

Zeitschrift:	Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA
Herausgeber:	Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée
Band:	- (1999)
Heft:	69/2: Les langues minoritaires en contexte : les minorités en mouvement : mobilité et changement linguistique = Minderheitensprachen im Kontext : Minderheitensprachen in Bewegung : Mobilität und Sprachwandel
Artikel:	Réflexion métalinguistique en langue minorisée : le cas de créole pour les enfants réunionnais en France
Autor:	Vermès, Geneviève / Collet, Sylvie-Marie / Huet, Eddy
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-978208

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 06.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Réflexion métalinguistique en langue minorisée: Le cas du créole pour les enfants réunionnais en France

Geneviève VERMÈS
Sylvie-Marie COLLET & Eddy HUET

Abstract

I bambini interrogati in questo studio, originari della Riunione, parlano il creolo senza tuttavia aver coscienza della loro competenza in questa lingua, stigmatizzata da loro stessi e dai loro genitori in giudizi negativi. Questo fa del creolo una lingua doppiamente minorizzata.

Nel quadro di ricerche sullo sviluppo delle competenze linguistiche (soprattutto presso soggetti bilingui) e sul loro rapporto con l'apprendimento della *literacy*, E. Huet e G. Vermès hanno chiesto a questi bambini e ai loro compagni monolingui francofoni d'identificare delle frasi come creole o francesi e di emettere dei giudizi di grammaticalità.

I risultati dello studio mostrano che i bambini creolofofoni differenziano molto bene il creolo e sono in grado di emettere dei giudizi di grammaticalità corretti, mostrando così di disporre di conoscenze metalinguistiche, anche se queste non sono esplicite; queste competenze possono essere associate al bilinguismo dei soggetti.

Questi risultati permettono di approfondire le modalità dell'acquisizione della competenza metalinguistica in un contesto bilingue; l'articolo mostra pure i loro effetti sui processi di acquisizione della *literacy*.

En France, pays à l'idéal monolingue par excellence, de nombreuses communautés linguistiques (cinq millions de personnes) pratiquent d'autres langues de manière dynamique et non résiduelle (VERMÈS 1988a) sans que la biculturalité des personnes soit jamais évoquée, tout particulièrement celle des enfants pour lesquels le programme éducatif est rigoureusement identique à celui d'enfants français natifs. En dehors d'une éventuelle inscription en ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine) l'enfant bilingue d'origine immigrée ne reçoit aucun enseignement dans sa langue 1. Cet enseignement s'effectue généralement en dehors du temps scolaire et n'est pas plus coordonné à l'enseignement national qu'il n'est encouragé.

Le fonctionnement langagier de l'enfant bilingue se construit sur un usage familial en langue d'origine que les conditions socio-économiques et culturelles d'usage rendent réducteur d'une part et d'autre part cet usage traduit souvent une dévalorisation de la transmission de cette langue 1 par les parents, au profit d'une interlangue 2 ayant pour effet un affaiblissement de la conscience normative sur L1 (et sur L2)(VERMÈS 1988b).

Nous sommes donc en présence d'une langue 1 doublement minorisée:

- parce qu'il s'agit du maintien d'un usage linguistique d'une minorité qui le cantonne à l'intérieur de celle-ci,

- parce que la puissance de l'idéologie monolingue conduit à une forte tension acquisitionnelle vers L2.

Or il apparaît très clairement aujourd'hui, notamment au travers de la théorie développée par Jim CUMMINS (1979), que le niveau de compétence en langue 1 est fondamental pour l'accès à la littératie en langue 2. Cette théorie repose sur deux hypothèses dont il montre qu'elles rendent compte de toutes les recherches, des plus anciennes, selon lesquelles le bilinguisme était souvent un handicap, à d'autres plus récentes pour lesquelles le développement du bilinguisme, en fait de la bilingualité (pour bien montrer que nous nous situons au niveau de l'individu), permet de rendre compte d'un niveau de développement cognitif supérieur:

- 1) - selon l'hypothèse d'interdépendance développementale la compétence en L2 serait fonction de la compétence en L1 au début de l'exposition à l'apprentissage en L2 (nous excluons les cas de bilingualité précoce simultanée);
- 2) - selon l'hypothèse des seuils minimaux de compétence linguistique,
 - le seuil 1 serait la compétence linguistique minimale devant être atteinte en L1 pour éviter le handicap cognitif lié à la bilingualité au moment de l'exposition à L2;
 - le seuil 2 serait la compétence linguistique minimale devant être acquise en L2 (et L1) pour que l'on puisse observer un bénéfice de la bilingualité, une influence positive sur le développement cognitif (CUMMINS 1976).

