

Les pratiques langagières d'un enfant d'origine mahoraise dans la société multilingue de La Réunion : effets des normes ?

Sandrine MARVILLIERS

LCF, UMR 8143 du CNRS, Université de La Réunion
15 avenue René Cassin, B.P. 7151, 97715 Saint-Denis Messag. Cedex 9, Réunion, FRANCE
Tél. : ++33 (0)2 62 93 85 76 - Fax : ++33 (0)2 62 93 85 73
Courriel : sandrine.marvilliers@co.univ-reunion.fr

ABSTRACT

The aim of this paper is to study the productions of a migrant child, Karim, 7 years old at the beginning of the study, of mahoraise origin, living in the Reunion Island and who is confronted daily with a variable environment, given the language contact situation. More precisely, we attempt to describe the mechanisms of language adjustments according to the interaction's social context.

1. INTRODUCTION

Les travaux de R. Chaudenson [Cha74] sur la genèse du Créole permettent de bien connaître les facteurs socio-historiques expliquant la constitution de la situation linguistique réunionnaise : le Créole réunionnais est né de contacts de langues diverses (Français populaires et / ou dialectaux parlés par les premiers colons avec les langues des esclaves).

Jusqu'en 1975 environ, c'est la conception diglossique [Fer59] qui est utilisée pour décrire la situation réunionnaise : coexistence de deux systèmes linguistiques, le Français, langue dominante et le Créole, langue vernaculaire dominée. Le Français était la langue employée pour tout ce qui était administratif, formel. Pour illustration, beaucoup de personnes nées dans les années 40 / 50 se souviennent des interdictions langagières qu'elles subissaient à l'école : parler Créole était interdit, en classe comme en récréation.

Cependant, les travaux scientifiques réalisés depuis dans le domaine de la sociolinguistique ont montré qu'il apparaît difficile de décrire la situation linguistique de l'île en termes de stricte bipolarité. Le problème- lié à la situation de contacts de langues que connaît la Réunion- est en effet relativement complexe : la diglossie ne permet pas d'expliquer la variation dans les paroles réunionnaises. M. Carayol et R. Chaudenson proposent alors le concept de « continuum linguistique » [Car79] pour nommer cette réalité linguistique. L.-F. Prudent proposera quant à lui par la suite de classer ces formes langagières mélangées dans une « zone discursive interlectale » [Pru81], par ailleurs assez difficile à analyser.

Depuis les années 80, malgré l'ancrage encore d'un très fort sentiment diglossique dans l'esprit de la population réunionnaise, la situation linguistique à la Réunion a été décrite de plus en plus suivant une conception variationniste, en tenant compte de cette zone « hybride ». Les Réunionnais conversent en utilisant ce que L.-F.

Prudent appelle le « macro système de communication » [Pru93].

A cela s'ajoutent d'autres langues maternelles parlées par certaines communautés de la Réunion : essentiellement le Tamoul, langue indienne très répandue, ainsi que les langues des petites communautés chinoise et comorienne. Tout ceci complexifie de façon évidente la situation linguistique réunionnaise.

Ce terrain linguistique particulier implique donc une méthodologie adaptée : étudier d'une part les pratiques langagières réelles des interlocuteurs - pouvant inclure à la fois Français, Créole réunionnais, Interlecte, voire d'autres variétés linguistiques - et d'autre part comprendre les raisons pour lesquelles ces choix langagiers sont réalisés. Des travaux de description et d'analyse ont déjà été menés, notamment en milieu scolaire sur des enfants d'origine créole (pour ne citer que ceux-là) [Wha03][Leb07][Rap07]...

Le présent article se propose de décrire les mécanismes des ajustements de langue chez un enfant de migrant -vivant à la Réunion- selon le contexte social de l'interaction.

2. PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

2.1. L'échantillon

J'ai enregistré et étudié les productions langagières de Karim, âgé de 7 ans 6 mois au début de l'étude. Ses parents sont nés à Mayotte, où les langues principalement parlées sont le Shimahorais, le Kibushi et le Français (pour l'administration et l'école). Il est à noter qu'en 2009, encore 28% des élèves mahorais vivant à Mayotte ont 3 ans ou plus de retard en CM2 [Lar09].

