



MAURITIUS RESEARCH COUNCIL
INNOVATION FOR TECHNOLOGY

APPROPRIATION DES LANGUES A MAURICE:

**Dynamiques d'apprentissage et
facteurs externes**

Final Report

August 2001

MAURITIUS RESEARCH COUNCIL

Address:

Level 6, Ebène Heights,
34, Cybercity,
Ebène 72201,
Mauritius.

Telephone: (230) 465 1235
Fax: (230) 465 1239
Email: mrc@intnet.mu
Website: www.mrc.org.mu

This report is based on work supported by the Mauritius Research Council under award number MRC/RUN-9910. Any opinions, findings, recommendations and conclusions expressed herein are the author's and do not necessarily reflect those of the Council.

MAURITIUS INSTITUTE OF EDUCATION

&

MAURITIUS RESEARCH COUNCIL

Appropriation des langues à Maurice : dynamiques
d'apprentissage et facteurs externes

Research project funded by the
MAURITIUS RESEARCH COUNCIL

AUGUST 2001

Dr. Rada TIRVASSEN

Remerciements

Cette recherche n'aurait jamais été possible si, au départ, face aux difficultés de nature diverse, le directeur du Mauritius Research Council, ne l'avait pas soutenu autant qu'il l'a fait. Je voudrais lui dire toute mon appréciation de l'intérêt qu'il a montré pour ce projet, et de manière plus générale, pour la recherche à Maurice.

Je voudrais aussi remercier:

1. Marie-Christine Hazael-Massieux pour avoir mis à ma disposition le fonds documentaire de l'Institut d'Études Créoles de l'université d'Aix-Marseille I.
2. Robert Chaudenson, avec qui j'ai discuté de ce projet.
3. Les responsables des écoles primaires que je ne peux normalement citer compte tenu de notre volonté de conserver l'anonymat promis aux témoins.
4. Le Professeur Roger Hawkins de l'université d'Essex du Royaume Uni pour les séances de travail que j'ai eues avec lui et pour les échanges électroniques sur des questions directes concernant ce projet.

Ce projet, auquel Pierre Martinez était associé lors de son élaboration, s'inscrit dans le cadre d'une étude financée par le Mauritius Research Council.

Dr Rada Tirvassen

Remerciements

Cette recherche n'aurait jamais été possible si, au départ, face aux difficultés de nature diverse, le directeur du Mauritius Research Council, ne l'avait pas soutenu autant qu'il l'a fait. Je voudrais lui dire toute mon appréciation de l'intérêt qu'il a montré pour ce projet, et de manière plus générale, pour la recherche à Maurice.

Je voudrais aussi remercier:

1 Marie-Christine Hazael-Massieux pour avoir mis à ma disposition le fonds documentaire de l'Institut d'Etudes Créoles de l'université d'Aix-Marseille I.

2 Robert Chaudenson, avec qui j'ai discuté de ce projet.

3 Les responsables des écoles pré-primaires que je ne peux normalement citer compte tenu de notre volonté de conserver l'anonymat prévus aux termes,

4 Le Professeur Roger Hawkins de l'université d'Essex du Royaume Uni pour les séances de travail que j'ai eues avec lui et pour les échanges électroniques sur des questions directes concernant ce projet.

Ce projet, auquel Pierre Martinez était associé lors de son élaboration, s'inscrit dans le cadre d'une étude financée par le Mauritius Research Council.

Introduction

Si l'on remonte l'histoire de Maurice jusqu'aux années 1940, on constate que deux rapports, présentés pendant la période coloniale, montrent de façon très nette que les autorités prennent conscience du fait que la politique et la pratique des langues de l'école mauricienne constituent une sérieuse entrave à l'efficacité de notre système éducatif. Ward (1944: 11) pense que c'est la préoccupation centrale de l'enseignement mauricien ("I now come to the work the teachers are called on to do. The first and greatest problem here is the medium of instruction") alors que J.E. Meade pose la question des langues comme "the greatest handicap to successful education in Mauritius" (J.E. Meade 1967 : 208). Dans les rapports postérieurs à l'indépendance, des six rapports/documents officiels présentés, deux abordent de manière directe (Rapport Richard: 1979 et Ramdoyal et al.: 1990) la question des langues et de l'école. On peut d'ailleurs remarquer que ces deux rapports ont été présentés par des équipes de pédagogues, dirigées en l'occurrence, par deux directeurs successifs de l'Institut de Pédagogie. Des quatre autres, le rapport Glover (1973) insiste sur la nécessité de recherches sur toute la question. Pourtant, mis à part les recherches que nous avons nous-mêmes réalisées, les travaux consacrés à cette problématique demeurent rares.

Une fois que l'on a identifié la politique et la pratique des langues dans le système éducatif mauricien comme la source d'une difficulté majeure de l'instruction publique mauricienne, il faut déterminer les aspects précis qui vont faire l'objet des investigations que l'on veut mener. Il est, en effet, futile de dénoncer la politique des langues de l'école en espérant faire changer d'avis aux politiques. Il serait bien plus judicieux de concentrer l'ensemble des moyens disponibles, à commencer par ceux offerts à la recherche, à l'identification des faiblesses qui peuvent donner lieu à des aménagements concrets. En d'autres termes, il faut identifier la zone qui peut être aménagée: on le sait, c'est celle qui est entièrement contrôlée par les techniciens. C'est là le principe majeur qui explique l'orientation donnée à ce projet.

Les nombreux travaux de recherche réalisés sur les questions de la politique linguistique de l'école mauricienne nous font penser qu'il est peut-être temps de diversifier nos centres d'intérêt, de constituer de nouveaux objets d'étude afin d'offrir de nouveaux (types d') éclairage sur la problématique des langues et de l'école à Maurice.

C'est dans le cadre d'un renouvellement des connaissances sur la problématique à l'étude que s'inscrit cette recherche. Ainsi que l'indique l'intitulé du projet, cette étude porte à la fois sur les dynamiques d'apprentissage des langues et sur le poids des facteurs dits externes sur le processus de l'appropriation des langues. Par facteurs externes, nous comprenons tous les aspects qui sont extérieurs à la

dynamique d'appropriation des langues. A Maurice, et sans doute dans l'ensemble de la zone créolophone, on a toujours établi un rapport de cause à effet entre la L1 des apprenants et les modalités d'appropriation de la L2. Ceci s'explique d'abord par la proximité entre le créole mauricien et le français qui tient à la fois au rapport diachronique qui a existé entre les deux langues qu'à leur situation contemporaine. Sur le plan historique, le français est la langue-mère du créole mauricien ; toutefois, en raison de ce lien de parenté entre les deux langues et, surtout en raison des statuts respectifs des locuteurs des deux langues (si on simplifie grossièrement, on peut dire que le français était la langue des colons et le créole celle des esclaves), on a refusé de donner au créole une identité de langue. La dénomination « patois du français » illustre assez bien ce que nous avançons. Au niveau synchronique, parmi l'ensemble des langues que l'on associe au plurilinguisme mauricien, le contact entre le créole et le français ne peut être nié. A cet égard, la perméabilité du vocabulaire du créole à celui du français (l'inverse est aussi vrai, même si la nature et l'ampleur du phénomène ne sont pas les mêmes) constitue un indice de ce contact.

La notion d'interférence qui a connu et connaît encore un succès remarquable auprès des acteurs de l'enseignement du français cristallise, en quelque sorte, ce rapport. Pour nous, toutefois, cette notion renvoie en fait au processus de construction sémantique de l'institution scolaire qui, ainsi, peut se dédouaner de toute responsabilité dans la réussite et l'échec des enfants. Cette recherche refuse le rapport déterministe entre la L1 des enfants et leur échec/réussite scolaire pour tenter de comprendre le rôle de certains acteurs du système éducatif dans l'œuvre de construction sémantique défavorable aux plus vulnérables des enfants scolarisés,

S'agissant des dynamiques d'apprentissage, nous nous sommes intéressés davantage à la question de l'impact des premières langues sur les autres langues apprises. En d'autres termes, en partant de l'idée que l'appropriation d'une langue est une activité cognitive de création d'hypothèses, nous voulons tenter de comprendre s'il existe des influences interlinguistiques entre d'une part l'appropriation de la première langue (des premières langues) et celle de la langue seconde/étrangère. Pour ce qui est de cet aspect du projet, on s'est risqué à une interprétation des productions langagières des apprenants à partir des outils d'analyse empruntés aux travaux consacrés à l'appropriation des langues. Cette étude constitue donc, une première tentative d'approcher autrement les énoncés produits par des apprenants mauriciens.

Ainsi qu'on le constatera à la lecture de ce rapport, l'ensemble du chapitre I est consacré à une présentation du cadre théorique dans lequel s'inscrit cette étude. Cette démarche a une double justification: il s'agit d'abord de préciser les repères théoriques que nous nous sommes donnés dans un domaine où la dispersion théorique et méthodologique est reconnue (H. Besse et R. Porquier:

1984); ensuite, cette démarche sera utile aux futurs travaux qui seront menés à l'issue de celui-ci. Les deuxième et troisième chapitres portent sur une analyse des données recueillies lors des enquêtes réalisées auprès des ternois. Enfin, lors des enquêtes, un ensemble d'éléments qui ne relève pas de la dynamique de la construction du système grammatical des apprenants (ce sont ces éléments que nous appelons des facteurs externes : en gros ils sont externes par rapport à l'apprenant) a surgi. Compte tenu de l'utilité de telles données pour les décideurs mauriciens, nous avons pensé qu'il est utile de les analyser et de tirer les enseignements qui en découlent,

Chapitre I

Appropriation des langues et facteurs externes

Introduction

Depuis un peu plus de deux décennies, il est devenu clair que la didactique des langues doit faire porter ses efforts autant sur l'appropriation, c'est-à-dire le processus au cœur duquel se trouve place le sujet apprenant, que sur l'enseignement, son domaine traditionnel. En effet, on ne pourrait prétendre améliorer la qualité de l'enseignement sans que soient mieux compris certains aspects fondamentaux et élémentaires de ce que sont l'appropriation et l'apprentissage, sa forme spécifique (celle de l'appropriation) au contexte scolaire. En tout cas, on part ici de l'hypothèse qu'une compréhension adéquate du processus d'appropriation est un préalable nécessaire à toute tentative visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage des langues. Des études précises, portant sur l'apprenant comme individu envisagé d'un point de vue cognitif et social, demeurent alors un moyen inévitable pour tenter de conformer la transmission des langues à l'école à un certain nombre de modalités caractérisant son appropriation. Si ceci constitue le cadre général dans lequel s'inscrit ce projet de recherche, le terrain auquel nous sommes confrontés, la nature des outils d'analyse auxquels nous avons eu recours et les contraintes autres que scientifiques (temps, isolement scientifique, etc.) nous ont dictés certaines orientations.

Cette étude consiste à analyser un des aspects de l'interlangue de nos élèves afin d'apprécier l'impact des premières langues sur les autres langues apprises. En partant de l'idée que l'appropriation d'une langue est une activité cognitive de création d'hypothèses, nous voulons tenter de comprendre s'il existe des influences interlinguistiques entre l'appropriation de la première langue (des premières langues) et celle de la langue seconde/des langues étrangères. Nous avons volontairement évité de travailler sur les influences de "bas niveau" (D. Veronique: 1993: 466) c'est-à-dire celles qui concernent la phonétique en centrant cette étude sur quelques aspects du syntagme verbal. Ainsi qu'il apparaît ici, nous partons de la distinction entre les langues secondes et les langues étrangères, distinction que refuse D. Veronique, incompatible selon lui, avec une approche qui s'inspire des recherches menées sur l'acquisition des langues.

L'objectif de cette étude est de comprendre s'il existe des influences interlinguistiques lors de l'appropriation de langues autres que les langues premières. Dans le contexte multilingue mauricien, compte tenu de la possibilité que les enfants soient des créolophones monolingues, mais avec des contacts de nature et de degrés divers avec le français ou le bhojpurî ou des bilingues natifs

(D. Baggioni et D. de Robillard: 1990) il est nécessaire de procéder à une catégorisation des langues, démarche qui permet en même temps de fournir des informations sur le mode d'appropriation des langues par l'enfant mauricien.

1.1 Langue seconde/langue étrangère, L1/L2/L3 : les profils de nos témoins

Si l'on veut utiliser une terminologie rigoureuse pour désigner les langues en présence dans cette recherche, il est nécessaire de commencer par évoquer les problèmes auxquels on est confronté pour catégoriser les langues. Une étude qui tente, entre autres, de comprendre les conditions d'appropriation de trois langues qui n'ont pas les mêmes statuts et les mêmes fonctions pour tous les témoins, soulève la question du choix de la terminologie la plus appropriée pour catégoriser les langues et rendre compte de leur nature, des fonctions qu'elles assument, etc. L'analyse précise de D. Veronique sur la question de la terminologie dans des recherches qui portent sur les langues (sociolinguistique, didactique des langues, travaux sur l'acquisition des langues, etc.) permet d'identifier trois difficultés majeures auxquelles on est confronté si l'on veut procéder à une harmonisation de la terminologie à laquelle on a recours:

1° la catégorisation des langues est souvent liée à des enjeux socio-politiques: on sait, en effet, que les militants des langues "indigènes" affectionnent le terme de langue maternelle en raison de la charge émotionnelle que cette appellation charrie; la recherche scientifique est incompatible avec des catégorisations à caractère idéologique:

2° la variété des situations sociolinguistiques qui entraîne des conditions fort diverses dans lesquelles s'effectue l'appropriation des langues ne facilite guère la tâche de ceux qui veulent harmoniser le choix terminologique;

3° les aires de recherches connexes évoquées ci-dessus n'ont pas recours à une même terminologie parce qu'elles ne constituent pas un même type d'objet de recherche à partir du même "matériau" que sont les langues.

Pour contourner toutes ces difficultés, D. Veronique propose que l'on prenne en compte non pas la réalité du terrain mais les finalités du descripteur: ainsi le terme de langue seconde trouve sa justification dans une approche didactique mais ce même terme ne convient pas nécessairement à une recherche consacrée à l'acquisition des langues voire à l'aménagement linguistique. Si le principe proposé par D. Veronique entraîne une rigueur dans l'emploi des termes, il n'est opératoire que si les orientations de recherches sont "étanches". Dès le moment où l'on veut mener des recherches qui prennent en compte différents aspects (conditions d'appropriation, statuts et fonctions sociolinguistiques, etc.) d'un

nerne objet de recherche qu'est la langue, la proposition de D. Veronique n'est plus fonctionnelle. C'est d'ailleurs le probleme auquel nous sommes confronte puisque nous voulons tenter de mettre en rapport les statuts et fonctions sociolinguistiques differents du creole et du francals avec la maniere dont les deux langues qui ne sont pas des langues premieres pour la majorite des enfants mauriciens (le francals et l'anglais) sont acquises. Il est donc necessaire de voir s'il ne faut pas etablir une distinction entre la categorie des langues secondes et celle des langues etrangeres, ce qui implique toute une reflexion sur la categorisation elle-meme. Avant d'aborder cette question, on traitera celle des langues dites premieres.

D. Veronique opte pour le choix du terme de "langues premieres" pour designer les langues de premiere socialisation acquises simultanement et de facon precoce. Ce terme, dit D. Veronique, "ne prejuge ni des conditions d'acquisition, ni de la competence du locuteur dans ladite langue ni des conditions d'emploi de cet idiome". (D. Veronique: 1993). Les precisions apportees par D. Veronique nous semblent particulierement utiles compte tenu des observations que nous avons faites sur le terrain mauricien. Ainsi, un frere et une soeur entre lesquels il n'y a qu'un ecart de deux ans et qu'on pourrait presenter comme des locuteurs ayant deux premieres langues (le creole et le francais) n'ont pas acquis les deux langues dans les memes conditions et n'en font pas les memes (types d') usages. Le frere a eu le creole comme seule premiere langue pendant les 30 premiers mois de sa vie en depit des tentatives de la famille de basculer du creole au francais lors de la naissance de l'enfant. Ce changement s'effectue lorsque l'enfant atteint l'age de trois ans et est scolarise dans une ecole francophone avant de poursuivre ses etudes dans une ecole primaire privee qui suit le cursus scolaire du systeme francals. En revanche, sa soeur qui apprend à parler au moment ou la famille decide de parler francals à la maison a le francais comme premiere langue et n'emploie le creole qu'avec la bonne, qui d'ailleurs, fait des efforts pour produire quelques enonces en francals. Le profil que presente cet enfant ressemble d'ailleurs à un des temoins (T1) dans notre enquete. S'agissant des types d'emploi, les deux enfants, ages maintenant de 13 et de 11 ans, ont une competence du francais L1. Leurs pratiques langagieres relevent bien entendu du francals regional mauricien. Toutefois, le temoin age de 11 ans a recours à des calques de structures morpho-syntaxiques francaises adaptees au creole lors de la production des premiers enonces dans une interaction en creole. Ce phenomene est plus rare pour l'enfant de 13 ans que nous avons surpris en train de demander à un creolophone : *ou kapav sorti loto la*. (En creole, on dirait plus *ou kapav tir loto la*). En depit des differences qui existent dans le mode d'appropriation des langues entre ces deux enfants, nous pensons pouvoir affirmer que ce sont deux bilingues natifs ayant le francals comme une des deux L1. Pour partie au mains, ce choix s'explique par le fait que toute activite de typologisation a une part d'arbitraire compte tenu de l'incepacite dans laquelle on

se trouve de prendre en compte l'ensemble des nuances que présentent les différents cas que le chercheur analyse.

La catégorisation des langues autres que la L1 est plus problématique. Presque tous les chercheurs que D. Veronique cite optent pour une distinction entre la langue seconde (LS) et la langue étrangère (LE). A titre d'exemple, Lewis (in D. Veronique: 1993: 463) situe l'opposition entre la LS et la LE au niveau des conditions d'acquisition de ces deux types de langues: la LS est acquise, en milieu multilingue, sous la pression des besoins sociaux et de manière précoce, ce qui implique qu'elle joue un rôle dans le développement psychologique de l'enfant. Tel n'est pas le cas pour les LE. D. Veronique critique l'affirmation de Lewis qu'il n'existe qu'une seule première langue et plusieurs langues secondes et étrangères car cette position est infirmée par la réalité concrète. Wilkins (in Veronique: propose une distinction entre la L1, la LS, la langue alternative et la langue étrangère. Dans une communauté multilingue, la langue alternative est la L1 d'une partie des locuteurs alors que la LE ne l'est pas. Il est évident que les communautés multilingues appellent à dépasser une simple distinction entre la L1 et la LE. L'intérêt, pour nous, de la proposition de Wilkins réside dans la reconnaissance d'une typologisation complexe, en tout cas qui ne se limite pas à la seule distinction entre la L1 et la L2. Tel n'est toutefois pas l'avis de D. Veronique qui précise que l'on peut, s'agissant des travaux consacrés à l'acquisition des langues, se limiter à cette distinction. Bien que nous ne soyons pas acquisitionnistes, nous aurons recours à des outils de travail empruntés à l'acquisition des langues.

Une tentative d'éclaircir la catégorisation des langues à partir de la distinction entre les divers modes d'appropriation des langues, du moins dans la perspective acquisitionniste, ne semble pas résoudre notre problème. Trois termes sont employés pour désigner les modes d'appropriation des langues. **L'acquisition** est un processus subconscient, implicite, d'appropriation d'une langue en milieu naturel. Elle s'effectue au moyen d'interactions verbales orientées vers le sens et aboutit à une intuition grammaticale comparable à celle d'un natif (H. Besse et R. Porquier : 1983 : 75). **L'apprentissage** est un processus conscient orienté à la fois vers le sens et la forme (dépendant des méthodologies auxquelles l'on a recours) ; il a lieu en milieu formel (H. Besse et R. Porquier : 1983 : 75). **L'appropriation** est un terme générique qui renvoie à l'un et à l'autre ou aux deux. Si cette terminologie reste utile pour la suite de cette étude, elle ne résout pas la question de la catégorisation des langues.

Il existe un certain nombre de réflexions qui ne remettent pas en cause ces définitions mais qui les enrichissent. Ainsi que le précise Klein (1987:28), la distinction entre l'acquisition de la L1 et celle de la L2 peut se révéler superficielle: il y a des cas où l'acquisition de la L2 s'amorce alors que celle de la L1 est toujours en cours. Il affine alors sa terminologie en faisant la différence

entre "l'acquisition précoce d'une langue étrangère" quand celle-ci concerne des enfants en bas âge et l'acquisition de la langue étrangère par un adulte. Enfin, Krashen (1981) effectue une distinction entre l'acquisition spontanée et l'acquisition guidée qui recoupe l'opposition entre l'acquisition linguistique axée sur le sens et l'appropriation linguistique qui, elle, vise l'intégration de règles formulées explicitement (Klein: 1987: 44). Cette distinction s'inscrit dans le cadre de l'hypothèse du contrôleur de Krashen. Selon cette hypothèse, l'apprentissage est à l'origine d'une instance de contrôle qui peut influencer sur le comportement linguistique du locuteur s'il dispose, entre autres, de suffisamment de temps pour exercer ce contrôle.

Si l'utilisation du terme *langues premières* convient à l'acquisition presque simultanée de deux langues (pour Maurice, les langues concernées sont le français et le créole, mais aussi le bhojpuri et le créole) par les bilingues natifs (encore qu'il y ait des degrés et des modes d'appropriation assez différents des deux langues), la négation de la distinction entre les langues secondes et les langues étrangères risque de masquer des réalités tant sociolinguistiques que celles concernant l'exposition des enfants à ces deux langues. Ainsi, le français est à la fois appris par guidage et par contacts fortuits, pour reprendre les termes mêmes de D. Veronique. L'anglais est au départ appris uniquement par guidage (les observations montrent même que c'est sous forme de répétition mécanique de structures morpho-syntaxiques vides de sens que l'on apprend l'anglais dans les premières années de la scolarisation) pour ensuite devenir, à partir de la deuxième année de l'enseignement primaire la langue d'enseignement de toutes les matières sauf les langues autres que l'anglais. Si l'exposition à une deuxième langue modifie au moins le rythme d'appropriation des deux langues, il y a alors lieu de faire une distinction entre des langues présentes en milieu familial (par le biais de la télévision par exemple) et celles qui ne le sont pas: c'est la différence entre la langue étrangère et la langue seconde.

Dans cette étude, nous emploierons les L1 désigneront les langues de première socialisation, acquises seules ou simultanément, Les L2 sont les langues acquises à la fois par contacts fortuits et par guidage alors que les LE sont acquises uniquement par guidage.

1.2 Le cadre conceptuel : quelques points de repère

Cette présentation a une ambition limitée puisqu'elle consiste à préciser les points de repères essentiels pour permettre de comprendre le cadre dans lequel s'inscrit cette étude. La modestie de notre démarche ne constitue pas une solution de facilité compte tenu de la dispersion théorique et méthodologique (Besse et Porquier : 1984 : 216) qui caractérise les travaux portant sur

l'interlangue et les lectures d'apprenants et leurs rapports avec la question du rôle des LI. C'est pour cette raison que nous nous concentrerons sur un développement relativement précis des diverses significations qu'a prises le terme *transfert*, ce développement devra nous permettre d'aboutir à l'identification des outils qui pourront nous servir à l'étude du rapport entre la(les) L1 des apprenants et la langue cible dont on observera l'appropriation: le contexte sociolinguistique mauricien et les modalités d'appropriation des langues autres que la L1 sont précieuses à l'étude du phénomène de transfert.

Si l'on commence avec la présentation de ces points de repère, on peut dire que ce sont les critiques contre les approches contrastives, que l'on confond avec le phénomène de transfert, qui sont à l'origine des premiers travaux sur l'appropriation des langues secondes. On aurait toutefois tort de confondre les différents termes associés à l'étude des langues en contact ainsi que les démarches très spécifiques des linguistes et des didacticiens qui ont, eux, tenté d'opérer un transfert de notions linguistiques à l'enseignement des langues étrangères. De la même manière, on a, en effet, tendance à confondre l'analyse contrastive (AC), les termes de transfert et d'interférence issus des travaux qui ont porté sur les langues en contact.

