



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

N° 2 – Juillet 2003

Anciens et nouveaux plurilinguismes

SOMMAIRE

Introduction

Premier chapitre : Les situations de plurilinguisme : aménagement et représentations

Lambert-Félix Prudent : *Les nouveaux défis de la standardisation. (Comment écrire les langages littéraires, techniques et scientifiques en créole martiniquais ?)*

Claudine Bavoux : *Fin de la « vieille diglossie » réunionnaise ?*

Gervais Salabert : *Les Seychelles : à la recherche d'un trilinguisme équilibré*

Discussion

Deuxième chapitre : Écrire en situation de plurilinguisme

Jacky Simonin : *Médias de contact et contact de langues. Le cas réunionnais*

Norbert Dodille : *Contacts de langues et de culture dans le Journal d'Yvonne Blondel*

Discussion

Troisième chapitre : Analyses de langues et de discours en situation de contact

Jean-Philippe Watbled : *Grammaire créole et grammaire française*

Marinette Matthey : *Le français langue de contact en Suisse romande*

Gudrun Ledegen : *Regards sur l'évolution des mélanges codiques à la Réunion : l'avènement de l'interlecte ?*

Brigitte Rasoloniaina : *Le variaminanana des marchands de Tanjombato, zone rurale d'Antananarivo*

Discussion

Quatrième chapitre : Aspects du plurilinguisme en milieu scolaire

Rada Tirvassen : *Approcher les contacts des langues à partir des outils issus du structuralisme : quel usage effectuer du terme interférence ?*

Sophie Babault : *Plurilinguisme et tensions identitaires chez les lycéens malgaches*

Discussion

APPROCHER LES CONTACTS DES LANGUES A PARTIR DES OUTILS ISSUS DU STRUCTURALISME : QUEL USAGE EFFECTUER DU TERME INTERFERENCE ?

Rada Tirvassen

Mauritius Institute of Education – U.M.R. 8143 du C.N.R.S.

Introduction

Si la mise au point terminologique constitue un des préalables de la recherche scientifique, il serait peu prudent de considérer que parce que la problématique du contact des langues doit prendre en compte la dimension sociale du langage, elle peut se passer de tous les outils empruntés au structuralisme. D'ailleurs, L.-J. Calvet, dans son introduction à « *La Sociolinguistique* » (1993), ne manque pas de souligner l'apport des théories et des descriptions associées au structuralisme à l'étude générale des langues. Dans une étude empirique consacrée à une analyse du contact entre le créole et le français à la Réunion, M. Beniamino (2000 : 397) est lui aussi du même avis que L.-J. Calvet. Il affirme que pour approcher des situations de langues en contact comme celle qui existe entre le créole et le français à la Réunion, le chercheur se trouve en face de trois options : aborder les situations de contact entre le créole et le français en prenant en compte l'existence « d'un macrosystème de communication » ; réduire le contact à celui de deux systèmes en présence et, enfin, poser l'existence d'un continuum entre deux pôles, celui du français standard d'un côté et celui « du » créole de l'autre. Pour M. Beniamino, « aucune de ces options n'est absurde » (*ibidem*).

En nous fondant sur le raisonnement de M. Beniamino et partant du principe que l'étude du contact des langues ne peut se passer des outils d'analyse, des concepts et, de manière plus simple, de la terminologie associée au structuralisme, cette communication analyse l'usage d'un terme constamment employé dans la littérature des langues en contact qu'est l'*interférence*. Le but ultime de cet article est de montrer :

1° la nécessité d'éviter le terme interférence dans des études consacrées au phénomène de contact de langues lorsqu'on évoque des systèmes d'apprenants ;

2° la nécessité d'employer le terme en lui attribuant une signification restreinte et précise en le débarrassant de toutes les connotations qu'il charrie.

Le premier volet de l'article sera consacré à une étude des productions d'un apprenant. Dans une deuxième partie, nous analyserons la validité de la notion d'interférence.