Jim CUMMINS (1979) émet donc deux propositions majeures sur le lien entre compétences linguistiques en L1/L2 et développement cognitif en analysant la littérature sur ces questions.

Proposition 1: "En deçà d'un certain seuil de compétences, on peut conclure que le sujet a échoué à gérer ses deux langues et qu'il manifeste des difficultés linguistiques dont on constate qu'elles influencent négativement le développement cognitif". (Notre traduction) Les difficultés de langage auraient un effet plus grand sur le développement des opérations formelles (en relation étroite avec la fonction symbolique) que sur la pensée opérationnelle concrète. En d'autres termes, ces difficultés peuvent retarder (sans idée d'empêcher) le développement des opérations formelles. Cet effet associé à un affaiblissement de la curiosité intellectuelle peut entraîner un retard de développement intellectuel, y compris dans les domaines non-verbaux.

Parce que "l'élaboration linguistique" peut faciliter le développement cognitif, des difficultés dans l'élaboration cognitive de ses deux langues peuvent affecter

l'expression de "l'intelligence" d'un enfant qui est en lien avec le langage (VERMÈS 1997). Selon G.VERMÈS (1997), la littéracie correspond au contrôle cognitif sur la forme de la langue gérant les activités métalinguistiques, nécessaires pour l'entrée dans l'écrit, et pour les opérations de décontextualisation.

Proposition 2: "L'accès au seuil de compétence minimal en L1/L2 a une influence positive sur le fonctionnement cognitif." (Notre traduction)

Cummins retient l'"objectification hypothesis", issue de Vygotsky via Leopold et Iménadzé, qui attribue l'avantage à l'objectivisation de deux codes linguistiques. L'acquisition simultanée de deux langues, conduit à la séparation précoce du sens et du son, et, conduit directement au concept d'objet-langue d'une part, aux caractéristiques métalinguistiques des deux langues d'autre part (VERMÈS 1997). Le mot devient alors objet d'attention indépendamment de la chose, et introduit à la "maîtrise métasémantique qui est la capacité de reconnaître le système de la langue comme un code conventionnel et arbitraire et la capacité de manipuler les mots (ou des éléments signifiants de taille supérieure au mot) sans que les signifiés correspondants s'en trouvent affectés" (GOMBERT 1990). Cette maîtrise métasémantique est à distinguer de la maîtrise métalexicale qui est la capacité d'isoler un mot et de l'identifier comme élément du lexique. L'avantage d'avoir deux codes à disposition pour signifier est de situer d'emblée la conceptualisation à un niveau plus abstrait. Le fait de savoir que la transcription est au niveau acoustique a un effet facilitateur sur l'apprentissage de l'écrit, nous avançons que la conceptualisation de cette séparation signifié/signifiant est nécessaire pour se servir du langage comme d'un outil de pensée.

L'hypothèse d'objectivation (*objectification*) contient l'idée que le bilinguisme ouvre sur une instrumentation psychologique plus puissante que le monolinguisme parce qu'il oriente:

- 1) vers l'aspect conceptuel des langues,
- 2) vers les caractéristiques formelles des opérations linguistiques, c'est-à-dire vers les activités métalinguistiques.

1. Contexte socio-linguistique des enfants réunionnais

1.1. *Coexistence et relations entre langue majoritaire et langue minoritaire*

Dans la logique française, le cursus scolaire proposé aux enfants bilingues n'est pas différent de celui proposé aux enfants monolingues en français. La prise en

compte, la reconnaissance, la valorisation d'une langue 1 n'est à aucun moment envisagé pour le commun des enfants fréquentant l'école publique tant ce particularisme est vécu de part et d'autre comme une stigmatisation.

Or en France, les enfants d'origine immigrée, souvent enfants bilingues sont sur-représentés dans ce que nous appelons le secteur de l'éducation spécialisée et les enseignements professionnels, qui sont de fait un secteur éducatif pour des enfants en retard par rapport aux autres et qui pour cette raison ne peuvent suivre ni les mêmes enseignements, ni par les mêmes méthodes les apprentissages fondamentaux. Ils constituent le "creuset" des enfants en échec scolaire, alors qu'ils disposaient théoriquement d'un potentiel de réussite (bilinguisme additif) supérieur aux enfants de natifs issus des mêmes milieux socio-culturellement défavorisés.