On peut commencer cette présentation en analysant le sens attribué au terme *interférence*. Ce terme est issu des travaux de Weinreich (1953) qui est un des premiers linguistes à avoir abordé les situations sociolinguistiques marquées par le contact des langues. Abordé dans leur aspect psychologique, tout au moins par Weinreich, ces situations sont marquées par la présence simultanée de deux langues, ce qui affecte le comportement langagier des individus (Josiane F. Hamers in M.L. Moreau (ed.) 1997 : 94). Les recherches de Weinreich visaient à montrer qu'il existe des productions langagières qui remettent en question l'idée que les communautés linguistiques doivent être considérées comme étant « linguistically self-contained and homogeneous » (Martinet in Weinreich : 1953 : vii). L'interférence, dans la terminologie de Weinreich, constitue un des résidus de la situation de contact de langues et se définit comme « une déviation par rapport aux normes de deux langues en contact » (Josiane F. Hamers : *ibidem* : 178) : ainsi qu'on s'en rend compte, tout en se départant de la norme unique en montrant l'existence de productions langagières qui s'inscrivent dans une autre dynamique, Weinreich en est prisonnier.

L'AC se situe dans une démarche totalement différente puisqu'elle consiste à effectuer une comparaison rigoureuse et systématique entre deux langues afin de prévoir les zones de difficultés des apprenants d'une LE. L'AC doit donc être dissociée de toute préoccupation pédagogique ou « acquisitionnelle » et doit être considérée comme un prolongement de la linguistique structurale :
« Contrastive analysis may be roughly defined as a subdiscipline of linguistics which is concerned with the comparison of two or more languages (or

subsystems of languages) in order to determine both the differences and similarities that hold between them » (Fisiak : 1980 in S. Gass & L. Selinker : 1994 : 3). Toutefois, selon S. Gass et L. Selinker (1994 : 5), ces travaux « do provide us with an excellent source of hypotheses concerning specific instances of language transfer which can then be tested empirically ».

Le passage d'une demarche qui releve de la linguistique contrastive à l'application pèdagogique est cristallisèe par la notion de transfert. La notion de transfert marque également l'apport de la psychologie behavioriste à l'explication des phènomènes didactiques. Le behaviorisme explique le comportement des individus comme des reactions aux stimuli venus du monde extèrieur. Skinner que l'on associe avec l'ècole behavioriste amèricaine, postule que tout comportement adapte ou inadapte s'acquiert suivant le mècanisme du conditionnement. Le terme utilise pour rendre compte du poids des habitudes acquises en L1 sur les productions en L2 est celui de transfert. Lorsqu'il s'agit d'une L2, le poids de la L1 est decisif : ou bien elle facilite l'apprentissage de la L2 (on parle alors de transfert positif) ou elle en constitue une entrave (le transfert est alors negatif),

Plusieurs chercheurs ont soulignè les problèmes que posent les AC et la notion de transfert. Hamp et Van Buren (in Hamers et Blanc : 1983 :361) ont soulignè les difficultès theoriques d'une comparaison point par point de deux langues. S'agissant de la question du transfert plus spècifiquement, d'autres faiblesses plus fondamentales ont ètè signalees : tous les ècarts rencontrès dans les productions des apprenants de langues autres que la L1 ne pouvaient ètre expliquès par le phènomène de transfert. En fait, lorsque les chercheurs ont commencè à classer les erreurs, ils se sont rendu compte que les erreurs que l'on pouvait classer de maniere non ambiguè dans la catègorie « transfert » ètaient bien moins nombreuses que les autres types d'ècarts. De maniere gènèrale, les limites de la capadte des travaux consacres au phènomène du transfert peuvent ètre mieux illustrèes par l'incapacitè de ces travaux à modeliser les phènomènes notès empiriquement: toutes les ressemblances entre la L1 et la LC n'entraìnaient pas necessairement des transferts positifs. Odlin (in R. Towell et R. Hawkins : 1994 : 19) a montrè que des enfants espagnols apprenant l'anglais "oubliaient" la copule alors que celle-ci est prèsentèe en espagnol. Ils produisent des phrases du type :

That very simple (au lieu de 'That's very simple).

The picture very dark (au lieu de "The picture is very dark").

Enfin, ce ne sont pas seulement les differences entre la L1 et la LC qui entraînent des difficultès lors de l'apprentissage des langues secondes. Cette remarque a ètè soutenue par de nombreuses observations empiriques. Ainsi, Richards (in J.F. Hamers et M. Blanc: 1984: 361), en se fondant sur des observations

d'erreurs commises par des enfants, attire l'attention sur l'existence d'erreurs qui ne sont pas dues à la L1 des apprenants mais à des généralisations de règles de la LC non encore totalement maîtrisées, des simplifications de règles complexes de la LC, etc.

La rupture avec les instruments issus des A.C. est réalisée par les recherches de Pit Corder consacrées aux erreurs. En effet, ces recherches marquent une étape décisive dans l'évolution de la signification attribuée à l'influence de la L1 sur la LC. Lorsqu'il affirme que les erreurs ne "se laissent ramener ni à une simple répétition des échantillons de la langue cible auxquels les apprenants ont été confrontés, ni à des calques des structures de leur langue maternelle" (Jo Arditto: 1986: 20), Pit Corder établit une rupture entre les productions langagières en L2 et celles qui relèvent de la L1. La conceptualisation de l'appropriation d'une L2 par Selinker et surtout les propriétés qu'il attribue à l'interlangue achevent cette rupture. Si l'interlangue est un système linguistique spécifique différent à la fois de la langue première de l'élève et du système de la langue étrangère apprise, s'il est autonome et surtout, s'il a pour origine des processus cognitifs qui relèvent en fait d'une structure psychologique latente, il ne peut être question de transfert de traits morpho-syntaxiques ou lexicaux : s'il y a interférence, "il s'agit alors d'interférences de système à système, et non plus, comme dans l'analyse contrastive classique, d'élément linguistique à élément linguistique" (D. Gaonac'h: 1987:127).

Ce point est surtout développé par Pit Corder dans un article intitulé "A role for the mother tongue", (Pit Corder: 1992: 18-31). Pit Corder refuse d'utiliser le terme d'interférence parce qu'il est trop limitatif (alors que le rôle de la L1 lors de l'appropriation d'une L2 est plus complexe) et, surtout, parce qu'il charge une connotation subjective car il donne l'impression que la L1 constitue un obstacle à l'appropriation d'une L2. Son approche de la problématique de l'impact de la L1 sur la LC s'inscrit, on l'a dit, dans le cadre conceptuel de l'acquisition d'une L2.

"The current psychological framework for approaching the phenomenon of SLA is firmly *cognitive* (*ibidem*: 25).

Par ailleurs, il s'appuie sur l'hypothèse que le point de départ de la constitution d'un système d'apprenant "is a basic, simple, possibly universal grammar, either learned or probably created from the learner's own linguistic development" (*ibidem*: 28). L'acquisition d'une L2 est un processus de restructuration de ce système. La nature de cette restructuration varie selon:

- le sous-système (phonologie ou morpho-syntaxe) concerne:

la distance interlinguistique entre les deux langues en présence, la L1 et la LC;

- la distinction que l'on veut bien effectuer entre d'une part, le processus d'appropriation d'une langue et ce qu'il implique c'est-à-dire la restructuration du système d'apprenant et, d'autre part, les stratégies de communication des apprenants dans des contextes de communication "authentique".

S'agissant de la question des sous-systèmes, Pit Corder est d'avis que le processus de restructuration du système phonologique et celui de la morpho-syntaxe ne doivent pas être confondus. L'appropriation de la prononciation est caractérisée par la restructuration progressive du système phonologique de la L1 alors que le développement de la syntaxe "is a continuum of increasing complexity" (Pit Corder: 1994: 23). Par ailleurs, Pit Corder établit une distinction entre le transfert ("it is from the mental system which is the implicit knowledge of the mother tongue to the separate and independently developing knowledge of the target language" (ibidem: 25) et l'emprunt qui s'explique par les contraintes communicationnelles auxquelles les apprenants sont confrontés. Enfin, la question de la distance interlinguistique entre la L1 et la LC constitue un des éléments pris en compte par Pit Corder dans sa réflexion. Il affirme, en effet, que la proximité structurelle de deux systèmes permet d'accélérer le rythme d'apprentissage, mais la nature du processus reste la même.

La question de transfert a été négligée pendant au moins une décennie: c'est ce que l'on peut déduire quand on decode les implicites de S. Gass et L. Selinker (1994: 1-17) qui affirment que les recherches de Dulay et Burt mettent une fin définitive, tout au moins pendant une décennie, aux études portant sur le phénomène de transfert. Leur démarche est en quelque sorte formalisée et sera connue sous l'appellation « l'hypothèse de l'identité », Pendant une décennie, les questions que Selinker se pose au sujet du transfert (What can be or is actually transferred ? ; How does language transfer occur? ; What types of language transfer occur ? in S. Gass et L. Selinker : (1994 :5) sont ignorées (« the questions raised by Selinker were obscured » : S. Gass et L. Selinker : 1994 : 6). La question du transfert est à nouveau étudiée aujourd'hui, mais dans un cadre conceptuel totalement différent : pour Selinker, le transfert est un élément constitutif de l'appropriation d'une L2. Il faudrait toutefois articuler les réflexions sur le rapport entre la L1 et la LC avec le nouveau cadre conceptuel dans lequel s'inscrivent les travaux sur l'appropriation des langues.

Pour prendre le pouls de cette évolution, on peut faire référence aux réflexions que contient la publication consacrée par S. Gass et L. Selinker (ibidem) à la toute la problématique du transfert. C'est Pit Corder lui-même qui critique la notion de transfert en souhaitant que « we should be looking for a more complex and richer picture » quand on analyse l'influence de la L1 sur la LC. Poursuivant cette même piste, S. Gass et L. Selinker affirment que le point de vue selon lequel l'appropriation d'une L2 est une activité de formation d'hypothèses n'est pas incompatible avec celui où l'on postule que l'utilisation des connaissances

acquises en L1 doit avoir un impact sur l'appropriation d'une LC. On peut penser que la citation extraite de l'article de J. Gunel et E. Tarone resume bien toutes ces reflexions tout en prenant en compte les universaux de langue :

« Second language acquisition is a process, whereby learners construct and test hypotheses in much the same way that we assume first language learners do ; however, it is a process which differs from first language acquisition in that the nature of these hypotheses is determined partly by the language that the learner already knows. Despite the obviously important role of the first language in second language acquisition, the term « language transfer » is misleading because it implies a simple transfer of surface « patterns », thus obscuring the complex interaction between the first and second language systems and language universal » (J. Gunel & E. Tarone in S. Gass et L. Selinker : 1994 : 86).

A ce stade, il serait plus judicieux de laisser de cote la reflexion sur le poids de la L1 sur l'appropriation de la L2 pour rendre compte de l'importance prise par les travaux consacres à la grammaire universelle. La comprehension du processus d'appropriation des langues à partir du cadre theorique offert par la grammaire universelle a en effet connu un developpement important ces dernieres annees, L'engouement pour ces recherches est tel que M. Atkinson est d'avis que la recherche scientifique est à la veille d'une comprehension approfondie du processus d'appropriation des langues:

"After a decade of bewilderment, the question of how children master the structural intricacies of their native language is firmly re-established as a central issue in acquisition research, and the belief that we at least have the tools to move towards a genuine explanation of this unique achievement is difficult to resist (M. Atkinson:1992:4)."

C'est la capacite à expliquer des reahes empiriques touchant à l'appropriation des langues qui explique la validite de la theorie de la grammaire universelle. Par exemple, l'ecart entre les "insuffisances" de l'environnement linguistique et l'aisance relative avec laquelle tous les enfants apprennent, pendant leur enfance, leur(s) premlerets) langue(s) (Towell & Hawkins: 1994) s'explique par le fait que l'humain dispose d'un mecanisme linguistique specifique à l'espece, specifique à l'apprentissage des langues et qui prestructure les proprietes de la grammaire (Klein: *ibidem*: 18). Cette disposition existe sous forme d'une grammaire universelle. Cette grammaire est caracterisee par l'existence de principes communs à toutes les langues et une aire de variation determinee par des parametres (*parametric variation*):

"human beings are born equipped with some internal unconscious knowledge of grammar: UG. UG is a set of universal principles of languages, some of which is parameterized. Via the input of the experience of one particular language this

knowledge can be implemented. The acquisition process is "triggered" by the exposure, the child's linguistic experience" (L. Haegeman: 1991: 13).

On peut penser que les avancées théoriques réalisées sur toute la question offre le cadre le plus approprié pour une étude de la question du transfert. Si l'on opte pour une telle démarche, il faut alors partir de l'hypothèse que l'appropriation d'une langue doit être considérée comme une activité de *parameter setting*. Dans le cas de la L2, l'activité de *parameter setting* est nécessairement différente de celle de la L1 puisque dans le cas de l'acquisition d'une L1, "L1 learners approach the task of language acquisition with 'open' parameter values given by UG which will become fixed on the basis of evidence from the language encountered" (*ibidem*: 106).

A ce stade de notre travail, il nous semble judicieux de laisser de côté l'approche générale adoptée pour nous concentrer sur l'élément sur lequel nous avons mené notre investigation. En effet, comme nous avons décidé de mener notre étude sur la morphologie verbale, la suite de notre recherche documentaire s'est limitée aux recherches réalisées sur cette question.

1.3 L'étude du développement de la morphologie verbale dans les systèmes d'apprenants

Ainsi que l'affirme R. Hawkins (2001: 38), les toutes premières recherches consacrées au développement des langues secondes/étrangères ont été réalisées sur l'appropriation de la morphologie. Cette étude (Burt et Dulay in R. Hawkins (2001: 38)) visait à savoir quels rapports on pouvait établir entre trois groupes d'apprenants ayant des profils linguistiques différents dans leur développement de la morphologie en anglais. L'étude a montré que tous les trois groupes produisaient les mêmes morphèmes : le progressif *-ing*, le pluriel *-s*, la copule contractée *be* comme dans *he's hungry* et les articles *a* et *the*. Les enfants étaient moins précis sur les possessifs *'s* (*John's book*) et la troisième personne du singulier *-s* comme dans *John eats*. La mise en rapport des profils des enfants avec les résultats de l'enquête permet à Burt et Dulay (in R. Hawkins: 2001: 38) de conclure que certains morphèmes grammaticaux sont plus difficiles à acquérir que d'autres; par ailleurs, ni la nature de l'exposition à la langue ni le temps d'exposition ne déterminent l'acquisition des morphèmes. Ces données, pour intéressantes qu'elles soient, ne permettent toutefois pas de savoir le rôle joué par la L1 dans la mesure où l'ensemble des enfants interrogés dans l'enquête avait l'espagnol pour première langue.

Cette lacune est comblée par Makino (Hawkins: 2001: 41-42) qui effectue le même type d'enquête que Dulay et Burt mais en changeant le profil des enfants puisqu'il interroge 777 enfants répartis dans 33 classes mais ayant tous le japonais comme L1. Les résultats obtenus par Makino lui ont permis de constater

l'existence de nombreuses similitudes entre les données fournies par ses enquêtes et celles de Burt et Dulay ainsi que quelques différences. Encore une fois, si l'on passe sur les détails, ces enquêtes permettent de tirer des conclusions dont la portée et la signification sont d'une importance cruciale pour les chercheurs et pour ceux qui sont investis de la planification de l'enseignement des langues secondes/étrangères:

"The surprising conclusion from this cluster of early studies of grammatical morphology is that a number of factors have less influence in determining which morphemes in English are easy and which are difficult for L2 learners than one might intuitively have supposed at the outset. L2 speakers of different ages, from different L1 backgrounds, learning English under different conditions and with different kinds of input, have broadly similar accuracy profiles on tests like the Bilingual Syntax Measure (with some possible L1 influence)." (Hawkins: 2001: 43).

Les réponses fournies par la grammaire universelle à la compréhension du développement de la morphologie verbale en L2 varient selon quelques grands courants. C'est ce qui ressort de cette brève présentation des trois grandes orientations des recherches consacrées à la morphologie verbale.

Minimal trees

Le point de départ de cette proposition théorique est la distinction entre les catégories lexicales et les catégories fonctionnelles. Vainikka et Young-Scholten (in R. Hawkins : 2001 : 68-69) affirment que seules les catégories lexicales sont présentes lors des toutes premières étapes de l'appropriation de la L2 ; puis les représentations au sujet des catégories fonctionnelles se développent progressivement. Lors de l'étape de la représentation des catégories lexicales, il y a transfert des propriétés des catégories lexicales : par exemple, si le verbe suit le complément comme en japonais, il y aura transfert de cette séquence. Toutefois, ce contact est éphémère lors du contact avec la L2. Enfin, il n'y a pas d'influence de la L1 sur le développement des catégories fonctionnelles.

Les observations empiriques confirment l'hypothèse que lors de la toute première étape d'appropriation de la L2, les apprenants développent d'abord des catégories lexicales. Les données recueillies confirment également que lors de l'émergence des catégories fonctionnelles, celle-ci ne recouvre pas les temps verbaux et les accords. Toutefois, l'hypothèse selon laquelle seul le développement des catégories lexicales subit l'influence de la L1 devient caduque quand elle est confrontée aux observations empiriques :

1° la comparaison du mode d'appropriation de la catégorie I a montré que les apprenants ayant l'espagnol comme L1 développent plus rapidement la copule *beque* les enfants ayant le japonais comme L1 ;

2° par ailleurs, les apprenants ayant l'espagnol comme L1 développent plus rapidement l'accord entre le sujet et le verbe que les enfants ayant le japonais comme LL. Ces observations remettent en question l'hypothèse de *minimal trees*.

Valueless features

Eubank (in Hawkins:2001) accorde également une importance cruciale entre les catégories lexicales et fonctionnelles. Toutefois, dans ses récents travaux ou ses positions antérieures ont été affluées, il se penche sur la possibilité que seules les catégories lexicales soient présentes lors d'une toute première phase de l'appropriation d'une L2. Le transfert de certaines catégories fonctionnelles "with valueless features" s'effectue si seulement les catégories existent en L2. Selon R. Hawkins, un des points forts de cette proposition est la prise en compte des choix qui existent chez l'apprenant (optionality) dans ses représentations syntaxiques. La variabilité qui caractérise les productions des apprenants des L2 confirme cette hypothèse. Toutefois, cette approche est caractérisée par certaines faiblesses dont son incapacité à expliquer une progression dans le développement de la catégorie fonctionnelle marquée par une progression du type : copule *be* – auxiliaire *be* – marques des temps du passé- accord sujet- verbe.

Full access theory

Selon cette proposition théorique, dès leurs premiers contacts avec la L2, les apprenants ont accès à toutes les catégories lexicales et fonctionnelles nécessaires pour la construction de leur grammaire mentale. Toutefois, dans la mesure où l'accès aux données de la L2 demeure insuffisant, il y a transfert des propriétés syntaxiques de la L1 à la L2. Par conséquent, "the initial state for the L2 learner is the set of grammatical representations determined by the L1" (p. 71). Ce transfert, toutefois, n'implique pas celui des réalisations de surface.

Selon R. Hawkins, un des intérêts que présente cette proposition est sa capacité à expliquer pourquoi les enfants ayant l'espagnol comme L1 développent la copule *be* et l'accord entre le sujet et le verbe avant les apprenants ayant le japonais comme LL. Toutefois, ce cadre théorique est incapable d'expliquer

pourquoi dans une toute première phase de l'appropriation de la L2 les enfants ne maîtrisent que des catégories lexicales et pourquoi lorsque les catégories fonctionnelles sont développées ce développement est d'abord élémentaire (R. Hawkins utilise l'expression *minimally represented* pour désigner ce type de développement). Cette critique peut être contestée, ainsi que l'admet R. Hawkins lui-même, par ceux qui avancent qu'on ne peut se fonder sur les réalisations de surface pour déterminer la manière dont les apprenants construisent leur grammaire mentale. Toutefois, les observations qui portent sur les *accuracy profiles* des apprenants confortent les contestations de R. Hawkins.



La proposition de R. Hawkins

R. Hawkins s'appuie sur l'ensemble de ces recherches pour faire des propositions qui s'inscrivent dans le cadre théorique de la grammaire universelle. Sur le plan de la théorie syntaxique, I (pour la flexion, en anglais Inflexion) est une des catégories syntaxiques disponibles aux apprenants d'une langue au même titre que les catégories N (nom), V (verbe), A (adjectif), etc. A la différence des catégories N, V, etc., la catégorie I peut dominer des morphèmes composés dont le fonctionnement est identique à des morphèmes uniques comme *have* et *be*. C'est donc à partir de la prise en compte de l'existence d'une catégorie I dans la grammaire universelle que la recherche sur l'acquisition des langues tentera de comprendre pourquoi certains éléments flexionnels sont acquis avant d'autres. A la suite d'une analyse documentée, R. Hawkins présente l'essentiel des éléments que permet de dégager les recherches consacrées à cette question. Il faut signaler que :

1° dans une première phase de l'appropriation de l'anglais, les apprenants ne font pas la distinction entre les formes non marquées (*talk*) et les formes marquées (*talkin*) ; ces formes sont inter-changeables dans la grammaire de ces locuteurs ; leur grammaire mentale est caractérisée par une incapacité à faire les distinctions entre les valeurs aspectuelles élémentaires ; ils ne maîtrisent ni les temps verbaux ni les phénomènes d'accord (*talks*) ;

2° la copule *be* est acquise avant l'auxiliaire *be* ;

3° l'apparition de l'auxiliaire *be* coïncide avec l'utilisation fonctionnelle de la tournure *V+ing* ;

4° l'aspect accompli est développé après celui du duratif (*progressive* en anglais) ; toutefois les formes irrégulières sont développées avant les formes régulières ;

5° l'accord de la 3^e personne du singulier est aussi difficile que la marque de la forme du passé des verbes réguliers pour les apprenants ayant le japonais comme L1 ; toutefois, pour les apprenants ayant l'espagnol comme L1, la maîtrise de la forme de l'accord de la troisième personne du singulier est moins difficile que la forme du passé des verbes réguliers.

Dans ce processus de développement, les seules différences qui caractérisent l'appropriation de l'anglais par les enfants ayant l'espagnol ou le japonais comme L1 se limitent à l'utilisation de la copule *be* à un niveau inférieur au niveau

intermédiaire et au niveau intermédiaire (low intermediate and intermediate levels).

En s'appuyant sur les critiques formulées contre les propositions théoriques que nous avons rapidement exposées ci-dessus, R. Hawkins propose un cadre théorique expérimental (*a working theory*; qu'il appelle la *modulated structure building theory*. Cette théorie explicative s'appuie sur les principes suivants:

1° la grammaire initiale des apprenants des L2 consiste, en principe, en catégories lexicales qui ont les propriétés syntaxiques que dans la L1; la précaution prise par R. Hawkins quand il emploie le terme "en principe" s'explique par le fait que la restructuration de catégories à partir des règles de la L2 dépend des données (evidence) fournies à l'apprenant et de la nature de la propriété de la catégorie en question;

2° le développement des catégories fonctionnelles est, en principe, postérieur à celui des catégories lexicales.

