici retenue postule qu'en synchronie les trois différentes unités *éti 1, éti 2* et *éti 3* soient considérées comme un morphème unique.

Une fois de plus, la totalité du tenseur est sous-tendue par la notion de parcours. Cependant, cette notion s'articule tantôt avec celle de localisation (combinaison représentée sur le vecteur de gauche, comme pour les autres morphèmes en *–ti* représentés sur le schéma 1), tantôt avec celle d'existence (combinaison représentée sur le vecteur de droite).

Les saisies A, B et C du vecteur de gauche coïncident avec celles du schéma 1 (les valeurs de *éti 1* étant identiques à celles de *oti*). C'est uniquement le vecteur de droite qui a été rajouté par rapport au schéma 1, afin de figurer les saisies correspondant à *éti 2* et à *éti 3*. Le point du seuil inverseur (le point d'intersection entre les deux vecteurs) représente l'acception la plus étoffée du signe que l'on puisse concevoir (elle reste virtuelle, car nous postulons que, dans le discours, aucun emploi ne saurait accéder à une réalisation maximale des sèmes concernés). Plus une saisie se rapproche du seuil, et plus la valeur correspondante explicite les sèmes véhiculés par le mouvement de pensée représenté par le tenseur : en l'occurrence, le sème de /parcours/ et, respectivement, ceux de /localisation/ (à gauche) et d'/existence/ (à droite).

Inversement, plus une saisie est éloignée du seuil, plus ces traits sémantiques seront implicites dans le sémantisme de la valeur donnée. Ainsi, ce sont les emplois interrogatifs prédicatifs, portant sur l'existence d'un *item* qui figurent le plus près du seuil (D), car le sème de /parcours/, de même que celui d'/existence/, s'y affirment le plus nettement. Sous une forme atténuée, l'idée du parcours et celle de l'existence apparaissent dans l'emploi phatique, qui continue à relever de l'interrogation, tout en exprimant une présence attentive (E). Vient ensuite la relative sans antécédent (F1), dans laquelle le parcours reste partiellement inaccompli, car son issue (l'antécédent) n'est pas pleinement spécifiée. Puis le relatif avec antécédent (F2) et, pour finir, sous G, la valeur corrélative qui ne conserve qu'une trace infime des idées du parcours et de l'existence : il s'agit là du sémantisme le plus subduit, fortement grammaticalisé, du signe. Toutefois, dans les rares occurrences idiolectales où *éti* fonctionne comme pronom relatif (et ce serait également le cas d'autres occurrences, si l'on admettait que, dans la perception des locuteurs, le corrélatif *éti* pourrait parfois être senti comme un pronom reprenant un antécédent), le trait d'/existence/ est davantage saillant et les saisies correspondantes sont à situer plus près du seuil – sous F).

Schéma 2 :



4. En guise de conclusion

Afin d'offrir un cadre explicatif cohérent à la polyfonctionnalité des morphèmes en *–ti*, nous avons eu recours à la notion fédératrice de parcours, empruntée à la linguistique culiolienne, et à un cadre représentationnel inspiré de la psychomécanique guillaumienne. Ce dernier avait, en effet, été exploité avec un rendement explicatif non négligeable, dans la représentation de la polysémie des morphèmes grammaticaux du français (cf. Buridant,2000 ou bien Soutet, 2005), mais n'a pour l'instant, à notre connaissance, fait l'objet d'aucune application en linguistique des langues créoles.

Nous avons opéré de ce cadre une adaptation originale – sans ambition théorique majeure – qui nous semblait se prêter à une visualisation cohérente de la polyfonctionnalité du paradigme en *–ti*.

Nous terminerons notre article en nous appuyant sur le schéma 2 et en résumant les principaux atouts explicatifs que revêt, à nos yeux, ce système représentationnel dans le contexte du paradigme en *–ti* :

1) Cette figuration fait ressortir l'unité du signe, postulée par la psychomécanique guillaumienne dans la perception des locuteurs en synchronie, en mettant en évidence les liens sémantiques qui unissent ses différentes valeurs, en particulier par une représentation graphique de la progression de la « subduction » (dématérialisation) du signe, menant des valeurs les plus étoffées (représentées près du seuil), prédicatives, jusqu'aux valeurs les plus subduites, les plus grammaticalisées (représentées aux extrémités des deux vecteurs).

2) Elle représente les différentes valeurs du signe comme résultant de « saisies » d'un mouvement de pensée continu, sans les compartimenter dans des catégories imperméables (cf. la représentation de la perméabilité catégorielle entre l'interprétation pronominale de *éti 3* en F et son interprétation « corrélative » en G).

3) Elle montre la complexité du lien entre l'adverbe relatif de lieu *éti 1* et le marqueur relatif universel (le « corrélatif ») *éti 3* lesquels, tout en étant distincts quant à leur contenu (adverbe relatif de lieu *vs* ce que nous supposons être un marqueur relatif désémantisé), n'en constituent pas moins deux usages étroitement apparentés du signe – à savoir, des outils relatifs avec, de plus – selon notre hypothèse restant à vérifier –, une possibilité occasionnelle pour le « corrélatif » de se voir étoffé en pronom, fonctionnellement analogue à l'adverbe relatif. En effet, selon l'un des principes régissant la configuration du tenseur binaire, les valeurs situées aux extrémités du tenseur seraient quasiment identiques, à une différence près :

   « […] dans le tenseur binaire radical, la parité des extrêmes, si approchée soit-elle, est déficiente, la relation du terme final et du terme initial étant celle d'une égalité sous tous les rapports, moins un excepté… » (Guillaume, 2003, pp. 92-93)[68]

4) La figuration unitaire prévoit, enfin, une possibilité d'un rapprochement historique entre *éti 1* et *éti 2,* que nous avons conjecturé au vu de l'occurrence des trois variantes *éti, héti* et *wéti* pour chacune des deux unités *éti 1* et *éti 2*, même si ces données, faiblement documentées, restent à vérifier.

Par-delà les données factuelles que nous avons pu dégager concernant le fonctionnement des morphèmes en *–ti* en synchronie et en diachronie, notre tentative de représentation schématique de la polyfonctionnalité de ces signes reste au stade d'une expérimentation. Il revient à ceux qui nous liront de juger de l'efficacité du modèle guillaumien ainsi appliqué[69].

Bibliographie

ALH = Fattier, D. (1988). *Contribution à l'étude de la genèse d'un créole : atlas linguistique d'Haïti, cartes et commentaires*, thèse de doctorat, 6 vols, en ligne : < https://www.u-cergy.fr/fr/laboratoires/lt2d/publications/these-creole.html >

ALPA = Le Dû, J. et Brun-Trigaud, G. (2011-2013). *Atlas linguistique des Petites Antilles.* Paris : CTHS, 2 vols

Bauche, H. (1928). *Le langage populaire*. Paris : Payot

[68] C'est le principe dit de la *dissimilitude des isomorphes terminaux.* (Guillaume, 2003, pp. 92-93).

[69] Nous tenons à remercier Jude Duranty, Roger Ebion et Hector Poullet pour leur aide précieuse concernant plusieurs problématiques linguistiques soulevées dans cet article. Nous remercions aussi vivement les deux relecteurs anonymes, dont les remarques nous ont permis d'améliorer considérablement notre texte.

Bernabé, J. (1983). *Fondal-natal. Grammaire basilectale approchée des créoles martiniquais et guadeloupéen. Approche sociolittéraire, sociolinguistique et syntaxique.* Paris : L'Harmattan

Bernabé, J. (2015). *Approche cognitive du créole martiniquais. Ranboulzay 1 / Révolution 1*. Paris/ L' Harmattan

Bernabé, J. et Pinalie, P. (1999). *Grammaire du créole martiniquais en 50 leçons,* Paris : L'Harmattan
Buridant, Cl. (2000). *Grammaire nouvelle de l'ancien français.* Paris : SEDES

Carrington, L. D. (1984). *Saint Lucian creole: a descriptive analysis of its phonology and morpho-syntax.* Hamburg:Helmut Buske, coll. « Kreolische Bibliothek », 6

Comhaire-Sylvain, S. (1936). *Le créole haïtien, morphologie et syntaxe*, Port-au-Prince,Wetteren : Imprimerie de Messter

Confiant, R. (2007). *Dictionnaire créole martiniquais – français*.Matoury : Ibis rouge

Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, t. 1, Paris : Ophrys

DECA = Bollée, Annegret *et al.*, 2018. *Dictionnaire étymologique des créoles français d'Amérique*, *Première Partie. Mots d'origine française A-D,* coll. « Kreolische Bibliothek » 29/I, Hamburg, Buske ; *Première Partie. Mots d'origine française E-O,* coll. « Kreolische Bibliothek 29/I, Hamburg, Buske ; *Première Partie. Mots d'origine française P-Z,* coll. « Kreolische Bibliothek » 29/I, Hamburg, Buske ; 2017. *Dictionnaire étymologique des créoles français d'Amérique, Deuxième Partie. Mots d'origine non-française et inconnue*, coll. « Kreolische Bibliothek », 29/I, Hamburg, Buske

Faine, J. (1936). *Philologie créole. Etudes historiques et étymologiques sur la langue créole d'Haïti*. Port-au-Prince : Imprimerie de l'Etat

Faine, J. (1974). *Dictionnaire créole, revu et préparé par une équipe de spécialistes dirigée par Gilles Lefebvre*, Montréal, Leméac

Fattier, D. (2005). Remarques sur l'interrogation en créole haïtien., *La Linguistique* 41/1, « Les créoles », pp. 41-55

Fattier, D. (2015). « Dialectologie historique dans le Caraïbe. Textes anciens, données dialectales, hypothèses de travail ». In A. Thibault,éd. *Du français aux créoles. Phonétique, lexicologie et dialectologie antillaises*, Paris : Classiques Garnier, pp. 243-279

FEW = von Wartburg, Walther *et al.* (1922). *Französisches Etymologisches Wörterbuch. Eine Darstellung des Galloromanischen Sprachschatzes* Tübingen et Basel : Mohr-Hebing und Lichtenhahn, 25 vols.

Fontaine, M. D. (2003). *Dominica's Diksyonnè, kwéyol – annglé*, chez l'auteur

Germain, R. (1983). *Grammaire créole.* Paris : L' Harmattan

Guillaume, G. (1973). *Principes de linguistique théorique,* éd. R. Valin. Québec, Paris, Laval : Klincksieck

Guillaume, G. (2003). *Prolégomènes à la linguistique structurale*, publiés sous la direction de Ronald Lowe ; texte établi par Roch Valin. Québec : Presses de l'Université Laval

Hazaël-Massieux, M.-Ch. (2008). *Textes anciens en créole français de la Caraïbe*. *Histoire et analyse.* Paris/ Publibook

HCED = Valdman, A., Iskrova, I. (2007). *Haitian Creole English Bilingual Dictionary*. Indiana University, Creole Institute

Hilaire, J. (2001). *Lexicréole (Identification des sources lexicales).* Fribourg : Edikreyòl.

Jourdain, E. (1956). *Du français aux parlers créoles*. Paris : Klincksieck.