La situation française relative à l'échec scolaire des enfants issus de l'immigration - par l'importance des enjeux socio-politiques, par l'importance des effectifs concernés, par la "sursélection" de ces enfants dans les filières les plus basses - justifie que soit posée la question de leur niveau de compétence en Langue 1 dès qu'ils sont confrontés à la langue 2 scolaire. Nous faisons, au niveau de l'équipe de recherche de Psychologie Anthropologique Psycholinguistique de Paris VIII, l'hypothèse que cet échec est à mettre en relation avec une difficulté de maîtrise du langage décontextualisé¹ au moment de l'exposition à l'écrit dans la langue 2.

Nous nous proposons d'exemplifier, par la présentation d'une recherche sur *l'activation* des compétences métalinguistiques en créole-réunionnais, un point l'articulation entre deux langues qui pourrait être encouragé par l'école pour faciliter le développement des compétences métalinguistiques (cognitives) contrastives des sujets bilingues avec une langue minoritaire.

1.2. *Les créoles*

Les créoles se trouvent dans une situation linguistique complexe de continuité - discontinuité avec le français. Ils ont des fonctionnalités sociales différentes: par exemple chez les enfants, on a pu relever aux Antilles que le créole est la langue la plus "masculine" pour les garçons, et que le français est la langue symbole de bonne éducation pour les filles; à la Réunion, pour les enfants, la différentiation linguistique ne serait pas tant d'ordre sexuel que sociale : plus on est riche plus on s'identifie au français et inversement. Nous sommes là aussi face à une

¹ Langage sorti du contexte situationnel immédiat, sa compréhension et sa production s'appuient sur une construction autonome du sens, ne dépendant tendanciellement que du linguistique et non de la situation énonciative.

diglossie. L'usage du créole est de règle, comme langue de communication orale, le français est la langue instrumentale des situations formelles.

Les migrants réunionnais en France ont un comportement contrasté:

- soit ils surveillent le langage de leurs enfants en leur parlant exclusivement le français car pour eux apprendre le créole en France, c'est entraver l'apprentissage du français, et la vie en métropole nécessite sa maîtrise,
- soit ils vivent aux plus près de la communauté, rêvent d'un retour au pays, mais même dans ce cas la langue de dialogue avec les enfants est le français.

Les rapports entre la langue créole et le français vont donner lieu à un jeu de conflits entre ce qui assure l'identité créole et l'intégration personnelle à la modernité française.

Quelle que soit l'option de la famille la situation linguistique des enfants réunionnais est paradoxale mais fréquente:

- ils entendent régulièrement du créole, la langue d'échange des parents restant le créole - et l'on fait beaucoup pour que l'enfant ne fasse que le comprendre - mais ne le pratiquent pas.
- cependant on interdit rarement explicitement à l'enfant de parler le créole et on l'encourage à ne produire que du français.

1.3. Situation diglossique

En France ces enfants sont, donc comme beaucoup d'enfants bilingues d'origine immigrée aussi et comme de nombreux enfants monolingues en français, en situation de diglossie, avec une Haute langue, le français dans laquelle se font les apprentissages formels scolaires et en particulier l'apprentissage de la littératie (lire - écrire); et un registre inférieur qui est celui des communications langagières courantes (parler bien).

Si on suit Cummins, on peut faire l'hypothèse que l'absence de valorisation des activités langagières en L1 ne permet pas de développer des compétences épi- puis métalinguistiques en langue 1 qui aurait eu pour effet, attendu, de favoriser le développement de la langue 2. Et nous pouvons nous poser la question du type de bilinguisme que vont alors développer ces enfants: bilinguisme additif ou bilinguisme soustractif ? Si en français à l'école on développe systématiquement les activités métalinguistiques en français, que se passe-t-il pour le créole ? Y-a-t-il des activités métalinguistiques dans la langue minorisée et stigmatisée ? et si oui quel est le lien entre le développement de

celles-ci et le développement de celles-là ? Le petit réunionnais en France, peut-il autonomiser cognitivement deux systèmes linguistiques ?