3° Les apprenants développent leur grammaire mentale avec des catégories lexicales et y ajoutent des catégories fonctionnelles sur la base de contact avec la L2. C'est quand les catégories fonctionnelles sont développées que l'influence de la L1 se fait sentir et, là encore, sur des aspects précis,

Les objectifs de nos enquêtes

Sur le plan théorique, nous n'avons pas les moyens d'opérer dans le cadre conceptuel de la grammaire universelle : l'excellente synthèse de R. Hawkins nous est parvenue au moment où nous complétons notre analyse des données et, surtout bien après que les études de terrain aient été réalisées. Par ailleurs, il n'y a guère de consensus parmi les chercheurs sur le pouvoir explicatif de la grammaire universelle. La citation qui suit illustre bien la nature du débat qui oppose partisans et 'adversaires' de la grammaire universelle :

« There is currently a lively debate over the nature of initial and early representations in the second language (L2) interlanguage grammar, particularly over the question of whether functional categories are present or absent (e.g. Epstein *et al.* in press; Grondin and White 1995 ; Laksmanan 1993/1994 ; Schwartz in press ; Schwartz & Sprouse 1994 ; Vainikka & Young-Scholten 1994). To some extent, this parallels the debate in first language (L1) acquisition. However, in L2 acquisition there is an extra dimension to be considered. If functional categories prove to be present in the early interlanguage grammar, the question arises as to their source : are they present because L2 learners access them directly via UG (Epstein *et al.* in press) or are

they present because L2 learners initially use the L1 grammar as a theory to account for L2 data (Schwartz, in press; Schwartz & Sprouse 1994)? » (L. White : 1996 : 336).

Reste que, au-delà des outils d'analyse et des interprétations théoriques des phénomènes notés, il y a justement les données issues du terrain :

"L2 speakers of different ages, from different L1 backgrounds, learning English under different conditions and with different kinds of input, have broadly similar accuracy profiles on tests like the Bilingual Syntax Measure (with some possible L1 influence)." (Hawkins: 2001: 43).

En nous appuyant sur la conclusion à laquelle aboutit Roger Hawkins, nous allons vérifier la nature de l'influence du créole sur le développement de la morphologie verbale en français par des apprenants du français ayant le créole comme L1.

1.4 Démarche

Le premier travail que nous avons réalisé a consisté à recenser les caractéristiques des marques flexionnelles relevées dans des travaux consacrés à l'observation d'interlangues de divers types d'apprenants. La première de ces recherches a été réalisée par D. Veronique (1984) qui voulait savoir quelles sont les zones de difficulté des apprenants arabes en situation d'appropriation de certains aspects de la morpho-syntaxe du français. Il a recueilli des données :

1° à partir d'enquêtes orales réalisées auprès de 11 immigrants nord-africains (8 Algériens et 3 Tunisiens) âgés d'une trentaine d'années et dont le séjour en France variait entre 5 et 25 ans;

2° provenant de rédactions écrites produites par 62 enfants tunisiens en première année du cycle secondaire âgés en moyenne de 14 ans et demi et qui avaient étudié le français entre 5 et 8 ans.

La deuxième étude a été conduite par Beniak et Mugeon (1980) auprès d'un échantillon d'enfants canadiens anglophones (de la 2^e à la 6^e année et âgés de 6 à 12 ans) impliqués dans un programme d'immersion du français. Il y avait 15 témoins par grade. Les chercheurs avaient pris soin de constituer un groupe de contrôles d'enfants francophones dans une école monolingue dans la même fourchette d'âge et dans des classes de niveau équivalent. Chaque enfant a été interviewé pendant 20 minutes l'objectif étant d'analyser l'appropriation du participe passé par les enfants canadiens anglophones. Nous présenterons enfin une étude à caractère général, réalisée par Clark (1985) qui porte sur des aspects généraux de l'appropriation du français.

Dans la partie consacrée au système verbal, D. Veronique fait les constatations suivantes. Au niveau formel :

-lorsqu'un verbe commence par une voyelle et lorsque le phonème suivant se termine par une voyelle, la première voyelle n'est pas prononcée:

epprendre-prendre;
attendre-tendre.

-lorsque le poids morphologique d'un verbe est trop lourd, la première voyelle est sacrifiée:

deposer-poser,

-lorsque les voyelles ont des caractéristiques physiologiques contrastées, il y a une harmonisation des caractéristiques:

semuser-semtser.

Au niveau des temps verbaux:

1° le temps le plus fréquemment employé est le présent suivi du passé composé;

2° il existe une tendance à n'employer qu'un nombre restreint des verbes à plusieurs bases verbales: ainsi, *pouvoir* est employé seulement sous la forme : *peut/peux*;

3° il existe une tendance à généraliser la forme de la troisième personne du singulier des verbes;

4° il note aussi la tendance des ternaires à généraliser l'auxiliaire *avoir* au détriment de l'auxiliaire *être*; sur ce point, les observations faites permettent à D. Veronique de constater que la généralisation de l'auxiliaire *avoir* se manifeste plus avec les verbes *entrer, rester et rentrer* qu'avec les autres verbes;

5° l'expression du temps ainsi que les informations de type aspectuel sont prises en charge par des adverbes: *avant je travaille (travillais)* dans entreprise;

6° des confusions, dans les deux sens, sont commises lors de l'emploi des verbes pronominaux ou on les retrouve sans les particules pronominales ou alors on note l'emploi de verbes non-pronominaux avec la particule pronominale.

E. Beniak et R. Mougeon (1980) effectuent, eux, une étude sur l'appropriation des participes passés des verbes français par des enfants canadiens anglophones âgés entre 6 à 12 ans. Au moment où l'enquête a été conduite, les plus jeunes étaient en grade 2 et les plus âgés en grade 6. 15 élèves étaient choisis dans chaque grade et une enquête orale qui a duré 20 minutes a été menée auprès de chacun des témoins. Ils ont aussi choisi un groupe de contrôle constitué d'enfants francophones et scolarisés dans une école monolingue de langue française. Avant d'exposer les résultats de leur enquête, ils ont commencé par rendre compte de deux recherches consacrées à la même question.

Dans son étude de l'appropriation du français par deux natifs francophones âgés de 0 à 4 ans, Gregoire (in Beniak et Mougeon : 1980 : 3) a constaté la tendance à généraliser les terminaisons des verbes en *-er* au détriment de ceux qui ne se terminent pas en *-era* la forme infinitive.

Harley et Swain, eux, (in Beniak et Mougeon: *ibidem*) ont noté des écarts du type *prend* à la place de *pris* et *courir/mettre* à la place de *couru/mis*. Certes, on peut toujours mettre ces erreurs sur le compte de la L1 et/ou des conditions d'appropriation de la L2, mais selon Beniak et Mougeon (*ibidem*), il est fort possible que ce soit le corpus restreint de Gregoire qui ne lui ait pas permis de faire de telles observations.

S'agissant des constatations que Beniak et Mougeon, ils notent que:

1° au moment où l'enquête est conduite, les productions des enfants francophones ne contiennent aucun écart par rapport au participe passé:

2° dans les productions des plus jeunes témoins, le nombre d'écarts dans les verbes en *-er* était insignifiant; les quelques écarts pouvaient résulter de la généralisation des formes du présent des verbes ou de la généralisation de l'imperatif; cette hypothèse est confirmée par les observations réalisées par Gregoire qui constate que les enfants acquièrent les terminaisons des verbes en *-er*,

3° toutefois, dès lors qu'il s'agit des verbes autres que ceux qui se terminent en *-er*, même les productions des témoins les plus âgés contiennent un nombre significatif d'écarts;

4° les observations réalisées sur des verbes précis leur ont permis de conclure non seulement que l'appropriation des terminaisons des verbes autres que ceux qui se terminent en *-er* est marquée par un phénomène de variation interne mais qu'il serait difficile d'établir un ordre d'appropriation des participes passés des verbes du français,

A partir de ces constatations, Beniak et Mougeon tirent un certain nombre d'enseignements sur l'appropriation des participes passés:

1° 51% des écarts consistait à substituer le participe passé des verbes autres que les verbes en *-er* par les formes de la 1^o personne du singulier/2^o personne du singulier/3^o personne du singulier/3^o personne du pluriel ou la deuxième personne du singulier de la forme impérative ou encore la forme infinitive; en fait, c'est la généralisation de la forme infinitive qui est la stratégie la plus répandue car elle compte pour 36% des écarts: 15% des écarts sont dus à la généralisation des formes de la 1^o personne du singulier/2^o personne du singulier/3^o personne du singulier/3^o personne du pluriel ou la deuxième personne du singulier de la forme impérative;

2° la généralisation de la forme du participe passé des verbes en *-er* au détriment de ceux des autres verbes était à l'origine de 28% d'écarts;

3° enfin, ils relevent également le recours à des formes du participe passé des verbes autres que les verbes se terminant en *-er* et qui se substituent à d'autres formes:

e.g.: *ii a ouvrij ii a reveni/fûi prenu*. En fait, 21% des écarts présentaient cette particularité.

La surgénéralisation

Celle-ci se caractérise, au niveau de la flexion verbale, par la généralisation des marques flexionnelles des verbes à une base verbale au détriment des verbes à plusieurs bases verbales. S'agissant de la forme infinitive, elle fournit les exemples suivants: *Rier, buver, batter, tiender, eteigner*.

Pour ce qui est des participes passés, les exemples fournis sont:

Coore, coude. mette, rnorde. eteinde, pleuve ou encore prenu. buvu.

Les écarts se manifestent aussi au niveau des racines. Ainsi, les apprenants usent des racines *boiv-* ou *buv-* (verbe *boire*), *veu-* ou *vout-* pour le verbe *vouloir*, *tten-* ou *terr* pour le verbe *tenir*.

Au-delà de ces constatations, Eve V. Clark tente de comprendre les raisons qui expliquent ce genre de généralisation. S'appuyant sur une étude antérieure réalisée par Guillaume en 1927 (Eve V. Clark : *ibidem*: 703), elle montre que si les verbes dits réguliers constituent la majorité des verbes du français, les énoncés produits par les enfants et observés par Guillaume montrent que les verbes les plus fréquemment employés sont en fait les verbes dits irréguliers: *eire, faire,*

vou/oir, mettre, prendre, voir, aller. Les seuls verbes requiers produits etalent *donner, tomber, et casser.* En fait, la surgeneralisation est en quelque sorte indirecte. Des comparaisons realisees avec d'autres langues romanes ont permis de conforter cette hypothese,

Le tableau que nous avons elabore ci-dessous constitue un resume de l'essentiel des donnees fournies par les chercheurs dont nous avons presents les travaux.

Chercheurs concernes	Profils des temolns	Constatations faites	Exemples
D. Veronique	11 immigrants nord-africains (8 Algeniens et 3 Tunisiens) ages d'une trentaine d'annees et dont le 5e jour en France variait entre 5 à 25 ans; 2° redactions ecrites produites par 62 enfants tunisiens en premiere annee du cycle secondaire ages en moyenne de 14 ans et demi et qui avaient etudie le francais entre 5 et 8 ans.	1° le temps le plus frequemment employe est le present suivi du passe compose; 2° il existe une tendance à n'employer qu'un nombre restreint des marques des verbes à plusieurs bases verbales; cette tendance consiste à generaliser la forme de la troisieme personne du singulier des verbes 3° il y a une tendance à generaliser l'auxiliaire avoir au detriment de l'auxiliaire etre; 4° l'expression du temps ainsi que les informations de type aspectuel sont prises en charge par des adverbes: 5° des confusions, dans les deux sens, sont commises lors de l'emploi des verbes pronominaux.	Pouvoir est employe sous la forme <i>peut/peux</i> la generalisation de l'auxiliaire avoir se manifeste surtout avec les verbes <i>entrer, rester</i> et <i>rentrer</i> ; avant je travaille (travaillais) dans entreprise;
Beniak et Mougeon	Echantillon constitue de 15 enfants canadiens anglophones pour chacun des grade 2 à la grade 6) : age de 6 à 12 ans; impliquees dans un programme d'immersion en francals	1° 51% des ecarts consistait à substituer le participe passe des verbes autres que les verbes en -er par les formes de la 1° personne du singulier/2° personne du singulier/3° personne du singulier/3° personne du pluriel au la deuxieme personne du singulier de la forme imperative ou encore la forme infinitive; -c'est la generalisation de la forme infinitive qui est la strategie la plus repandue car elle compte pour 36% des ecarts: -15% des ecarts sont dus à la generalisation des formes de la 1° personne du singulier/2° personne du singulier/3° personne du singulier/3° personne du pluriel ou la deuxieme personne du singulier de la forme imperative; 2° la generalisation de la forme du participe passe	J'ai prendre ; il a avoir; Tu es viens

des verbes en -er, au détriment de ceux des autres verbes était à l'origine de 28% d'écarts;

e.g.: *ii a ouvrij ll a reveni/j'ai prenu.*

3° enfin, ils relevent également le recours à des formes du participe passé des verbes autres que les verbes se terminant en -er et qui se substituent à d'autres formes. En fait, 21% des écarts présentaient cette particularité.

Clark

-au niveau de la flexion verbale, il y a une réalisation des marques flexionnelles des verbes à une base verbale au détriment des verbes à plusieurs bases verbales..

S'agissant de la forme infinitive, elle fournit les exemples suivants: Rier, buver, batter, tiender, Eiteigner

Pour ce qui est des participes passés, les exemples fournis sont: Coore, coude, rnette, morde, eteinde, pleuvé ou encore prenu, buvu.

Les écarts se manifestent aussi au niveau des racines.

Les apprenants utilisent des racines boiv- ou buv- (verbe boire), veu- ou voul- pour le verbe vouloir, tien- ou ten- pour le verbe tenir

Gregoire

Grégoire a constaté la tendance à généraliser les terminaisons des verbes en -er au détriment de ceux qui ne se terminent pas en -er à la forme infinitive

Les témoins emploient les formes rnette et reponde à la place de mis/repondu

Harley et Swain

Harley et Swain ont noté des écarts du même type que ceux de Grégoire

vene à la place de venu

Harley et Swain ont noté des écarts du type prend à la place de pris et courir/mettre à la place de couru/mis.

prend à la place de pris et courir/mettre à la place de couru/mis.

Enfin, si l'on peut avoir quelque doute sur la validité de ces données alors que les recherches sur ces questions sont de plus en plus nombreuses, nous citerons la conclusion à laquelle aboutit I. Bartning :

« Notre étude a montré que tout en se dirigeant vers une maîtrise native de l'accord de la morphologie verbale, les apprenants étudiés ont recours de façon

svstematique à une forme basique courte formee sur le rnodele de la premiere conjugaison à la troislerne personne du singulier pour exprimer la categorie 3e conjugaison ainsi qu'aux verbes frequents tels que avoir, etre et faire. Une deuxieme forme basique, longue cette fois et mains frequente, est celle qui est structuree sur le rnodele ii mette aussi formee sur la premiere conjugaison mais sur la troislerne personne du pluriel. » (I. Bartning: 1998: 231-232).

Chapitre 2

2.0 Introduction

Cette étude qui s'inscrit dans le cadre d'une recherche portant sur l'appropriation d'une L2 (tout au moins pour la grande majorité des ternois), repose sur quelques principes développés dans le chapitre précédent que nous rappellerons ici. D'abord, il est nécessaire d'effectuer une distinction entre le développement des catégories cognitives (Klein :1989 : 15 ; Pit Corder parle, lui, de *mental structure* (Pit Corder: 1992: 18-31) sous-jacentes à la production d'un acte de parole et/ou à l'expression d'une valeur temporelle, aspectuelle ou modale ainsi qu'à la maîtrise des moyens linguistiques nécessaires à l'expression de cette valeur. Dans le cadre de notre étude, il s'agit de l'expression de certains repères temporels/aspectuels (l'expression de l'accompli) et la maîtrise de la morphologie verbale. Ensuite, notre démarche prend pour point de départ :

1° l'incapacité de la notion d'interférence à expliquer à la fois les processus cognitifs sous-jacents à la production en L2, (ce point est surtout développé par Pit Corder : (Pit Corder: 1992: 18-31), qui refuse d'utiliser le terme d'interférence parce qu'il est trop limitatif (alors que le rôle de la L1 lors de l'appropriation d'une L2) est plus complexe ;

2° la synthèse à laquelle aboutit R. Hawkins sur le poids de la L1 lors du développement de la morphologie verbale en L2 (on peut extrapoler et ne pas se limiter à l'anglais) : "L2 speakers of different ages, from different L1 backgrounds, learning English under different conditions and with different kinds of input, have broadly similar accuracy profiles on tests like the Bilingual Syntax Measure (with some possible L1 influence)." (Hawkins: 2001: 43).

2.1 Démarche

L'étude a consisté à repérer, classer et analyser tout ce qui relève de la morphologie verbale dans les productions des ternois avant de les comparer avec d'autres observations réalisées sur les autres apprenants ayant d'autres L1. Nous avons, en effet, classé dans le tableau présenté à la fin du chapitre précédent, les données recueillies afin de les comparer aux observations faites par D. Veronique (1984), Benlak et Mougeon (1980), Clark (in Beniak et Mougeon, 1980), Gregoire (in Beniak et Mougeon : 1980) et Harley & Swain (in Beniak et Mougeon, 1980) à la suite de certains travaux réalisés sur des questions analogues à celles que nous avons abordées. Nous mettrons en parallèle les données recueillies dans notre étude avec celles obtenues par ces chercheurs afin de voir si les productions des enfants mauriciens présentent des

spécifiquement ou si les écarts sont plus ou moins les mêmes ce qui tendrait à prouver que l'on a exagéré le poids de l'influence de la L1 sur la manière dont les apprenants d'une L2 acquièrent la langue ou tout au moins développent leur systèmes grammaticaux.

2.2 Les marques flexionnelles

Le terrain T1

Si l'on commence par les productions du terrain T1, l'on peut dire que ce terrain maîtrise:

- les formes, au présent de l'indicatif, des verbes à pratiquement toutes les bases verbales à la première et à la troisième personne du singulier et, pour certains d'entre eux, à la troisième personne du pluriel;
- les formes des verbes à deux bases verbales au passé composé;
- la distinction entre l'auxiliaire *avoir* et l'auxiliaire *être*,
- la phrase verbale exprimant le futur à la première personne;
- la marque d'un verbe à 6/5 bases verbales employé à l'imparfait à la troisième personne du singulier;
- la forme pronominale employée au présent à la première personne du singulier avec des verbes en *-er*,
- la forme pronominale employée, au passé composé, à la troisième personne du singulier avec un verbe en *-er*.

Le terrain T1

Verbes à 7 bases	1° pers. s	présent	Passé composé	imparfait	Futur proche
	1° pers. p	C'est Il est en train de...			
	3° pers. p	Elles sont			
Verbes à 6/5 bases	1° pers. s				Je vais mettre
	3° pers. s	On va, il va, il a, il veut		Il y avait	
	3° pers. p	Ils vont			
Verbes à 3 bases	1° pers. s	Je bois, je vois, je connais			
	3° pers. s	Il boit			

Verbes à 2 bases	1° pers. s	Je mets	J'ai fini
	1° pers. p		
	3° pers. p		Ils ont arandi
Verbes à 1 base	1° pers. s	Je chante, je me douche, je m'habille, je joue; je me balance.	
	3° pers. s	Elle coupe, ii mange, elle travaille	Il a retire c;a s'est casse Il a peche
	3° pers. p	Ils regardent, ils jouent, ils marchent, ils manaent	

Le temoin T2

- utilise, au present de l'Indicatif, des verbes à pratiquement toutes les bases verbales à la première et à la troisième personnes du singulier et pour certains d'entre eux, à la troisième personne du pluriel;
- emploie des verbes à presque toutes les bases verbales au passé composé;
- fait la distinction entre l'auxiliaire *avoir* et l'auxiliaire *être*;
- emploie la périphrase verbale exprimant le futur à la première et à la troisième personnes;
- emploie également le futur simple à la troisième personne singulier avec un verbe à 6/5 bases;
- use d'un verbe à 6/5 bases verbales employé à l'imparfait à la troisième personne du singulier;
- emploie la forme pronominale employée au présent à la première personne du singulier avec des verbes en *-er*;
- utilise la forme pronominale employée, au passé composé, à la troisième personne du singulier avec un verbe en *-er*.

Enfin, le ternoin a employé "des flamboyants étaient tombés...", et "ii était craqué" c'est-à-dire la forme du plus-que-parfait... et enfin, "ii y aura du feu".

Ainsi qu'on peut s'en rendre compte, le ternom emploie les verbes à tous les types de bases verbales à la première et à la troisième personne du singulier au

present, au passe compose, à l'imparfait ; ii emploie un verbe au plus-que-parfait.

Les simplifications sont celles d'une structure complexe *'j'etais p/euret'* pour *'j'etais à p/euret'* ainsi que le non-emploi d'un complement dans *"elle a touche"*. Si l'on peut mettre la premiere simplification sur le compte d'un systeme en vole d'acquisition par le locuteur, l'absence du complement dans le deuxieme exemple releve, en fait, de l'imprecision caracteristique des productions orales (F. Gadet: 1989: 175).

Le ternoin T2

Verbes à 7 bases	1° pers. s	present	Passe com	imparfait	Futur oe
	3° pers. s	Il est		Il etait, elle etait	
Verbes à 6/5 bases	1° pers. s	Je fais, je vais	J'ai fait...	Il y avait...	Je vais faire, je vais jouer..
	3° pers. s	elle va, ii a, fait. ii oeut	On a fait		
Verbes à 3 bases	3° pers. p	Ils vont			
Verbes à 2 bases	1° pers. s	Il boit...	J'ai bu, j'ai vu	J'etais voir	
	3° pers. s	Il court			
	3° pers. p	partent			
Verbes à 1 base	1° pers. s		J'ai mange, ai tue	J'etais pleure	Je vats allumer, je vais jouer, je vais frapper, elle va l'ecraser
	3° pers. s	Coupe, tape, joue, peche, s'appelle	Maman m'a donne, elle a touche, elle m'a cne, elle a tape		

| 3° pers. p | Ils habitent

Le temoin T3

Verbes à 7 bases	1° pers. s	present	Passé composé	Futur
			e	pert
	3° pers. s	C'est une fille		
Verbes à 6/5 bases	3° pers. s	Il ya		
Verbes à 4 bases	1° pers. s	Sais pas...		
Verbes à 3 bases	1° pers. s			
Verbes à 2 bases	3° pers. S	Il met... <i>mordeli</i>		
Verbes à 1 base	1° pers. S	Je monte...		Je vais jouer
	1° pers. S	Je monte		
	3° pers. S	Il sonne, ii regarde, ii monte, ii /apesse, ii rnance.	Il a	
			<i>maille</i>	
	3° pers. p	Ils		
		<i>deboutent</i>		

1. Le ternoin emploie correctement la marque des verbes à une base verbale avec la troisième personne (pour la plupart des verbes) et la première personne :

Je monte.

Les enfants deboutent

Un gar;on qui lapeche des poissons.

Il regarde le gar;on lapeche le poisson.

Il lapesse les poissons.

2. Le ternoin emploie correctement un verbe à deux bases (*ii met;* mais généralise la marque flexionnelle des verbes à une base verbale au détriment de celle d'un verbe à deux bases, le verbe *mordre* : *f morde li.*

3. Il simplifie une structure morpho-syntaxique complexe. En effet, *aeooote* est une simplification d'une structure complexe *se mettre debout*: la complexité tient à l'usage de la structure pronominale et d'un verbe à deux bases verbales ; il est également possible de penser que *debout*

peut relever d'un calque de la L1 puisqu'en creole, le verbe *deboute* (qui est une variante prestigieuse de *diboute*) signifie *se mettre debout*;

- 4 Il emprunte des lexemes au creole, mais les emploie avec la marque flexionnelle de la grammaire du francats ; il y a l'exemple de *maille*; il y a également *lapeche* qui est un lexeme creole, emprunte au francals mais employe avec agglutination du determinant ; sur le plan sernantique, *lapeche* a exactement le mernse sens que *pecher* en francals, mais si *mailler* n'a pas le mernse sens que pecher, c'est un terme qui a une struture phonique francalse ; par ailleurs, il est possible que dans les francals regionaux employes par les premiers Francals qui se sont installes dans l'ile, il ait ete un synonyme de *pecner* (pour des details, voir R. Chaudenson : 1974).