KD = Crosbie, Paul / Frank, David / Leon, Emanuel / Samuel, Peter, 2001. *Kwéyòl Dictionary*. Castries, Saint Lucia : Ministry of Education, Government of Saint Lucia

Le Dû, J. et Brun-Trigaud, G. (2015). « L'Atlas linguistique des Petites Antilles (ALPA). Premières approches géolinguistiques des aires lexicales, phonétiques et morphologiques ». In : A. Thibault éd. *Du français aux créoles. Phonétique, lexicologie et dialectologie antillaises*. Paris : Classiques Garnier, pp. 281-332

Lefebvre, Cl. Et Brousseau, A.M. (2002). *A grammar of fongbe.* Berlin/ De Gruyter .

Le Goffic, P. (1994). Indéfinis, interrogatifs, relatifs (termes en *Qu-)* : parcours avec ou sans issue. *Faits de langues,* 4, pp. 31-40

Ludwig, R., Poullet, H., Telchid et S., Montbrand, D. (2013). *Dictionnaire créole – français, avec un lexique français – créole, les comparaisons courantes, les locutions, plus de 1000 proverbes, un abrégé de grammaire,* 4e édition revue. Saint-Denis : Orphie

Moignet, G. (1988). *Grammaire de l'ancien français. Morphologie – Syntaxe*, 2e édition revue et corrigée. Paris : Klincksieck.

Neumann-Holzschuh, I. et Mitko, J. (2018). *Grammaire comparée des français d'Acadie et de Louisiane, avec un aperçu sur Terre Neuve*. Berlin : De Gruyter

Soutet, O. (2005). « Peut-on représenter la chronogenèse sur le tenseur binaire radical ? » *Langue française,* 147, pp. 19-39

Tourneux, H. et Barbotin, M. (2008). *Dictionnaire pratique du créole de Guadeloupe (Marie-Galante), suivi d'un index français-créole*. Paris : Karthala

Vinet, M-Th. (2001). *D'un français à l'autre : la syntaxe de la microvariation*. Montréal : Fides

Wiesinger, E. (2017). *Le syntagme nominal en créole guyanais. Une étude synchronique et diachronique du marqueur LA*. Hamburg : Buske.

Corpus textuel et oral :

Chamoiseau, P. (1988). *Solibo Magnifique.* Paris : Gallimard.

Confiant, R. (2002). *Mémwè an fonséyè ou les quantre-vingt dix pouvoirs des morts,* Matoury : Ibis rouge.

Hazaël-Massieux, M.-Ch. (2008). *Textes anciens en créole français de la Caraïbe. Histoire et analyse.* Paris : Publibook

Hearn, L. (1890). *Two years in the French Indies,* New York, Harper and brothers.

Hearn, L. (1939). *Trois fois bel conte.* Traduit de l'Anglais par Serge Denis. Avec le texte original en créole antillais. Paris/ Éditions Mercure de France. (contes recueillis entre 1887 et 1889)

Ludwig, R., Telchid, S. et Bruneau-Ludwig, Fl. (2001). *Corpus créole. Textes oraux dominicais, guadeloupéens, guyanais, haïtiens, mauriciens et seychellois : enregistrements, transcriptions et traductions*. En collaboration avec Stefan Pfänder et Didier de Robillard. Hamburg, Buske.

Marbot = Marbot, Fr. [2002], *Les Bambous, Fables de La Fontaine travesties dans le patois créole par le vieux commandeur*, Matoury : Ibis Rouge

Mauvois, G. E. (1997). *Arivé d'Pari*, in *Antigòn, traduction d'Antigone de Sophocle, suivi d'Arivé d'Pari*, Matoury : Ibis Rouge.

Mauvois, G. E. (2004). *Kont lé kat kwazé*. Matoury : Ibis rouge.

Melon, H. (2009). *Textes du théâtre populaire martiniquais. Pièces de Henri Melon*, transcription Miki Runek. Paris : Publibook.

PTM = l'émission « Le répondeur – Pawol tout Moun », Martinique la 1ère, en podcast en ligne : https://la1ere.francetvinfo.fr/martinique/emissions-radio/pawol-tout-moun-le-repondeur

Vonvon = Tonton Dumoco, 2014. *Les mémoires d'un Vonvon,* Fort-de-France/ K Editions.

****

Un nouveau regard sur la catégorie grammaticale « adjectif » dans les langues créoles : la théorie de la translation de Tesnière appliquée aux données créoles

STEIN Peter

L'origine de la discussion

Les langues créoles à base française ne connaissent pas de morphologie au sens traditionnel du terme. Les mots sont invariables ; ils n'ont qu'une seule forme[1], et cette forme ne donne en principe aucune information quant à l'espèce ou à la catégorie du mot, quant à sa fonction syntaxique, à son genre ou à son nombre.[2]

L'espèce ou la catégorie des mots créoles comme parties du discours est définie par sa catégorie d'origine dans la langue française ou dans une autre langue (cf. les emprunts à l'anglais, par exemple), par le suffixe dans le cas de certains mots dérivés, et finalement par le sens du mot ou par sa fonction syntaxique. Mais l'appartenance d'un mot à une catégorie peut changer au cours de l'évolution d'une langue, et les fonctions d'un mot peuvent être multiples et dépendre, dans des cas non-univoques, de l'interprétation des locuteurs, de celle des linguistes, et de leur façon d'analyser et d'interpréter les faits de la langue. Dans la période récente, la recherche linguistique s'est tournée tout particulièrement vers les « adjectifs » pour s'interroger sur l'existence d'une partie du discours ou espèce de mot « adjectif » dans les langues créoles à base du français.[3]

Presque dès leurs premiers contacts avec les langues créoles, ceux qui se sont intéressés à ces langues, linguistes professionnels ou amateurs de langues, ont constaté et noté que la copule, à savoir le verbe *être* du français, mais aussi d'autres verbes auxiliaires et verbes supports[4] n'y existaient pas. Par conséquent, les particules préverbales des langues créoles se trouvent

[1]On peut s'interroger sur l'existence des deux formes du verbe, la forme longue et la forme courte dans les langues créoles de l'Océan Indien et se demander si elles sont dotées d'une fonction syntaxique distincte (p. ex. l'emploi de la forme longue dans les constructions passives, voir plus bas) ou s'il agit seulement de deux variantes conditionnées par le contexte. Le nombre de pages limité qu'on nous a accordé pour présenter nos réflexions ne permet malheureusement pas de discuter cette question.

[2]Nous disons *en principe*, puisque certains suffixes caractérisent bien la catégorie des mots dérivés. Cela n'exclut pas que les mots dérivés (noms et adjectifs) admettent de changer de catégorie et d'être utilisés comme verbes.

[3]Pour les références bibliographiques ainsi qu'un résumé de la discussion voir Véronique, 2000b.

[4] « On appelle **verbes supports** des verbes comme *faire, donner, mettre,* etc., qui, à côté de leurs emplois ordinaires, se combinent avec un nom, un adjectif ou un groupe prépositionnel pour construire une forme complexe fonctionnellement équivalente à un verbe. » (Riegel, Pellat, et Rioul 1994, p. 232).

directement devant les adjectifs attributs ou devant d'autres éléments nominaux. Les adjectifs attributs, qui, par définition, sont des prédicatifs, fonctionnent alors comme des prédicats de la phrase. Syntaxiquement, ils se comportent ou semblent se comporter comme des verbes. Chez Freycinet, en 1827 (pp. 407-411), on trouve déjà les phrases suivantes :[5]

> *Enne zour ça nous té la sasse cerf Grand-Rivière.*
> Un jour, comme cela, nous sommes allés à la chasse du cerf à la Grande-Rivière
> Un jour, nous étions à la chasse du cerf /nous chassions le cerf à Grand-Rivière,
> *non, zaut' n'a pas loin*
> non, les autres ne sont pas loin
> non, ils ne sont pas loin
> *Lon-tems zaut' té là !*
> Il faut que les autres (ces gens), aient été là long-temp !
> Il y a / depuis longtemps, ils étaient là.

Dans sa grammaire, Baissac donne toute une liste de noms et d'adjectifs ayant une « force verbale » (Baissac1880, pp. 56-57) :

> « FORCE VERBALE DONNEE AU SUBSTANTIF ET A L'ADJECTIF.
> Certains substantifs et certains adjectifs ont reçu la force verbale : ils prennent les auxiliaires et reçoivent le régime comme de véritables verbes :
> *Bomatin mo té laçasse perdrix*, Ce matin j'ai chassé la perdrix.
> *Asoir mo pour lapéce houritte*, Ce soir je dois pêcher à l'houritte.
> *Mo té pér so papa*, J'avais peur de son père.
> *Mo va content toi*, Je t'aimerai.
> *Li fine volor* ou *li fine coquin mo larzent*, Il a volé.mon argent.
> *Mo soif divin, mo faim laviande*, J'ai soif de vin, j'ai faim de viande.
> *Mo pour çagrin toi*, Je vais te regretter.
> *Çarite* [sic: *Çarité*] *moi éne cace*, Faites-moi l'aumône d'un cache.
> *Li té honté* [sic: *honte*] *so manman*, Il avait honte de sa mère.
> *Li fine sale mo robe*, Il a sali ma robe.
> *Çarles, lésse moi prope vous zoréyes*, Charles, laissez-moi nettoyer vos oreilles.
> *Gardien mo cése, sivouplé*, Gardez ma chaise, s'il vous plaît.
> *Pointi vous dibois, li napas piqué*, Taillez votre morceau de bois en pointe, il ne pique pas, etc., etc.
> L'adverbe *debout* a formé le verbe *dibouté* (* to stand +) *: Mo napas pour dibouté mo bisoin assisé*, Je ne resterai pas debout, j'ai besoin de m'asseoir. »

5 Les traductions des phrases créoles par Freycinet étant assez libres, nous avons ajouté une traduction plus proche du créole dans la troisième ligne.

Les données

Nous considérerons d'abord les adjectifs dans la fonction prédicative, et nous prendrons comme exemples les mots suivants, qui sont des adjectifs en français également :[6]

sal (frç. sale), *prop/pwop* (frç. propre)
plen (frç. plein) *vid* (frç. vide[7])
malad (frç. malade).

Comme attributs, ces mots ne sont pas seulement statifs, mais peuvent également exprimer une action, dont le sens exact dépend de la sémantique de l'adjectif, du contexte de la phrase et des particules préverbales, particule zéro comprise.

Selon le contexte et l'intention du locuteur, le français les fait précéder :

- de la copule *être* pour décrire l'état actuel,
- de *rester* pour souligner la continuité,
- de *devenir*, quand il s'agit une évolution ou d'un processus,
- de *faire* quand quelqu'un est à l'origine d'un changement ou en est la cause.