1. L'analyse d'une transcription d'une enquête réalisée auprès d'un témoin créolophone en situation d'appropriation du français

Dans la partie qui suit, nous rendons compte de la possibilité d'analyser les caractéristiques des productions langagières d'un témoin créolophone en voie d'appropriation du français sans utiliser le terme interférence. Si on utilisait ce terme, il faudrait alors le limiter à la dynamique du lexique entre la L1 et la L2. Il est bien entendu difficile de faire une étude exhaustive des écarts par rapport au français régional mauricien que contient l'enregistrement de l'interview réalisée auprès de ce témoin. Par ailleurs on peut se demander à quoi servirait une telle démarche. Notre étude a consisté à analyser quelques aspects des groupes verbaux qu'il produit ainsi que l'expression des valeurs aspectuelles et modales par le témoin et l'ensemble des indices de la L1 dans les productions en français. Ce témoin a quatre ans ; il est de sexe féminin et vient d'une famille créolophone. Le seul contact systématique avec le français a lieu lorsque le témoin écoute la classe à l'école maternelle qu'il fréquente depuis une année et quand il suit les dessins animés de la télévision mauricienne.

Ces précisions faites, il nous semble nécessaire de faire un premier classement de l'ensemble des énoncés produits par le témoin selon les caractéristiques morpho-syntaxiques qu'ils présentent. Il y a les énoncés qui sont produits à partir des règles de la morpho-syntaxe du français, ceux qui sont en créole et ceux qui méritent qu'on les analyse individuellement afin de montrer leurs spécificités.

Les énoncés produits à partir des règles morpho-syntaxiques du français :

Je joue avec mon papa...

J'ai alle dormir...

Après je lève...je brosse mo lédents... on mange... on fait la prière... A jouer ballon...

On prend vanne ... on vient...maman coupe ça...

Elle est montré les enfants...

Là il regarde...

Pour amene la maison pour le cuit...

Il maillé la pêche...

Les énoncés dont on ne peut préciser la langue

Je pas faire mauvais

Allé à maison

Je pas faire mauvais...

Li reste tout nu après li boit de l'eau

Li a prend sa lacorde la

Li a riché poisson

Li a suie

Allé metté son sac lor lili

Les énoncés produits à partir des règles de la morpho-syntaxe du créole

Mo boire mo thé

Alle l'école

Et puis mo baigné

Mo maman vient

Alle prend ti bébé Moka

Li alle sers li quand li sorti travaille...

Ene dimoune mort

Pé manz mines

Li alle galoupé

*Li allé la maison
 Alle l'école
 Pé envie jouer boule
 Jouer boule*

Les énoncés grammaticalement « corrects » : ce sont les énoncés qui ne contiennent pas d'écarts

*Je joue avec mon papa...
 on mange... on fait la prière...
 ... on vient...maman coupe ça...
 Là il regarde...*

Ceux où il y a des écarts par rapport au français : une première analyse des groupes verbaux que produit le témoin montre qu'ils sont marqués par différents types de simplification :

1° il emploie l'auxiliaire dans les énoncés suivants (*j'ai alle dormir ; li a prend ça la corde-là ; li a mangé ça ; li a riché poisson-là*) sans toutefois utiliser correctement les désinences verbales sauf dans « riché » 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 lève, je brosse mo lédents ;*

3° il ne maîtrise que les désinences de la première et de la troisième personne, surtout des verbes à une base verbale :

exemple : je joue ; je lève ; je brosse ; on mange ; on fait ; on prend.

1.1. L'expression des valeurs temporelles/modales

Puisqu'on parle de groupes verbaux, il est essentiel de souligner l'expression, par le témoin, de certaines valeurs aspectuelles/modales, même s'il ne dispose pas de l'ensemble des structures morpho-syntaxiques nécessaires à de telles expressions en L2 :

1. l'accompli :

Q Raconte-moi ce que tu as fait ce matin ...

R Je alle dormir... après je lève... je brosse mo lédents ... alle l'école... on prend vanne on vient...

2. l'habituel :

Q Qu'est-ce qu'on fait à l'école ici ?

R On mange, on fait la prière, après alle la maison....

3. l'avenir certain :

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

R A jouer ballon ... et puis mo baigné ... mo maman vient ...

4. l'antériorité :

R Je alle dormir ... après je lève ... je brosse mo lédents ...

5. des procès habituels :

je joue avec mon papa ... on mange ... on fait la prière ... et puis alle la maison ...

Par ailleurs, elle exprime aussi une valeur modale dans l'énoncé ci-dessous :

Q Ta maman elle te punit quelquefois ?

R Je pas faire mauvais ...