Le ternoln T4

Verbes à 7 bases	1° pers. s	present	Passe com	imparfait	Futur pe
	1° pers. p				
	3° pers. s				
	3° pers. p				
Verbes à 6/5 bases	1° pers. s		J'ai fini		Je vats partir, je vais jouer, je vais brosser...
	3° pers. s			Il V avait	
	3° pers. s				
	3° pers. p				
Verbes à 4 bases	1° pers. s				
	1° pers. p				
	3° pers. s				
	3° pers. p				
Verbes à 3 bases	1° pers. s		Je boire juste du lait		
	1° pers. p				
	3° pers. s	Il boit			
	3° pers. p				
Verbes à 2 bases	1° pers. s	Je pars	J'ai fini, j'iparti Jedormi		
	1° pers. p				

	3° pers. S		Elle est partie, ma grand-mere a parti; elle m'a <i>batte,ba/a noire bebete est cssse</i>
Verbes à 1 base	3° pers. S		
	1° pers. S		J'ai naqe, j'ai desslne, <i>j'ai monte.</i> j'ai glisse, j'ai joue: <i>hier elle est errenae:</i>
	1° pers. S		
	3° pers. S	Il mange, ii ferme, ii donne, elle regarde, elles marchent... jouer boule; le chien <i>sisite</i> , le chien deboute: le gargm peche le poisson; le chien trappe le ooisson;	Elle m'a griffe, a reqarde, est casse, est parti
	3° pers. S		

L'etude des variations caracterlsant les syntagmes verbaux produits lors de renquete par le ternois montre que:

- Il a tendance à generaliser l'auxiliaire *avoir* au detriment de l'auxiliaire *etre*: sur 16 enonces contenant des auxiliaires, ii emploie correctement l'auxiliaire *avoir* 9 fois; ii emploie correctement l'auxiliaire *etre* 4 fois mais la remplace par l'auxiliaire *avoira* trols reprises;
- Il n'emploie pas la tournure pronominale :

setencore bebete est csssee:

Elle est arrangee (e/le a ete reperee)

Au niveau des desinences verbales, ii maitrise les desinences du present des verbes à presque toutes les bases verbales mis à part le verbe *botre*, un verbe à trois bases:

Je boire du lait

S'agissant du passe compose, ii maitrise la forme de la premiere personne des verbes à une base verbale, et à deux bases sauf pour le verbe *battre* pour lequel ii emploie la desinence d'un verbe à une base:

Moi Je /ai pas bstte: elle m'a batte. Enfin, ii emploie la forme de la troisieme et de la premiere personne du futur periphrastique: *je vais venir.: elle va fouer.:*

Les ecarts dans la production du ternoln

L'aire de la variation caracteristique des syntagmes verbaux produits par le ternoln T4 est plus reduite que celle qui caracterise les productions du ternoln T3:

1. s'il y a generalisation de l'auxiliaire *avoir* au detriment de l'auxiliaire *etre*. ceci se fait dans trois enonces seulement; dans quatre autres, le ternoln emploie correctement l'auxiliaire *etre*;
2. le ternoln emploie des verbes à plusieurs bases et à plusieurs temps: les deux seules generalisations sont celles de la forme infinitive du verbe *boire* pour rendre compte d'une action accomplie et celle de la forme des verbes à une base verbale au detriment d'un verbe à deux bases au passe compose.

Le temoin T 5

S'agissant des flexions verbales, le ternoln maitrise les formes de la premiere et de la troisieme personne du present de l'indicatif en particulier celles des verbes à une base verbale : *je aime; ii taut; elle vient; je gagne; elle dit; ii a; ii boit; ii galoupe; ii part; le chien assize; le chien diboute.* Le seul verbe dont ii ne maitrise pas la terminaison au present est *courir* dans *si on courir*.

Par ailleurs, ii maitrise aussi la flexion verbale des verbes qu'il emploie au passe compose (*Je m'a baigne; On à pare; Maman a dit*) sauf pour les verbes *partir* et *prendre* (*sa maman est partir, maman a prendre*); enfin, ii generalise la forme

de la troisième personne du futur périphrastique au détriment de la première personne (*Je va faire, Je va eaire..*).

On peut resumer ainsi son usage des auxiliaires :

- 1° il maîtrise, globalement, la règle selon laquelle, l'auxiliaire constitue un élément incontournable dans l'expression de l'accompli et d'événements antérieurs au ME ;
- 2° Le ternoin emploie l'auxiliaire *avoir* huit fois et, dans un énoncé, il généralise l'auxiliaire *avoir* au détriment de l'auxiliaire *être*. En fait, dans cet énoncé l'auxiliaire *avoir* remplace l'auxiliaire *être* dans une tournure pronominale (E-1). Par ailleurs, il emploie correctement l'auxiliaire *être* dans un énoncé même si, dans cet énoncé, il généralise la forme infinitive au détriment du participe passé (E-3).

Je m'a baigne (E-1)

Ona pare;

Maman est partir(E-3)

Maman a dit;

- 3° enfin, la règle de l'accord entre l'auxiliaire et les verbes en *-er* semble avoir été maîtrisée : il applique même cette règle à un verbe emprunté au créole (*pare*), mais dès lors qu'il s'agit d'autres types de terminaisons (par exemple, *si on courif*), la règle n'est pas maîtrisée.

Verbes à 7 bases	1° pers. s	present	Passe com	imparfait	Futur oe
	1° pers. p				
Verbes à 6/5 bases	1° pers. s	ii faut alle; ii faut Je veux (reprise); oas aller devant.			Je va
	1° pers. p				
	3° pers. s	Elle fait, ii y a. on va...			
Verbes à 4 bases	1° pers. s				
	3° pers. s	Elle vient, ii faut; ii faut attanne	Maman a		nrend
Verbes à 3 bases	1° pers. s	Je bois			
	3° pers. s	Il boit			
Verbes à 2 bases	1° pers. s				
	3° pers. S	Il part; elle dit	Le chauffeur a dit; sa maman est partir; maman a dit..: ii		

Verbes à 1 base	1° pers. S	Je aime	faut dormir
	3° pers. S	On zoue boule, le chien diboute; si on courir; je gagne sommeil; maman achete des gateaux; ii oaloupe	On a pare; je m'a baigne

Le ternoln T 6

L'emploi des marques flexionnelles du ternoln T6 est différent de ce qu'on a pu constater pour les autres ternoins:

- 1 Le ternoln maîtrise partiellement la forme de la troisième personne des verbes à une base verbale au présent de l'indicatif; s'il emploie correctement les verbes *bnJ!e*, *regarde*, *mange* et *reste*, à la question *et le garron, qu'est-ce*

qu?! *fâit?*, ii répond *ii ga/ope* ou *i ga/ope*. Même si le lexème *galoper* est emprunté au créole, il est difficile de dire si l'analyse de sa marque flexionnelle se fait à partir des règles de la terminaison du créole.

- 2 Par ailleurs, s'agissant des verbes ayant d'autres bases verbales, le ternoln produit les énoncés suivants:

Etou ii boire du lait.. (en réponse à la question *le garron quest-ce qu?!* *fâit ici?*)
Il faire woo woo (en réponse à la question *le chien qu'est-ce qu?!* *fâit?*)

On peut donc penser que le ternoln maîtrise partiellement la marque flexionnelle de la troisième personne des verbes de plus de deux bases verbales au présent de l'indicatif puisqu'il emploie correctement les formes correspondantes des verbes *dire*, *être* et *a/fer*.

Si l'on passe aux caractéristiques formelles des syntagmes verbaux qu'il produit, on peut d'abord noter qu'il n'y a aucun emploi de l'auxiliaire *avoir*. Il y a un emploi de l'auxiliaire *être* ou cet auxiliaire est employé dans une tournure pronominale, mais sans que la particule pronominale soit employée. Par ailleurs, il emploie une deuxième fois l'auxiliaire *être* pour à la fois remplacer l'auxiliaire *avoir* et le pronom complément:

Il est dit bye-bye : ii Jui a dit bye-bye.

Enfin, mis à part un énoncé où il emploie le passé composé sans l'auxiliaire (*hier Je a/le*) et un autre où il généralise la forme de la troisième personne au détriment de la première dans la phrase verbale pour parler d'un événement postérieur au ME (*le va manger biscuit à la maison*), le seul temps verbal fréquemment employé est le présent.

De manière générale, on peut affirmer que :

1° ce ternoin n'emploie pas de tournures pronominales avec des verbes essentiellement pronominaux : *man papa appelle; il est seuve* ;

2° s'agissant des auxiliaires, il n'emploie pas l'auxiliaire dans un énoncé où on devait utiliser l'auxiliaire *être* et, dans un autre, il emploie l'auxiliaire *être* à la place de l'auxiliaire *avoir* :

hier Je a/le à la mer; il est dit bye-bye.. ; par ailleurs, il emploie l'auxiliaire *être* mais omet la particule pronominale dans un énoncé où il emploie un verbe pronominal (voir ci-dessous) ;

3° l'emploi des marques flexionnelles se limite essentiellement aux verbes à une base verbale tous employés au présent mis à part '*il est seuve* et '*hier Je a/le* ou l'on emploie la terminaison du passé composé.

Verbes à 7 bases	1° pers. s	present	Passe com	Futur 0e Je va manger
	1° pers. p			
	3° pers. s	est	Il est dit bye-bye Il est sauve	
	3° pers. p		Hier je alle*	
Verbes à 6/5 bases	1° pers. s			
	3° pers. s	Il faire, on va		
Verbes à 4 bases	1° pers. s			
Verbes à 3 bases	1° pers. s			
	3° pers. s	Boire du lait		
Verbes à 2 bases	1° pers. s			
	3° pers. S	Dit, aocelle		
Verbes à 1 base	1° pers. S			
	3° pers. S	br0le, lapesse;		

regarde,
mange, reste,
galope; ii
treooe

3° pers. S

Le ternoln T7

Si l'on analyse les marques flexionnelles presentes dans l'enregistrement realise avec ce temoin, on peut avancer que :

-S'agissant des flexions verbales, le ternoln maîtrise la marque flexionnelle, au present de l'indicatif, des verbes *Jouer* à la premiere personne et *couper* et *manger* à la troisieme personne. Toutefois, à la forme negative, ii semble employer "equivalent creole du verbe *p/eurerc* c'est à dire *p/orer*, s'agissant des verbes à plus d'une base verbale, mis à part *Je sets pas* (qui est peut-etre une routine) ii emploie la forme infinitive du verbe *boire* qui peut aussi etre un emprunt au creole, voire une analyse de la marque flexionnelle à partir des regles du systeme creole. Il generalise l'emploi de la forme infinitive du verbe *faire* et *partir* à la premiere personne et generalise la forme de la troisieme personne du verbe *a/erau* detrimant de la premiere personne pour exprimer le futur periphrastique,

S'agissant du passe compose, ii :

- generalise l'emploi de l'auxiliaire *avoir* au detrimant de l'auxiliaire *etre* (*je m'a baigne*) qu'il n'emploie pas ;
- ii maîtrise la structure auxiliaire suivi du participe passe sauf dans *partir au la pluie*, ii generalise la forme infinitive du verbe *partir* pour exprimer un evenement accompli ; dans *Je a peigne ma tete* cu ii generalise la forme de la premiere, de la deuxieme ou de la troisieme personne, au singulier du present de l'indicatif au detrimant du participe passe,

Il est difficile de dire si dans les enonces suivants, les verbes sont empruntes au creole ou non : l'usage de *partir* dans l'enonce *partir au la pluie* releve peut-etre du systeme francals alors que *faire desordre* peut relever des deux systemes.

Il faut noter qu'il y a plusieurs types de simplification dans:

Je a peigne ma tete.

Le ternoln emploie l'auxiliaire *avoir* au detrimant de l'auxiliaire *etre*, generalise la forme de la troisieme personne au detrimant de celle de la premiere et enfin, elle n'emploie pas la tournure pronominale.

Verbes à 7 bases	1° pers. s	present	Passé com	Futur
	1° pers. p			De Je va faire, je va regarde, je a oeiane.
Verbes à 6/5 bases	1° pers. s	Je envie boire jus Quand je faire desordre		
Verbes à 4 bases	1° pers. s	Je sais pas		
Verbes à 3 bases	1° pers. s	Je bois		
	3° pers. s	Boire ius		
Verbes à 2 bases	1° pers. s		Partirau /ao/uie	
	3° pers. S	Partir à l'école		
Verbes à 1 base	1° pers. S	Quand jépas p/o je joue,	Je m'a balone.	
	1° pers. S		J'ai regarde la mer	
	3° pers. S	Elle reste; tire son tricot	Elle a frappe	

Le ternoln TS

Les groupes verbaux que le ternoln produit sont marqués par différents types de simplification :

1° il emploie l'auxiliaire dans les énoncés suivants *U'ai a/le dormir; li a prend ra la corde-/a; li a mange cs: li a riche poisson-la*) sans toutefois utiliser les désinences verbales correctes sauf dans "riche" où il emploie la désinence des verbes à une base avec un verbe emprunté au créole et francisé phonétiquement;

2° il n'emploie aucun verbe pronominal: *Je leve. jé brosse mo ledents;*

3° il ne maîtrise que les désinences de la première et de la troisième personnes surtout des verbes à une base verbale; il emploie aussi le verbe *faire*, mais on peut se demander s'il ne s'agit pas, ici, d'une routine: *jé joue; jé teve; jé brosse; on menqe; on fait; on prend;* en fait la liste des énoncés cités montre qu'il

n'emploie que le present comme temps verbal, mis à part l'annonce *Jai a/le dormk* ou le verbe *a//erest* emprunte au creole.

Si l'on analyse l'ensemble des énoncés produits par le ternoin, on peut dire qu'on peut les regrouper sous deux grandes catégories. Il y a ceux produits à partir de la simplification et de la surgeneralisation de règles caractérisant les systèmes d'apprenants en cours d'appropriation du français (L1, L2 ou LE) et les énoncés produits par un apprenant mauricien ayant le creole comme LL. S'agissant des stratégies caractérisant l'appropriation du français par n'importe quel type de locuteur, on peut ainsi les présenter:

1° le ternoin n'emploie que le present pour exprimer toutes les valeurs aspectuelles qu'il veut exprimer; ii generalise la forme de l'infinitif de certains verbes et celle du de la troisième personne du singulier de l'indicatif present dans des structures où une preposition est suivi d'un verbe; enfin, la forme du present de l'indicatif est aussi employée à la place du participe passe:

2° ii simplifie la structure pronominale en n'employant pas la particule pronominale.

Les différentes stratégies de communication marquées par la presence de la L1 sont:

1° le ternoin alterne des énoncés en creole et en français à la suite de questions posées toutes en français;

2° ii emprunte des lexemes au creole dans des énoncés produits à partir des règles de la morpho-syntaxe du français:

3° ii calque des suites d'énoncés produits à partir des règles de la morpho-syntaxe du français sur des suites syntaxiques du creole.

Verbes à 7 bases	1° pers. s	Present	Passe com	Futur oe
	3° pers. p			
Verbes à 6/5 bases	1° pers. s	Je pas faire mauvais	J'ai alle dormir	
Verbes à 4 bases	1° pers. s			
	3° pers. s	On prend, on vient	Li a prend	
Verbes à 3 bases	1° pers. s			
	3° pers. s	Il boit		
Verbes à 2 bases	1° pers. s			
Verbes à 1 base	1° pers. S	Je brosse,		

je joue, je
leve

1° pers. S

3° pers. S On mange, ii Elle est
mange, ii rmontre, li a
regarde; ii mange; li a
rnalle la peche; riche
à mailler poisson-la
poisson ou a
rnalue caisson

3° pers. S

Le ternoln T9

Les productions du ternoln T9 présentent plusieurs particularités:

1° Le ternoln maîtrise partiellement les marques de la première et de la troisième personnes du présent de l'indicatif des verbes à une base verbale: ii produit des énoncés contenant les structures *Je leve*, *Je brosse*, *ii coupe*, *elle parle* et *Je risse* (c'est un lexème créole auquel le ternoln applique la règle de la terminaison des verbes francats à une base verbale ou alors ii l'emploie selon la forme phonique du mot en créole). Toutefois, le ternoln emploie aussi *Je joue*, le *chen teve*. Il existe deux explications à la présence de cet énoncé: c'est un emprunt lexical (avec la structure phonique) au créole ou alors le ternoln analyse ces verbes à partir de la terminaison de l'infinitif qui serait alors l'application d'une règle du système du créole.

2° Les autres verbes ayant d'autres bases verbales présentent les mêmes caractéristiques: le ternoln produit des énoncés contenant des verbes de la forme de la troisième et de la première personnes du présent de l'indicatif sent maîtrisés:

Papi vient, *je pars*, *ii part* Toutefois, ii emploie aussi *je boire*, *faire ca/in* et, surtout, *le chien dormi* qui est, selon toute probabilité, un emprunt lexical (avec sa structure phonique) au créole.

3° S'agissant du passé composé, le ternoln emploie les formes appropriées pour les verbes *dormiret* *travaillermis* utilise la forme infinitive pour le verbe *boire*.

Les remarques au sujet des moyens linguistiques auxquels ii a recours appellent quelques précisions.

1 Il emploie, à trois reprises, l'auxiliaire *avoir*; dans deux énoncés, ii utilise correctement l'auxiliaire *avoiret* dans le troisième, ii généralise l'emploi de l'auxiliaire *avoira* au détriment de l'auxiliaire *etre*.

Il utilise correctement : *J'ai dormi...j'ai travaille la maison... un garron a part à recote...*

2 Il n'emploie pas la particule pronominale avec les verbes pronominaux ou alors il l'emploie avec des verbes non pronominaux:

Je leve... dada leve...je brosse les dents...Je d'habille...

Les ti/lesse parent à la mer... Elle se part.

Le témoin T 9

Verbes à 7 bases	1° pers. s	present	Passe com	Futur oe
Verbes à 6/5 bases	1° pers. s			
	3° pers. s	Faire calin..		
Verbes à 4 bases	1° pers. s			
	3° pers. s	Papi vient		
Verbes à 3 bases	1° pers. s		Je boire,	
	3° pers. s	Je boire jus		
Verbes à 2 bases	1° pers. s	Je pars,	J'ai dormi	
	3° pers. S	Il part, part à Winners; les filles se part à la mer; le chien dormi	Un garçon a part à l'école	
Verbes à 1 base	1° pers. S	Je leve, <i>je</i> <i>joue...</i> , je brosse,	J'ai travaille, je leve: je brosse les dents.	
	3° pers. S	Coupe, elle parle, <i>le chien</i> <i>teve, il risse</i> <i>ca.</i>		

Le témoin T 10

Verbes à 7 bases	1° pers. s	present	Passe com
Verbes à 6/5 bases	1° pers. s		
Verbes à 4 bases	1° pers. s		
Verbes à 3 bases	1° pers. s	Je boire du lait,	
Verbes à 2 bases	1° pers. s	le m'appelle, je oars	

	1° pers. p	
	3° pers. S	Il prend un bouteille, prend son sac pour part l'école, un gari;on part, pour part recole
Verbes à 1 base	1° pers. S	J'arrose, je joue...; Je leve-
	3° pers. S	Un gari;on galope, elle habite

Le ternoln utilise essentiellement des verbes au present à 4, 3, 2 et une base verbale. Tous les verbes sont employés avec la marque flexionnelle qui convient sauf:

- le verbe *boire* qui est employé à la forme infinitive;
- le verbe *partir*, précédé d'une préposition n'est pas employé à la forme infinitive mais à la forme de la 1e/2e/3e personne du present ou à celle de la première personne de l'imperatif.

Sur plusieurs plans, les énoncés produits par le ternoln T10 ressemblent à ceux du ternoln T9:

- 1° le témoin n'emploie aucun auxiliaire ou copule ;
- 2° il emploie les formes *de* la première et *de* la troisième personnes des verbes à une base verbale au present de l'indicatif : *elle habite, Je leve, Je joue..* ;
- 3° il emploie correctement la forme de la première personne à deux bases verbales au present de l'indicatif (*Ue pars*) mais généralise la forme infinitive du verbe *boire Ue boire du /ai/*) et celle de la troisième personne du present de l'indicatif du verbe *partir* au détriment de la forme infinitive dans une structure préposition suivie de verbe ;
- 4° il n'emploie pas la forme pronominale : *Je /eve*.

2.3 La comparaison des écarts des ternolns mauriciens avec ceux d'autres publics

Pour donner une idée plus globale de la spécificité, ou non, des "écarts" de nos ternolns par rapport aux observations faites par d'autres chercheurs, nous comparerons les données obtenues lors de nos enquêtes aux recherches menées par D. Veronique (1984), Beniak et Mougeon (1980), Clark (in Beniak et Mougeon, 1980), Gregoire (in Beniak et Mougeon : 1980) et Harley & Swain (in Beniak et Mougeon, 1980) sur des publics dont les profils ont été précisés dans le dernier chapitre et qui, en tout cas, n'ont pas le créole comme L1.

Ch
ere
he
urs
co
nc
er
ne
s
D.
V
er
o
ni
q
u
e

constatations faites

Exemples

Cette constatation coincide avec les observations faites

T7 *Ue va, je a, Je m'a baigne)*

T4, TS et T9 mais il existe aussi une tendance inverse qui consiste à generaliser l'auxiliaire *être* au detriment de l'auxiliaire *avoir*.
Exemple : *il est dit bye-bye*.

Mis à part les temolns T1 et T2, tous les autres temolns font ces confusions

1° le temps le plus frequemment employé est le present suivi du passe compose;

2° il existe une tendance à n'employer qu'un nombre restreint des marques des verbes à plusieurs bases verbales; cette tendance consiste à generaliser la forme de la troisieme personne du singulier des verbes

3° il y a une tendance à generaliser l'auxiliaire *avoir* au detriment de l'auxiliaire *être*,

4° l'expresslon du temps ainsi que les informations de type aspectuel sont prises en charge par des adverbes:

5° des confusions, dans les deux sens, sont commises lors de l'emploi des verbes pronominaux,

Pouvoir est employé sous la forme *peut/peux*

la generalisation de l'auxiliaire *avoir* se manifeste surtout avec les verbes *entrer*, *rester* et *rentrer*;

avant *je travaille* (*travillais*) dans *entreprise*;

Be
ni
ak
et
M
ou
ge
on

TS *Je boire*
Maman est partir

TS *JEi a/le dormir*
Il faut a/le
J'ai prend
Maman a prend
Un gar, on a part

T4 *elle m'a batte*

-c'est la generalisation de la forme infinitive qui est la strategie la plus repandue car elle compte pour 36% des ecarts;

-15% des ecarts sont dus à la generalisation des formes formes de la 1° personne du singulier/2° personne du singulier/3° personne du singulier/3° personne du pluriel au detriment de la deuxieme personne du singulier de la forme imperative;

2° la generalisation de la forme du participe passe des verbes en -er au detriment de ceux des autres verbes etait à l'origine de 28% d'ecarts;

3° enfin, ils relevent également le recours à des

J'ai prendre ; il a *avoir*;

Tu es viens

e.a.: *il a ouvrir/ il a*

formes du participe passé des verbes autres que *revenir/j'ai prévu*.
les verbes se **terminant** en -er et **qui** se
substituent à d'autres formes. En fait, 21 % des
écarts présentaient cette particularité.

Cl
ar
k

TS *Il morae li*

-au niveau de la flexion verbale, il y a généralisation des marques flexionnelles des verbes à une base verbale au détriment des verbes à plusieurs bases verbales.

S'agissant de la forme infinitive, elle fournit les exemples suivants: Rier, buver, batter, tiender, eteigner

Pour ce qui est des participes passés, les exemples fournis sont: coure, COUdf!, mette, morde, eteinde, pleuve OU encore rendu, buvu.

Les écarts se manifestent aussi au niveau des racines.

les apprenants usent des racines bolv- au buv• (verbe boire), veu• ou voul- pour le verbe vouloir, tien• ou ten- pour le verbe tenir
Les ternolns emploient les formes mette et

Gr
e
g

Gregoire a constaté la tendance à généraliser les

terminaisons des verbes en -er au détriment de ceux qui ne se terminent pas en -er à la *tonne*

reponde à la place de mis/repondu

infinitive

Hartley et Swain ont noté des écarts du même type que ceux de GreGoire

vene à la place de venu

oi
re
H
ar
le
y
et
S
w
ai
n

TS *maman a prend*

Harley et Swain ont noté des écarts du type prend à la place de pris et couJir/mettre à la place de couru/mis.

prend à la place de pris et courir/mettre à la place de couru/mis.