Li pa korek met enn simiz sal[épithète]*. Sann-la li sal*[attribut]*. Bizen prop*[verbe transitif] *li.*
Il n'est pas bien de mettre une chemise sale. Celle-là est sale. Il faut la nettoyer.
Si to fer sa to pou malad[progressif / futur]*, ek enn dimoun malad*[épithète] *bizen*[verbe modal] *res lakaz.*
Si tu fais cela, tu seras/deviens malade, et quelqu'un malade doit rester à la maison.
Si to malad / pou malad / pe malad[attribut]*, to pa pou kapav*[verbe modal] *fer voyaz-la.*
Si tu es /seras / deviens malade, tu ne pourras pas faire le voyage.
Si to fer sa, to (pou) res malad[continuatif] *enn mwa ek to pou bizin*[verbe modal] *al lopital.*
Si tu fais cela, tu vas rester malade pendant un mois et du devras aller à l'hôpital.
Zan ti malad[statif]*, li ti res lakaz.*
Jean était malade, il est resté à la maison.

En plus, il y a des adjectifs et des adverbes du français qui sont à l'origine de verbes créoles. Ils y ont pris une nouvelle signification, tout en gardant leur sens original du français. A quelques exceptions près *être* n'a pas survécu devant ces mots en créole,[8] ni comme copule,

[6]Dans ce qui suit, je ne vais pas spécifier, en règle générale, l'origine des exemples créoles. Les exemples discutés viendront pour la plupart du morisien pour la simple raison que c'est le créole que je connais le mieux. Je ne vise pas à une étude exhaustive, mais seulement exemplaire pour contribuer à la discussion par une nouvelle approche.
[7]Le français connaît à côté de l'adjectif *vide* le verbe *vider*. Dans *so ver vid* on peut sans problème interpréter *vid* comme (adjectif) attribut (> son verre est vide'), mais dans *li vid so ver* (>il vide son verre'), il peut s'agir aussi bien de l'adjectif (voir : *so ver plen - li plen so ver*) que de la forme courte du verbe *vid, vide.*
8 Il y a des différences entre les langues créoles à base du français. Nous n'en tenons pas compte dans le cadre de cette brève étude.

exprimant un état (être content, capable, debout, assis), ni comme verbe auxiliaire, exprimant le résultat d'une action (s'être assis, s'être mis debout ...) :

kontan (frç. content), qui, en morisien, tout en restant adjectif (content) est devenu un verbe transitif signifiant « aimer », ce dernier n'ayant pas survécu dans ce créole.
kapab, kapav, kaav, kap (frç. capable) est devenu un verbe modal et a remplacé le verbe *pouvoir* du français, tout en gardant le sens du français.
dibout, doubout (frç. debout) (avec la forme longue *diboute* à côté de la forme courte *dibout*) signifie * être debout +, ainsi que, seulement la forme courte, * étant debout +.
asize/asiz (frç. assis, le participe du verbe s'asseoir) connaît également les deux formes courte et longue et signifie aussi bien * (être) assis + que * s'asseoir +.

On peut ajouter à cette liste, des noms du français qui se construisent avec *avoir* ou d'autres verbes supports comme par exemple *faire*. Les verbes support français n'ont souvent pas survécu en créole, de sorte que les noms créoles seuls fonctionnent comme des verbes. On pourrait dire aussi qu'ils sont devenus des verbes, selon la perspective retenue. Le procédé est le même que pour les adjectifs : le français les fait précéder d'un verbe support (*être, avoir, faire,* ...) pour en faire des prédicatifs. Alors que le créole n'a plus besoin de verbes supports, ils disparaissent, mais ils laissent des *traces*, et ces traces permettent aux marqueurs préverbaux de fonctionner avec des adjectifs ou des noms comme si c'était des verbes qui se trouvent immédiatement devant les adjectifs, adverbes ou noms pour les faire fonctionner comme prédicatifs.

bizen, bezwen (frç. (avoir) besoin) a pris le sens de * devoir +, *mo bizen* correspond au français *je dois*;
swèf/swaf // *fen* (avoir soif / faim) : *mo swaf diven* (j'ai soif de vin, je voudrais boire du vin);
sagren (avoir chagrin, regretter) : *mo pou sagren twa* (je vais te regretter);
pè/per (avoir peur, craindre) : Haïti: *li pa janm pè lanmo* (il ne craint/craignit jamais la mort);
pé/lapé ((faire) la paix!, se taire) :Haïti: *zé wè, bouch pé* (les yeux voient, la bouche se tait);
lager ((faire) la guerre, se battre, se quereller);
volò/volor ((être) voleur, voler) : *li fin volor mo larzan* (il a volé mon argent);
koken ((être) coquin, voler) : *li fin koken mo larzan* (il a volé mon argent);
lasas (aller à la chasse, chasser) : *mo ti lasas perdri* (j'ai chassé la perdrix).

Comment définir la catégorie « adjectif » ?

La catégorisation des éléments du langage en parties du discours ou espèces de mots a été faite par les hommes, et cela longtemps avant la naissance des disciplines de la grammaire ou de la linguistique. Ils ont classé les éléments de la langue – ou mieux des langues – et ils ont défini les critères de cette classification. Avant de discuter de l'existence des adjectifs dans les langues

créoles, il faut donc définir ce qu'est un adjectif. Les critères qui concourent à une définition peuvent être morphologiques, sémantiques ou syntaxiques.

Les critères **morphologiques**, nous venons de le dire, ne s'appliquent pas aux langues créoles à cause de leur invariabilité morphologique, et le critère de l'existence de marqueurs de comparaison est loin de s'appliquer à tous les adjectifs à cause de la sémantique de ceux-ci.

La **sémantique** joue un certain rôle, car elle exige que les adjectifs soient qualificatifs ou relationnels, ce qui fait que la terminologie grammaticale française traditionnelle appelle également adjectifs les déterminants possessifs, démonstratifs, relatifs ou interrogatifs qui accompagnent le nom. Dans d'autres langues on préfère les appeler *pronoms*, ou *déterminants*,[9] et on ne les considère pas comme des adjectifs, bien qu'ils accompagnent le nom. La sémantique contribue ainsi à la définition de l'adjectif, mais dans certains cas non-univoques, elle ne livre pas les critères décisifs.

Restent les critères **syntaxiques** : les adjectifs peuvent être soit épithètes, soit attributs. On peut les définir par leur possibilité de fonctionner comme attribut (prédicat) et comme épithète (déterminant lexical du substantif) (Chaudenson, 2000, p.31). La terminologie française est traître, car, selon elle, nous trouvons dans la fonction attributive les adjectifs épithètes, et dans la fonction prédicative, des adjectifs attributs.

Commençons par la fonction **épithète.** Disons qu'un mot ne peut être défini comme adjectif que quand il peut remplir la fonction d'**épithète** qui précise ou explicite le nom qu'il accompagne. Dans les langues créoles comme en français, accompagner veut dire précéder ou suivre le nom.

Dans les créoles, nous rencontrons également dans la fonction d'épithète des mots comme *femel, bef, papa, maman, ...* ou *pandi, modi, chèpè, mamal, granbidim, gwobedim*, cités par Véronique (Bernabé 1993, p. 989 et Véronique 2000b, p. 66), ... à propos desquels on peut se demander s'ils sont des adjectifs. De plus, il y a des noms qui peuvent déterminer un autre nom comme *enn lakaz lakampagn* (une maison de/à la campagne)*, enn loto toyota* (une voiture Toyota) etc. et qui remplissent ainsi la même fonction que les adjectifs épithètes.
Mais le deuxième critère de notre définition dit que les adjectifs doivent également pouvoir remplir la fonction d'**attribut** (ou fonction **prédicative**), et cette double fonctionnalité est notre critère pour définir les adjectifs et pour les distinguer des autres catégories de mot. Ni *femel, papa* etc., ni *lakampagn, toyota* etc. en tant que tels, ni les adjectifs possessifs etc. ne remplissent cette condition. Ils remplissent la fonction d'adjectif épithète, mais non pas celle d'adjectif attribut/prédicatif. *Bef femel la* (la vache) est correct, mais il ne s'agit pas d'une

9 C'est le terme qu'on trouve dans les grammaires françaises plus récentes.

phrase complète, car la phrase manque de prédicat. **Bef la femel* par contre n'est pas correcte, il faudrait dire *bef la enn femel*, puisque *femel* est un nom. De même, on peut exclure de la classe des adjectifs, les possessifs, les démonstratifs etc., car ils ne peuvent remplir que la fonction d'épithète.

Pour avoir une phrase complète et correcte, il faut un élément qui remplisse la fonction prédicative, ou, autrement dit, il faut un verbe ou un élément verbal. L'adjectif remplit ainsi la fonction d'attribut sous condition qu'il n'y ait pas d'autre élément prédicatif dans la phrase :

mo rob sal (ma robe est sale);
rob-la sal (la robe est sale);
enn rob sal (une robe sale).

Le troisième exemple est un syntagme nominal, mais pas une phrase complète. Il faudra ajouter des éléments pour arriver soit à *enn rob sal sa* (c'est une robe sale, cela), ou à *enn rob sal ek lot prop* (une robe est sale et l'autre est propre).

Rob sal la (la/cette robe sale), comme *enn rob sal* (une robe sale) ne sont pas des phrases complètes, car il leur manque un élément verbal. *Sal* suivi du déterminant *la* ou suivant un nom précédé de *enn* est épithète, comme dans *garson met enn rob sal* (le garçon met une robe sale), ou *mo bizen lav mo rob sal* (je dois laver ma robe sale). Pour **transférer** cet épithète *sal* en attribut, il faut ajouter un pronom relatif comme sujet de la phrase : *enn rob ki sal* (une robe qui est sale).

Si la sémantique des adjectifs le permet, ils peuvent même être utilisés comme verbes transitifs *: mo ti sal mo rob nef* (j'ai sali ma robe neuve*), nou lakaz sal, nou bizen prop li* (notre maison est sale, nous devons la nettoyer), *garson-la ti sal so pantalon* (le garçon a sali son pantalon).

Le morphème zéro

Quand on compare les créoles et le français, l'inventaire des adjectifs, tels que nous venons de le~~s~~ définir, ne diffère pas beaucoup. Dans la structure de la phrase il y a par contre une différence importante : l'absence de la copule dans la structure superficielle ou ouverte de la phrase créole, alors qu'en français l'adjectif attribut est toujours précédé d'une copule. Dans la terminologie de Tesnière, dont je parlerai par la suite, on peut dire que la fonction syntaxique primaire ou originale, de base de l'adjectif est celle d'épithète. Mais, comme il le dit (§ 66,1, p.166), « Le rôle d'épithète n'est pas le seul dans lequel on rencontre l'adjectif. Celui-ci peut également figurer dans la phrase en qualité **d'attribut**. ». On peut ajouter, même si Tesnière ne le dit pas lui-même, qu'il est transféré en adjectif attribut par la copule, ou, de façon plus

générale, par un verbe copulatif. Car *être* n'est pas le seul verbe-copule, il y en a d'autres avec une sémantique plus concrète : *devenir, rester* qui expriment une évolution ou une continuité par opposition à *être* qui exprime un état. La copule *être* a disparu en créole, mais elle a laissé une *trace* – dans la perspective du français on pourrait classer cette trace comme un morphème zéro -, tandis que les autres verbes copule se sont conservés. De même, les verbes support comme *avoir* ou *faire*, eux aussi n'ont pas survécu. Ils ne sont pas réalisés, mais ils ont laissé une trace ; autrement dit, ils ont été remplacés par un élément (morphème) zéro, selon la perspective retenue et l'interprétation des nouvelles structures de la phrase créole. Si on se limite à dire qu'ils ont disparu, on n'arrive pas à expliquer le maintien des marqueurs préverbaux.