En fait, ces énoncés montrent la capacité du témoin d'inscrire ses réponses dans le cadre spatio-temporel fixé par l'enquêteur bien qu'il n'ait pas les éléments morpho-syntaxiques et lexicaux du système de la L2 pour exprimer l'ensemble de ces valeurs.

Li a prend ça la corde-là.

Li a mangé ça.

Li a riché poisson-là

Les trois énoncés ci-dessus sont produits selon les règles morpho-syntaxiques du français, c'est l'emploi de l'auxiliaire qui est l'indice le plus certain de la stratégie de francisation. Il y a toutefois un certain nombre d'écarts que sont le recours du pronom créole « li », le démonstratif créole « ça », l'emprunt de « riché » et enfin la généralisation de la forme « prend » au détriment du participe passé.

1.2. Les énoncés mixtes

Il existe enfin un troisième type d'énoncés où il y a une coexistence de règles morpho-syntaxiques du créole et du français dans le même énoncé :

Soit l'énoncé *Allé à maison...* (il répond à la question : *les filles qu'est-ce qu'elles font ?*) Le témoin emploie la forme *allé* qui est probablement pour lui, une forme française. Certes *allé* existe en créole, mais c'est la forme longue des verbes qui ont une forme courte zéro et une forme longue *e*. La préposition *à* s'explique aussi par le recours aux règles morpho-syntaxiques du français. La variante *maison* existe également car en créole prestigieux on dirait *lamaison*, *lacaz* étant le lexème employé en variété standard. On peut aussi penser qu'il s'agit d'une structure morpho-syntaxique relevant du français avec plusieurs types d'écarts : non-emploi du pronom ; non-emploi du déterminant ; non-emploi de l'auxiliaire.

On peut noter quelques exemples d'énoncés qui ont certaines caractéristiques morphologiques du français mais calquées sur des structures syntaxiques du créole ou encore des énoncés entièrement en créole avec une ou deux règles empruntées au français : c'est ce que nous avons appelé la francisation de structures morpho-syntaxiques créoles :

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

La structure *li reste tout ni après li boire de l'eau* est acceptable dans une variété mésolectale 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.

2. *Li assie* (pour 'il s'assoit') ... *il suit* (pour 'il essuie') et *allé metté son sac lors lili...*

Li assie et *il suit* consiste à éviter l'emploi du *e* final des verbes créoles.

Enfin, *allé metté son sac lors lili ...*

On peut penser que la stratégie de francisation est caractérisée par l'emploi du /e/ des verbes au passé composé et du déterminant *son*.

Conclusion

Si l'on fait la synthèse des caractéristiques des énoncés produits par le témoin, 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 surgénéralisation de règles caractérisant les systèmes d'apprenants en cours d'appropriation du français (L1, L2 ou LE) et ceux qui relèvent de « systèmes » d'apprenants mauriciens ayant le créole comme L1 et en cours d'appropriation du français. Par ailleurs, le témoin a recours à différentes stratégies de communication, dans la L2, marquées par divers indices de la L1 :

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

2° il emprunte des lexèmes au créole dans des énoncés produits à partir des règles de la morpho-syntaxe du français ;

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

Si maintenant l'on revient à la question de l'interférence, on peut faire deux remarques :

- il est clair que l'apprenant a deux « systèmes » morpho-syntaxiques et lexicaux, qui sont les systèmes du créole et du français : il emploie l'un ou l'autre et quelquefois un mélange des deux ;

- la L1 constitue un soutien dans une activité d'expression en L2 qui évite le mutisme ; on sait que si le témoin devait se sentir bloqué, il se serait senti en forte situation d'insécurité linguistique ;

- ainsi qu'on s'en est rendu compte, il est tout à fait possible d'effectuer une analyse de l'interlangue de ce témoin sans avoir recours à la notion d'interférence ; certains chercheurs peuvent tenter d'analyser la dynamique des systèmes : le terme interférence leur sera alors utile ; l'essentiel est toutefois de dépouiller le terme de ses connotations et de lui donner un sens précis. A cet égard, on peut prendre l'exemple de *il a riché poisson*. Riché est un exemple clair d'un télescopage entre deux éléments de deux langues différentes : *rissé* est un lexème du créole alors que le phonème [Σ] relève du système du français. *Riché* est donc un indice de la dynamique de deux systèmes. On peut alors utiliser le terme d'interférence pour le désigner. Nous nous appuyerons sur cette étude pour analyser la validité de la notion d'interférence dans une situation marquée par ce type de contact de langue, c'est-à-dire celui d'apprenants en cours de construction de leur système grammatical.