TS *si on courir*
T6 *il faire*
T6 *boire du lait*
T7 *Quand Je faire desordre*
T7 *boire jus*
TS *partir au la pluie*
T9 *Faire ca/in*
T9 *je boire*
T10 *je boire*
TS *On jouer*
T6 *Il galoper*
TB *Il mailer poisson*
TB *Je pas faire mauvais*
T9 *Je jouer*
T9 *Le chien lever*

Les erreurs les plus fréquentes que nous avons notées ont consisté à utiliser la forme infinitive *i*, celle du présent de l'indicatif de la première et de la troisième personne.

Si l'on analyse les données recueillies dans le tableau, l'on peut déduire que l'ensemble des *ecsrt*s notes dans les productions de nos ternois se retrouvent dans les productions d'autres apprenants ayant d'autres profils différents. Toutefois, l'erreur qui a consisté à utiliser la forme infinitive à la place de la première et de la troisième personnes du présent de l'indicatif est, de loin, la plus importante, sur le plan quantitatif.

Dans le passé, on ne manquait pas d'expliquer ces écarts en évoquant le recours aux règles de la morphologie verbale du créole, la L1 des apprenants. Tous les chercheurs qui ont travaillé sur le système verbal du mauricien comme ceux des autres créoles sont d'accord sur le fait que ce système repose principalement sur des morphèmes pré-verbaux qui offrent des valeurs de temps, de mode et d'aspect. Quant aux verbes eux-mêmes, A. Botlee (1977) les classe en deux groupes, ceux qui ont deux formes et ceux qui n'en ont qu'une. Les verbes à deux formes ont une forme courte à désinence zéro et une forme longue, pour la plupart à désinence -e.

Exemples : *dens- danse* (cette graphie a pour but de reproduire aussi fidèlement que possible le rapport entre l'écriture et les sons ; elle comporte donc de nombreuses incohérences qu'on ne saurait nier).

Quelques rares verbes sont marqués par l'alternance zéro/-l,
Exemples : *vin-vini*, *fin-fini*.

La grande majorité des verbes (80% selon P. Baker : 1972) sont à deux formes.

Si l'on ne peut écarter, de manière définitive, l'influence de la L1, il faudrait le faire en tenant compte des développements majeurs qu'ont connus non seulement les recherches sur la créolisation mais aussi celles consacrées au phénomène de l'acquisition des langues. Sans entrer dans les détails et en nous inspirant de l'excellente synthèse réalisée, sur ces questions, par R. Chaudenson (1992 : 133-177), on peut rappeler que :

1° le rapprochement des systèmes créoles qui se constituent à partir « du » français des grammaires provisoires que développent les apprenants du français mettent en évidence d'importantes analogies ;

2° s'agissant des créoles, ils résultent des restructurations et des innovations qui ont accompagné l'appropriation des variétés approximatives du français ;

3° il existe une certaine convergence entre un certain nombre de stratégies caractéristiques de l'appropriation du français et celles qui ont accompagné le phénomène de la créolisation linguistique : par exemple, mais en simplifiant davantage les propos de R. Chaudenson, on peut évoquer la réduction du

systems de la morphologie verbale ; cette reduction est marquee par la generalisation de la forme infinitive au detriment des marques flexionnelles appropriees lors de l'appropriation du francais ; le svsterne creole est une radicalisation de ce processus de simplification puisque les verbes sont invariables.

On peut done evoquer trois cas de figure pour expliquer le recours à la forme infinitive lors du developpement verbal en francais par des apprenants creolophones :

- 1° les enfants approchent les verbes en francais à partir d'une regle de la grammaire du creole ;
- 2° les enfants ont recours à un processus cognitif transversal qui n'a aucun rapport avec les regles de leur L1 ;
- 3° les enfants mauriciens creolophones ont recours à un processus cognitif transversal qui n'a aucun rapport avec les regles de leur L1 mais ce recours est plus persistant chez l'apprenant mauricien creolophone parce que la regle de la grammaire du creole stabilise (pour une certaine « periode » de temps) une strategie transitoire.

Ces remarques, toutefois, ne peuvent donner lieu à des interpretations definitives si ces constatations ne font pas l'objet d'une recherche systematique. A cet egard, dans le cadre d'une etude sur le developpement de la morphologie verbale en francais L1, L2, et LE, on pourrait verifier les hypotheses suivantes:

1. Est-ce que les apprenants mauriciens qui ont le creole comme L1 ont un systeme de marque flexionnelle des verbes à une base verbale plus fragile que celui developpe par des apprenants qui ont le francais comme L1 ou comme L2/LE mais ayant une autre L1?
2. A quelle etape de leur developpement de la morphologie verbale est-ce que ce systeme est fragile?
3. Cette fragilite, entraine-t-elle une analyse des marques flexionnelles à partir du creole ou est-ce que c'est la logique propre du developpement de l'interlangue des apprenants qui est à l'origine de tels types de strategies d'appropriation du francais?

2.6 Les marques de l'expression de l'accompli en francais

Si l'on se limite aux productions langagieres des ternolns T1 & T2 (c'est-a-dire à leur systeme de morphologie verbale et à celui leur permettant d'exprimer l'accompli (on simplifiera les donnees en evoquant l'existence d'un seul systeme), l'on peut dire que ce systeme est caracterise par les regles suivantes:

La maîtrise de l'auxiliaire *avoir*;

La maîtrise de l'auxiliaire *avoir* suivi du participe passé des verbes à une base verbale;

La maîtrise de l'auxiliaire *avoir* suivi du participe passé des verbes à deux (ou plus) bases verbales;

La maîtrise de la distinction entre les auxiliaires *avoir* et *être*;

La maîtrise de l'auxiliaire *être* suivi des participes passés des verbes à une base verbale

La maîtrise de l'auxiliaire *être* suivi des participes passés des verbes à plus d'une base verbale.

La maîtrise de la tournure pronominale dans l'expression de l'accompli

La maîtrise de la structure passive dans l'expression de l'accompli

Au niveau des marques flexionnelles, les ternolns maîtrisent:

- les formes des verbes à deux bases verbales au passé composé;
- la forme pronominale employée au présent à la première personne du singulier avec des verbes en *-er*;
- la forme pronominale employée, au passé composé, à la troisième personne du singulier avec un verbe en *-er*.

En fait, ces ternolns, âgés de trois ans et demi, sont des francophones qui ont le français comme L1 et dont les productions langagières, limitées aux marques flexionnelles des verbes employés ainsi que l'expression de l'accompli ne contiennent aucun écart par rapport aux normes des adultes (en faisant abstraction de la variation sociolinguistique).

Des lors qu'il s'agit des autres ternolns, on peut penser qu'ils sont dans une dynamique de construction de leur système de morphologie verbale et de l'expression de l'accompli qui présente plusieurs particularités:

1. Si l'on prend la maîtrise de la structure auxiliaire + participe passé pour l'expression de l'accompli et la distinction entre l'auxiliaire *avoir* et l'auxiliaire *être*, on se rend compte que:
 - T10 n'emploie aucun auxiliaire: on ne peut toutefois pas tirer de conclusion compte tenu de la nature des enquêtes conduites; en effet, en situation d'expression semi-libre sur le plan formel, les ternolns n'étaient pas obligés d'employer l'auxiliaire;
 - Le ternoln T7 n'utilise que de l'auxiliaire *avoir*: la seule fois où il doit employer l'auxiliaire *être*, il utilise la forme infinitive du verbe: *partir dans la pluie*;
 - Le ternoln TB utilise uniquement l'auxiliaire *avoir* sauf dans *e/le est montree* où l'on ne sait s'il voulait employer l'auxiliaire *avoir* ou la forme pronominale;

- Le ternoln T6 utilise correctement l'auxiliaire *être* une fois (*ii est sauve*), ii generalise l'auxiliaire *être*, hier je a/le.
- Enfin les ternolns T4 et TS usent à la fois de l'auxiliaire *être* et *avoir*. ils utilisent correctement l'auxiliaire *avoir* et, dans certains enonces, ils emploient correctement aussi l'auxiliaire *être*, mais ont quelquefois tendance à generaliser l'auxiliaire *avoir* au detriment de l'auxiliaire *être*.

Si l'on fait la synthese de ce qu'on a observe jusqu'a present, on peut tirer les enseignements suivants:

1. On ne sait pas si le ternoln T10 a developpe, dans son systeme, la structure auxiliaire + participe passe pour exprimer l'accompli;
2. Tous les autres ternolns l'ont developpee,
3. Toutefois, tous les ternolns n'ont pas developpe le mme sous-svsterne,

Les ternolns T4 et TS ont non seulement developpe la structure dans leur svsterne, mais ils font aussi la distinction entre l'auxiliaire *avoir* et l'auxiliaire *être* mais ont quelquefois tendance à generaliser l'auxiliaire *avoir* au detriment de *être*. On aurait pu associer à ces deux ternolns le ternoln TS s'il n'y avait pas cet enonce *ii est montre* qui est peut-etre un cas different puisqu'il s'agit ici d'une generalisation possible de l'auxiliaire *être* au detriment de l'auxiliaire *avoir*.

- T3, T7 et T9 emploient correctement l'auxiliaire *avoir*. Certes T7 produit l'enonce *ii est montre*, mais ii est possible de penser que l'ecart est dû à la possibilite d'utiliser le verbe *montrer* comme un verbe pronominal, avec l'auxiliaire *être*.
- En revanche, le temoin T6 produit *ii est dit bye-bye* ou ii generalise l'auxiliaire *être* au detriment de l'auxiliaire *avoir*; par ailleurs, ii produit un enonce sans l'auxiliaire *être*. Si l'on se fonde sur la nature des ecarts, ii est possible de penser que ceux qui sont les plus proches de la norme des adultes ont tendance à generaliser l'auxiliaire *avoir* au detriment de l'auxiliaire *être*.

Si l'on tente de tirer des enseignements de ces observations, l'on peut etablir une distinction entre trois types de sous-systemes: ii y a ceux qui sont proches des sous-svstermes des adultes car la seule difference qui existe entre le leur et ceux des adultes est la generalisation de l'auxiliaire *avoir* au detriment de l'auxiliaire *être* dans quelques enonces, Ce sont les sous-svstermes des temoins T4 et TS. Ce sont les sous-svstermes des ternolns T3, T7, et T9 (peut-etre celui de TS aussi) qui se rapprochent de ceux des ternolns T4 et TS. En revanche, le svsterne du ternoln T6 paraît totalement instable.

Si le ternoIn T6 passe par l'etape des ternolns T3, T7, TB et T9 avant de developper un svsterne analogue à celui des ternolns T4 et TS, on peut alors avancer qu'il existe une sequence ideale dans le developpement de la structure auxiliaire suivi du participe passe pour l'expression de l'accompli. En d'autres termes, à l'issue de ces observations, on pourrait identifier les hypotheses suivantes pour une recherche à caractere longitudinale et pseudolongitudinal:

1. Existe-t-il une sequence ideale dans le developpement de la structure auxiliaire suivi du participe passe pour l'expression de l'accompli?
2. Est-ce que cette sequence est la rnerne pour des ternolns ayant des profils ditferents?
3. Si la LI a un impact sur le developpement de cette structure, est-ce que toutes les LI ont le rnerne type d'impact?

La reponse à ces questions implique une observation longitudinale orientee autour du developpement de la structure auxiliaire +participe passe et des "sous-regles" qui lui sont associees. Cette observation devra etre reallsee tout autant sur des enfants ayant le creole comme LI, le francals comme LI que sur des enfants ayant d'autres LI que le creole.

2.7 Conclusion

Si l'approprlation d'une langue est une activite de creation d'hypotheses, la question de l'influence interlinguistique en zone franco-creole est interessante pour deux raisons:

1° il existe une similitude entre les strategies caracteristiques de l'appropriation du français et celles qui ont accompaqne le phenomene de la creollisation linguistique ;

2° il existe des similitudes entre les processus de construction de sous-svsterne grammaticaux de ternolns ayant des profils linguistiques differents ;

3° l'etude du developpement des svsterne grammaticaux nous permet de nous retrouver avec trois types de grammaire: s'agissant, par exemple de la morphologie verbale, la "complexite" et la "richesse" structurelles du systeme francals tranchent avec la slrnplicite de la deslnence verbale des verbes creoles; entre ces deux, il existe les grammaires transitoires des apprenants creolophones du français.

On le voit bien, des études longitudinales ou l'on croise des profils linguistiques différents (apprenants ayant le français L1 et apprenants ayant différents L1 et en situation du français L2 ou LE) peuvent jeter une lumière éclairante sur toute la problématique de l'influence interlinguistique lors de l'appropriation d'une langue autre que la L1.

Chapitre 3

Etude des divers indices de la L1 dans les productions en L2

3.0 Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons étudié le développement de la morphologie verbale en L2 en nous appuyant sur l'analyse des marques flexionnelles des verbes employés ainsi que les structures nécessaires à l'expression de l'accompli. L'étude des marques flexionnelles des verbes s'effectue à partir d'une évaluation de la maîtrise du tableau de conjugaisons en français, tableau qui constitue un système d'oppositions ferme et rigoureux (D. Maingueneau : 1993).

L'étude de la morphologie verbale n'indique pas tous les types de structures auxquels les apprenants ont recours pour exprimer ces informations. C'est pour cela que ce chapitre analyse la nature des indices de la L1 lors des productions langagières en L2 réalisées par les ternois dans les enquêtes, les classe selon leurs caractéristiques pour mieux comprendre la question du poids de la L1 lors de l'appropriation de la L2. Ce chapitre part de l'hypothèse que si la logique du développement de la morphologie verbale est en rapport avec le niveau de compétence en L2, la présence de la L1 dans des productions langagières en L2 constitue des données pour mieux identifier les stades de développement de la L2.

Compte tenu du lien qui existe entre le développement des catégories cognitives et l'expression de ces valeurs, nous avons commencé par vérifier quelles sont les valeurs temporelles que les ternois sont capables d'exprimer dans leur L1 ; en gros, il s'agira de voir si les réponses fournies aux questions posées s'inscrivent dans le même cadre temporel posé par l'enquêteur. Ce cadre est constitué de trois points de repères :

- des événements ou des procès qui sont antérieurs au moment d'énonciation (ME) ;
- des événements ou des procès qui coïncident avec le ME ;
- des événements ou des procès qui sont postérieurs au ME.

Puis, dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressés aux moyens linguistiques auxquels ils ont recours pour exprimer ces repères et valeurs. Notre travail a été grandement facilité par la recherche menée par D. Adone qui, après avoir établi une typologie des morphèmes grammaticaux nécessaires à

l'expression de la temporalité en créole, a effectué des enquêtes auprès des enfants âgés entre une année et neuf mois et trois ans et huit mois pour analyser le mode d'appropriation de ces morphèmes. D. Adone répartit ses témoins dans trois groupes constitués ainsi :

Groupe 1 : une année et 9 mois à deux ans ; Groupe
2 : deux ans 4 mois à deux ans sept mois ; Groupe 3
: deux ans onze mois à trois ans huit mois.

On peut constater que les témoins du troisième groupe de D. Adone sont dans la même tranche d'âge que nos témoins.

3.1 L'expression de l'accompli en créole : l'étude de D. Adone

D. Adone établit une typologie de ces morphèmes tout en resurgissant l'essentiel des significations qui leur sont données. Le tableau qui suit reprend la présentation de D. Adone :

0		Mo manz diri tou le zour
pe	Duratif	Mo oe manz diri
ti	Anteriorité	Mo ti manz diri avan mo vin lekol
fin	Perfectif	Mo fin donne li so zafer
PU*	l'avenir certain	Mo PU manz ar li
ava *	L'avenir (certain ?)	
fek	Le oasse recent	Li fek retourne
ti pe	Deroulement d'un proces dans le oasse	Li ti pe mars marse
ti fin	???	Ler mo rantre, li ti fin fini manze
Ti pu	l'hypothese, l'irréalisable	Mo ti pu aste li si li pa ti ser
Ti ava	t.hypothese, l'irréalisable	Mo ti ava vini si li ti dir moi
Ti fek	??	Li ti fek dan mo biro la

L'opposition entre *pu* et *ava* a fait l'objet de deux articles dans le numéro d'**Etudes Créoles** consacré au créole mauricien (vol. XVI no. 1 : 1993). Dans un premier article, Guy Hazael-Massieux, s'appuyant sur un corpus de textes littéraires, arrive à la conclusion que la forme /a-/ava/ est en désuétude, suivant d'ailleurs une tendance qui caractérise d'autres créoles à base lexicale française, Y. Touchard et D. Veronique (1993) arrivent à peu près à la même conclusion puisque les enquêtes de terrain leur permettent de constater que ces deux morphèmes appartiennent à un même paradigme aspectuel et que *pu* est

predominant par rapport à *va*. Ils sont toutefois plus nuancés quant à la disparition progressive du *va* puisqu'ils affirment qu'à la valeur aspectuelle de base peuvent s'ajouter des valeurs épistémiques dans des contextes spécifiques. Nous ne nierons pas l'intérêt de ce débat dans le cadre de l'élaboration d'une grammaire du créole mauricien ; pour simplifier notre travail, on considérera *va* comme seule expression d'événements postérieurs au ME.

Si l'on revient aux constatations faites par D. Adone pour les simplifier, on peut dire que dans le système des locuteurs du premier groupe, les marqueurs préverbaux ne sont pas utilisés. S'agissant des témoins du deuxième groupe, elle fait les constatations suivantes :

1° sur le plan strictement syntaxique, les témoins respectent les règles de construction des marqueurs préverbaux ;

2° dans les productions des témoins, elle repère les marqueurs suivants : *fin*, *ti*, *pe*, *puet* 0.

3° « *fin* » s'oppose à « 0 » dans les productions des locuteurs, ce qui permet à D. Adone d'affirmer que l'opposition entre l'accompli et le non-accompli est maîtrisée à ce stade de l'apprentissage ;

4° les enfants emploient « *pe* » pour marquer la coïncidence entre un événement/un procès et le moment d'énonciation, et quelquefois pour marquer la distinction entre des procès et des états même si D. Adone recueille quelques exemples de « *pe* » employés pour exprimer des états ;

5° « *pu* », dans ses enquêtes, n'exprime pas la postériorité par rapport au moment d'énonciation, mais transmet des valeurs modales de nécessité, d'obligation et de possibilité ;

6° si « *fin* » et « *ti* » sont tous les deux employés, les enfants emploient « *fin* » à la fois pour des événements ponctuels et non-ponctuels alors que dans le système des adultes, on emploie « *ti* » avec des événements ponctuels.

Les témoins du troisième groupe

Les témoins du troisième groupe emploient les marqueurs suivants : *ti*, *fin*, *pe*, *puet* *tipe*.

Selon D. Adone, *ti* est employé comme un marqueur de l'antériorité alors que *pu* est employé non seulement pour exprimer des valeurs modales mais aussi pour rendre compte d'événements postérieurs au moment d'énonciation. Enfin, le

premier marqueur complexe *ti pe*, exprime le déroulement du proces dans le passe alors que rhyphothese, l'irrealisable ne s'exprime pas puisque *tipu* n'est pas repere,

3.2 Les enquetes conduites en creole

Precision sur la collecte des donnees

Il est important de faire une precision au sujet du mode de collecte de donnees pour lequel nous avons opte, Nous avons, en *effet*, choisi de faire exprimer les ternolns sur des proces, des evenements ou des etats qui coincident avec le moment d'nonclation (ME), sont anterleurs au ME ou lui sont posterleurs. Les procedures de sollicitations de donnees auxquelles nous avons eu recours (questions semi-fermees) ainsi que le peu de temps passe avec les ternolns ne nous permettent pas de conclure au non-maniement d'un marqueur pre-verbal au cas ou il n'est pas produit dans l'enquete, Tout ce que nous pouvons faire, c'est signaler toutes les utilisations 'correctes', celles qui s'ecartent de la norme des adultes, c'est-a-dire signaler les usages ou ces marqueurs ont des valeurs aspectuelles ou temporelles differentes de celles qu'ils ont lorsqu'ils sont employes dans la langue des adultes.

Par ailleurs, notre etude qui a porte sur un corpus aussi restreint doit necessairement prendre appui sur la recherche de D. Adone. Aussi, notre travail consistera à faire une comparalson de nos donnees avec celles qu'elle obtient.

Les conclusions majeures auxquelles nous avons abouti.

Comme D. Adone, nous pouvons constater que nos ternolns peuvent employer les marqueurs pre-verbaux dans des structures syntaxiques «correctes». Nous avons toutefois concentre notre attention sur les points suivants, soulignes par D. Adone :

- 1° Nous avons voulu voir s'il y a mains d'erreurs dans les valeurs aspectuelles attribuees à *ti*: dans le svsteme des adultes, *ti* marque l'anteriorite alors que dans le TMA en vole d'acquisition des enfants, *ii* marque l'accompli ;
- 2° Nous avons voulu verifier si *pu* est aussi utilise pour marquer l'avenir et pas seulement pour exprimer des valeurs modales ;
- 3° Nous avons voulu savoir s'il y a une premiere combinaison de temps et d'aspect marque par exemple par l'emploi de *ti pe*.

Ainsi que le montre les exemples fournis ci-dessous, taus les ternolns peuvent exprimer le duratif en employant le marqueur pre-verbal *pe*: par exemple, à la question *ki li pe faire (=que fait-i)*, T7 repond . *li pe manz sa (=il mange cela)*; de la rnerne manlere, T6, à la rnerne question repond *li pe coupe zognon...li pe*

ga/oupe (=il est en train de couper des oignons..il est en train de courir). Le seul ternoln, dont on ne peut dire s'il maîtrise ce marqueur est le ternoln T10 qui emploie le marqueur zero pour toutes les valeurs aspectuelles qu'il veut exprimer. De la merne rnanlere, tous les ternolns emploient le marqueur *pou*, mis à part T10. *Pou* est employe à la fois pour exprimer des valeurs modales et pour rendre compte d'évenements et de proces posterieurs au ME. Le ternoln T4 a fait preuve d'une reticence à s'exprimer en creole ; ses reponses, tres courtes en creole, ne permettent pas d'avoir une idee precise des competences qu'elle a developpees, D'ailleurs, elle emploie *pou* une seule fois, non pas comme deictique temporel, mais pour exprimer une valeur modale :

Q *Kan to pou al kot li?* (= Quand ires-tu chez lui?)

R *Mo pa pou al kot li.. Mo pa kontan li..* (=Je n'irai pas chez lui..je ne aime pas)

En revanche, TS emploie *pou* comme deictique temporel :

Q *Kan to pou al la mer?* (=Quand ires-tu à la mer?)

R *Demain mo pou al la mer.* (=Demain j'irai à la mer).

Q *Tanto kan to al lakaz, ki to pou fèr?* (Ce soit; quand tu iras à la maison, que feras-tu?)

R *Mo pou get televizion..* (=Je vets regarder la tele!).

T6 emploie, lui aussi, *pou* pour exprimer des valeurs modales et comme deictique temporelle:

Q *To mama inn al kot so dada.. Ki linn al fèr?* (= Ta maman est a/lee chez son grand-pere ?)

R *Pou zet fler for li..* (=Pour jeter des fleurs sur lw).

Q *Zordi kan to al lakaz, ki to pou fèr..* (=Aujourd'hui quand tu iras à la maison, que feras-tu?)

R *Pou regard zalime t..* (=Pour regarder des a/lumettes)

T7 et TS emploient *pou* comme deictique temporel :

T7

Q *Me dir moi... kan to al /akaz ki to pou fèr?* (=Mais dis-moi. quand tu iras à la maison, que feras-tu?)