Nous préférons parler de morphème zéro, car, dès que la particule préverbale n'est pas zéro, mais réalisée phonétiquement par ce que nous appelons les particules TMA, celles-ci se comportent comme s'il y avait un élément verbal, et elles se mettent devant l'attribut ou le nom supporté, ou, selon notre interprétation devant un élément (morphème) verbal zéro : quand il y a une particule TMA devant un ADJ ou un N ces derniers semblent se comporter comme des verbes. Mais, selon notre interprétation, les particules TMA se mettent devant ce morphème zéro, ce qui veut dire que, dans la phrase réalisée, elles se trouvent devant l'adjectif ou devant le nom supporté, qu'elles transforment ainsi en verbe :

> *mo fen, mo ti fen, mo pou fen etc.* (j'ai / j'avais / j'aurai faim);
> *zot lager, zot ti / pou / pe / fin lager* (ils se battent /se battaient / vont se battre / sont en train de se battre / s'étaient battus);
> *mo kamwad malad / li ti / pou / pe / fin/ ti a malad* (mon copain est / était / sera etc. malade);
> *li malad, li vin, res, tom malad* (il est malade, il devient, reste, tombe malade);
> *mo garson ti malad, li fin transporte lopital* (mon fils était malade, il a été transporté à l'hôpital).

La dernière phrase, *li fin transporte* est une phrase passive,[10] ce qui fait que le verbe se présente dans sa forme longue, qui correspond ici au participe du français, et non pas à un adjectif, comme Véronique (2000b, p. 64, n. 6) à la suite de Baissac et Corne l'interprète et le classe :

> « [...] la valeur passive (et adjectivale) de *manze* en opposant les énoncés suivants [...] *tout lanuit pinez ti manz mo disan* (toute la nuit, les punaises ont bu mon sang), où *manz* est un verbe vs *mo disan ti manze ar pinez* (mon sang a été bu par les punaises) où *manze* est un adjectif, parce que l'effacement de e ne s'est pas produit. Des adjectifs comme *plen* (plein) sont aussi attestés dans des

[10]Pour une étude détaillée du passif dans les créoles mauricien et seychellois, voir Kriegel (1996).

constructions à valeur passive, cf. *dimun plen sinema* (les gens remplissent le cinéma) et *sinema plen ar dimun* (le cinéma est rempli de personnes) ».[11]

Les deux exemples permettent des interprétations différentes. Tout en admettant le caractère nominal du participe, le passif créole, pour nous, est une construction verbale où la forme du participe du français a été conservée. Il se comporte, toutefois, comme un adjectif transféré en verbe, et si on met la phrase au présent, on arrive à *mo disan manze ar pinez*, ce qui correspond aux constructions discutées ci-dessous. Dans le même sens, *plen*, selon notre interprétation, est un adjectif (qui ne connaît pas de forme longue) transféré en verbe et utilisé dans une construction passive.

La translation des adjectifs en verbes

Venons-en au modèle de la translation de Tesnière, qui a déjà influencé nos réflexions précédentes.

Voici brièvement les points principaux du modèle (ou de la théorie) de la translation de Tesnière :

1° le verbe est le régissant de tous les membres de la phrase ; il se trouve à la tête de la phrase. Toutes les autres parties de la phrase dépendent de lui. Tesnière (18, 9 et 11, p. 103) le dit de la façon suivante : « le verbe est au centre du nœud verbal […] et par conséquent de la phrase verbale. […] . Il est donc le régissant de toute la phrase verbale. […] Dans une phrase simple, le nœud central n'est pas forcément un verbe. Mais quand il y a un verbe, celui-ci est toujours le nœud central de la phrase. »
2° il faut distinguer entre les espèces de mots et leurs fonctions dans la phrase ;
3° les espèces de mots pleins sont le verbe, le nom, l'adverbe et l'adjectif ;
4° du verbe, régissant de la phrase, dépendent les actants, fonction remplie par les noms, et ceux-ci peuvent être spécifiés par les épithètes, fonction des adjectifs. Reste la fonction circonstant, remplie par les adverbes.

Ce qui est particulièrement important pour notre analyse c'est que les espèces de mots remplissent non seulement leur fonction pour ainsi dire prototypique, mais ils peuvent également remplir d'autres fonctions syntaxiques. Pour ce faire, ils sont soumis à la **translation**, c'est-à-dire à des règles qui leur permettent, ou mieux, qui les font changer de fonction syntaxique pour remplir d'autres fonctions que celles qui leur sont prototypiques. Ces règles les transfèrent temporairement en une autre espèce de mots. Si nous admettons que les adjectifs remplissent prototypiquement la fonction d'épithète, il faut des règles de translation

[11]Nous avons adapté la graphie des exemples créoles à notre système utilisé dans le reste du texte.

pour les transférer en attribut, leur deuxième fonction syntaxique. Et voici ce que Tesnière nous en dit :

> « Le rôle d'épithète n'est pas le seul dans lequel on rencontre l'adjectif. Celui-ci peut également figurer dans la phrase en qualité d'**attribut** [*la grande maison - la maison est grande*] (' 66,1, p. 155).
> Il suffit d'énoncer un prime actant [le sujet] et son attribut pour former une phrase complète. Nous réservons à ce type de phrase le nom de **phrase d'attribution---** (' 66,2, p. 155) [p. exemple en russe, arabe, farsi, turc, latin etc.]
> ... si [...] l'adjectif épithète est subordonné au substantif, l'adjectif attribut doit au contraire être le régissant du substantif » (' 66,5, p. 156).
> Or, le régissant du substantif étant normalement le verbe, on se trouve amené à conclure que l'adjectif attribut joue le même rôle structural que le verbe. (' 66,6, p. 156).
> Dans nombre de langues surtout européennes, le schème de la phrase verbale est si impérieux qu'il s'impose même à la phrase attributive. Le verbe choisi alors comme centre structural est en principe le verbe « être », parce que c'est celui qui exprime le plus normalement l'état. C'est à ce titre qu'on lui donne le nom de verbe substantif. On distinguera donc deux espèces de phrases à adjectif attribut, la **phrase attributive pure** [...] et la **phrase à verbe être** (§67,1, p.158). La phrase à verbe *être* est en concurrence ainsi, même en latin, avec la phrase attributive pure, et il est possible de dire en latin : *domus est noua* ou *domus noua.* (§67,2, p. 158)
> D'autres langues ignorent complètement les phrases attributives pures et ne peuvent construire l'adjectif attribut qu'en le faisant précéder du verbe substantif. C'est le cas du français *la langue est bonne,* et d'un grand nombre de langues européennes (' 67,3, p. 158).
> Ainsi employé, le verbe *être* est quelquefois qualifié de **copule**, parce qu'il sert à unir le substantif prime actant et l'attribut. Cette conception ne rend pas bien compte de la nature des faits. L'attribut faisant ici fonction de verbe est structuralement à la même place que le verbe substantif, **et celui-ci, loin d'unir le substantif prime actant et l'attribut, fait corps avec l'attribut dont il sert uniquement à marquer le rôle verbal.** (' 67,5, p. 159).[12]

Plus tard, quand il parle des translations, Tesnière se réfère à cette analyse pour constater que

> La translation de l'adjectif en verbe est celle que l'on rencontre dans la phrase à verbe *être* (' 207,3, p. 471)

L'adjectif peut ainsi remplir deux fonctions syntaxiques, celle d'épithète et celle d'attribut. Quand il est attribut, sa fonction dans la phrase correspond à celle du verbe. Dans de

[12]Cette dernière mise en relief a été ajoutée par nous ; les précédentes sont celles de Tesnière.

nombreuses langues, l'adjectif attribut remplit seul la fonction prédicative. De telles langues sont par exemple le russe, le farsi, l'arabe, le latin … et les langues créoles, au moins celles à base française. D'autres langues, dont le français, les langues romanes, l'allemand, l'anglais, etc. exigent par contre un marqueur, et c'est le verbe *être*. Dans la perspective du français, la copule *être* fait défaut en créole - dans une perspective neutre, les créoles appartiennent à la classe des langues à phrase attributive pure.

Si on se base donc sur le modèle de Tesnière, les adjectifs attributs trouvent bien leur place dans le système de la langue. Ce sont des adjectifs qui ont été transférés en verbes pour pouvoir remplir la fonction verbale d'être en tête de la phrase, mais ils restent des adjectifs.

Quand il n'y a pas d'autre élément prédicatif (verbe) dans la phrase créole et que l'adjectif suit le nom, se trouve à la fin de la phrase ou n'est suivi que d'un circonstant (ou pour certains adjectifs qui le permettent grâce à leur sémantique, d'un complément), l'adjectif est transféré en attribut, fonction où il se trouve au même niveau que les verbes, il est un élément verbal. Cette translation se fait en français à l'aide de la copule (ou d'autres verbes support). Mais la copule stative, et partiellement les verbes support, n'apparaissent pas en créole comme éléments ouverts.

Il y a ainsi deux modèles possibles. Nous pourrions admettre l'existence de morphèmes zéro, ceux-ci se trouveraient devant l'adjectif attribut (ou le nom supporté), et les marqueurs TMA ou particules préverbales se trouveraient devant le morphème zéro, dans la structure ouverte devant l'(adjectif) attribut.

Si, par contre, nous préférons interpréter cette même structure syntaxique selon le modèle de la translation, les adjectifs attributs (ou les éléments nominaux supportés) seraient transférés en verbes dans les phrases en question, mais ils resteraient des adjectifs. Ils ne changeraient pas de catégorie et ils ne seraient pas des verbes ; ils fonctionneraient seulement comme verbes dans les phrases et constructions syntaxiques concernées. Ce qui reste à faire, c'est d'établir les règles de la translation et de définir les contextes dans lesquels l'adjectif se trouve en fonction d'attribut.

Bibliographie

Baissac, C. (1880). *Étude sur le patois créole mauricien*. Nancy : Berger-Levrault,

Bernabé, J. (1983). *Fondal Natal. Grammaire basilectale approchée des créoles guadeloupéen et martiniquais.* Paris : L' Harmattan, 3 vols.

Caid-Capron, L. (1996). « La classe adjectivale en créole mauricien et réunionnais ». In : D. Véronique(ed.), pp. 163-192.

Chaudenson, R. (2000). « Peut-on décrire un créole sans référence à sa genèse ? Pronoms et adjectifs dans les créoles français ». *Langages* 138, pp. 22-35.

Corne, C. (1977). *Seychelles Creole Grammar. Elements for Indian Ocean Proto-Creole Reconstruction*. Tübingen : Narr.

Damoiseau, R. (1996). « Les adjectivaux en créole haïtien ». In : D.Véronique ed., pp. 151-161.

Freycinet, L. de (1827). *Voyage autour du monde pendant les années 1817-1820*. Paris : Pillet, tomes I,2.