2. Recherche documentaire

2.1 L'interférence : un terme culpabilisant

Le terme *interférence* 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. De manière générale, 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 » (Hamers, 1997 : 178). Pour J.-F. Hamers, l'interférence renvoie, dans les travaux de Weinreich, à la dimension psychologique du comportement langagier, car la présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier des individus (Hamers, 1997 : 94). Ainsi qu'on s'en rend compte, tout en voulant prendre de la distance par rapport à l'idée qu'il existe une norme unique en montrant l'existence de productions langagières qui s'inscrivent dans une autre dynamique, Weinreich en est prisonnier.

Si l'interférence constitue un jugement de valeur (du moins c'est l'usage qu'on en fait) sur le comportement langagier dans des communautés où les langues sont en contact, le terme prolifère véritablement dans la littérature didactique et non dans l'analyse contrastive (désormais AC) comme on a tendance à le croire. En effet, l'AC se situe dans une démarche totalement différente (de celle de la didactique des langues) puisqu'elle consiste à effectuer une comparaison rigoureuse et systématique entre deux langues. 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 Gass et 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* ». Certes l'AC soulève des problèmes épineux : ainsi, Hamp et Van Buren (in Hamers et Blanc, 1983 :361) ont souligné les difficultés théoriques d'une comparaison point par point de deux langues. Mais, c'est là une toute autre question.

En revanche, ainsi qu'on l'a souligné ci-dessus, c'est sans doute dans la littérature didactique que le terme interférence est le plus employé. Pit Corder, au début des années 70, va d'ailleurs jusqu'à parler de l'existence d'une théorie du transfert lorsqu'il aborde les productions langagières des apprenants d'une L2 :

« *Observation suggests that many errors bear a strong resemblance to characteristics of the mother tongue, indeed many erroneous utterances read like word-for-word translations. This observation has led to the widely accepted theory of transfer which states that a learner of a second language transfers into his performance in the second language the habits of his mother tongue. If the system of the first language resemble those of the second language we speak of facilitation, and where they differ there is interference or, at least, a learning problem.* » (Corder, 1974 : 130)

L'interférence, ainsi qu'on le voit dans cette citation, subit l'influence de la psychologie behavioriste. Le behaviorisme explique le comportement des individus comme des réactions aux stimuli venus du monde extérieur. Skinner que l'on associe à l'école behavioriste américaine, postule que tout comportement adapté ou inadapté s'acquiert suivant le mécanisme du conditionnement. En situation d'appropriation d'une L2, tout s'explique à partir du phénomène du transfert : ou bien la L1 facilite l'apprentissage de la L2 (on parle alors de transfert positif) ou elle en constitue une entrave (le transfert est alors négatif c'est-à-dire qu'il s'agit d'un cas d'interférence).

Si le terme interférence connaît un tel succès en didactique des langues, ce sont les didacticiens qui sont les premiers à dénoncer l'inadéquation du terme pour expliquer une certaine influence de la L1 lors de l'appropriation de la L2. Ils signalent d'abord que tous les écarts rencontrés dans les productions des apprenants de langues autres que la L1 ne peuvent être expliqués par le phénomène de transfert. Ensuite, lorsque les chercheurs ont commencé à classer les erreurs, ils se sont rendu compte que les erreurs que l'on pouvait classer de manière non ambiguë dans la catégorie « transfert » étaient bien moins nombreuses que les autres types d'écarts. De manière générale, les limites de la capacité des travaux consacrés au phénomène du transfert peuvent être mieux illustrées par l'incapacité de ces travaux à modéliser les phénomènes notés empiriquement : toutes les ressemblances entre la L1 et la langue-cible (désormais LC) n'entraînaient pas nécessairement des transferts positifs. A cet égard, Odlin (in Towell et Hawkins, 1994 : 19) a montré que des enfants espagnols apprenant l'anglais « oubliaient » la copule alors que celle-ci est présente 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, la complexité des règles sous-jacentes à la production langagière dans une L2 rend inadéquate la notion d'interférence. Cette remarque a été soutenue par de nombreuses observations empiriques. Ainsi, Richards (in Hamers et 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 la notion d'interférence est réalisée par les recherches de Pit Corder consacrées aux erreurs : ces recherches marquent une étape décisive dans l'évolution de la signification attribuée à l'influence de la L1 sur la LC. En effet, 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 » (Arditty, 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 achèvent 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 » (Gaonac'h, 1987 :127).