R *Mo pou dormi... mo pou /eve ... apre mo pou leve.. i=Je vais dormir...je vais me lever... et puis je vais me lever;*

Q *Kan to vinn gran, ki to pou fèr?* (= Quand tu seras grand, que feras-tu?)

R *Mo pou fèr devoir... mo pou msrye.. i=Je vais faire des devoirs..je vais me marier...)*

TS

Mo pou boir dite.. mo pou get television... apre mo manz dipin... (=Je vais boire du the).

Apre mo fini manz mo dipin.. *je* regard ti komik.. apre *je* regard bokou ti komik.. (=Après *j'aurai* (?) fini de manger man pain.. *je* vais regarder des bandes dessinees.. epres *je* vais regarder beaucoup de bandes dessinees...)
Epu mo mama ava get so film... (=Et pats ma maman va regarder son film).

S'agissant de l'expression de l'accompli, les observations que nous avons realsees sur les productions lanqaqieres de nos ternolns montrent qu'ils peuvent taus exprimer l'accompli au moyen du marqueur *finn*, ce qui correspond aux constatations faites par D. Adone sur les productions de ses ternolns du deuxieme niveau. Ainsi, pour evoker des actions accomplies, T7 dira : *apre monn manz di pain avok di berre* (*apres je mange man pain avec du beurre*); de la rme rmaniere, le ternoin T4 dira *monn zoue boul epre monn zoue enn lot ...* (=apres *fai joue au ballon et puis fai joue un autre...*). Toutefois, des lors qu'il s'agit de distinguer *finn* de *ti*, les observations semblent plus complexes. Il semble que sur ce point, le systeme verbal de ternolns soit encore fragile, merne si les enquetes ne permettent pas de dire si tel est le cas pour taus les ternolns. Il y a bien des temoins qui maitrisent *ti*:

Q *Ki to ti manze yer?* (=Qu'est-ce que tu as mange hier?)

R *Pa ti dir toi?* (=Je ne t'ai pas dit?)

T 7 *Apre sa mo ti regard ti komik-la.. mo ti regard sa ti komik la.. apre sa mo pann regard narien..* (=apres cela *j'ai* regarde la bande dessinee.. *j'ai* regarde la bande aessioee.. apres *j'ai* rien regarde...)

Q *Raconte moi ki tonn fer.. t=rsconte-moi ce que tu as fait?*

R *Mo ti a/ la mezon.. monn boir delo.. ler/a monn mont bisiklet..* (=Je suis a/le (l) la maison.. *j'ai* bu de l'eeu.. epres *j'ai* fait du vela)

Q *Apre to ti al la mer.. rakont moi ki tonn fer..* (=apres tu es a/le (l) la mer.. *reconte-moi ce que tu as fait?*)

R *T7 al dan bato.. mo begne.. begne dan la mer..* (suis a/le dans le bateau.. *je* me suis baigne.. *je* me suis baigne dans la mer...)

T 7 *Apre sa mo ti regard ti komik-la.. mo ti regard sa ti komik la.. apre sa mo pann regard narien..* (Après ce/a *fai* regarde la bande dessmee.. *j'ai* regarde la bande dessinee.. epres *je* n'ai rien requerde..)

Mo pa ti dan van mo ti dan lota (=je trests pas dans une fourgonette.. *j'etais* dans une voiture).

Q *Yerki to ti fer?* (=Hier qtrest-ce que tu as fait?)

R *Mo ti vinn lekol.* (=Je suls venu à l'ecole)

T 7 *Aprè sa mo ti regard ti komik-la... mo ti regard sa ti komik la... aprè sa mo pann regard narien.. (=Après cela, J'ai regardé la bande dessinée... j'ai regardé la bande dessinée... après je n'ai rien regardé..).*

On peut donc affirmer que, dans leur L1, les ternolns sont presque tous capables d'exprimer le duratif en employant le marqueur pre-verbal *pe*. On a aussi noté l'utilisation de *pou* pour exprimer des valeurs modales et pour rendre compte d'événements et de procès posterieurs au ME. S'agissant de l'expression de l'accompli, les observations que nous avons réalisées sur les productions langagières de nos ternolns montrent qu'ils peuvent tous exprimer l'accompli au moyen du marqueur *finn*; toutefois, des lors qu'il s'agit de distinguer *finn* de *ti*, les observations semblent plus complexes. Il semble que sur ce point, le système verbal des ternolns soit encore fragile. Enfin, nous avons également noté l'usage de *ti pe* pour exprimer le déroulement d'un procès dans le passé, mais les enquêtes menées ne permettent pas de dire si tous les ternolns sont capables d'utiliser ce marqueur.

Nous tenterons maintenant de voir comment certaines de ces valeurs sont exprimées dans une enquête ou les ternolns ayant le créole comme L1, capables d'exprimer ces valeurs, le font dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas totalement.

3.3 L'ensemble des indices de la L1 lors de l'expression en L2

Ainsi que nous l'avons dit au début de ce chapitre, nous tentons, dans ce volet de l'analyse, une étude portant sur l'ensemble des indices de la L1 dans les énoncés produits par les ternolns dans les enquêtes conduites en L2. Le regroupement des indices selon leurs propriétés morpho-syntaxiques nous permet d'établir la typologie suivante :

- 1° l'emprunt lexical ;
- 2° les stratégies de francisation des structures morpho-syntaxiques de la L1 ;
- 3° la production d'énoncés de la L1 alors que les questions sont posées en L2.

3.3.1 Les emprunts lexicaux

Les emprunts lexicaux ne présentent pas tous les mêmes traits. Si l'on tente de les classer selon leurs caractéristiques communes, on aboutit à la liste suivante:

-il y a les termes qui existent en français mais qui sont employés avec le sens qu'ils ont en créole: *arrangée (=reparée)*;

-certains termes empruntés ont des structures phoniques qui permettent de les confondre avec des lexèmes de la langue française: *balançoire beoete* ; *le vanne (=la fourgonette)*; *maille(=attraper)*; *pare (=s'habiller)*.

- certains termes présentent la particularité d'être plus simples sur le plan morpho-syntaxique:

ii deboute et *ii se met debout* en gros, on en fait un lexème simple à partir d'un lexème complexe.

-Il y a, enfin, des termes créoles dont les formes phoniques sont identifiables :

balier (pour *balayer*); *galouper* (pour *galoper*); *trappe* (pour attraper) ainsi que les termes dans les énoncés suivants (ils sont soulignés):

un gan;on qui *lapeche* des poissons; ii morde *li*; *trappe* ; quand je pas *plore*, ma maman alle *sers* mon the: elle parle avec *zotte* zamis

3.3.2 Les traces morpho-syntaxiques de la L1 dans les enquêtes conduites en L2

On peut commencer cette étude en analysant les productions du ternoIn T3. Une remarque générale que l'on peut faire au sujet de sa conception spatio-temporelle est que les réponses fournies s'inscrivent dans le cadre esquissé par l'enquêteur. À cet égard, ii évoque des événements/processus antérieurs au ME, postérieurs au ME et qui coïncident avec le ME. Au plan aspectuel, le ternoIn montre qu'il a développé le concept d'accompli quand ii respecte les repères aspectuels/temporels (dont celui de l'accompli) fixés par l'enquêteur dans les questions posées au ternoIn. Toutefois, l'expression de l'accompli est caractérisée par l'usage de structures morpho-syntaxiques très précises. Ainsi, dans les trois énoncés qu'il produit pour exprimer l'accompli, deux (E-1 et E-2) sont en créole (ii répond à des questions posées en français) alors que dans le troisième (E-3), ii emploie le temps verbal adéquat pour exprimer l'accompli (le passé composé), la structure morpho-syntaxique (un auxiliaire et la marque flexionnelle des verbes à une base verbale) avec un lexème emprunté au créole.

E *Ce matin, quand tu l'ES réveille, qu'est-ce que tu as fait..*

T *Monn mont bisiklet.. (J'ai fait du vélo) -E-1*

E *Après qu'est-ce que tu as fait..*

T *Après monn regaloupe...E-2... (Après, j'ai couru de nouveau..)*

E *Lei, qu'est-ce qui se passe?*

T *Il a maille poisson...E-3*

De la même manière l'expression de l'avenir *tepres Je monte mo bicyclette..*) est, pour partie, en français et pour partie en créole : le déterminant *mo* est créole. En revanche, l'expression d'événements/processus contemporains au ME est faite à partir du temps verbal (le présent) approprié,

Les productions du ternoIn T6 illustrent encore mieux la nécessité d'effectuer une distinction entre la capacité de compréhension (la maîtrise des structures cognitives) et la capacité d'expression. Ce ternoIn exprime :

le duratif/un état : *ii est en train de par/er, mon papa appelle...; li pe Jouer boule (=ii est en train de jouer (à la boule)..*

-des événements ou des procès contemporains au ME :

ii coupe le f/eur;

et boire du lait;

ii mange mine;

ii galope;

ii marche;

ii reste au coin même ;

ii est en train de par/er;

ii dit regarde le csrré :

ii faire woo woo ;

ii est seuve :

ii est dit bye-bye...

S'agissant de ses repères temporels, il faut préciser qu'à pratiquement toutes les questions ou on demande au ternois de raconter des événements antérieurs au ME, les énoncés produits sont en créole :

Q *Tu as regardé Luz Clarita hier? ou est-ce qu'il y avait?*

R *Ene mecnent... ene bon... (après?) ine prend Lous Carita Ine brile so labous..*

(=un médium... bon... (après) il a brulé la bouche de Luz Caritas..)

Q *Tu es à/le à la mer hier ?*

R *Je a/le à la mer hier...*

Q *Qu'est-ce que tu as fait ?*

R *Et puis ine a/le la maison cotte mo nini... avec papa... à la maison ine a/le cotte mo nini.. (i=et puis on est a/le à la maison chez ma grand-mère avec mon père... à la maison on est a/le chez ma grand-mère..).*

Cette remarque s'applique aussi à tout ce qui est postérieur au ME. On sait, en effet, que le concept des événements antérieurs ou postérieurs au ME est déjà développé par l'enfant ; en revanche, son expression dans la L2 semble poser problème. S'agissant de tout ce qui coïncide avec le ME, le ternois utilise le français ; toutefois, lorsqu'il faut évoquer un événement dans son déroulement, il passe à nouveau au créole :

Q *Cet après-midi quand tu vas à la maison. qu'est-ce que tu vas faire?*

R *Je va manger biscuit.. et puis mo mama li habi/le moi.. et puis mo mama li a/le quitte mo papa a travaille... (=et puis maman m'a habi/le.. et puis maman est a/le déposer papa au travail).*

*Q /ei quest-ce que /es garçons font ?
R /pejoue boule... (ii est en train de Jouer a la boule).*

Entre cette incapacité de produire certains énoncés en L2 et la capacité de le faire (par exemple le ternoin T4), il existe des stratégies intermédiaires illustrées par les productions du ternoin TB. En effet, on observe, dans ses productions, la francisation de structures morpho-syntaxiques créoles :

A /ie a maison... (elle répond à la question : /es filles quest-ce qu'elles font?)

Le ternoin emploie la forme *a/le* qui est probablement pour lui, une forme française. Certes *a/le* existe en créole, mais c'est la forme longue des verbes qui ont une forme courte zéro (*a/le*) et une forme longue *er* prononcée *e*. La préposition *à* s'explique aussi par le recours aux règles morpho-syntaxiques du français. La variante *maison* relève également du français car en créole prestigieux on dirait *la maison*, */acaz* étant le lexème employé en variété standard.

On peut noter quelques exemples d'énoncés qui ont certaines caractéristiques morphologiques du français mais calquées sur des structures syntaxiques du créole :

1 Li reste tout nu apres li boit de l'eau..

La structure *li reste tout ni spres li boire de l'eau* relève d'une variété mesolectale du créole. L'utilisation de *nu* (au lieu de *ni...* encore que dans des variétés prestigieuses du créole c'est *nu* qui sera employé) ainsi que *boit* à la place de *boire* relèvent de cette stratégie de francisation.

Dans les trois énoncés produits selon les règles morpho-syntaxiques du créole, c'est l'emploi de l'auxiliaire qui est l'indice le plus certain de la stratégie de francisation. Il y a aussi :

Li a prend /a la corde-le (=ii a pris cette corde la).

Li a mange /a (=ii a mange cela).

Li a riche poisson-/a (ii a tire ce poisson la).

L'emploi de *riche* qui est le résultat d'une hypercorrection et qui consiste à employer un phonème prestigieux à la place d'un phonème non-prestigieux ; le lexème produit n'existe ni en créole, ni en français.

On retrouve cette même stratégie de francisation dans les productions du ternoin T9 dans les énoncés suivants:

1° *Je Jouer ene ti peu...* !'utilisation du nom personnel est le seul trait sOr; par ailleurs, ii est difficile de dire si le ternoln a employe *ene tipeu* ou *ene tipe..*

2° *Papi vient cherche moi...* on ne sait si le ternotn a dit *cherche* ou *sers*. *Vient*, employe selon une des reqles du systeme de la conjugaison du franc;ais est la seule marque qui permet de rattacher cet enonce au francals.... (papien creole et en FRM a le sens de papa en FS).

3° *Apres je suye ce...* (=Apres *fai* *essuye cela*) seul le nom personnel releve du franc;ais; par ailleurs, la generalisation de la forme infinitive se fait sur un verbe emprunte au creole.

4° *Zotte part il l'ecole...* (= *ils vont il l'eco/e*) l'ecole est un lexeme commun au creole et au francals mern si, en creole, l'article est aqluttine au lexeme; *part* est utilise selon une des regles du svsteme de conjugaison du franc;ais et la preposition *il* releve aussi du franc;ais; toutefois, *zotte* employe a la place de *eux*, ils, est emprunte au creole.

5° *Le chien dormi...on* ne peut savoir si le temoln a produit *chien* ou *sien*; seul le determinant le releve du franc;ais.

6° *Le chien /eve...* On peut faire la mern remarque pour cet enonce aussi.

7° *Je travaille...* D'abord le nom personnel re'eve du franc;ais; ensuite, *travailler* est ou bien une generalisation de la forme infinitive du verbe *travailler* ou un emprunt au creole.

8° *Je dormi ene tipeu...* Probablement, le seul indice de francisation est !'utilisation du nom personnel *je*.

Si l'on fait la synthese des caracteristiques des enonces produits par ces temolns, on peut dire qu'on peut les regrouper sous deux grandes categories. Il y a ceux produits a partir de la simplification et de la surgeneralisation de reqles caracterisant les systemes d'apprenants en cours d'appropriation du franc;ais (L1, L2 ou LE) et ceux qui relevant de 'systemes' d'apprenants mauriciens ayant le creole comme L1 confrontes a une enquete ou ils ont besoin de repondre a des questions dans une L2 qu'ils maitrisent a peine. En d'autres termes, ces donnees montrent qu'il est necessaire d'effectuer une distinction entre la logique de construction du systeme grammatical et les ecarts qui relevent de la pression communicationnelle en L2.

3.4 Les indices de la L1: leur utilite dans une etude de l'appropriation d'une L2

Les différents indices de la présence de la L1 dans les productions langagières des ternois interviewés montrent qu'il est nécessaire de ne pas les confondre car ils sont de nature totalement différente. En effet, entre l'emprunt lexical et la production d'énoncés en créole, il y a une différence majeure qui est loin d'être peu significative au niveau de l'apprehension de la compétence développée en L2. En fait, les éléments lexicaux s'insèrent dans des structures qui relèvent de la grammaire de la L2. S'agissant des éléments non-lexicaux, on peut faire une deuxième distinction entre les énoncés qui sont du créole et ceux qui relèvent du créole mais que les ternois tentent de franciser à partir des ressources langagières qu'ils ont développées,

Pour rendre compte de la variété des traits qui relèvent de la L1, nous avons élaboré un tableau qui non seulement résume l'essentiel de ces traits mais qui, également, associe les stratégies aux ternois qui y ont recours.

Types d'indices	Ternois qui les emploient
Emprunts de termes lexicaux qui existent en français mais avec des sens différents	T4
Emprunt de termes ayant une structure phonique française	T3 T4 TS
Calque: utilisation de termes créoles dans une structure morpho-syntaxique française	T3; T4
Emprunt de termes créoles dont les formes phoniques sont identifiables	T3, T4, TS, T6 T7 T8
Emprunt de structures morpho-syntaxiques créoles	T3 TS T6 T7 T8
Stratégies de francisation de structures morpho-syntaxiques créoles	TS T6 T7 T8

La liste, certes non exhaustive des indices de la L1 et leur association avec les ternois qui les emploient constitue, on peut le penser, un indicateur des compétences des ternois. En effet, si certains termes peuvent se retrouver dans des usages de locuteurs adultes ayant une compétence moyenne en français, certains autres, en particulier ceux dont l'origine créole est perceptible sur le plan phonique relèvent de productions langagières d'apprenants qui n'ont pas encore constitué un vocabulaire très élémentaire de la L2. De la même manière, des

emprunts lexicaux dans des énoncés caractérisés par des règles de la morpho-syntaxe de la L2 doivent être distingués d'une part des énoncés entièrement en L1 et d'autre part de ceux en L1 mais que les ternois tentent de franciser. Si cette interprétation est acceptable et si l'on peut établir une sorte d'échelle implicationnelle entre les compétences lexicales et les sous-systèmes grammaticaux des apprenants, on pourrait alors identifier des étapes relativement précises dans le développement de la L2, ce qui fournirait un outil pour comprendre la logique de la construction du système grammatical des apprenants.

Tentative d'élaboration d'une échelle implicationnelle

Ternois	Type d'emprunt lexical	Production d'énoncé en L1	Production d'énoncé francisé	Stratégie pour l'expression de l'accomplissement
T4	Emprunt de termes utilisés dans la langue des adultes	—	—	1° Fait la distinction entre <i>être</i> et <i>avoir</i> ; 2° généralise l'auxiliaire <i>avoir</i> au détriment de l'auxiliaire <i>être</i>
TS	Tous les types d'emprunts	--	++	1° Fait la distinction entre <i>être</i> et <i>avoir</i> ; 2° généralise l'auxiliaire au détriment <i>avoir</i> de l'auxiliaire <i>être</i>
T6	Tous les types d'emprunts	++	—	1° ne semble pas faire la distinction entre <i>être</i> et <i>avoir</i> ; 2° généralise l'auxiliaire <i>être</i> au détriment de l'auxiliaire <i>avoir</i>

On peut postuler que la logique du développement des structures morpho-syntaxiques est celle des ternois T4 et TS : les ternois T4 et TS ont non seulement développé la structure dans leur système, mais ils font aussi la distinction entre l'auxiliaire *avoir* et l'auxiliaire *être*; toutefois, ils ont quelquefois tendance à généraliser l'auxiliaire *avoir* au détriment *être* ; en revanche, le ternois T6 produit *ii est sauve* et *ii est dit bye-bye* ou il généralise l'auxiliaire *être* au détriment de l'auxiliaire *avoir*; par ailleurs, il utilise d'un énoncé sans l'auxiliaire *être*, est possible de penser que ceux qui sont le plus proches de la norme des adultes ont tendance à généraliser l'auxiliaire *avoir* au détriment de l'auxiliaire *être*). On peut donc dire qu'entre la logique du développement des structures nécessaires à l'expression de l'accomplissement et la nature des indices de la L1 dans les enquêtes conduites en L2, il y a une sorte de corrélation, ou d'échelle

implicationnelle. Les indices de la presence de la L1 dans les enquetes en L2 constitue, on peut le penser, un moyen de determiner le stade de developpement de la L2, ce qui pourrait aider à l'identification de la logique de construction du svsteme grammatical.

3.5 Conclusion

Si l'on compare les donnees obtenues à la suite de la comparaison entre les ecarts notes dans les syntagmes verbaux des temoins n'ayant pas le français comme L1 et les observations des productions lanqaqleres des ternoins dont les productions ont ete recueillies par D. Veronique (1984), Benlak et Mougeon (1980), Clark (in Beniak et Mougeon, 1980), Gregoire (in Beniak et Hougeon : 1980) et Harley & Swain (in Beniak et Mougeon, 1980), ii est necesseire de faire une distinction entre la dynamique de construction des svstemes grammaticaux et les pressions communicationnelles qui existent chez les ternolns dans une enquete qui vise à faire communiquer des apprenants d'une L2. Le recours au lexique de la L1 et à differents types de structures morfo-syntaxiques donne une indication du niveau de competence en L2. En partant de cette hvpothese, et compte tenu de la dernarche des chercheurs qui consiste à inscrire la logique du developpement des sous-svstemes grammaticaux dans la dynamique d'appropriation de la L2, on peut penser que les indices de la L1 peuvent etre utiles à comprendre le niveau de competence en L2.

Chapitre 4

Les facteurs externes

4.0 Introduction

Cette recherche devait, au départ, identifier les facteurs dits externes lors de l'appropriation des langues. En s'appuyant sur les modalités du développement de la morphologie verbale en créoles, elle a ouvert la voie à des recherches plus systématiques qui tendent à montrer que la logique du développement des systèmes grammaticaux n'est déterminée que de manière fort limitée par les profils linguistiques. L'école à Maurice, et sans doute dans l'ensemble de la zone créolephone, a toujours établi un rapport de cause à effet entre la L1 des apprenants et les modalités d'appropriation de la L2. La notion d'interférence qui a connu et connaît encore un succès remarquable auprès des acteurs de l'enseignement du français cristallise, en quelque sorte, ce rapport. L'usage de cette notion renvoie en fait au processus de construction sémantique de l'institution scolaire qui, ainsi peut se dédouaner de toute responsabilité dans la réussite et l'échec des enfants. Dans ce chapitre, nous voulons montrer que l'école participe à la construction d'une réalité sémantique (dont les langues constituent un des éléments) qui détermine, au moins pour partie, la vie scolaire (et au-delà) de l'élève. Les données qui ont émergé des diverses enquêtes que nous avons réalisées semblent confirmer cette hypothèse. Ces données ne peuvent, nous semble-t-il, être ignorées compte tenu d'une part de l'orientation de départ de cette étude et, d'autre part, des priorités du Mauritius Research Council qui considère que le financement de la recherche doit permettre de faire émerger les réalités multiples et complexes de la communauté mauricienne.

L'ensemble des éléments qui ne relève pas de la dynamique de la construction du système grammatical des apprenants (ce sont ces éléments que nous appelons des facteurs externes : en gros ils sont externes par rapport à l'apprenant) et qui ont émergé des enquêtes que nous avons menées nous a conduit à aborder les trois points suivants :

1° la manière dont la politique linguistique est traduite dans les faits : ce point sera examiné à partir d'une évaluation des compétences, en anglais, des enseignants qui ont été interrogés, ce qui nous amènera à aborder la méthodologie de l'enseignement de cette langue ;

2° la planification du curriculum : en gros nous examinerons le développement des aptitudes et des connaissances en anglais et en français ;

3° le traitement de la différenciation linguistique, ou pour utiliser une terminologie plus sociolinguistique, les phénomènes de catégorisation sociolinguistique opérés par les enseignants mauriciens.

4.1 La traduction dans les faits de la politique linguistique de l'école : l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais.