Hazaël-Massieux, M.C. (2011). *Les créoles à base française*. Paris : Ophryse.

Kriegel, S. (1996). *Diathesen im Mauritius- und Seychellenkreol*. Tübingen :

Narr.Ludwig, R. (1996). « L'adjectif en créole guadeloupéen : une approche prototypique ». In : D. Véronique ed., pp. 137-149.

Riegel, M., Pellat J.C., Rioul, C. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

Stein, P. (2015). Compte-rendu de M.-C. Hazaël-Massieux : *Les créoles à base lexicale française* (2011), *ZrPh* 131, pp. 814-818.

Stein, P. (2017). *Kreolisch und Französisch*. Berlin : de Gruyter,..

Tesnière, L. (1969). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck,

Veiga, M. (1996). « Morpho-syntaxe des adjectifs dans le créole du Cap-Vert ». In D. Véronique ed., pp. 193-209.

Véronique, D, éd. (1996). *Matériaux pour l'étude des classes grammaticales dans les langues créoles*. Aix-en-Provence : PU de Provence.

Véronique, D. ed. (2000a). Syntaxe des langues créoles. En hommage à Chris Corne. *Langages* 138.

Véronique, D. (2000b). Notes sur les adjectifs dans quelques créoles français. *Langages* 138, pp. 61-69.

****

Pour une comparaison des grammaires des langues créoles françaises de l'Océan Indien

VERONIQUE Georges Daniel
LPL (UMR 7399) & Aix-Marseille Université

1. Introduction

La comparaison linguistique des créoles français parlés dans la zone caraïbe ne semble pas soulever de difficulté particulière ; parmi les nombreux travaux réalisés dans ce secteur, on peut citer la syntaxe comparée de Damoiseau (2012), par exemple. Cela s'explique sans doute par le fait que les liens génétiques et typologiques entre les créoles de la Caraïbe sont avérés et que l'intercompréhension entre ces langues, même s'il s'agit là d'un critère relatif, est bonne. Des tentatives de confrontation analogues entre les langues créoles des Mascareignes et des Seychelles se sont heurtées, en règle générale, à davantage de difficultés (à titre d'exemple, voir le débat entre Chaudenson, 1981 et Baker et Corne, 1982).

La comparaison des langues créoles de Maurice, des Seychelles et de la Réunion a certainement été obérée par d'incessants débats sur l'apparentement de ces langues : est-ce qu'une proto - langue unique est à l'origine de tous les créoles de l'Océan Indien – le bourbonnais – ou faut-il poser deux proto - langues différentes – le bourbonnais pour le créole de la Réunion d'une part, et le *proto - Indian Ocean Creole*, pour les langues créoles de Maurice et des Seychelles, d'autre part ? (Chaudenson, 1974, 2010, 2012, 2013 ; Corne, 1977, 1978 ; Baker et Corne, 1982). J'ai exprimé, ailleurs, le vœu que ces rapports génétiques soient pensés à nouveaux frais (Véronique, 2014) ; je ne reviendrai pas sur cette question ici.

L'idée que le réunionnais n'est qu'un « semi-créole », selon la formule de Holm (1998), a renforcé le sentiment du caractère hasardeux d'un rapprochement entre de « vrais » créoles et une langue qui ne serait que partiellement un créole. Les situations sociolinguistiques, variables d'un territoire à l'autre de l'Océan Indien, ont pu également décourager toute démarche comparative. En effet, à cause du relief physique accidentée de l'île, le créole de la Réunion présente une forte variation dialectale, bien documentée dans l'*Atlas linguistique de la Réunion* (Carayol, Chaudenson, et Barat, 1984-1995). De plus, cette langue est fortement associée à la langue française du fait de son statut de Département de la République française.

L'objet de cet article est de montrer l'intérêt d'une comparaison des grammaires des principales langues créoles de l'Océan Indien en vue d'une recherche en linguistique aréale (Campbell, 2017). Les identités lexicales et phonologiques entre les créoles de l'Océan Indien sont remarquables (Chaudenson, 1974). Dans le domaine grammatical, des identités et des différences entre ces langues créoles peuvent être relevées qui méritent d'être analysées avec soin. Dans cette contribution, je rappellerai, tout d'abord, brièvement que les créoles de l'Océan Indien présentent un profil sociolinguistique et historique analogue ; ce sont des

créoles de plantation. J'évoquerai ensuite quelques questions de méthode. Je fournirai, dans un troisième temps, deux exemples de comparaison grammaticale synchronique. Enfin, je reviendrai, en conclusion, sur l'intérêt d'une démarche comparative dans le domaine grammatical entre les créoles des Mascareignes et des Seychelles.

2. Des langues créoles de plantation : quelques réalités sociohistoriques

Les principales îles des Mascareignes (Bourbon (1665) et l'île de France (1721-23)) se développent selon un modèle historique identique qui les conduit d'une économie d'habitation à une économie de plantation (Chaudenson, 2013), même si les rythmes de développement diffèrent d'une île à l'autre. Rodrigues (1725 / 1736/ 1792), la troisième île des Mascareignes, colonisée plus tardivement, connaîtra une économie de plantation moins développée et sera une terre de libération des populations soustraites à la traite négrière par les autorités britanniques. Il en sera de même pour les Seychelles (1753-1756 / 1770).

Bourbon-Reunion et Ile de France-Maurice sont des formations sociales, de superficie proche, qui ont hébergé des populations serviles de taille et de provenance comparables. Leurs différences sociales tiennent à la géographie physique de ces territoires, à la taille de leurs exploitations agricoles, et à leur insertion dans l'économie coloniale régionale. On relève une présence importante de femmes malgaches et indo-portugaises, lors des débuts de Bourbon. Dans ce territoire, les Européens sont restés majoritaires pendant une cinquantaine d'années ; il est d'ailleurs demeuré une population de blancs pauvres, locuteurs du créole des hauts. A l'île de France, la présence d'un contingent majoritaire d'esclaves venant d'Afrique de l'Ouest, dans les années de fondation de la colonie (1728-1735), a été fortement soulignée par Baker (2007), qui y trouve un argument pour expliquer les éventuelles proximités du mauricien et des créoles antillais.

Ce bref examen du développement historique et linguistique des archipels créolophones de l'Océan Indien permet de formuler les observations suivantes :

- les langues créoles de l'Ile Bourbon et de l'Ile de France semblent s'être développées de façon quasi contemporaine, lors du passage de ces colonies à une économie de plantation à partir des années 1730, sur la base d'un fonds lexical commun, d'une phonologie comparable et d'influences grammaticales analogues, et peut être réciproques (cf. Bollée, 2007). Le dialecte français parlé à l'Ile Bourbon a certainement contribué à l'émergence de la langue créole de l'Ile de France, dans une mesure qui reste à apprécier.

- Des rapports linguistiques ont existé entre les populations des îles des Mascareignes, surtout au début de l'économie de plantation, et au long du dix-huitième siècle. Les créoles, des deux territoires, avec peut-être une prédominance de celui de l'Ile de France, ont contribué à l'émergence du seychellois et du rodriguais, du fait du peuplement des Seychelles et de Rodrigues à partir de Bourbon et de l'Ile de France.

Après l'abolition de l'esclavage, durant la période du *coolie trade*, Maurice accueillera plus de 400 000 'engagés' en provenance de différentes régions de l'Inde, alors que ce chiffre sera inférieur, de six fois environ, pour la même période, à la Réunion. Liés tout au long du dix-huitième siècle, par des relations économiques, linguistiques et culturelles régulières, les destins politiques de Maurice, de la Réunion et des Seychelles divergent dès le dix-neuvième siècle.

3. Comparer les grammaires des langues créoles de l'O. Indien

L'analyse linguistique est par définition comparative et typologique ; selon la formule de Martinet (1970, p. 21), « rien n'est proprement linguistique qui ne puisse différer d'une langue à l'autre ». Il s'agit d'établir i) des identités et des divergences de fonctionnement, et de contribuer ainsi à caractériser d'éventuels universaux linguistiques ; ii) de dégager une typologie aréale ou encore une éventuelle parenté génétique, iii) dans le cas des langues créoles, on pourrait vouloir dégager un éventuel « prototype créole » (McWhorter, 1998).

3.1. Une démarche comparative

La tradition comparative est ancienne dans l'étude des créoles français. Dès la fin du 19ème siècle, L. Adam (1883) distingue, au sein des créoles français, « les créoles malayo-polynésiens » (les créoles des Mascareignes) et les « créoles guinéens » (les créoles atlantiques). Depuis cette tentative précoce– la première comparison des créoles français est due à Van Name (1869) – le chantier de la comparaison des langues créoles françaises ne s'est pas interrompu, en dépit de phases moins intensives (Vintila-Radulescu, 1976). En 1964, M. Goodman publie sa thèse, *A comparative study of creole French dialects*, qui relance la comparaison grammaticale des créoles français. Selon Bakker (2017) qui rend compte de l'ouvrage comparatif de Stein et Mutz (2017), il existe une tradition spécifique de comparaison des créoles français, tradition peu représentée, selon lui, pour les créoles dits anglais, luso-espagnols etc. Bakker (2017) suggère que cela pourrait s'expliquer par le fait que les créoles français ont conservé davantage de traits de leur langue lexificatrice que des langues créoles liées à l'anglais, à l'espagnol ou au portugais.

De façon contemporaine, l'entreprise comparative prospère ; il suffit de penser à la réalisation de l'*Atlas of Pidgin and Creole Languages* (Michaelis, Maurer, Haspelmath, et Huber (eds.) 2013) et aux 160 traits linguistiques retenus pour chaque monographie, à l'ouvrage de Holm et Patrick (2007) et à ses 95 traits de description grammaticale, ou encore à *JPCL* 26 : 1 de 2011. On pourrait également citer Syea (2017).

3.2. Une comparaison du système verbal des créoles de l'Océan Indien

Toute comparaison suppose un *tertium comparationis* (un point commun aux éléments contrastés pour pouvoir appréhender leurs différences). Suivant la proposition de Baissac (1880), qui pose le verbe comme le principal lieu de divergence entre le créole mauricien et le français, la présente comparaison portera sur quelques aspects morphologiques du syntagme

verbal et sur l'expression de la temporalité en réunionnais, en mauricien et en seychellois. Pour le réunionnais, je me fonderai sur les analyses disponibles (principalement Chaudenson, 1974 ; Caid, 2000 ; Cellier, 1985 ; Staudacher, 2004 et 2007 ; Watbled, 2015) et sur quelques enquêtes. Pour le mauricien et le seychellois, je m'appuierai sur les analyses disponibles (Corne, 1977 ; Baker, 1972) et sur quelques enquêtes également. Corne (1977) consacre de longues pages (pp. 77-93) à l'emploi de l'alternance verbale en seychellois et dans les créoles de l'Océan Indien ; on peut s'y reporter pour une analyse alternative à celle présentée ici. L'alternance verbale en mauricien a été étudiée dans la cadre de la grammaire HPSG par F. Henri (2010).