Dans leur quasi unanimité ces enfants disent ne pas savoir parler le créole. Quelle est réellement leur capacité de discrimination des deux systèmes linguistiques, dans le cadre de l'ignorance affichée de la langue créole ? Savent-ils reconnaître que les phrases sont soit du créole soit du français ? Peuvent-ils faire des jugements de grammaticalité, d'acceptabilité sur la langue minoritaire ? Y-a-t-il influence de leurs capacités/incapacités de traitement cognitif de la langue minorée sur celui du français par exemple ou est-ce l'inverse ?

2. Expérimentation psycho-linguistique

2.1. Matériel

On a fait l'hypothèse que les bilingues au plan cognitif peuvent se différencier selon leurs compétences métalinguistiques. Le créole par sa proximité lexicale du français nous offre une situation quasi expérimentale. L'épreuve consiste à juger l'acceptabilité syntaxique de la phrase, et à identifier la langue dont il s'agit: français ou créole. Le matériel choisi porte la comparaison sur 9 modalités syntaxiques pertinentes opposant les deux langues:

- l'utilisation en réunionnais du mot "dans" avec le sens de "de",
(exemple: "Je suis sorti dans mon lit")
- pas de déterminant en créole,
(exemple: "Soleil se lève")
- l'anaphore (la reprise du sujet de la principale dans une subordonnée est facultative en créole),
(exemple: "Le loup est venu, a montré sa patte, était blanche ")
- le genre (majoritairement masculin en créole),
(exemple: "J' ai cassé mon jambe")
- les prépositions facultatives en créole,
(exemple : "J'ai fini déjeuner")
- la conjugaison en créole (marqueurs placés devant le radical du verbe),
(exemple : "Nous la apprendre à elle à chanter")
- la pronominalisation,
(exemple: "Il regarde à lui dans le miroir")
- la proclise de l'article en créole,
(exemple: "Un jour le petit Poucet a rencontré le logre dans la forêt").

[Pour des raisons déontologiques toutes les phrases proposées sont grammaticales soit dans une langue, soit dans l'autre]

Un groupe de sujets créolophones bilingues ($N = 18$) et un groupe de sujets tout venant ($N = 16$), scolarisés dans le même établissement de la banlieue populaire parisienne, ont passé l'épreuve.

Quatre types de réponses sont prévues identification et jugement de grammaticalité d'un énoncé en créole ou en français; C +, F + correspondant à: l'énoncé est conforme au créole ou au français, et C - F - innacceptabilité de l'énoncé en créole ou en français.

Identification		
	comme du créole	comme du français
jugement conforme	C +	F +
jugement non-conforme	C -	F -

2.2. Analyse des résultats

2.2.1. Identification et de jugement

Tableau n° 1: Répartition des réponses (en pourcentage)

	Créolophones	Créolophones	Sujets tout venant	Sujets tout venant
Type de réponses	Syntaxes créoles	Syntaxes françaises	Syntaxes créoles	Syntaxes françaises
C+ conforme au créole	41.6% + ²	4.96%	0% +	0%
C- non conforme au créole	12.4%	1.46% +	0%	0% +
F+ conforme au français	22.44%	91.25% +	18.93%	95.91% +
F- non conforme au français	23.54% +	2.33%	81.07% +	4.09%
% références au créole	54.01%	6.41%	0%	0%
% références au français	45.99%	93.59%	100%	100%
% de bonnes réponses	64.14%	97.71%	81.07%	95.91%

² Le signe + indique qu'il s'agit de la réponse attendue.

Dans la partie du tableau consacrée aux réponses des sujets créolophones toutes les réponses sont représentées aussi bien pour les syntaxes créoles que pour les syntaxes françaises. Nous voyons immédiatement que l'ignorance du créole affichée par les enfants réunionnais n'est pas à prendre au pied de la lettre. Ils en savent plus qu'ils ne "peuvent" le dire.

Aucune réponse n'est donnée sur la conformité/non conformité des phrases en créole par les sujets tout venant, quatre cases du tableau sont donc vides. La référence ne se fait pour euxqu'en françaiset qu'au français.

Considérons les enfants créolophones:

- 54.01% des réponses identifient le créole comme étant du créole,
- 12.4% de ces réponses correspondent au jugement suivant:

Les énoncés créoles proposés ne sont pas de bonnes phrases en créole (C-): pour affirmer qu'une phrase n'est pas conforme, ne faut-il pas avoir des connaissances métalinguistiques sur la construction des phrases créoles, même si celles-ci s'avèrent fausses puisqu'elles conduisent à un jugement erroné?