Ce point est surtout développé par Pit Corder dans un article intitulé « A role for the mother tongue » (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 charrie 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.

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) concerné ;
- 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* » (Corder, 1994 : 23). Par ailleurs, Pit Corder établit une distinction entre le transfert (« *it is from the mental knowledge 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 que la nature du processus reste la même.

2.2 L'interférence dans la recherche sociolinguistique : vers un usage plus rigoureux du terme

Une rapide investigation de l'usage du terme interférence dans les recherches sociolinguistiques montre à la fois le flou sémantique entourant l'usage du terme interférence (on peut commencer par montrer comment chaque sociolinguiste dont nous avons consulté les travaux lui donne un sens totalement différent, cela quelquefois en dépit des précautions définitoires qu'il prend) mais offre également des pistes pour donner une signification précise au terme.

Nous nous sommes limité à quelques recherches sur des français régionaux (elles constituent un bon exemple d'un aspect d'une langue en contact) qui s'inscrivent dans le cadre général de la variation linguistique. Dans ces travaux, les pratiques langagières sont observées par rapport à leurs corrélats sociaux et non par rapport à une norme prescriptive : à cet égard, R. Chaudenson (1979 : 576), dans une réflexion sur le français régional mauricien, établit une distinction entre les travaux normatifs et les études scientifiques (en tout cas qui se veulent descriptives et non prescriptives) avant de soulever la question de la norme interne de la communauté linguistique mauricienne. C'est dans cette perspective générale que s'inscrivent les travaux de D. de Robillard sur le français régional mauricien. Précisant la nature de leur démarche, D. Baggioni et D. de Robillard (1990) affirment, de manière explicite, qu'ils adoptent une perspective différentielle qui consiste à recenser les formes fréquemment employées dans la variété endolingue du FRM mais qui ne sont pas répertoriées dans les grammaires et les dictionnaires qui se donnent pour tâche la « description » du français standard. C'est donc dans le but de décrire une variété sociale de la langue que s'inscrit leur observation du français régional mauricien. Au-delà de ce trait commun, si l'on se limite à la question de l'interférence, on peut avancer que ces travaux sont marqués par deux différences :

- certains utilisent le terme d'interférence alors que dans d'autres il est absent ;
- le sens donné au terme est, au moins partiellement, différent.

Si l'on prend l'usage du terme interférence comme le point de départ de l'analyse, on peut rapprocher les études de M. Beniamino et la réflexion plus théorique de L.-J. Calvet (*ibidem*). Ce rapprochement se fonde sur le sens qu'ils attribuent au terme d'interférence :

1° Dans une courte réflexion consacrée à la question des langues en contact, L.-J. Calvet (*ibidem* : 23-26) oppose l'interférence, phénomène individuel, à l'emprunt, phénomène collectif. M. Beniamino, se rapproche de cette acception du terme puisqu'il l'attribue à ce que les acquisitionnistes appellent la fossilisation : l'interférence d'un système à l'autre relève de l'appropriation incomplète d'une langue seconde. Enfin, comme D. de Robillard s'intéresse à des pratiques langagières de « systèmes » socialement stabilisés, la notion d'interférence lui est donc impertinente.

2° En revanche, A. Valdman et R. Chaudenson portent leur attention sur la dynamique des systèmes : ce n'est pas le locuteur qui est au centre de leurs observations. A. Valdman emploie le terme interférence en l'opposant à celui d'emprunt : l'interférence affecte la phonologie et la morpho-syntaxe alors que l'emprunt concerne le lexique :

« Dans cette situation, à part la dénomination de la flore et de la faune et des réalités culturelles locales, le FS est relativement à l'abri sur les plans phonologique et morpho-syntaxique. L'influence des langues vernaculaires prend alors la forme d'emprunts. » (Valdman, 2000 : 327).

Quant à R. Chaudenson, il adopte, lui, une démarche inverse à celle d'A. Valdman puisqu'il ne semble pas faire de distinction entre l'interférence et l'emprunt et emploie l'interférence pour évoquer des phénomènes relatifs au lexique :

« Interférences entre l'anglais et le français. Étant donné que les lexèmes d'origine anglaise n'apparaissent pas dans tout le lexique mais seulement dans quelques zones spécialisées (vocabulaire automobile, scolaire, administratif, sportif) on peut admettre qu'ils ont été empruntés à l'anglais par le français régional et que dans la plupart des cas, la conscience de leur origine demeure même s'ils sont d'usage quotidien. » (Chaudenson, 1979 : 582).