Entre l'école, ses amis et sa famille, Karim est ainsi confronté quotidiennement à un environnement langagier extrêmement variable : Français, Créole, Interlecte, Shimahorais.

La singularité de cet enfant est qu'il possède un profil dit « paradoxal », défini notamment dans la thèse de S. Wharton [Wha95] *i.e.* qu'il agit avec distance par rapport à un certain déterminisme social : en effet, il réussit à l'école malgré un environnement supposé défavorable (tableau 1), et notamment, il possède des compétences en Français relativement développées.

Tableau 1: Informations sur la famille de Karim (datant de septembre 2008 – début de l'étude)

Renseignements sur la mère	Renseignements sur les frères et sœurs	Renseignements sur le père et le beau-père
D'origine mahoraise Née à Mayotte Sans emploi 40 ans Parle Shimahorais à la maison, et un Français à classer dans l'interlangue	4 aînés, d'un premier père, 3 frères (Yasser 17ans, El Hadaoui 16 ans et Yanis 11 ans) et 1 sœur (Nadège 15ans) s'exprimant tous en Créole à la maison 1 petite sœur du même père (Ismahein 4 ans) parlant Créole et Français	D'origine mahoraise Nés à Mayotte Plus aucun contact avec eux

2.2. Problématique

En tant qu'enseignante, je suis très intéressée par le fait de comprendre comment un enfant de migrant acquiert des compétences en Français, dans un milieu où la langue d'intégration, le Créole réunionnais, n'est ni la langue de l'école, ni sa langue « maternelle » et je pose deux questions afin de déterminer la problématique de l'étude :

Comment cet enfant, alors même qu'il est soumis à un environnement langagier extrêmement variable, parvient-il à construire ses connaissances langagières ?

Comment apprend-il les variétés linguistiques et comment parvient-il à les adapter à son interlocuteur ?

2.3. Hypothèse

Afin de tenter d'expliquer des compétences en Français développées chez le jeune Karim, je fais l'hypothèse que l'enfant ne fait pas qu'activer les formes les plus fréquentes de son répertoire mais qu'il les choisit également selon les normes et les valeurs transmises par son environnement.

2.4. Méthodologie

J'ai enregistré les productions langagières de Karim, dans son réseau familial comme à l'école, en choisissant trois sous-ensembles du corpus, relativement rapprochés dans le temps (un mois et demi au maximum), indicatifs de sa « routine hebdomadaire ». Le sous-ensemble n°1 est un enregistrement réalisé en classe pendant lequel Karim explique sa production réalisée en arts visuels. Pour le sous-ensemble n°2, Karim est enregistré au domicile de sa mère en présence de celle-ci, de ses sœurs et d'un de ses frères. Enfin, le sous-ensemble n°3 est un enregistrement lors d'une récréation¹.

¹ Le dictaphone était soit directement posé sur sa table de classe (n°1) ou sur le buffet du salon (n°2), soit placé dans un petit sac à dos. Dans ce dernier cas (n°3), un micro-cravate branché au dictaphone a été fixé au tee-shirt de Karim afin que celui-ci soit libre de tout mouvement lors de la récréation.

Diverses indications sur ces enregistrements² sont données ci-après (tableau 2).

Tableau 2: Informations sur les enregistrements réalisés

	Sous-ensemble n°1	Sous-ensemble n°2	Sous-ensemble n°3
Date	9/10/08	Du 14 au 17/11/08	Récréation du 3/10/08
lieu	En classe	Domicile	Cour
Participants	-Karim répond à une question de la maîtresse	-Sa mère -Yasser -Nadège -Ismahein	-Clarianne -Benjy -Lorna -Samuel -Idriss -Chloé (7 ans) -Noan 6 ans

3. RÉSULTATS ET ANALYSE

3.1. Résultats

J'ai observé le choix du code employé par Karim en fonction de ses interlocuteurs ainsi qu'en fonction du code utilisé lors du tour de parole précédent le sien. L'étiquetage du code n'est d'ailleurs pas toujours évident puisque certains mots peuvent être classés Français comme Créole [Leb07].