4. Les syntagmes verbaux des créoles de l'Océan Indien

A première vue, les systèmes verbaux du réunionnais, du mauricien et du seychellois présentent de fortes divergences (Corne et Moorghen, 1978 ; Michaelis, 1993 ; Staudacher, 2004 ; Watbled, 2015). J'essaierai de montrer : i) comment un fonctionnement partagé – l'alternance morphologique du lexème verbal – est mis à contribution en mauricien, en seychellois et dans le créole de la Réunion, et, ii) comment le système temporel du réunionnais, qui est flexionnel, mais qui partage des marqueurs pré-verbaux (*té/ ti, i, ap(r)é*) avec les autres créoles de la zone, leur confère des valeurs aspectuo-temporelles différentes de leurs homonymes dans ces créoles.

4.1. L'alternance des formes verbales (*VØ – Ve*) dans les langues créoles des Mascareignes et des Seychelles

La variation de la racine verbale ou alternance verbale (une forme verbale à terminaison vocalique apparaît en distribution complémentaire avec une forme verbale à troncation de la voyelle finale) est caractéristique des créoles français de l'Océan Indien, même si ce phénomène morphologique est également attesté, à un moindre degré, dans d'autres créoles français. Selon Baissac (1880, p. 9), en créole de Maurice, les substantifs qui font fonction de verbes ne perdent jamais leur *e* (d'où *balie* : "balayer / le balai"), et les verbes qui sont susceptibles d'être employés comme substantifs conservent cette alternance ; la forme longue est alors la forme nominale (voir *zur /zure* (injurier et le juron). Pour Baker (1972, p. 98), environ 70 % des verbes du mauricien connaissent une alternance morphologique, ce qui implique la suppression de la voyelle finale de ces lexèmes verbaux – en règle générale *e*, d'où *mãze* > *mãz* (manger) – et quelques autres modifications phonologiques. Un certain nombre d'autres verbes ne perdent pas leur voyelle finale, par exemple *balie* (balayer), *aste* (acheter) et *mõtre* (montrer). F. Henri (2010), qui analyse 2131 verbes du mauricien, considère que 1494 verbes présentent une alternance, soit environ 70 p. cent du lexique étudié.

Pour le réunionnais, selon Staudacher-Valliamee (2007), 90 % du lexique verbal du réunionnais présente également une alternance entre forme verbale courte et forme verbale longue du verbe. Comme cette alternance est présente dès 1770, Staudacher-Valliamee y voit une trace d'une proto-langue, qu'elle nomme le créole mascarin, qui serait à l'origine du

créole réunionnais, sinon du mauricien. Pourtant, l'alternance *VØ – Ve* en réunionnais connaît un fonctionnement plus complexe que dans les autres creoles de l'Océan Indien.

4.1.1. L'alternance dans le cadre de la predication simple

Dans le cadre de la prédication simple, l'alternance verbale du mauricien (mau.), du seychellois (sey.) et du réunionnais(réu.) est déterminée d'abord par un fait syntaxique. Dans l'énoncé non marqué par une mise en relief prosodique, la forme prédicative verbale courte (*VØ*) est employée quand elle est suivie de constituants qui font partie de sa valence, sinon la forme verbale longue (*Ve*) est attestée. D'où :

1. mau. kõbjê liv to n *gênje* ? (combien de livres as-tu reçu ?),
1'. mau. mo n *gêj* trwa liv. (j'ai reçu trois livres),
2. sey. koma i uar sa lulu *arrive* i *taye* (Quand il a vu le loup arriver il s'est sauvé) (Corne 1977, p. 77).
2'. sey. sõ lekor in *vin* kuler ruz (son corps est devenu rouge) (Bollée ,1977)[1],
3. réu. moin *la tonm* si lëli, moin *dormi* (Je me suis laissé tombé sur le lit et j'ai dormi) (Staudacher-Valliamee, 2004, p. 84),
3'. réu. moin *la dor* konmssa minm (J'ai dormi ainsi) (Staudacher-Valliamee, 2004),
4. réu. Moin *la kassé* (je l'ai cassé),
4'. réu. Moin *la kass* zavoka (j'ai ceuilli les avocats) (Staudacher-Valliamee, 2007),

Dans les énoncés du réunionnais, Watbled (2015) relève que l'alternance verbale croise la flexion verbale. Les formes verbales non tensées (voir *infra* 4.3.2), comme en 3 et 3', 4 et 4' et 5 et 5', admettent l'alternance morphologique de la racine verbale :

5. réu. zot i sava *mãže* (ils vont manger),
5'. réu. zot i sava *mãž* kabri (ils vont manger du cabri).

4.2. L'emploi de la forme verbale longue *Ve*

Au-delà de la présence ou de l'absence d'un actant, l'emploi de la forme verbale longue (*Ve*) s'impose en seychellois et en mauricien dans divers autres contextes syntaxiques, pragmatiques, et lexicales (cf. l'exemple fourni par Baissac *supra*). Je citerai les contextes et exemples suivants :

a) Dans des prédicats verbaux complexes, que l'on peut analyser comme des contextes de consécution (Corne et Burnet, 1997) ou de construction sérielle, la forme *Ve* est la forme usuelle du verbe focal ou des verbes focaux.

6. mau. li degaze *galupe ale* (il se dépêche cours va = il se précipite).

[1] Les exemples cités respectent les graphies usitées par les auteurs cités.

6) La forme verbale longue est également l'un des vecteurs du 'passif-résultatif,

7. mau. brãs fin *kase* (ar /ek divã) (les branches ont été cassées par le vent),
7'. mau. divã fin kas brãs (le vent a cassé les branches).
c) Dans le contexte d'une prédication complexe où les sujets sont co-référents, *VØ* est employé le plus fréquemment dans le prédicat principal et *Ve* dans la subordonnée, d'où :
8. mo pãs *sorti* tãto (je pense sortir ce soir),
8'. mo mazin (pu) *sorti* tãto (je pense (à) sortir ce soir).

Dans des contextes de focalisation, pour préciser une option de l'alternative, la forme longue est susceptible d'être employée dans la principale comme en 8'',

8''. mo *pãse sorti* tãto (je pense sortir ce soir).

Quand la subordonnée est une complétive dont le sujet n'est pas co-référent avec le sujet de la principale, le verbe principal est nécessairement à la forme longue comme en 9 et 9',

9. mo *mazine* Pol pu sorti tãto (je pense que Paul sortira ce soir),
9'. mo *pãse* Pol pu vini tãto (je pense que Paul viendra ce soir).

d) Dans des contextes pragmatiques de focalisation,

La forme longue est également usitée dans des contextes de focalisation, marqués soit par la prosodie (voir 8'' *supra* et 10),

10. sey. u n tande sa nuvel ? (vous avez entendu cette nouvelle ?) (Bollée, 1977),

ou, par extraposition de l'élément focalisé,

11. sey. mãze li ti kapav mãze me bwar dokter ti defan li ((por ce qui est de) manger il pouvait manger mais le docteur lui a défendu de boire) (Corne, 1977, p. 189).

e) La forme longue est usitée dans des contextes de réduplication lexicale,

12. mau. mo n al *marsmarse* (je suis allé me promener).
On relèvera le contraste avec 12',

12'. mau. mo n marse marse (j'ai marché, marché).

marsmarse en 12 est une « dérivation » lexicale alors que la répétition en 12' signale simplement l'intensité de l'effort de l'activité décrit par *marse.*

Pour ce qui est du réunionnais, il existe une homonymie entre une forme fléchie, donc tensée, du type *Ve* et une forme non tensée, où *Ve* est une des formes de l'alternance verbale (Watbled, 2015) (voir 4.3.3 *infra*).

4.3. L'expression de la temporalité dans les syntagmes verbaux des créoles de O. Indien

Dans les créoles français de l'Océan Indien, le syntagme verbal résulte de la concaténation de plusieurs catégories d'unités : le lexème verbal est précédé de pré-verbes, d'auxiliaires et de marqueurs préverbaux. Dans le cadre de ce schème verbal, l'aspect lexical intervient surtout dans la sélection des unités combinables avec le verbe. Le syntagme verbal est également l'un des sites d'insertion du négateur. De tous les créoles français de l'Océan Indien, le créole réunionnais est le seul où le verbe est fléchi. Le verbe réunionnais est cependant également concaténé à des auxiliaires et à des marqueurs pré-verbaux, comme les autres créoles de l'aire linguistique. Le mauricien et le seychellois ne disposent pas d'une distinction entre formes verbales finies et non finies (Véronique, 2007). Cependant, le réunionnais et le seychellois possèdent un marqueur spécifique de finitude, le marqueur *i.* Les valeurs aspectuelles, temporelles et modales sont portées par des marqueurs ou particules pré-verbaux (*ti, fin, pe, va, pu*), par des auxiliaires et par des pré-verbes (cf. Baker, 1972).

Dans le domaine de l'expression de la temporalité, outre l'incidence de l'aspect lexical verbal, les systèmes des créoles comparés, celui du réunionnais d'une part, et celui du mauricien et du seychellois d'autre part, s'opposent, en dépit de l'existence de quelques unités partagées (*té*/ *ti* et *i*, par exemple) : Le système flexionnel et auxilié du réunionnais le différencie partiellement du système de marquage aspecto-temporel et modal, à l'aide de particules pré-verbales, du mauricien et du seychellois.

4.3.1. Auxiliaires et pré-verbes en seychellois, en mauricien et en réunionnais

En mauricien et en seychellois, les marqueurs ou particules pré-verbaux sont des unités clitiques dont l'alignement est rigide et qui ne sont pas déplaçables de ce fait. Les auxiliaires et les pré-verbes, qui sont également porteurs de valeurs aspectuelles ou modales, tout comme les marqueurs pré-verbaux, sont des unités dont la position est fixe dans les syntagmes prédicatifs et qui ne peuvent être déterminés indépendamment des prédicats verbaux auxquels ils sont conjoints. Ces unités se différencient des marqueurs pré-verbaux, entre autres par leur autonymie sémantique. Sous certaines conditions, auxiliaires et pré-verbes ou verbes de phase, peuvent être focalisés, et sont de fait, déplaçables. Pour le mauricien, Baker (1972) propose de distinguer les auxiliaires des pré-verbes selon leurs compatibilités : les auxiliaires ne peuvent apparaître que dans le contexte des verbes dynamiques alors que les préverbes se combinent indifféremment avec des verbes statifs ou dynamiques. Selon Baker, en 13 et 14, on peut distinguer le pré-verbe de l'auxiliaire, en fonction de l'aspect lexical du verbe principal,

13. Zã in fek sorti (*fek* = pré-verbe),
14. Monik pa kon naze (*kon* = auxiliaire).

Les auxiliaires et les pré-verbes se distinguent des marqueurs ou particules pré-verbaux par leur déplaçabilité, en d'autres termes, ils peuvent être focalisés, sous certaines conditions, comme l'indiquent les exemples 15 à 17',

15. mau. li *ti pu* vini (il avait l'intention de venir) (*ti pu* sont des marqueurs pré-verbaux*)*
15'. mau.*pu li ti vini , * ti li pu vini, * li pu ti vini,
16. mau. li ti *fek* vini (il venait d'arriver) (*fek* est un pré-verbe, cf. 14 *supra.*),
16'. mau. *fek* li ti vini, li ti vini *fek* la (il venait d'arriver, il venait d'arriver là),
17. mau. li ti kon naze (il savait nager),
17'. mau. *kon naze,* li ti kone/liti kon naze (savoir nager, il le savait).