2.3 Conclusion

La recherche documentaire limitée à laquelle je me suis risqué a montré que le terme interférence a connu une trajectoire tout à fait spéciale : issu d'une tradition structuraliste, il

connaît un véritable succès dans la littérature didactique avant d'être complètement rejeté par les didacticiens. Entre temps, il est employé dans certaines recherches sociolinguistiques lorsque l'on observe les dynamiques des systèmes des langues en contact. On le voit, d'un courant linguistique (ou apparenté) à l'autre, le terme a une signification tout à fait spécifique : il est donc souhaitable d'harmoniser son usage car il semble utile pour décrire au moins un aspect des pratiques langagières en situation de contact de langues. Si l'on se fonde sur les travaux cités, on peut avancer qu'il serait souhaitable de limiter le terme à tout ce qui relève :

- de la dynamique des systèmes ;
- de la dynamique du lexique (voir Corder, 1992 pour plus de détails).

Conclusion Générale

Le contact de langues est un phénomène social et sa compréhension est très largement assurée par le recours à des instruments issus de la sociolinguistique. Toutefois, il y a une dynamique des systèmes linguistiques en contact. Il est alors nécessaire de se rendre compte de l'utilité d'outils d'analyse qu'offre la linguistique structurale. Leur usage ne peut être efficace que s'ils sont clairement définis : la tentative à laquelle je me suis risqué et qui a consisté à faire émerger l'usage du terme interférence qui semble le plus adéquat aux objectifs que se fixent les observations empiriques est moins importante que l'argument que j'ai essayé de développer : il est nécessaire d'avoir une définition non ambiguë d'un terme qui, semble-t-il, est indispensable à un aspect d'une réalité des langues que tente de décrire la linguistique.

Bibliographie

- ARDITTY, J., 1986 : « Présentation », dans GIACOMI, A. & VERONIQUE, D. (Eds), *Acquisition d'une langue étrangère, Perspectives et recherches*, Actes du colloque international, Aix-en-Provence, Université de Provence, pp. 19-22.
- BAGGIONI, D. ROBILLARD, D. de, 1990 : *Ile Maurice, une francophonie paradoxale*, Paris, L'Harmattan.
- BENIAMINO, M., 2000 : « Identité culturelle, lexique et dynamique sociolinguistique à la Réunion », dans Latin, D., Poirier, C. (Eds), *Contact de langues et identités culturelles*, Les presses de l'université Laval, pp. 379-389.
- CALVET, L.-J., 1993 : *La sociolinguistique*, Paris, P.U.F.
- CHAUDENSON, R., 1979 : « Le français dans les îles de l'Océan Indien. (Mascareignes et Seychelles) », dans Valdman, A. (Ed.), *Le français hors de France*, Paris, Honoré Champion, pp. 542-617.
- CORDER Pit, 1973 : *Introducing applied linguistics*, Hamondsworth, Penguin Education.
- CORDER Pit, 1974 : « Error Analysis », dans Allen, J.P.B., Corder, P.S. (Eds), *Techniques in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press, pp. 122-154.
- CORDER Pit, 1993 : « A role for the Mother Tongue », dans Gass, S.M., Selinker, L. (Eds), *Language Transfer in Language Learning*, pp. 18-31.
- GAONAC'H, D., 1987 : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Crédif-Hatier, Coll. « LAL ».
- GASS, M., SELINKER, L. (Eds), 1993 : *Language Transfer in Language Learning*, John Benjamins Publishing Co.
- HAMERS, J. F., BLANC, M., 1983 : *Bilinguisme et bilingualité*, Pierre Mardaga.
- HAMERS, J. F., 1997 : « Interférence », dans Moreau, M.-L. (Ed.), *Sociolinguistique*, Mardaga, p. 178.

- TOWELL, R., HAWKINS, R., 1994 : *Approaches to Second Language Acquisition*, Multilingual Matters Ltd.
- VALDMAN, A., 2000 : « Emprunt et démarcation entre français et créole dans la zone Sud », dans Latin, D., Poirier, C. (Eds), *Contact de langues et identités culturelles*, Les presses de l'université Laval, pp. 327-331.
- WEINREICH, H., 1953 : *Languages in contact*, New York, Linguistic Circle of New York.