J'ai calculé - pour chaque situation étudiée - le pourcentage entre le nombre d'énoncés produits par l'ensemble des interlocuteurs de Karim dans chaque code en fonction du nombre total d'énoncés dans l'input de l'enfant.

Tableau 3 : Pourcentage des différents codes dans l'input de Karim

	Code	Sous-ensemble n°1	Sous-ensemble n°2	Sous-ensemble n°3
INPUT	Français	100	21,4	33,3
	Créole	0	17,9	53,3
	Interlecte	0	0	13,3
	Shimahorais	0	60,7	0

Cette donnée renseigne sur la fréquence des formes linguistiques qu'il reçoit dans chaque langue (tableau 3). Il reçoit ainsi majoritairement (en gras dans le tableau précédent) du Français à l'école, du Shimahorais à la maison et du Créole en récréation.

Dans les enregistrements réalisés, sa mère comme ses frères et sœurs n'emploient que très peu le Français.

Les énoncés produits par sa mère lors de deux entretiens que j'ai eus avec elle (environ 1 heure d'enregistrement) relèvent néanmoins de l'interlangue - grammaire provisoire (des exemples sont donnés dans la partie 3.2.). Ceux de ses frères et sœurs sont trop peu nombreux et de plus beaucoup trop courts pour juger de leurs compétences

² Les enregistrements ont été réalisés à l'aide d'un dictaphone de marque Olympus VN-3100PC.

réelles en Français.

Un travail identique à celui présenté dans le tableau 3 a été réalisé sur l'output de Karim, ce qui permet de connaître sa fréquence d'utilisation des différents codes en fonction de ses interlocuteurs (tableau 4)³.

Tableau 4 : Pourcentage d'utilisation des différents codes dans l'output de Karim

OUTPUT	Code	Sous-ensemble n°1	Sous-ensemble n°2	Sous-ensemble n°3
	Français	100	69,2	38,1
	Créole	0	23,1	50
	Interlecte	0	7,7	11,9
	Shimahorais	0	0	0

Ainsi, la variété la plus fréquemment employée par l'enfant (en gras dans le tableau précédent) change en fonction de la situation et de ses interlocuteurs : Karim va ainsi utiliser majoritairement le Créole en récréation, le Français venant en seconde position, alors que le Français sera la langue qu'il utilisera prioritairement à la maison comme en classe. Il est également intéressant de remarquer que si l'input et l'output de Karim s'équivalent plus ou moins dans les sous-ensembles 1 et 3 (respectivement en classe et en récréation), ce n'est pas du tout le cas du sous-ensemble n°2 (au domicile de sa mère). Sa mère – qui est son interlocutrice principale – lui adresse effectivement la parole en Shimahorais et il lui répond en Français alors qu'il parle Créole avec ses frères et sœurs qui lui parlent également Créole.

3.2. Analyse

Les représentations sociolinguistiques de la mère de Karim L'absence du père implique que la mère de Karim assure dans la famille un rôle à la fois d'autorité comme de médiatrice culturelle. De plus, elle a beaucoup d'exigences et d'attention vis-à-vis de son fils, le valorisant ainsi, comme le montrent les transcriptions qui suivent. Un tel comportement avait déjà été décrit par B. Lahire [Lah95]. Karim a l'interdiction de parler Créole, au moins avec sa mère (« *il ne parle jamais le Créole avec moi parce que je le lui ai interdit* »), justifiant cette interdiction par le fait que ses 4 aînés ont, selon elle, obtenu de moins bons résultats en Français depuis qu'ils parlent Créole (« *comme j'ai vu / même si ils ont de bons moyens / de bonnes notes / jusqu'à là maintenant ils parlent toujours le Créole ils n'arrivent pas à s'exprimer en Français / c'est là que j'ai réagi de défendre Karim de ne pas parler du tout le Créole* »).