La distinction entre pré-verbes et auxiliaires ne s'applique sans doute pas à tous les créoles français de l'Océan Indien. Je me contenterai dans la suite de ce texte d'opposer deux ensembles : les marqueurs ou particules pré-verbaux d'une part, et les auxiliaires et les pré-verbes ou verbes de phase, d'autre part[2].
Au rang des auxiliaires et des pré-verbes, pour le mauricien, on peut citer :

18. kapav (pouvoir) kon (connaître) al (aller),
bizê (avoir besoin de) abitje (avoir l'habitude de),
vin (venir / devenir) fini (finir),
arive (arriver) (u)le (vouloir),
komâs (commencer) aret (arrêter),
âvi (vouloir) sej (essayer),
resi/ reisi (réussir) kontinje (continuer).

Watbled (2015) propose une définition plus restrictive de l'auxiliaire dans le cadre de l'analyse du réunionnais : « […] un verbe spécialisé dans l'expression grammaticale du temps, de l'aspect ou de la modalité, ou encore de la voix », identifiable parce que susceptible d'être fléchi. Il relève quatre auxiliaires en réunionnais l'auxiliaire d'antériorité *la*, les auxiliaires de futurité *va* et (*sa*)*va* ; Watbled (2015, p. 120) identifie également un quatrième auxiliaire *fin(i*), exprimant l'accomplissement dans le passé. Selon cet auteur, les auxiliaires du réunionnais ne sauraient être confondus avec des particules pré-verbales car ces derniers sont inséparables du verbe auquel ils sont adjoints comme le montrent les exemples suivants :

19. /zot i dor pa/ (ils ne dorment pas),
19'. /zot la pa dormi/ (ils n'ont pas dormi),
19''. /zot te (i) dor pa/ (« ils ne dormaient pas »).

En reunionnais, le négateur est post-posé au verbe tensé, y compris à l'auxiliaire fléchi.

[2] Ces combinaisons sont à distinguer des énoncés qui résultent de la « montée » d'un verbe d'une proposition subordonnée dans la principale, comme dans mau. *li mazin vin dormi lakaz* (il pense venir dormir à la maison) (voir également Valdman, 1978, p. 223).

On pourrait ajouter à la liste de Watbled (2015), d'autres auxiliaires tels [ãtrê d], [sorti] ou [vyê d] (Chaudenson 1974, p. 342)

4.3.2. La flexion verbale en réunionnais

Selon Watbled (2015, p 113), le créole de la Réunion présente une flexion, des formes tensées donc, vectrice de quatre valeurs temporelles principales : le présent (*Ø*) (exemple 20), l'imparfait (- *e*) (exemple 21), le futur (- *ra*) (exemple 22) et le conditionnel (- *re*) (exemple 23), comme dans

20. zot i *mãž* kabri (ils mangent du cabri) (present),
21. zot i *mãže* kabri/ (ils mangeaient du cabri) (imparfait),
22. si zot i travaj pa zot i *mãžra* pa/ (s'ils ne travaillent pas, ils ne mangeront pas) (futur),
23. zot i *mãžre* bjẽ ẽ salad/ (ils mangeraient bien une salade) (conditionnel)

La flexion verbale s'applique à tous les verbes, réguliers et irréguliers du réunionnais, y compris les verbes *lé* (être) (*le, lete, sra, sre*) et *la* (avoir) (*la, lave, nora, nore*), et aux auxiliaires.

Dans le système du réunionnais, il existe une concurrence entre le marquage fléchi du futur et son expression à l'aide de l'auxiliaire (*va* et (*sa*)*va*), comme le montrent les exemples 22, 23 et 24' :

24. zot va mãž rugaj la mory (ils mangeront du rougail de morue) ;
24'. zot i sa mãž rugaj la mory (ils vont manger du rougail de morue).

Le futur flexionnel apparaît de façon préférentielle avec le négateur,
24''. le syr zot i mãžra pa rugaj la mor/ (c'est sûr qu'ils ne mangeront pas de rougail de morue).
La même distribution s'observe entre l'imparfait flexionnel (voir *supra* 21 et l'imparfait marqué par le marqueur pré-verbal *te(i)* (voir *infra* 25 et 25').

4.3.2. Les deux emplois de *VØ – Ve* en réunionnais

Tableau 4. *VØ – Ve* et la flexion verbale du réunionnais

	VØ (exemple : mãž)	Ve (exemple : mãže)
Formes tensées	Présent / et imparfait te (i) VØ	Imparfait (i + Ve)
Formes non tensées	VØ + Argument du verbe	Ve + Ø (non suivi d'arguments)

Dans le système du réunionnais, l'alternance *VØ – Ve* connaît deux emplois. En effet, dans cette langue, quand les formes verbales sont non tensées – c'est-à-dire non fléchies et

précédées de marqueurs pré-verbaux et d'auxiliaires –, l'alternance fonctionne comme pour les autres créoles de l'Océan Indien (voir *supra* 5, 5' et 21'). Il est à noter cependant que la particule pré-verbale *te (i*) suppose que le verbe présente une forme verbale *VØ* en tous contextes. Quand les verbes sont fléchis, donc tensés, *VØ* apparaît dans le contexte du présent et de l'imparfait exprimé à l'aide de la particule *te (i*), alors que *e* dans *Ve* est la marque fléchie de l'imparfait. *Ve*, forme fléchie de l'imparfait, ne présente pas l'alternance morphologique, observable dans les formes non tensées du verbe en réunionnais, et dans les autres créoles français de l'Océan Indien.

4.3.3. Marqueurs pré-verbaux en réunionnais

Watbled (2015 : 114) identifie deux particules pré-verbales, de nature différente, *té* et *i* en réunionnais. *té* marque une valeur aspectuo-temporelle de « passé imperfectif » et se trouve en concurrence avec la forme fléchie de l'imparfait, comme le montre les exemples suivants :

> 25. zot i *mãže* kabri/ (ils mangeaient du cabri) (imparfait)
> 25'. zot *te* (i) *mãž* kabri/ (ils mangeaient du cabri).
> On suivra Watbled (2015, pp. 121-122), quand il analyse *i* comme un marqueur prédicatif de finitude. D'où l'exemple 26,
> 26. La pli *i sar tõbe* taler (la pluie tombera tout à l'heure) (Caid 2000, p. 524),
> qui peut être analysé ainsi : *sar tõbe* est une forme de futur marquée par l'auxiliaire *sar* que suit une forme verbale non tensée *tõbe* ; le marqueur *i* indique que la forme verbale *sar tõbe* est finie.

On peut ajouter aux deux particules pre-verbales retenues par Watbled 2015, d'autres particules comme [apré] ou [pur] (Chaudenson 1974, p 444)

4.3.4 Les marqueurs *ti* et té dans les créoles de l'Océan Indien

Les créoles de l'Océan Indien partagent plusieurs unité, issues en règle générale des périphrases verbales françaises (Gougenheim, 1929 [1Á»´]), dont le statut morphosyntaxique et lexicale, varient d'une langue à l'autre. On peut citer, entre autres, *té/ti, va, ap(r)é, fin(i)* et *pou(r)*, analysés comme des particules pré-verbales ou comme auxiliaires selon les langues. De cet ensemble, *té/ti* est la seule unité à être analysée dans les trois créoles comparés comme une particule verbale.

L'exemple 27 illustre son emploi en mauricien et en seychellois :

> 27. mo ti ena en frer travaj isi zot apel li latetlatet me li apel Renga me li ti n travaj ãfê biê lõtã dã dok li ti travaj kum regilie apre li n kite li n ale li n revini (PLHWDU, s.d)
> (j'avais un frère (qui) travaille ici dans les docks on l'appelle/ appellait latetlatet mais il s'appelle Renga mais il avait travaillé enfin bien longtemps dans les docks il travaillait comme régulier après il a quitté il est parti il est revenu).

Ce récit s'ouvre par le recours à un marqueur temporel de passé *ti*, lequel est par la suite omis, selon un fonctionnement largement attesté en mauricien et en seychellois (Baker, 1972, Michaelis 1993). La suite du récit est organisée autour d'un contraste entre un événement marqué *ti n* (*li ti n travaj*) accompli depuis un certain temps dans le passé, et un événement préfixé par *ti*, à valeur ponctuelle dans le passé, des événements accomplis (*li n kite* ...) et un état Ø + prédicat statif (*li apel*). Le recours à *ti* et à *fin* et à leurs combinaisons permet d'organiser la narration de ces événements passés en plusieurs plans d'énonciation hierachisés. On relevera notammant la fonction d'aoriste du discours rempli par *fin + Prédicat*.

L'existence d'une système temporel fléchi en réunionnais, à côté du recours à des particules pré-verbales et des auxiliaires à valeurs aspecto-temporelles et modales, confére à *té* une valeur et des emplois qui ne sont pas celles attestées en sychellois et en mauricien.Pour Watbled (2015,: p. 114), « […] il n'y a pas lieu de s'étonner que, sur le plan sémantique, la particule /te/ du réunionnais se distingue partiellement des particules qui lui « ressemblent » dans les autres créoles à base française : le /te/ réunionnais véhicule en effet une valeur aspectuo-temporelle (passé imperfectif), alors que le /te/ des créoles de l'Atlantique et le /ti/ mauricien et seychellois expriment une valeur d'antériorité pure, non aspectuelle ».

4. Enjeux de la comparaison grammaticale des créoles de l'Océan Indien

Le but de cette comparaison n'était ni de poser une identité entre systèmes linguistiques ni de montrer que certains systèmes seraient plus 'radicaux' que d'autres, c'est-à-dire plus éloignés de la langue lexificatrice– ce qui est un préjugé normatif discutable. Dans le domaine de l'expression de la temporalité les trois systèmes verbaux parcourus présentent les identités suivantes :

- l'alternance du radical verbal dans des contextes spécifiques,
- l'emploi de particules aspecto-temporelles et modales pré-verbales dont les valeurs varient selon l'économie des systèmes linguistiques concernés,
- le seychellois et le mauricien qui semblent proches par rapport au reunionnais dans l'économie de leurs particules pré-verbales, diffèrent au moins par l'emploi de *i* en seychellois et son absence en mauricien,
- des unité partagées telles *fin(i), ap(r)e* ou *pou(r)*, présentent des différences de fonctionnement qui conduisent à les analyser tantôt comme des auxiliaires et tantôt comme des particules pré-verbales, selon les créoles concernés.

Cette brève comparaison permet de mesurer les éléments que partagent les systèmes de l'aire linguistique des créoles de l'Océan Indien dans le domaine verbal. Elle montre également les zones d'incertitude qui demeurent dans cette comparison. Il reste à s'interroger dans une perspective aréale sur les faits relevés. Au vu de l'histoire du peuplement et du développement régional, on pourrait imaginer que des traits linguistiques se sont diffusés d'un territoire à l'autre ; cette thèse est implicitement présente dans les deux modèles en concurrence pour expliquer l'apparition des langues créoles de l'Océan Indien, l'hypothèse du « bourbonnais » de Chaudenson et celle de l'*Isle de France Creole* de Corne et Baker.