- 45.99% des réponses correspondent à l'identification du créole à du français soit correct, soit erroné: F + 22.44% et F - 23.54%. A ce niveau de scolarisation, CE1³ et CE2, dans la population créolophone il existe 22.44% des enfants qui ne discriminent pas la syntaxe française de la syntaxe non française.

Pour les enfants tout venant, pour des énoncés non conformes au français (de fait en créole) nous avons quand même 18.93% qui identifient les énoncés créoles comme des énoncés corrects en français (bien entendu ce n'est pas non plus sans poser question).

- 23.54 % identifient du créole comme du français incorrect,
- 34.84% font des erreurs d'identification en déclarant des phrases créoles soit comme du mauvais créole soit comme du bon français.

Ne s'agit-il pas d'une manifestation du bilinguisme soustractif des créolophones qui pourrait expliquer leur difficulté d'identification? L'interdiction de parler créole pourrait, en ce qu'elle contrarie la construction épi puis métalinguistique, être une des raisons de cette difficulté à différentier les deux systèmes linguistiques selon la théorie de Cummins.

³ CE1: 7 ans au moins, 3ème année du cycle des apprentissages fondamentaux et CE2 8ans, 1ère année du cycle des approfondissements.

2.2.2. Identification et jugement des syntaxes françaises

Tableau n° 2: Comparaison des pourcentages sur la référence aux français pour les énoncés à syntaxes françaises
(reprenant une sélection des données du tableau 1)

	Sujets Créolophones	Sujets tout venant
F+ conforme au français	91.25%	95.91%
F- non conforme au français	2.33%	4.09%
% de références au français	93.59%	100%
% de références au créole	6.41%	0%

Les enfants réunionnais réussissent moins bien à identifier le bon français comme tel que les enfants tout venant (respectivement 91.25% et 95.91%) et il y a 6.41% des réponses qui identifient du bon français comme du créole (4.96% comme du bon créole et 1.46% comme du mauvais créole).

Mais il n'y a que 2.33% des réponses correspondant à la lecture de phrases françaises comme de mauvaises phrases françaises, alors qu'il y a 4.09% de réponses des enfants tout venant qui correspondent à cette même analyse.

Compte tenu que les sujets créolophones identifient de bonnes phrases françaises comme telles dans 91.25% des cas, alors que les sujets tout venant les identifient comme telles dans 95.91% des cas, selon une logique monolingistique, on identifierait les enfants créolophones comme des enfants ayant des difficultés à identifier une phrase correcte en français comme telle. Mais nous allons voir que les enfants créoles savent identifier du créole comme tel et non comme du français incorrect.

2.2.3. Identification et jugement des syntaxes créoles par les enfants créolophones

Tableau n° 3: Comparaison des référenciations des sujets créolophones pour les syntaxes créoles
(reprenant une sélection des données du tableau 1)

	Syntaxes créoles	C+ / F- bonne réponse	C- / F+ mauvaise réponse
Référence au créole	54.01%	41.6%	12.4%
Référence au français	45.99%	22.44%	23.54%

- 41.6% peuvent identifier comme correct du créole correct,

- 22.4%, soit près du quart des sujets identifie le créole comme étant du français incorrect.

La moitié des réponses sont donc correctes du point de vue de l'identification à du créole; 41.6% des réponses correspondent à un bon jugement de grammaticalité sur du créole. A ces bonnes réponses il faut adjoindre les 22.44% de mauvaise identification mais de bon jugement (F-).

Une analyse, pour les créolophones, conduite modalité syntaxique par modalité syntaxique permet d'affiner la compréhension du choix de la langue de référence pour affirmer la conformité ou non à la norme.

La référence à du créole est majoritaire dans les items illustrant les modalités:

- article, exemple: Soleil se lève, Chien est mouillé ...
- genre, par exemple: J'ai cassé mon jambe, Le cerise est mûre ...

Par contre la référence française est prévalente pour les items portant sur l'usage créole des termes “dans” et “de”; par exemple “Je suis sorti dans mon lit”, “Ils sortaient dans leur maison” sont identifiés comme des formes françaises (bonnes ou mauvaises).