Elle se souvient que petite, il était interdit de parler Shimahorais à l'école (« *souvent on parlait le Mahorais à l'école / quand c'était arrivé à la classe de CMI / on commence à nous défendre de parler le Mahorais à l'école* »), c'est bien cette langue qu'elle utilise avec ses

³ Les temps de parole de Karim représentent pour chaque sous-ensemble respectivement 100%, 63% et 48% du temps d'enregistrement.

enfants. C'est pour elle une chose importante car, même si elle reconnaît que « *Karim il ne parle pas le Shimahorais* », elle sait qu'à Mayotte « *il va parler le Shimahorais avec le Français* ». Ainsi, l'emploi et la valorisation que la mère fait du Shimahorais en famille permettent que ses enfants ne restreignent pas leur maîtrise dans cette langue [Lüd01].

Elle valorise également le Français, qu'elle perçoit comme une langue de prestige. Karim voudrait devenir journaliste et sa mère m'a confié qu'elle lui répète souvent que pour être journaliste, il faut savoir parler correctement Français (« *je lui dis si tu veux être journaliste tu vas pas parler le / euh/ comment / le Créole hein / dans le journal / mais tu vas parler en Français /.../ mais tu ne sais pas beaucoup trop le Mahorais /.../ et je lui ai dit tu absolument obligatoirement dois être fort en Français comme ça tu peux t'exprimer pour être journaliste* »). Elle dit même le corriger si besoin est (« *si il parle pas bien le Français je suis obligée le corriger* »).

Les représentations sociolinguistiques de Karim J'ai interrogé Karim sur les langues qu'il utilise. Selon lui, il parle « *Mahorais et Cr... [Créole ?] / Mahorais et Malgache [il connaît quelques mots de Malgache]* » et dit ne jamais parler Créole, ce qui est sûrement dû à l'interdiction posée par sa mère de parler cette langue (il ne veut pas l'avouer). Lorsque je lui demande s'il parle Français, il me répond étonnamment « *ma mère me dit que je parle Français* ». Une explication à ce dernier fait est donnée par la mère (« *avant on se moquait d'elle / on le moquait / mais pourquoi tu es comme le métropolitain tu parles le Français / Karim en montant [à la maison] il pleurait* »).

Karim utilise le Français en classe parce qu'il explique que « *ma mère elle veut que je parle en Français parce que si je vais à l'école, il faut que je parle Français* » (la pratique du Créole étant permise en classe). Il justifie le fait de parler Français à la maison ainsi : « *à la maison je parle Français comme ça elle [sa mère] apprend le Français* » qu'elle ne parle, selon lui, « *pas trop* ». En posant des questions à Karim, je m'aperçois qu'il adapte la langue qu'il parle en fonction de la couleur de peau de son interlocuteur : « *si je vois quelqu'un qui / qui est blanc là ben / alors je parle Créole avec lui et Français* ». En lui donnant quelques prénoms d'enfants de la classe, il confirme cela : il parlerait « *Créole et Mahorais* » avec un enfant de couleur noire par exemple.

4. DISCUSSION ET CONCLUSION

Les données quantitatives montrent un déséquilibre entre l'output de l'enfant et son input : il y a plus de Français dans l'output de Karim que dans son input. Ainsi, il s'avère que l'utilisation que fait l'enfant de certaines formes n'est pas directement à relier à la fréquence de ces formes dans son input, ce qui va à l'encontre du principe de densité de Bloomfield [Blo33], principe repris par Labov [Lab01] puis Tomasello [Tom03]. Evidemment, l'enfant reste quotidiennement en contact avec la langue française (en classe, en regardant la télévision), cela représentant un peu moins d'un tiers du temps dans sa journée. Le reste du

temps, il est en contact essentiellement avec le Créole et le Shimahorais.