Le type d'enquête menée sur les compétences en anglais

Nous nous étions d'abord fixé comme objectif d'analyser le développement de la morphologie verbale en anglais. Toutefois, les premiers contacts que nous avons eus avec les enfants nous ont permis de comprendre que la capacité d'expression en anglais et la nature de cette expression (capacité de produire des phrases apprises presque par cœur suite à des exercices de répétition mécanique) mériteraient une première évaluation systématique avant que l'on puisse déterminer à quel moment les élèves ont développé, en anglais, un niveau de compétence permettant des études de leur système verbal. Nous avons donc opté pour une tentative d'étude du niveau de compréhension de l'anglais des élèves en première, en deuxième et en troisième années du primaire. Ces enquêtes ont été, pour partie, menées par Sari Sumanen, une étudiante finlandaise qui était venue faire des recherches sur l'enseignement de l'anglais et qui a fini par s'intéresser, elle aussi, au niveau et à la nature des compétences, en anglais, des enfants. La répartition du travail entre elle et nous-même s'est faite de la manière suivante :

-Nous lui avons proposé une batterie de questions (questions sur l'enfant et les questions sur des images retenues pour l'enquête conduite en français) ;

-Elle a conduit l'ensemble des enquêtes dans trois écoles primaires représentatives des trois niveaux d'écoles primaires mauriciennes ; les enquêtes ont été conduites auprès d'enfants des première, deuxième et troisième années du primaire ;

-C'est Marie-Ange Brasse, le *Research Assistant* recruté dans le cadre de ce projet, qui a transcrit intégralement l'ensemble des enquêtes qui ont été analysées à la fois par S. Sumanen et nous-même dans nos études respectives : S. Sumanen a effectué une évaluation des compétences de 37 enfants issus de trois niveaux (première, deuxième et troisième années du cycle primaire) fréquentant les trois écoles : la première est une école prestigieuse se trouvant dans une région urbaine qui accueille des enfants de familles dites favorisées ; le

pourcentage de réussite des élèves aux examens de fin de cycle primaire y est très élevé ; la deuxième se trouve dans une région que l'on associe à la ruralité mais qui est très près d'une ville ; dans cette école, le niveau de réussite des élèves aux examens de fin de cycle primaire est plutôt élevé ; enfin, la troisième école qui accueille des enfants de familles dites défavorisées se trouve aussi en milieu urbain mais a un taux de réussite bien moins élevé que les deux autres.

Les compétences en anglais

Ainsi que nous l'avons dit, cette étude a porté sur 37 enfants qui étaient en première, deuxième et troisième années dans trois écoles primaires différentes. Toutes les interviews ont été enregistrées, transcrites et analysées. Le compte-rendu effectué par S. Sumanen donne à comprendre qu'elle a pris toutes les précautions nécessaires afin de s'assurer que tous les enfants ont passé le test dans des conditions identiques. L'évaluation des compétences a été réalisée à partir des activités suivantes :

-La première activité a porté sur une conversation sociale où l'on a posé des questions aux enfants sur eux-mêmes et leurs familles ainsi que sur leurs activités de loisirs. Puis une deuxième activité a consisté à faire commenter des images (celles qu'on a utilisées lors de nos propres enquêtes dans les écoles maternelles). La troisième activité a consisté à faire raconter une histoire sur images. Ce sont les mêmes images que nous avons utilisées lors des enquêtes réalisées dans les écoles maternelles.

Une grille de notation a été élaborée selon le tableau ci-dessous :

Conversation sociale	6 points
Conversation sur les activités de loisir	6 points
Commentaires sur les images	9 points
Narration de l'histoire sur images	3 points

Par ailleurs, une liste de critères pour la notation a aussi été élaborée et se présente ainsi :

Conversation sociale	capacité de comprendre les questions	1-3 points
	Capacité de répondre aux questions	1-3 points
Conversation sur les activités de loisir	Capacité de comprendre les questions	1-3 points
	Capacité de répondre aux questions	1-3 points
Commentaires sur les images	capacité de comprendre les questions	1-3 points
	capacité de répondre aux questions	1-3 points
	Capacité de commenter avec précision	1-3 points
Narration de l'histoire sur images	Capacité de raconter l'histoire	1-3 points

Total **Minimum de 8 points pour une
comprehension
minimale et un maximum de 24 points**

Les temotns Interroques

S'agissant de la repartition des 3 points par activite, elle a precede ainsi : par exemple, pour la capadte de comprendre, si l'enfant ne comprend que quelques questions, ii obtient 1 point. S'il comprend la plupart des questions, ii obtient deux points. Trois points lui sont attnoues si seulement l'ensemble des questions est compris. En d'autres termes, la note minimale 8 renvoie à une comprehension de quelques questions pour chacune des activites.

Le test aboutit aux resultats suivants :

Nombre d'eleves	Notes obtenues en Std I	Nombre d'eleves	Notes obtenues en Std II	Nombre d'eleves	Notes obtenues en Std III
07	08	02	08	03	08
02	09	03	09	01	09
01	11	03	10	01	10
02	13	01	12	01	12
01	14	01	14	01	16
01	16	01	18	01	19
				01	22
				01	23
				02	24

Si l'on consldere que la note 10 constitue une note indicative d'une comprehension minimale des questions posees, on peut alors affirmer que 9 des 14 enfants qui ont passe le contr6le en standard I n'ont pas developpe une competence auditive leur permettant de comprendre des questions simples posees en anglais. 5 des 11 temotns en standard II se trouvent dans la merne categorie ; si on ajoute à ces 5 les trois qui ont eu tout juste la note minimale, on peut alors affirmer que la majorite des enfants en standard II ont une capacite reduite de comprendre des questions simples en anglais. Enfin, 4 des 12 ternolns en standard III se trouvent dans cette meme situation. Nous avons tente de comprendre si ces notes sont suffisamment significatives. Nous avons donc rapidement observe les transcriptions des enregistrements realises. Si l'on analyse, par exemple, les reponses fournies par un des ternolns de Standard I, qui, pourtant frequente une ecole dite prestigieuse, on peut faire les constatations suivantes :

1° Le ternoin repond à la question *What is your name?*;

2° Quand on lui demande, a plusieurs reprises *how old are you*, il est incapable de repondre ; d'ailleurs a un certain moment, il finira par dire qu'il ne comprend pas l'anglais.

3° Il ne peut non plus repondre a la question *Where do you live?*

Q *Where do you live?*

R *Je comprends pas l'anglais moi.*

Q *Do you live in Rose-Hill?*

R *Yes.*

Lorsqu'il repond *yes*, il fait ce que font tous les locuteurs d'une langue etrangere qui consiste a repondre a un element de l'annonce qu'ils comprennent. Dans son cas, il s'agit de Rose-Hill.

4° Le comportement langagier du deuxieme ternoin de la mernie classe confirme ce qui a ete avance d-dessus.

Q *What is your name? What's your name? Who are you? What is your name? Tu t'appelles comment?*

R *Angele.*

Q *How old are you? How old are you? How many years old? Are you five years old? How many years old are you? Are you five years old? How many years old are you? Are you five? Are you six?*

R *Yes.*

Q *You're five. Five or six? Which one? T'as quel age?*

R *Six.*

Quand on analyse ces reponses, on comprend alors pourquoi la note obtenue par ces eleves est aussi faible. Outre ces donnees, deux autres constatations faites par S. Sumanen, meritent d'etre signalees, D'abord, il n'y a pas d'evolution significative dans le niveau de competence developpe en anglais entre le standard I et le standard II. Ce point fera l'objet d'une investigation ci-dessous. Ensuite, le niveau de competence augmente de maniere considerable entre le standard II et le Standard III dans les ecoles ou le taux de reussite est eleve mais pas dans la troisieme ecole. Quand on sait que l'on associe les ecoles qui accueillent les enfants dits favorises des villes avec la francophonie locale (pour simplifier une representation plus complexe), on se rend compte du rapport etabli, notamment par les enseignants, entre le profil linguistique des eleves et la reussite scolaire. Des enquetes de terrain (R. Tirvassen : 1998) ont d'ailleurs confirme ce point. Si l'on revient sur l'ecart constate dans le maniement de l'anglais entre les ecoles primaires, on peut penser qu'il y a la, sans doute, un indicateur du moment ou le fossé entre les ecoles se creuse : il faudrait toutefois realiser quelques observations systematiques pour confirmer cette hypothese. Il

faudrait également savoir si les différents projets ou l'on a tenté de soutenir et d'encadrer les écoles en difficulté (projet ZEP, Project Schools, etc.) aient porté une attention à cette question ; si tel n'a pas été le cas, on pourrait alors se demander si les interventions réalisées se fondent sur une connaissance suffisante du terrain.

L'enseignement des langues en maternel

Pour mieux comprendre les données fournies dans les pages précédentes, nous nous sommes tournés vers l'enseignement de l'anglais en maternel. Il faut d'abord savoir que, contrairement au français, l'anglais est perçu comme une langue étrangère. En effet, alors que le français est utilisé dans les communications pratiques/sociales entre les maîtresses et les élèves et pour conduire un nombre important d'activités (il y a des écoles où le français est pratiquement la seule langue utilisée pour l'accueil des enfants et pour la conduite des activités), l'anglais est abordé en dernière année du pré-primaire. Au-delà de la différence de statut entre les deux langues, nous rendrons compte de la manière dont elles sont enseignées suite à des enquêtes réalisées en 1994 et en 1995 dans des écoles pré-primaires (R. Tirvassen : 1997). Les écoles où les enquêtes ont été conduites sont les suivantes :

1. Un établissement qui accueille des enfants issus de milieux créolophones unilingues ou bilingues créole/bhojpuri ; on sait toutefois que les compétences développées en bhojpuri demeurent, en général, limitées ;
2. Trois classes pré-primaires d'un établissement qui offre un enseignement pré-primaire et primaire aux élèves en majorité créolophones/bhojpuriques : à la différence du premier établissement qui était privé, celui-ci est sous le contrôle plus ou moins direct du ministère de l'éducation ; par ailleurs, alors que dans l'école privée, le nombre d'enfants était de 35-40 dans une salle de classe qui faisait à peu près 11 mètres carrés, dans cet établissement il n'y avait que 22 élèves en moyenne dans des salles bien spacieuses ;
3. Par ailleurs, nous avons tiré profit d'une série d'enquêtes réalisées dans le cadre d'une recherche portant sur les compétences langagières des enfants en début de scolarisation (R. Tirvassen: 1993). Enfin, pour confirmer que les pratiques observées sont généralisées, des observations ont été conduites dans quatre classes où l'on enseignait l'anglais et le français dans deux écoles primaires ; les cours n'ont pas été enregistrés dans la mesure où nous avions plus ou moins un statut hiérarchique ; nous sommes allés dans ces établissements en tant que formateur du Mauritius Institute of Education ; nous avons pensé que le magnétophone pouvait

entraîner un blocage psychologique ou tout au moins provoquer un sentiment de peur; nous nous sommes donc contents de notes écrites prises rapidement.

Dans toutes les classes que nous avons enregistrées/observées, la communication se résume à:

1. un exercice d'identification de quelques structures morpho-syntaxiques élémentaires;
2. une production par le maître de ces structures ;
3. des répétitions mécaniques par les élèves des structures qui doivent être acquises.

Ainsi que nous l'avons souligné, il est d'abord curieux de constater comment on confond le développement d'une aptitude communicationnelle qui implique la capacité de produire un acte de parole en lui associant les mots et les structures qui lui conviennent avec la répétition mécanique. Les enseignants se limitent toujours à des structures précises du type *'tis his/it's hers'* (c'est le sien/c'est la sienne) ou à des lexèmes désignant des parties du corps. On est assez frappé par la pauvreté des structures fournies aux élèves par rapport à la richesse en termes d'éléments linguistiques nécessaires pour communiquer.

Ensuite, le seul locuteur dans la classe est l'enseignant: l'élève n'est là que pour se limiter à une sorte de reproduction pauvre de ce que produit le maître. En effet, la structure des classes de conversation est invariablement la même dans tous les établissements que nous avons visités: le maître ou la maîtresse pose une question à un élève dont la réponse (quand elle est correcte) est reprise par l'ensemble des élèves. Quelquefois la question est posée à l'ensemble des élèves de la classe, la réponse donnée est alors collective.

Des classes de ce type aboutissent inévitablement à la production de phrases simples dépourvues de sens. Dans toutes les classes où les enseignants ont tenté de faire produire des phrases par des élèves, on a abouti à des énoncés qui n'ont aucun sens. Dans une classe de français où l'enseignant a demandé à des élèves de produire des phrases à partir de quelques mots qui leur avaient été préalablement présentés, on a obtenu les phrases suivantes:

- Phrases avec le mot *"benene"*:

Je mange une banane/Mama mange une banane/Maman mange une banane/J'épluche (J'épluche) une banane

- Phrases avec le mot *'text'*:

Papa lave le taxi/Chacha (mon oncle) lave le taxi/Papa roule le taxi/Le marchand vend le taxi/Les marchands vendent le taxi.

- Les noms de couleur:
The table is yellow (La table est jaune), etc.

Ce type de classe constitue un exemple de la confusion inquiétante entre conversation et répétition; cette classe n'est pas une véritable classe de conversation. Les critiques les plus acerbes avancées contre les classes qui tentent, sur le papier, de faire acquiescer des aptitudes communicationnelles sans respecter les spécificités de la conversation authentique, sont pertinentes ici; c'est l'enseignant qui détermine les prises de parole; c'est lui qui précise ce qu'il faut dire et ne pas dire. Ce que disent les enfants n'entraînera aucune maîtrise des techniques de conversation parce qu'il n'y a aucune ressemblance entre la communication authentique et celle qui se pratique dans ce genre de classe.

L'enseignement de l'anglais en première année du primaire

Notre investigation s'est poursuivie avec une analyse du contenu et des objectifs du manuel d'anglais de *standard 1*. Un survol des connaissances et aptitudes développées dans le cours d'anglais en première année du primaire montre que les concepteurs du manuel tentent d'établir un équilibre entre le développement d'une fine psychomotricité nécessaire au passage à l'écrit (lecture et écriture) et la maîtrise de la langue. Notre curiosité nous a poussé à faire le point autour des connaissances linguistiques transmises aux élèves. Nous avons commencé par faire un décompte de tous les items de vocabulaire que contient le livret de l'élève. La liste, citée ci-dessous, montre que l'élève ne rencontre, en tout et pour tout, que 72 mots dans tout le manuel qui lui est soumis.

A	B	C	D
Annie	Banana	Cow	Duck
Animals	Broom	Carrot	Drink
	Bio	Chair	Doo
	Boat	Cake	Door
	Bird	Cup	Dress
	Blue	Cat	
	Bov	Car	
	Bottle		
	Ball		
	Book		
E	F	G	H
Eat	Fish	Goat	Hen
	Fillino Station	Green	House
	Flower	Girl	Hannv Birthday
	Flaa		Hat

I	J Jumo	K Kite	L Lychee Lona
M Manao Mua Man	N Name	O Oranae Obiects	p Pineannle Pawoaw Potato Plate Pencil Pen
Q	R Red Rat Read Rabbit	S Standina Sweeo Small Short Shoo School Slate	T Tomato Tall Tree Trace Table
u	V	W Wall Window Woman	X
y Yellow	Z		

Si maintenant on fait le point autour des énoncés auxquels l'enfant est exposé dans son manuel, on se retrouve avec la liste suivante :

My name is

Jam ...

Whats your name ?

I trace / I write. (ce sont des consignes)

Its a

This is a

The bottle is ...

The boy is .

He/she is .

On peut donc penser que l'essentiel de l'activité de la classe est orienté vers le développement psycho-moteur, constat qui soulève, ainsi que nous le verrons d'ailleurs, la question de la planification du curriculum et de la cohérence générale de la politique linguistique de l'école mauricienne puisque l'anglais est, dès cette première année du primaire, la langue d'enseignement.

4.2 La planification du curriculum

On peut raisonnablement supposer qu'un curriculum se planifie de façon rigoureuse afin non seulement que l'on défisse les connaissances et aptitudes que l'on veut développer chez les apprenants mais aussi afin d'éviter les pertes de temps et de toutes les autres ressources impliquées dans un projet scolaire. Si l'on compare les contenus des manuels d'anglais et de français, on se rend compte que l'on développe, simultanément, dans les deux langues, les mêmes aptitudes, celles qui concernent la psycho-motricité fine permettant l'entrée dans l'écrit. C'est un exemple flagrant de pertes de moyens qui auraient pu être évitées. L'absence d'une planification élémentaire entraîne donc une perte de ressources dans un pays où elles sont malgré tout relativement limitées,

La cohérence générale de la politique linguistique

Ainsi qu'on le sait, l'anglais est la langue d'enseignement de l'école mauricienne. Dans la réglementation officielle, le gouvernement semble donner la liberté aux enseignants d'utiliser la langue de leur choix.

In the lower classes of Government and aided primary schools up to and including Standard III, any one language may be employed as the medium of instruction, being a language which in the opinion of the Minister is most suitable for the pupils.

In Standards IV, V and VI of the Government and aided primary schools the medium of instruction shall be English, and conversation between teacher and pupils shall be carried on in English; provided that lessons in any other language taught in the school shall be carried on through the medium of that instruction.

Extrait de *The Education Ordinance, 1957.*

En fait, cette liberté n'existe que sur le papier. Pire, les précautions élémentaires pour s'assurer de la maîtrise de l'anglais avant son usage comme langue d'enseignement ne sont guère prises. Pour illustrer ce point, nous avons conduit, sur le manuel de mathématiques, exactement la même analyse que celle réalisée sur le manuel d'anglais. Notre premier travail a consisté à faire la liste de tous les items de vocabulaire utilisés avant d'établir celle des énoncés employés.

A	D	M	J	M
Apples	Draw	Green	Join	March
Animal	Diagram	Group		More
Arrange	Dotted lines	Goats		Members
Arms	Dots	Girls		Mugs

Article
After
Afternoon

Dress
Different
Dwarf
Day
Done
Duck

Glass
Given

Missing
Money
Morning
Many

|

|

|

|

J

|

J

J

J

J

|

J

J

J

|

B	E	H	K	N
Bigger	Each	House		No
Blue	Example	Hats		Numbers
Birds	Exercise	Height		Numeral
Balls	Eight	Happens		Name
Boys	Event	Head		Nail
Box	Either	How		Nine
Balloons				Night
Bottle				
Black				
Basket				
Bananas				
Before				
C	F	I	L	O
Circle	Four	Inside	Less	Object
Colour	Fish	Insect	Leg	Outside
Complete	Figure		Lines	One
Carroll	Finger		Length	Order
Containing	Foot		Longer	Or
Correct	Five		Ladder	Ordinal
Count	Flag-pole		Leaves	
Column	Form		Left	
Child	Find			
Cross	Fill			
Cut	Following			
Cent				
Coin				
Comes				
Cap				
Correspondin				
g				
cvclist				
p	R	T	V	X
Partition	Red	Triangle	Vegetable	
Put	Rectangle	Tick	Value	
Person	Ring	Tail		
Pole	Row	Two		
Pencil	Represent	Trace		
Paste	Rupee	Three		
Pair	Reach	Taller		
Pay		t-shlirt		
Pictures		tree		
		tomatoes		
		ten		

total
time
taken

O	S	U	W	y
	Shapes	Use	Wearing	Yellow
	Swimmer	Under	Writing	Yes
	Smaller		White	
	Showing		Work out	
	Set			
	Square			
	Samo			
	Sorting			
	Silhouette			
	Star			
	Starting			
	Skirt			
	Shorter			
	School			
	Shirt			
	Six			
	Seven			
	Squid			
	Scene			
Z	S			
Zero	Spots			
	Sum			
	subtraction			

Le décompte des mots introduits dans le manuel de mathématiques montre que les enfants doivent reconnaître et comprendre 170 mots anglais, soit le triple de ce que propose le manuel d'anglais.

Si l'on passe maintenant aux phrases présentées aux élèves dans les 50 premières pages du manuel qui en compte 147, on aboutit à la liste suivante :

Colour the circles green

In each set, colour the smaller circle red.

In each set, colour the bigger circle blue.

Draw a smaller circle in each set

Draw a bigger circle in each set

In each set, colour the biggest circle green.

In each set, colour the smallest circle yellow.

Draw lines to join the same shapes.
Match each object with the correct shape.
Ring the set of cups.
Complete the... diagram.
Use the shapes and make sets.
Tich the sets with..
Join the sets to form..
Count, then write the correct numeral and number name in each box.
Group the birds .
Draw two of the .
Trace along the dotted lines..
Join the sets containing.
Write the correct numeral.

Il est donc évident que les compétences, en anglais, exécutées dans les cours de mathématiques, sont plus élevées que le niveau de compétence développé dans les cours d'anglais. Il existe donc des problèmes de planification élémentaire qui peuvent rendre le matériel de mathématiques linguistiquement alléant. Certains parents contournent cette difficulté en s'investissant dans le travail de leurs enfants. En fait, on peut penser que l'école crée un espace pour rendre fonctionnel le soutien parental (quand il peut être offert) ; l'école crée donc un espace pour perpétuer l'inégalité des chances puisque tous les parents n'ont pas les moyens nécessaires pour soutenir leurs enfants.

4.3 Des compétences linguistiques à leur poids symbolique

Nous avons pu montrer, dans les pages qui précèdent, l'écart qui existe, sur le plan linguistique notamment, entre les écoles prestigieuses et celles qui ne le sont pas ; nous avons également montré que compte tenu de la manière dont la politique linguistique de l'école est traduite dans les faits, l'intervention et le soutien des parents (quand ils existent) renforcent les conditions pour perpétuer l'inégalité des chances devant l'enseignement. Nous savons que, de manière générale, cette intervention se fait sous la forme d'un usage du français en milieu familial. Tous les enfants n'arrivent pas à l'école avec les mêmes profils : toutefois, au-delà des connaissances elles-mêmes, c'est leur poids symbolique qu'il faut évaluer. Il sera donc intéressant d'analyser maintenant le poids symbolique des divers types de compétences linguistiques des enfants mauriciens scolarisés.

Une étude des catégorisations linguistiques que se font les instituteurs en tout début de formation a été menée en deux temps auprès d'une vingtaine de témoins, Ages entre 20 et 25 ans, ils ont été recrutés par le Mauritius Institute of Education pour préparer le diplôme leur permettant, après deux ans de formation à plein temps, d'enseigner dans les écoles primaires. Ils ont été

invites, dans un premier temps, à établir le profil linguistique des enfants âgés de trois ans et en début de scolarisation dans l'école maternelle de leur quartier. Dans un deuxième temps, en nous fondant sur l'imprécision des réponses fournies, nous leur avons demandé :

1° d'affiner les profils présents ;

2° d'expliquer les raisons qui expliquent ces divers profils ;

3° de dire si certains profils présentent plus de chances de réussite scolaire que d'autres.

La première enquête a laissé apparaître une tendance à figer les apprenants dans un unilinguisme, celui des créolophones monolingues, auquel certains enseignants ont concédé une maîtrise de quelques mots de français. Si une deuxième enquête n'avait pas été conduite, nous aurions pu penser que les enseignants-stagiaires ont une méconnaissance totale de la réalité linguistique des enfants en début de scolarisation. Avant que la deuxième enquête ne soit conduite, nous avons insisté sur la nécessité d'établir les profils de manière précise en détaillant, si nécessaire, la diversité des profils qu'on pouvait rencontrer dans une même école. Lors de la deuxième enquête, les profils ont été plus finement établis, ce qui indique probablement que si la consigne était assez claire lors de la première enquête, les enseignants et, sans doute d'autres acteurs du système éducatif, ont tendance à fonctionner avec les représentations les plus simples. Les profils présents dans la deuxième enquête s'établissent comme suit :

-des créolophones unilingues ;

-des bilingues créoles/français ;

-des créolophones ayant une connaissance limitée du français,

Si maintenant l'on passe à la manière dont les différentes compétences linguistiques sont décrites, on note d'emblée l'imprécision du vocabulaire utilisé pour décrire les profils des enfants créolophones et la précision avec laquelle se fait la description des compétences en français. C'est ainsi que l'on trouve des formules du type « l'enfant parle créole » alors que les compétences en français sont décrites sous forme de capacité de produire des mots (certains ternois ont en fait donné la liste de mots que les enfants peuvent produire), des phrases, etc. On peut penser qu'il s'agit là d'un témoignage de la sensibilité des professeurs par rapport aux compétences en français. Cette sensibilité ne se limite pas aux seuls enseignants : les parents créolophones, eux, valorisent la capacité des enfants à produire des mots en français. En effet, on sait que, de manière générale, des parents ont tendance à sanctionner les mots créoles et leur préfèrent les équivalents en français. C'est ainsi que des parents préfèrent

que leurs enfants disent *maison* et *voiture* à la place de *lakaz* et *!auto* respectivement. Cette observation est confirmée lors de deux enquêtes que nous avons conduites. Dans la première, une institutrice d'une école maternelle nous relatait le plaisir qu'éprouvaient des parents créolophones qui entendaient, à la maison, leurs enfants produire quelques mots de français. Dans la seconde, un parent que nous interrogeions, nous expliquait (on pouvait déceler, dans l'expression du ternoln, une certaine flerte) comment son enfant sanctionnait les mots créoles qu'elle employait pour lui proposer des termes utilisés par la maîtresse.