Annexe

Transcription de l'enquête

- R Oui qu'est-ce que tu fais quand tu vas à la mer ?
- E Je joue avec mon papa.
- R C'est tout ce que tu fais ?
- E Ca même tout...
- R Ce matin ... raconte-moi ce que tu as fait...
- E J'ai alle dormir... après je lève ... je brosse mo lédents ... et puis mo boire du thé...
- R Et pui qu'est ce que tu as fait ?
- E Alle l'école.
- R Qu'est-ce qu'on fait à l'école ici ?
- E On mange ... on fair la prière ... après alle la maison ...
- R Cet après-midi quand tu vas à la maison, qu'est-ce tu vas faire ?
- E A jour ballon ... Et puis ? Cheval (et puis) pistache ... et mo baigné ...
- R Et après ?
- E Mon maman vient ...
- R Qu'est-ce qu'elle vient faire ?
- E Alle prend ti-bébé Noka ... (Al bon... pourquoi)
Li alle cherche li quand li sorti travaille.
- R Ta maman elle te punit quelquefois ? (Non) Pourquoi ?
- E Je pas faire mauvais
- R Tu regardes la télévision parfois ? (oui) Qu'est-ce que tu as vu ?
- E Une dimoune mort ...
- R Qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui à l'école ?
- E On prend vanne on vient...
- R Regarde ces images et dis moi ce que tu vois ?
- E Maille ... raisin ... maman coupe ça.
- R Tu vois un garçon la dedans ?
- E Pé menz mures ...
- R Et dedans – Le garçon
- E Li reste tout nu après il boit de l'eau ...
- R Et dedans... Le garçon, qu'est-ce qu'il fait ?
- E Li alle galoupé
- R Tu vois d'autres garçons ? Qu'est-ce qu'ils font ?
- E Li allé la maison... ça dans-à ...
- R Qu'est-ce qu'ils font ces dans-là ?
- E A la maison ...
- R Dis moi tu vois cas images là ... Qu'est-ce que les enfants font ?
- E Alle l'école,
- R Tu vois un autre garçon ici ? (oui) Qu'est-ce qu'il fait,

- E Pé envie joué boule ...
- R Comment ?
- E Jouer boule...
- R Ici qu'est-ce que les garçons font ?
- E E joué boule ...
- R Et les filles ? Qu'est-ce qu'ils font ?
- E Alle à maison...
- R Et le professeur qu'est-ce qu'il fait ...
- E Professer ? (oui) Elle est montré les enfants ... (hein) li montré les enfants ...
- R Les enfants, qu'est-ce qu'ils font là ?
- E Là, ils regardent ...
- R Je vais te montrer une autre image ... tu vas me dire ce que tu vois là ... Tu vois un enfant là ? Qu'est-ce qu'il fait ?
- E Il maillé la pêche
- R Ici qu'est-ce que tu vois ?
- E (...) Le chien ...
- R Qu'est-ce que le chien fait ?
- E Li assize
- R Lé Qu'est-ce que le garçon fait ?
- E Amaillé poisson ...
- R Le chien qu'est-ce qu'il fait ici ?
- E Deboute ...
- R Ici le garçon, il fait quoi ...
- E Li a prend ça la-corde-la ...
- R Tu as vu le poisson la-dedans ? (oui) Qu'est-ce que le chien fait ?
- E Li a mangé ça...
- R Qu'est-ce qu'il fait
- E Li a riché poisson-là... (...)
- R Je vais te montrer une dernière image
- E Le garçon dedans . (...)
- R Pourquoi elle prend ça.
- E Pourquoi ? Pour amene la maison pour le cuit ...
- R Et la qu'est-ce qu'il fait ?
- E Et le garçon il mange ...
- R Et qu'est-ce que le garçon fait ?
- E Ici ? Li asuie ... (quoi) il suit
- R Qu'est-ce qu'il suit ?
- E Marbre
- R La dame qu'est-ce qu'elle fait ?
- E Allé metté son sac lors lili.
- (fin)

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Claude Caitucoli.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Suzanne Lafage, Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture : constitué selon le thème du numéro sous la responsabilité de Claude Caitucoli