Chaudenson évoque également l'emprunt pour expliquer maints phénomènes grammaticaux partagés par les langues de l'Océan Indien, dont le marqueur de finitude *i* ou l'emploi du marqueur de pluriel *bann.* On pourrait également songer que la théorie du *feature-pool* de S. Mufwene (2005), voire celle de *scattered Sprachbund* de Kihm (2011), offrent des explications typologiques, sans nécessairement proposer de relations de parenté linguistique. Il semble urgent de reprendre des comparaisons grammaticales entre les langues créoles de l'Océan Indien, en reléguant au second plan les questions génétiques.

Bibliographie

Adam, L. (1883). *Les idiomes négro-aryen et malayo-aryen. Essai d'hybridologie.* Paris : Maisonneuve.

Baissac, C. ([1880], 1976). *Étude sur le patois créole mauricien*. Genève : Slatkine Reprints.

Baker P. and Kriegel, S. (2013). " Mauritian Creole structure dataset". In: S. M. Michaelis, Ph. Maurer, M. Haspelmath, et M. Huber eds. *Atlas of Pidgin and Creole Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. (Available online at http://apics-online.info/contributions/55, Accessed on 2018-06-05.)

Baker, P. (1972). *Kreol. A description of Mauritian Creole.* London : Hurst & Co.

Baker, P., Corne, C. (1982). *Isle de France Creole. Affinities and Origins.* Ann Arbor (MI) : Karoma Publishers

Baker, P. Bollée, A. (2004). Edition de deux textes religieux du XVIIIe siècle, Philippe Caulier C.M. : *Profession de Foy, en jargon des Esclaves Nêgres. Petit Catéchisme de l'Isle de Bourbon tourné au Style des Esclaves Nêgres. Creolica* (http://www.creolica.net).

Baker, P. (2007). "Elements for a sociolinguistic history of Mauritius and its creole (to 1968)". In: P. Baker et G. Fon Sing, edspp. 307- 333.

Baker, P. and Fon Sing, G., eds. (2007). *The making of Mauritian creole ; Analyses diachroniques à partir des textes ancies.* London : Battlebridge Publications.

Baker, P. and Kriegel, S. (2013). "Mauritian Creole". In: S.M. Michaelis, Ph. Maurer, M. Haspelmath, M. Huber, eds. *The survey of pidgin and creole languages*. Volume 2: Portuguese-based, Spanish-based, and French-based Languages. Oxford: Oxford University Press.

Bakker, P. (2017). Compte rendu de lecture : Stein, Peter, avec la participation de Mutz, Katrin (2017), Kreolisch und Französisch [Créole et français]. Deuxième édition. Berlin : De Gruyter. Xii + 238 pp. ISBN 978-3-11-040088-5 », *Études Créoles* – Vol. XXXV n° 1 & 2 -

2017 [En ligne], consulté le .... - URL : http://www.lpl-aix.fr/~fulltext/Etudes_Creoles/bakker.pdf

Bhatt, P. andVeenstra, T. eds. (2011). "Creoles and Typology". *Journal of Pidgin and Creole Languages.* 26 : 1.

Bollée, A. (1977). *Le creole français des Seychelles.* Tübingen : Max Niemeyer Verlag.

Bollée, A. (2007). *Deux textes religieux de Bourbon du 18e siècle et l'histoire du créole réunionnais*. United Kingdom, Sri Lanka : Battlebridge Publications.

Caid, L. (2000). *Étude comparée des systèmes verbaux en créole réunionnais et mauricien.* Lille : Atelier national de reproduction des thèses.

Campbell, L. (2017). "Why is it so Hard to Define a Linguistic Area?" In: R. Hickey, ed., *The Cambridge Handbook of Areal Linguistics*). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 19-39. Doi:10.1017/9781107279872.003

Carayol, M., Chaudenson, R. et Barat Chr. (1984-1995). *Atlas linguistique et ethnographique de la Réunion.* Vols. 1-3. Paris, Ed. Du CNRS.

Cellier, P. (1985). *Description syntaxique du créole réunionnais : essai de standardisation.* Thèse d'état, U.de Provence.

Chaudenson, R. (1974). *Le lexique du parler créole de la Réunion,* Tomes 1 & 2. Paris, Librairie Honoré Champion :

Chaudenson, R. (1981). *Textes créoles anciens (La Réunion et Ile Maurice). Comparaison et essai d'analyse.* Hamburg : Helmut Buske Verlag.

Chaudenson, R. (1992). *Des îles, des hommes, des langues : essais sur la créolisation linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan.

Chaudenson, R. (2000). *Creolization of Language and Culture.* London : Routledge.

Chaudenson, R. (2003). *La créolisation : théorie, applications, implications*. Paris : L'harmattan.

Chaudenson, R. (2010). *La genèse des créoles de l'Océan Indien.* Paris : L'Harmattan.

Chaudenson, R. (2012). « La genèse des créoles des Mascareignes et des Seychelles : microcosme et substrats », *Études océan Indien* [En ligne], 48 | 2012, mis en ligne le 16 septembre 2015, consulté le 19 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/oceanindien/1503 ; DOI : 10.4000/oceanindien.1503

Chaudenson, R. (2013). « Approche (historico-) linguistique des créoles des Mascareignes et des Seychelles », *Études océan Indien* [En ligne], 49-50 | 2013, mis en ligne le 23 septembre 2015, consulté le 30 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/oceanindien/1823; DOI : 10.4000/ oceanindien.1823

Corne, C. (1977). *Seychelles Creole Grammar. Elements for Indian Ocean Proto-Creole Reconstructio.,* Tübingen/ TBL Verlag Gunter Narr.

Corne, C. et Burnet, C. (1997). « La coordination consécutive aux Mascareignes et aux Seychelles : un reflet de conceptualisations africaines ». In : M.C. Hazaël-Massieux, D ; de, Robillard, éds. *Contacts de langues, contacts de cultures, créolisation.* , Paris : L'harmattan, pp. 209-224.

Corne, C. et Moorghen, P. (1978). « Proto-créole et liens génétiques dans l'Océan Indien ». *Langue Française*, 37, pp. 60-75.

Damoiseau, R. (2012). *Syntaxe créole comparée. Martinique, Guadeloupe, Guyane, Haïti.* Paris : Karthala.

Goodman, M.F. (1968). *A comparative study of creole French dialects.* The Hague : Mouton.

Gougenheim G. ([1929] 1971). *Étude sur les périphrases verbales de la langue française*. Paris : Nizet.

Holm, J. (1998). *Pidgins and Creoles.* Vol. 1. *Theory and Structure.* Cambridge ; CUP.

Holm, J. and Patrick P. L, eds. (2007). *Comparative Creole Syntax.* London: Battlebridge Publications.

Henri, F. (2010). *A constraint-based approach to verbal construction in Mauritian : Morphological, Syntactic and discourse-based aspects.* Ph D, U. of Mauritius, U. Paris Diderot- Paris 7.

Kihm, A. (2011). « Pidgin-creoles as a scatterd sprachbund. Comparing kriyol and Nubi ». *Journal of Pidgin and Creole Languages.* 26 : 1, pp. 43-88.

Martinet, A. (1970). *Éléments de linguistique Générale.* Paris : Armand Colin.

McWhorther, J. (1998). « Identifying the creole prototype : vindicating a typological class », *Language* 74, 788-818.

Michaelis, S.M. and M. Rosalie (2013). "Seychelles Creole structure dataset". In: S.M. Michaelis, Ph. Maurer, M. Haspelmath et M. Huber, eds. *Atlas of Pidgin and Creole*

Language Structures Online. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. (Available online at http://apics-online.info/contributions/56, Accessed on 2018-06-05.)

Mufwene, S.S. (2005). *Créoles, écologie sociale, évolution linguistique.* Paris : L'Harmattan

Staudacher-Valliamee, G. (2004). *Grammaire du créole réunionnais.* Paris : Sedes Université de la Réunion.

Staudacher-Valliamee, G. (2007). « La genèse des créoles de l'Océan indien : l'éclairage des marqueurs TMA et du dimorphisme verbal en réunionnais ». In : K. Gadelli et A. Zribi-Hertz éds. *Grammaires créoles et grammaire comparative.* Paris, PUV, pp. 99-302.

Stein, P., avec la participation de Mutz, K. (2017). *Kreolisch und Französisch*. Deuxième édition. Berlin : De Gruyter,

Syea, A. (2017). *French Creoles : A Comprehensive and Comparative Grammar*, Abingdon & New York : Routledge/ Taylor and Francis.

Véronique G.D. (2014). « L'origine des créoles de l'Océan Indien : les enjeux d'un débat généalogique ». In : A. Carpooranéd. *Langues créoles, mondialisation et éducation. Actes du XIIIe colloque du Comité International des Etudes Créoles* (Maurice, 5-9 Novembre 2012, République de Maurice : CSU-ELP), pp. 83-106.

Van Name A. (1869). « Contributions to Creole Grammar ». *Transactions of the American Philological Association (1869-1896)*, pp. 123-167.

Valdman A. (1978). *Le créole : structure, statut et origine.* Paris : Klincksieck

Vintila-Radulescu I. (1975). *Le créole français*. La Haye : Mouton

Watbled, J.-Ph. (2015). « Les particularités morphosyntaxiques du créole réunionnais ». *Etudes Créoles.* Vol. XXX : 2, pp. 111-125. [En ligne], consulté le ..., URL : http://www.lpl-aix.fr/~fulltext/Etudes_Creoles/watbled.pdf

****

La liste des contributeurs (par ordre alphabétique) :

ALBERS Ulrike, BIEN-AIMÉ Guerlande, BOLUS Mirna, CHERUBINI Bernard, CHOPPY Penda T., DALEAU-GAUVIN Laurence, DIDON Françoise, DIJOUX LATCHIMY Jasmine, FISCHER Magnus, GARBARINO Sandra et POLICE-MICHEL Daniella, GOVAIN Renauld, HOSSEN Marie-Thérèse, KLYMENKO Olga, KRIEGEL Sibylle, LAURET Francky, LIBROVA Bohdana, NADAL Pascal et ANKIAH-GANGADEEN Aruna, PANOT Catherine, PEJAKOVIC Christine, RATTIER Emmanuella, RUGHOONUNDUN-CHELLAPERMAL Nita, FOKEERA-WAHEDALLY Shalena, BEEKHARRY Toshanand et SINGH Angateeah Khemduth, SCHNEPEL Ellen M., SCHROEDER Nichole et BECKERT Ronny, SISASK Florence, STEIN Peter, TAMACHIA Françoise, TOMAN Cheryl, VEL Aneesa J., VERONIQUE Georges Daniel, VON SICARD Magdalena et KRÄMER Philipp.

UNIVERSITY OF SEYCHELLES
Lavenir dan oa lanmen

UniSey Press
https://unisey.ac.sc/unisey-press

ISBN: 978-99931-983-1-4