Plusieurs facteurs semblent favoriser ce comportement langagier, manifestement tous liés aux normes et aux valeurs de son environnement. La mère, d'abord, joue un rôle primordial puisqu'elle lui interdit de parler Créole – d'après une transcription précédente, elle a constaté que lorsque ses aînés ont parlé Créole, ils ne s'exprimaient plus en Français - elle a aussi une représentation valorisante du Français, notamment comme langue d'accès à une profession de prestige. Karim, pour sa part, s'adresse à un interlocuteur dans une langue ou une autre en fonction de son ethnotype. Il dit également privilégier la langue française lorsqu'il parle avec sa mère pour qu'elle l'apprenne.

Ces résultats pourraient donc s'expliquer par le fait que le poids des normes et des valeurs véhiculées par l'environnement peuvent être pour l'enfant d'une importance telle qu'il influence son choix langagier, jusqu'à être en conflit avec l'effet résultant de la fréquence des formes linguistiques [Och95][Ely95].

REMERCIEMENTS

Cette recherche s'insère dans le projet Diverlang, projet géré par l'Agence Nationale de la recherche ANR, piloté par le Pr. J.-P. Chevrot, responsable scientifique. Je remercie le Dr.-HDR S. Wharton, responsable de la partie réunionnaise du projet, de sa relecture.

RÉFÉRENCES

- [Blo33] Bloomfield L. (1933), *Language*, London : G. Allen and Unwin.
- [Car79] Carayol J., Chaudenson R. (1979), « Essai d'analyse implicationnelle du continuum Français – Créole », *Plurilinguisme, normes, situations, stratégies*, Paris, L'Harmattan, Wald P. et Manessy G. (Dir.), pp. 129-172.
- [Cha74] Chaudenson R. (1974), *Le lexique du parler Créole de la Réunion*, Champion / CNRS, Paris.
- [Ely95] Ely R., Gleason J. Berko. (1995), « Socialization across context », *The handbook of child language*, Oxford, Cambridge: Blackwell, Fletcher P. et MacWhinney B. (Eds.), pp. 251-270.
- [Fer59] Ferguson C.A. (1959), « Diglossia », *Word*, XV, pp. 325-340.
- [Lab01] Labov W. (2001), *Principles of linguistic change, vol. 2: social factors*, Oxford: Blackwell.
- [Lah95] Lahire B. (1995), *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard-Seuil.
- [Lar09] Laroussi F. (dir.) (2009), *Mayotte, une île plurilingue en mutation*, Editions du Baobab.
- [Leb07] Lebon-Eyquem M. (2007), *Une approche du développement langagier de l'enfant réunionnais dans la dynamique Créole-Français*, Thèse en Sciences du Langage, Université de La Réunion.
- [Lüd01] Lüdi, G. (2001), « L'enfant bilingue : chance ou surcharge »?, article en ligne sur http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html
- [Och95] Ochs E., Schieffelin B. (1995), « The impact of language socialization on grammatical Development », *The handbook of child language*, Oxford, Cambridge: Blackwell, Fletcher P. et MacWhinney B. (Eds.), pp. 73-94.
- [Pru81] Prudent L.-F. (1981), « Diglossie et Interlecte », *Langages*, Vol. 61, pp. 13-38.
- [Pru93] 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.
- [Rap07] Rapanoël S. (2007), « Créole et Français : les représentations des langues et les pratiques déclarées des élèves du cycle 3 des écoles primaires à La Réunion », *Etudes créoles*, Vol. XXIX, pp. 75-100.
- [Tom03] Tomasello M. (2003), *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*, Cambridge: Harvard University Press.
- [Wha95] Wharton S. (1995), *L'apprenant d'une langue étrangère et son milieu social : paradoxes et congruences*, Thèse en Sciences du Langage, Université Stendhal, Grenoble.
- [Wha03] Wharton S. (2003), « La didactique des langues en contact à la Réunion : objet politique ou processus didactique ? », *Contacts de langues – Modèles, typologies, interventions* - Paris, L'Harmattan, Billiez J. (Dir.), coll. « Espaces discursifs », pp. 171-286.