2.2.4. Jugements de grammaticalité pour les syntaxes créoles selon les niveaux scolaires

L'analyse des résultats par niveau scolaire permet d'observer une évolution de l'organisation des choix de référence chez les créolophones pour les items à syntaxe créole.

Tableau n°4: Comparaison des pourcentages de bonnes réponses par niveau scolaire

	Créolophones CE1	Créolophones CE2	
Type de réponses	Syntaxes créoles	Syntaxes créoles	
C+ conforme au créole	27% + ⁴	49% > +	Bonne réponse
C- non conforme au créole	28.42%	4.38 % <	se trompe
F+ conforme au français	26.23%	20.55%	se trompe
F- non conforme au français	18% +	26% +	Bonne réponse
% références au créole	56%	53%	
% références au français	44%	47%	
% de bonnes réponses	45%	75%	

En terme de référentiation, soit à une langue soit à l'autre, nous ne sommes pas sûrs que les différences de pourcentage observées soient significatives: 56% de référence créole en CE1, 53% chez les CE2, et 44% de référence au français en CE1 et 47% en CE2. La moitié des réponses donne une référentiation à du créole.

Par contre:

- 1) Lorsque la référence est créole (C+ ou C-), (C+) le bon jugement de grammaticalité représente 27% des réponses pour les plus jeunes (CE1) et 49% chez les sujets plus âgés, soit un gain de 22 points en une année, et inversement pour C- qui passe de 28.42% en CE1 à seulement 4.38% en CE2, sans qu'il y ait eu, rappelons-le exercice spécifique sur le créole à la maison ou à l'école.

Les compétences métalinguistiques en créole sont bien là et elles se développent sans enseignement dans et de cette langue.

⁴ Le signe + indique qu'il s'agit de la réponse attendue.

- 2) En outre le jugement signifiant que les phrases sont non conformes à la référence française passe de 18% en CE1 à 26% en CE2, alors que le jugement de bonne conformité en français diminue de 26.23% à 20.55%.

Ces résultats indiquent clairement qu'il se passe quelque chose entre ces deux niveaux scolaires : les créolophones du CE2 ont de meilleurs jugements de grammaticalité sur les syntaxes créoles d'une part, sur le fait qu'il s'agit de mauvaises phrases en français d'autre part. Les deux systèmes syntaxiques sont différenciés métalinguistiquement. Pourtant le mauvais choix (F +) certes baisse mais moins que l'on pouvait s'y attendre selon cette hypothèse. L'évolution de l'identification de la langue en question se fait différemment entre le CE1 et le CE2 pour les filles et les garçons. Les filles privilègient plus la référence français en CE2 qu'en CE1 tandis que les garçons privilègient plus la référence créole pour juger de la conformité d'un item en CE2. Faut-il y voir un processus de socialisation, d'identification ? Il s'agit de données qu'il faudrait vérifier.

Il semble qu'il y ait chez les CE2 une meilleure analyse métalinguistique des systèmes linguistiques et que ces derniers soient plus différenciés, alors que les CE1 savent déjà comme les CE1 identifier la moitié des énoncés comme créoles mais ne savent pas encore opérer une bonne analyse de grammaticalité.

Deux hypothèses sont alors possibles:

- 1) Cette évolution positive de la reconnaissance de la bonne syntaxe de la langue créole d'une langue ne faisant pas l'objet d'un enseignement (par opposition à la Haute langue française) provient-elle d'un effet rétroactif du développement des connaissances métalinguistiques acquises en français conduisant à l'objectivation du concept de langue et au transfert des compétences acquises dans une langue sur l'autre langue ?
- 2) Ou doit-on faire l'hypothèse d'un développement parallèle des compétences métalinguistiques sur les deux langues constituant le répertoire de l'enfant, en minimisant donc l'effet de l'apprentissage des compétences métalinguistiques sur le français et en retenant seulement l'effet du développement de ce type d'activité en CE2 ?

En bref, l'enfant créolophone dispose de connaissances métalinguistiques en créole non reconnues même par lui, mais actives.

Nous devons donc poursuivre les travaux :

- 1) sur le développement des activités métalinguistiques,
- 2) sur le transfert de la littéracie de L2 vers L1.

3. Conclusion

On peut retenir de cette étude que, pour les créolophones, quand ils sont face à des énoncés à syntaxe créolophone, ils choisissent à 54% (C+, C-) la référence créole, et donnent la bonne réponse (C+) dans 41.06% des choix. [Ils donnent dans 23.54% des bonnes réponses avec la référence française (F-).] Quand ils sont face à des énoncés à syntaxes françaises ils choisissent à 93.59% la référence française et ils savent juger de la correction de la phrase dans 91.25%.