Ces observations montrent que l'on est dans un comportement linguistique généralisé dépassant le simple cadre scolaire et qui se fonde sur les valeurs distinctives accordées au créole et au français et par extension aux variétés acrolectales et basilectales du créole. Si ce qu'on décrit ici relève tout simplement de la gestion de la variation linguistique, il est évident qu'on est dans une gestion de la variation en situation de contact de langues. Ce phénomène n'est pas nouveau. Il confirme ce que deux précédentes enquêtes ont démontré : le sentiment d'insécurité linguistique (des enseignants notamment (R. Tirvassen : 1999), c'est-à-dire de locuteurs en situation de confrontation extrême avec la norme) a pour origine la difficulté à établir la ligne de démarcation entre le créole et le français. Par ailleurs on a montré (R. Tirvassen : 2000) que la revendication identitaire des jeunes est intimement liée à leur gestion du bilinguisme créole/français quel que soit leur « système » de référence. Au-delà du phénomène de gestion de la variation, ce sont les valeurs sur lesquelles repose cette gestion qui est intéressante. En effet, si tout le monde est d'accord pour dire que le créole a connu une valorisation significative depuis les années 70, il est clair que l'école reste un des lieux où le poids accordé aux langues européennes demeure très élevé ou pour reprendre R. Chaudenson (R. Chaudenson et P. Vernet : 1983), on peut dire que l'école constitue un des lieux où se cristallise la diglossie. Ceci s'explique d'ailleurs par la répartition fonctionnelle des langues dans cette institution.

Si l'on revient aux types de compétences linguistiques identifiées par les enseignants, on peut remarquer que c'est à partir d'un discours pédagogique que les compétences en français sont décrites alors que les créolophones sont tout simplement des locuteurs de leur L1. C'est sans doute pour cette raison que les ternolns ne se contentent pas de décrire les compétences maîtrisées, mais signalent également les déficits des élèves dans les langues européennes. Le relevé de l'ensemble des types de déficits identifiés confirme d'une part l'importance accordée au maniement des langues européennes et, d'autre part, l'association entre ces langues et l'école. Si l'on revient aux types de déficits de compétence, on aboutit à la liste suivante :

- phonétique : « il y a aussi des enfants qui peuvent pas prononcer les mots (de français) très bien » ;
- redactionnel : « les enfants peuvent parler la langue très bien, mais ne peuvent pas l'écrire » (il s'agit d'enfants en début de scolarisation en maternelle) ;
- l'expression orale : « quelques uns d'entre eux peuvent comprendre la langue mais ne peuvent pas la parler ».

On le voit, les compétences linguistiques dans les langues européennes, offrent des garanties de réussite scolaire évidentes. Si le type de lien varie d'un terrain à l'autre, la maîtrise des langues européennes est perçue comme un catalyseur de la réussite. Certains terrains établissent un lien entre la maîtrise des langues européennes et le passage à l'écrit ; d'autres évoquent la transition entre le milieu familial et l'école maternelle ; d'autres encore parlent de « l'avantage sur les autres » qu'auront les enfants qui manient l'anglais et le français,

Jusqu'à présent, nous avons donné l'impression que la description des profils linguistiques semble se réaliser à partir du matériau linguistique uniquement: la question portant sur les raisons qui expliquent les différences entre les profils des enfants montrent que le phénomène linguistique est perméable aux réalités sociales. En gros, les attributs de la catégorisation linguistique sont la communauté ethnique, la classe socio-économique, l'origine géographique, le niveau d'instruction des parents et l'intention que les parents portent à l'éducation de leurs enfants. Si ces données étaient prévisibles, c'est la manière dont ces liens sont établis par un des acteurs majeurs du système éducatif qui sont le plus significatif. En fait, on peut penser que c'est à partir de la catégorisation sociale que les terrains établissent la catégorisation linguistique ou du moins, si l'on veut nuancer, il y a une confusion totale entre la catégorisation sociale et le profil linguistique. La construction du profil de l'élève est un processus qui englobe le social : les facteurs externes relèvent d'une construction sémiotique avec, toutefois, des conséquences psycho-pédagogiques,

Chaque enseignant, on s'en rend compte, se construit son système individuel, mais il est évident qu'il y a des constantes, un mode de catégorisation transversale. Par ailleurs, les catégories se superposent ou se recoupent offrant à l'activité sémiotique qu'effectue chaque enseignant un poids dans la trajectoire des enfants. Le système scolaire a son pendant sociolinguistique, son prolongement avec ses effets pygmaliens. La maîtrise des langues européennes ne se résume pas simplement à une somme de compétences langagières : elles ont une valeur ajoutée qui profile l'enfant à la réussite scolaire. Quand on sait que tous les parents n'ont pas les moyens de transmettre ces compétences aux enfants, on se rend compte du rapport entre les langues et l'inégalité des chances dans le système éducatif,

Conclusion

En zone franco-creole, l'ecole, sans doute avec la complicité de certaines orientations des recherches en sciences sociales (nous pensons ici au terme *interference*) a établi, pendant longtemps, un rapport déterministe entre la L1 des apprenants des L2/LE. Les recherches sur la manière dont les apprenants se construisent leur système grammatical en L2 montrent que l'on a, sans doute, exagéré le poids de la L1 lors de l'appropriation de la L2. En posant un rapport déterministe entre la L1 des enfants et leur réussite/échec scolaire, l'ecole se dédouane de toute responsabilité dans la sélection qu'elle effectue. Si les facteurs externes ont un sens, il faudrait les définir d'abord par rapport à la manière dont la politique linguistique est traduite dans les faits et, ensuite, par toute la construction sémantique autour des profils linguistiques des enfants. Cette recherche montre la conjonction de trois facteurs :

1° un enseignement inadéquat de la discipline qui porte le poids le plus important de l'enseignement ;

2° cet enseignement rend fonctionnel et utile le soutien parental, ce qui crée les conditions pour l'inégalité des chances devant l'enseignement ;

3° la catégorisation sociolinguistique marquée par la valorisation des langues de l'ecole entraîne un effet cumulé favorisant ceux qui ont les moyens d'exhiber les moindres compétences dans les langues de recode,

En d'autres termes, ce sont bien les acteurs du système éducatif qui construisent cette réalité profitable à certaines catégories sociales.

Les solutions à ces problèmes se situent à trois niveaux :

1° si les politiques ne veulent pas toucher à la politique linguistique de l'ecole, il faut alors être rigoureux au niveau de la mise en œuvre de la politique linguistique de l'ecole : concrètement, si l'on veut continuer à faire de l'anglais le médium de l'enseignement formel, il faudrait alors s'assurer que cette langue est maîtrisée avant que son usage soit effectué comme langue d'enseignement ;

2° il est nécessaire d'avoir une réelle planification du curriculum : tant que la réforme curriculaire se confond avec la préparation de matériels pédagogiques, on gaspillera d'énormes ressources tant humaines que financières ; et on sait qui sont les victimes des planifications inadéquates ;

3° enfin, la formation des enseignants doit déconstruire les moules idéologiques dans lesquels l'ecole catégorise les enfants : si les enseignants fonctionnent avec

des categories sociolinguistiques (et sans doute sociales), c'est aux responsables de leur formation d'effectuer la deconstruction necessaire,



Conclusion generale

L'histoire du rapport entre le creole et le francals, que les principes theoriques dominants en didactique des langues ont determine :

1° la maniere dont on a explique l'impact du creole sur l'appropriation du francals, Jusqu'aux annees 70, on a aborde ce rapport en culpabilisant le creole car on affirmait que la grammaire et le vocabulaire du creole constituaient un obstacle à l'appropriation du francals ; dans le sillage des approches contrastives, on a precede à l'analyse comparative systematique des deux systemes (creole et francals) et l'on a tente de voir les zones qui peuvent potentiellement poser des problemes aux apprenants creolophones du francals ;

2° une des explications fournies pour expliquer l'echec dans l'apprentissage des langues en general, du francals en particulier.

L'influence interlinguistique

Si l'on ne peut ecarter, de maniere definitive, l'influence de la L1, il faudrait le faire :

en evitant de confondre la dynamique de construction des systemes grammaticaux et les pressions communicationnelles qui existent chez les ternoins dans une enquete qui vise à faire communiquer des apprenants d'une L2 ou, de maniere plus generale, dans une classe de langue ;

en tenant compte des developpements majeurs qu'ont connus non seulement les recherches sur la creolisation mais aussi celles consacrees au phenomene d'acquisition des langues. S'agissant de l'appropriation d'une langue, cette recherche est partie de l'hypothese que c'est une activite de type cognitif caracterisee par la creation d'hypotheses. Pour ce qui est de la creolisation et sans entrer dans les details, cette recherche se fonde sur l'excellente synthese realisee, sur ces questions, par R. Chaudenson (1992 : 133-177), pour rappeler que :

1° le rapprochement des systemes creoles qui se constitue à partir « du » francals des grammaires provisoires que developpent les apprenants du francals mettent en evidence d'importantes analogies ;



2° s'agissant des créoles, elles résultant des restructurations et des innovations qui ont accompagné l'appropriation des variétés approximatives du français ;

3° il existe une certaine convergence entre un certain nombre de stratégies caractéristiques de l'appropriation du français et celles qui ont accompagné le phénomène de la créolisation linguistique : par exemple, mais en simplifiant davantage les propos de R. Chaudenson, on peut évoquer la réduction du système de la morphologie verbale ; cette réduction est marquée par la généralisation de la forme infinitive au détriment des marques flexionnelles appropriées lors de l'appropriation du français ; le système créole est une radicalisation de ce processus de simplification puisque les verbes sont invariables.

Les observations empiriques tendent à confirmer la nécessité d'un recours à ce cadre conceptuel pour une meilleure compréhension du développement de la morphologie verbale par des apprenants créolophones du français. Ainsi, des ternois qui, pourtant, manient les formes du présent des verbes dits réguliers semblent appliquer la marque des verbes empruntés au créole aux verbes français. Par exemple, à la question *la que font les garçons*, un ternois répond *ga/ouper*. Il y a deux façons d'interpréter cette réponse. On peut approcher ce phénomène dans le cadre d'une prise en compte de l'existence d'un répertoire d'un locuteur bilingue qui a à sa disposition deux systèmes en contact. On dira alors que le ternois emprunte un lexème à sa L1. On peut aussi postuler le recours à une règle grammaticale spécifique de la L1 lors de la production d'un énoncé en L2. La difficulté de soutenir l'une ou l'autre des deux hypothèses tient à la proximité des deux systèmes créole et français.

On peut donc évoquer trois cas de figure pour expliquer le recours à la forme infinitive lors du développement verbal en français par des apprenants créolophones :

1° les enfants approchent les verbes en français à partir d'une règle de la grammaire du créole ;

2° les enfants ont recours à un processus cognitif transversal qui n'a aucun rapport avec les règles de leur L1 ;

3° les enfants mauriciens créolophones ont recours à un processus cognitif transversal qui n'a aucun rapport avec les règles de leur L1 mais ce recours est plus persistant chez l'apprenant mauricien créolophone parce que la règle de la grammaire du créole stabilise (pour une certaine « période » de temps) une stratégie transitoire.

Ces remarques, toutefois, ne peuvent donner lieu à des interprétations définitives si ces constatations ne font pas l'objet d'une recherche systématique.

A cet égard, dans le cadre d'une étude sur le développement de la morphologie verbale en français L1, L2, et LE, on pourrait vérifier les hypothèses suivantes:

2. Est-ce que les apprenants mauriciens qui ont le créole comme L1 ont un système de marque flexionnelle des verbes à une base verbale plus fragile que celui développé par des apprenants qui ont le français comme L1 ou comme L2/LE mais ayant une autre L1?
4. A quelle étape de leur développement de la morphologie verbale est-ce que ce système est fragile?
5. Cette fragilité, entraîne-t-elle une analyse des marques flexionnelles à partir du créole ou est-ce que c'est la logique propre du développement de l'interlangue des apprenants qui est à l'origine de tels types de stratégies d'appropriation du français?

Cette proposition de recherche part du principe que seules des études longitudinales ou l'on croise des profils linguistiques différents (apprenants ayant le français L1 et apprenants ayant différents L1 et en situation d'appropriation du français L2 ou LE) peuvent jeter une lumière éclairante sur toute la problématique de l'influence interlinguistique lors de l'appropriation du français par des apprenants créolophones. Au-delà de la proposition elle-même, les données empiriques que fournit cette étude ainsi que la proposition du recours à une échelle implicite ou l'on s'appuie sur les indices de la présence de la L1 dans les enquêtes en L2 pour déterminer le stade de développement de la L2 pourrait aider, on peut le supposer, à l'identification de la logique de construction du système grammatical.

Les facteurs externes

L'histoire du rapport entre le créole et le français ainsi que certaines orientations de recherches en sciences sociales (nous pensons ici à l'interprétation donnée aux travaux de Basil Bernstein) a établi, pendant longtemps, un rapport déterministe entre la L1 des apprenants des L2/LE. Les recherches sur la manière dont les apprenants se construisent leur système grammatical en L2 montrent que l'on a, sans doute, exagéré le poids de la L1 lors de l'appropriation de la L2. En posant un rapport déterministe entre la L1 des enfants et leur réussite/échec scolaire, l'école se dédouane de toute responsabilité dans la sélection qu'elle effectue. Si les facteurs externes ont un sens, il faudrait les définir d'abord par rapport à la manière dont la politique linguistique est traduite dans les faits et, ensuite, par toute la construction sémantique autour des profils linguistiques des enfants. Dans l'un et l'autre cas, il est clair que l'école mauricienne rend fonctionnel le soutien familial, crée un déficit chez ceux qui ne peuvent en bénéficier pour faire des langues un des outils de l'inégalité des

)
I
|
|
chances. En d'autres termes, ce sont bien les acteurs du système éducatif qui construisent cette réalité profitable à certaines catégories sociales.

Recommandations

1° Cette recherche demande à être poursuivie dans le cadre d'une recherche longitudinale et comparative. L'étude de la compréhension de l'impact d'une L1 sur une L2 peut permettre la mise en place d'une didactique des langues adaptée à la manière dont les enfants construisent leur système grammatical. Pour cela, il faudrait des données plus fiables que celles qui sont disponibles en ce moment. Cette étude a ouvert la voie à d'autres investigations qui, toutefois, nécessitent : -

-des moyens autrement plus importants ; ces moyens sont non seulement financiers mais aussi humains ;
-un cadre théorique solide ;
-des protocoles d'enquêtes rigoureux.

2° Cette recherche recommande une évaluation de la planification du curriculum pour déterminer avec précision une économie générée du développement des aptitudes langagières fondée sur la reconnaissance des spécificités des langues et celle de la possibilité du transfert d'aptitudes transversales développées dans une langue vers une autre. À cet égard, il faut mettre fin au développement simultané des mêmes aptitudes psycho-motrices en français et en anglais. Pour le moment, une telle déperdition de moyens s'explique par le fait que l'entrée dans l'écrit se fait, simultanément, dans deux langues non-maternelles.

3° Même si cette recherche n'a pas été consacrée à la question de la prise en compte du créole, il est évident que la planification de l'enseignement des langues doit prendre en compte le rôle du créole notamment lorsqu'il s'agit d'assurer la transition de l'enfant du milieu familial à l'environnement scolaire.

4° Cette recherche recommande l'identification de principes permettant à l'école d'aborder la question des langues de manière beaucoup plus rigoureuse. Entre autres, il faudrait :

-un enseignement plus rigoureux des langues, en accord avec les principes modernes de la didactique des langues où l'on vise à développer de réelles aptitudes à communiquer dans les langues de l'école ; pour le moment et depuis trop longtemps, ces principes sont

absents de l'école mauricienne; la réforme éducative envisagée par le ministère ne devrait pas ignorer cette dimension du renouvellement du curriculum ;

-un décalage entre l'enseignement-apprentissage de l'anglais et l'introduction de matières nécessitant des compétences en anglais : à cet effet, on ne peut continuer à enseigner les aptitudes élémentaires en anglais et en même temps exiger des enfants mauriciens, dans les classes de mathématiques, une maîtrise de l'anglais qu'ils n'ont pas encore développée dans les cours d'anglais;

-un processus de déconstruction des perceptions figées des enseignants qui les amènent à classer les élèves dans des catégories balaies avec des effets pygmalion ; la responsabilité d'une telle œuvre incombe aux institutions chargées de la formation des enseignants.

Bibliographie

ADONE, D., 1994: **The acquisition of Mauritian Creole**, John Benjamins Publishing Co.

ANDERSEN, H., 1979: "Expanding Schumann's pidginization hypothesis" in **Language Learning** 29, 105-119.

ANDERSEN, H., 1986 : « L'acquisition et l'emploi des pronoms francals par des apprenants danois », in **Acquisition d'une langue étrangère, Perspectives et recherches**, Actes du colloque international, Aix-en-Provence, Reunis par A. Giacomi et D. Veronique, Université de Provence, pp. 25-44.

ARDITIY Jo, 1986 : « **Presentation** », in **Acquisition d'une langue étrangère, Perspectives et recherches**, Actes du colloque international, Aix-en-Provence, Reunis par A. Giacomi et D. Veronique, Université de Provence, pp. 19-22.

ATKINSON, M., 1992 : **Children's syntax: An introduction to Principles and Parameter's theory**, Oxford : Blackwell.

D. BAGGIONI et D. de ROBILLARD, 1990: **Ile Maurice, une francophonie paradoxale**. L'Harmattan, Paris.

BARTNING, I., 1998: "Proces de grammaticalisation dans l'acquisition des predications verbales en francals parle" in **Travaux de linguistique**, No. 36, septembre 1998, pp. 223-232.

BENIAK, E. & MOUGEON, R., 1980: **Acquisition of past participles by L2 learners of French**, Centre de Recherches en education franco-ontarienne, The Ontario Institute for Studies in Education.

BESSE, H. & PORQUIER, R., 1984 : **Grammaire et didactique des langues**, Coll. L.A.L., Hatter-Credit,

BOLLEE, A., 1977: **Le creole francals des Seychelles- Esquisse d'une grammaire et d'un vocabulaire**, Max Niemeyer Verlag, Tubingen.

CHAUDENSON, R., 1979 : « Le francals dans les iles de rocean Indien (Mascareignes et Seychelles) » in Valdman A. (ed.), **Le francais hors de France**, Champion, Paris, pp. 543-617.

CHAUDENSON, R., 1992 : **Des hommes, des îles et des langues**, L'Harmattan.

CLARK, E., 1985 : "The acquisition of Romance with special reference to French" in Slobin (ed.), **The cross-linguistic study of Language Acquisition**, vol. I, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

CORDER Pit, 1973 : **Introducing applied linguistics**, Hamondsworth, Penguin Education.

CORDER Pit, 1993: "A role for the Mother Tongue" in **Language Transfer in Language Learning**, S. M. Gass & L. Selinker (eds.), pp. 18-31

GAONACH, 1987 : **Theories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère**, Coll. LAL, Credit-Hatler,

M. GASS & L. SELINKER (ed.), 1993: **Language Transfer in Language Learning**, John Benjamins Publishing Co.

GLOVER, V., 1978: **The Road Ahead: Report of the Commission of Enquiry on Post Primary and Secondary Sectors of Education**.

HAEGEMAN, L., 1994 : **An introduction to Government and Binding Theory**, (2nd edition), Oxford : Blackwell.

JONHSON, DONNA M., 1992 : **Approaches to Research in Second Language Learning**, Longman.

HAMERS, Josiane F., 1997: "Interference" in **Sociolinguistique**, M.L. Moreau (ed.), Mardaga, pp. 178.

HAMERS, Josiane F. & BLANC, M., 1983: **Bilinguisme et bilingualite**, Pierre Mardaga editeur.

HAWKINS, R., 2001: **Second language syntax**, Blackwell Publishers, 2001.

HOUVER, Annick de, 1990 : **The acquisition of two languages from birth : a case study**, Cambridge University Press.

KLEIN, W., 1987 : **L'acquisition de langue étrangère**, Armand Colin.

KRASHEN, S.D., 1977: "Some issues relating to the monitor model." In H.D. Brown, C. A. Yorio and R.H. Crymes (eds.), **on TESOL 77**, Washington D.C., TESOL, 144-158.

KRASHEN, S.D., 1981: *Second Language acquisition and Second Language Learning*, Oxford Pergamon.

LAKSHMANAN, U., **Universal Grammar in Child Second Language Acquisition**, John Benjamins Publishing Co.

MEADE, J.E., 1968: **The Economic and Social Structure of Mauritius**, Frank Cass & Co. Ltd.

RAMDOYAL, R., 1990: **Proposal for structural reform**, MIE.

SLOBIN, D. I., 1985: **Crosslinguistic study of language acquisition**, Vol. I, Lawrence Erlbaum Associates.

TIRVASSEN, R., 1993: "Le bilinguisme creole francals des enfants à l'île Maurice" in **Les Enfants, les langues, l'école : les cas du Congo et de Maurice**, F. LUMAMWU, M. MISSAKIRI, C. NTSADI, et R. TIRVASSEN, Marquis (Quebec) Montmagny, pp.75- 152.

TIRVASSEN, R., 1995: Le développement des aptitudes communicationnelles au pré-primaire à l'île Maurice ou la négation de l'apport de la sociolinguistique à la didactique des langues in **Contacts de langues, contacts de cultures, créolisation**, L'Harmattan, pp 373-387.

1998: **Langues, éducation et développement: le cas de Maurice** (550 pages). Thèse soutenue en mars 1998 à l'université de Provence sous la direction du Professeur Robert Chaudenson.

TIRVASSEN, R., 1998: Langues minoritaires et inégalités des chances à l'école, **Études Créoles**, Vol. XXI No. juin 1998., pp. 26-44

16 TIRVASSEN, R., 1999 : **La problématique du choix des langues d'enseignement dans des pays indépendants : l'anglais dans la politique linguistique de l'école mauricienne**, article published on the Internet, in DiversCite Langues, <http://www.uquebec.ca/diverscite>

TIRVASSEN, R., 1999 : «La gestion du multilinguisme dans le domaine de la formation et de la vulgarisation professionnelle : une étude du cas mauricien » in

Langues et développement, R. Chaudenson et R. Renard (eds.), Marquis Montmagny, (Quebec), pp. 61-79.

TIRVASSEN, R., 2000 : « Creole et école dans les îles de l'Océan Indien : pour des réformes inscrites dans un nouveau paradigme » in **Études Créoles**, vol. XXIII ; no. 1, pp.111-123.

TOWELL, R., & HAWKINS, R., 1994 : **Approaches to Second Language Acquisition**, Multilingual Matters Ltd.

VERONIQUE, D., 1986: L'apprentissage du français par des travailleurs marocains et les processus de pidginisation et de créolisation, in Giacomi et Veronique (eds.)

VERONIQUE, D., 1993 : « Langue première, langue seconde, langue étrangère » in **Le français dans l'espace francophone**, D. de Robillard & M. Beniamino (eds.), Champion, pp. 459-470.

VERONIQUE, D., 1994 : « Quel profil d'apprenant ? Reflexions méthodologiques » in **Acquisition et interaction en langue étrangère**, Encrages, No. 4, pp.109-128.

WEINREICH, U., 1953: **Languages in contact**, La Haye : Mouton.

WHITE, L., 1996: "Clitics in L2 French" in *Generative Perspectives on Language acquisition*, H. Clahsen (ed), John Benjamins, Amsterdam, pp. 336-386.

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100.