En résumé, on constate chez les enfants bilingues créolophones une bonne identification du créole dans la moitié de leurs choix et un jugement de grammaticalité correcte des phrases créoles dans la moitié de ces cas alors qu'ils vivent une double minorisation de la langue créole, cette dernière ne fait en effet l'objet d'un enseignement informel ni d'un enseignement formel (socialisation et scolarisation exclusives en français, compétences passives en créole dans la relation avec leurs parents ici).

Ainsi sans activités métalinguistiques ni conscience générale explicite de l'autonomie du système créole par rapport à celui du français, des compétences métalinguistiques se sont construites dans la langue créole d'une part, et on constate une très nette amélioration des performances métalinguistiques entre le CE1 et le CE2 qui se traduit par l'augmentation de bons jugements de grammaticalité. On ne constate pas malgré la scolarisation exclusive en français une prééminence de l'identification du français pour les phrases créoles qui pourraient être jugées comme des mauvaises phrases françaises, bien au contraire.

Le bilinguisme des enfants réunionnais est bien une réalité cognitivo-linguistique qui a pu donner lieu au développement d'activités métalinguistiques contrastant les deux langues. Néanmoins les sujets s'interdisent dans 93.59% des cas la référence créole pour juger de la grammaticalité d'un énoncé français, en effet pour une syntaxe française la réponse C- n'est donnée que dans 1.46% des cas en CE1.

La référence au créole prime pour certaines structures syntaxiques en créole plus que pour d'autres comme dans la conjugaison, l'emploi des prépositions et pour le genre. Pourquoi la référence française prime-t-elle dans le cas de phrases créoles utilisant un “dans” là où le français contraint à un “de”, et pourquoi des sujets tout venant font-ils des erreurs en acceptant des phrases créoles (F+) comme françaises lorsqu'elles contiennent une utilisation d'anaphore, de proclise, et de “avec” conforme à l'usage du créole et non du français?

Ils n'est pas trop dire que ces premiers résultats doivent conduire au développement des recherches sur les activités métalinguistiques de bilingues dont une des langues est minorisée. Eddy Huet n'a pas pu étudier précisément la compétence de ces enfants réunionnais en créole, mais au travers des bribes de conversation qu'il a eues avec eux, il a jugé leur créole plutôt bon et leur a trouvé des facilités à choisir la langue créole pour échanger avec lui.

Trois hypothèses explicatives de ces activités métalinguistiques en créole sont envisageables:

- Y-a-t-il transfert des compétences méta acquises à l'école en langue dominante scolaire sur la langue minorisée ?
- Y-a-t-il développement parallèle des compétences méta dans les deux langues de ces bilingues? C'est-à-dire les activités métalinguistiques se développent-elles sur toutes les langues du répertoire de l'enfant avec tout de même une aisance de ces activités plus grande pour la langue dont l'école développe l'analyse systématique ?
- Et enfin un niveau seuil doit-il être atteint dans les deux langues pour le développement des activités métalinguistiques, activités dont on sait qu'elles sont extrêmement importantes pour le développement de la littératie? C'est-à-dire constate-t-on une corrélation entre bonnes réponses pour les jugements de grammaticalité en créole et en français? Ces premiers résultats semblent bien le montrer.

Bibliographie :

- CUMMINS, J. (1976): *The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: a Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypothesis*, Dublin, Mimeo.
- CUMMINS, J. (1979): "Linguistic interdependance and the educational developpment of bilingual children", *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.
- VERMÈS, G. & BOUTTET, J. (Eds)(1988a): *Vingt cinq communautés linguistiques de la France*, tome 1 et tome 2, Paris, L'Harmattan.
- VERMÈS, G. (1988b): "Les parlers des parents migrants et leurs incidences sur le langage de leurs enfants", *Migrants formation*, n°75.
- VERMÈS, G. (1997): *L'intelligence de la langue. Hypothèse sur l'accès à l'écrit des minorités ethno et sociolinguistiques. Essai de psychologie anthropologique interculturelle. Contribution aux questions posées par l'enseignement des et en langues minoritaires*, (H.D.R. à paraître).
- GOMBERT, J.E. (1990): *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.