



# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne  
n°38 – janvier 2023

*Les langues dans la famille*

## SOMMAIRE

- José Aguilar, Nathalie Auger, Margaret Bento, Cristelle Cavalla, Anne Godard, Catherine Mendonça Dias, Céline Peigné, Sofia Stratilaki-Klein, Pascale Trévisiol-Nakamura : *Introduction.*
- Marija Apostolovic : *Le romani familial et le romani de l'école : tensions, répercussions et choix didactiques*
- Nathalie Auger : *Les langues des familles, des langues d'assez bonne « qualité » pour l'école ? Retour sur les représentations enseignantes*
- Déborah Caira : *Une approche compréhensive des enjeux identitaires : Güldeniz, une mère d'élève turcophone en situation d'appropriation de la langue de l'école*
- Claude Devichi et Christelle Mazière : *Les pratiques langagières familiales modulent-elles l'acquisition d'une langue régionale à l'école ?*
- Beñat Lascano : *Immersive bilingual primary learning in a regional minority language (basque). Discourse outcomes in basque ll and french ll students*
- Sabrina Alessandrini : *Deuxièmes générations d'adolescents et transmission intergénérationnelle des langues d'origine : étude de cas sur la politique linguistique des familles migrantes d'origine africaine en contexte italien*
- Marina Branca et Nicolas Sorba : *Un siècle d'évolution de la transmission intergénérationnelle du corse*
- Véronique Fillol et d'Elatiana Razafimandimbimanana : *Gestions du plurilinguisme en famille : perspectives intergénérationnelles*
- Natacha Roudeix : *Être Inuk et plurilingue à Kuujuaq au Nunavik (grand Nord Québécois) pour marcher ensemble les langues*
- Sofia Stratilaki-Klein : *Représentations identitaires, socialisation langagière et compétences plurilingues des élèves allophones*
- Philippe Glâtre : *Ateliers de poésie orale et branchements langagiers à la Réunion*
- Donatienne Woerly : *Représentations d'un plurilinguisme conflictuel dans l'album autobiographique L'arabe du futur de Riad Sattouf*

## Compte-rendus de lecture

- par Sandra Pérez-Ramos : Pujol Berché, Mercè (Coord.), 2020, *Le langage au carrefour des disciplines. Hommage au professeur Christian Lagarde*. Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan, 439 p.
- Par Héloïse Elisabeth Ducatteau : Mariana Dominguez Fonseca Favre, 2022, *Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée : étude de pratiques en terrain catalan et occitan*, Limoges, Lambert-Lucas, 266 p. DOI: 10.13097/archive-ouverte/unige:96383, consulté le 21.10.22

## **ATELIERS DE POÉSIE ORALE ET BRANCHEMENTS LANGAGIERS À LA RÉUNION**

**Philippe Glâtre**

**Université Sorbonne Nouvelle, UMR LaCiTO**

### **Introduction**

Le bilinguisme ne va pas de soi à l'île de La Réunion, tant la relation entre langues française et créole est marquée par une idéologie langagière qui assigne la langue régionale à la subalternité. Véhiculée par les familles et l'institution scolaire, qui voient dans la langue nationale un vecteur incontournable de réussite, la diglossie y entraîne souvent un développement non harmonieux (De Houwer, 2006) qui aboutit à des pratiques littéraciées monolingues au profit du français. À travers l'exemple d'ateliers de poésie orale, nous allons voir que cette situation linguistique inconfortable n'est toutefois pas indépassable.

Inspirés de la démarche de médiation socio-biographique proposée par Muriel Molinié (2015), nous avons mené des projets pédagogiques articulant écriture et performance, en proposant un cadre multimodal, plurilingue et peu formalisé. Nous verrons que ce parti pris favorise une négociation entre les langues, dans laquelle les étudiants d'origine métropolitaine, socialisés dans le monolingue, ne sont pas les plus avantagés. Ce travail de traduction interculturelle, tout en permettant le développement de compétences plurilingues, semble alors indiquer une réappropriation de la langue créole empêchée par l'institution scolaire. Dès lors qu'ils peuvent historiciser leur position linguistique, les étudiants opèrent des « branchements » (Amselle, 2001) qui démontrent des capacités narratives liées à des genres de discours familiers incorporés au cours de la socialisation langagière (Duranti & *al.*, 2012). En réactualisant ces savoirs, par un travail prosodique et rythmique, ils orientent alors leurs performances vers le développement d'un style propre, dans lequel se ressent la dimension musicale de la langue.

### **Un bilinguisme non harmonieux**

Les ateliers sur lesquels nous allons appuyer notre propos ont été organisés dans le cadre de formations en travail social, à l'École des Métiers de l'Accompagnement de la Personne, située à Saint-Pierre, dans le sud de La Réunion. De 2016 à 2019, nous avons conjugué une expérience professionnelle d'enseignant dans ce centre de formation avec une recherche en anthropologie portant sur la poésie orale. Ce terrain nous a permis de mener des ateliers d'expression écrite et orale avec des étudiants de différents cursus, particulièrement dans le

cadre de formations au diplôme d'État de Moniteur-Éducateur. Dans les premiers temps de leur formation, ces derniers doivent effectuer un séjour d'une semaine dit « Hors-mur », à savoir en dehors du centre, qui vise à leur faire acquérir une technique de médiation socio-éducative. Durant trois années consécutives, nous avons donc formé trois groupes de huit étudiants à des médiations appelées « Atelier de slam : techniques d'expression écrite et d'oralisation », que nous avons accompagnés par la suite lors de projets qu'ils ont menés avec des enfants dans des quartiers prioritaires de la Ville de Saint-Pierre, pour deux d'entre eux, et dans un foyer de l'Aide Sociale à l'Enfance, pour le troisième.

Ces groupes d'étudiants étaient composés de femmes et d'hommes âgés de vingt à cinquante ans. Ils étaient pour la plupart Réunionnais, mais certains venaient de France hexagonale. Ils avaient donc des parcours scolaires et des rapports à la langue différents qui éclairent, par leur singularité, la situation sociolinguistique réunionnaise. Ceux originaires de Métropole, appelés localement *zorey*, ont vécu une socialisation langagière en français, autant dans le cadre familial que scolaire. Ils sont donc forgés dans un monolinguisme normatif. Pour les natifs de l'île, les choses sont plus complexes. La population réunionnaise est majoritairement créolophone, mais le bilinguisme est la norme. Si bien que la plupart des enfants sont très tôt familiarisés avec au moins deux langues, le créole et le français, qui peuvent donc toutes deux être considérées comme des langues premières (De Houwer, 2006 : 29).

Toutefois l'idéologie monolingue (Léglise, 2017), promouvant une diglossie en faveur de la langue nationale, entraîne des développements langagiers différents en fonction de l'exposition linguistique des enfants. Pour certains, le créole est la langue d'usage dans la famille et le français est surtout entendu, au cours des premières années, à travers les médias. C'est lors de la seconde socialisation, à l'arrivée à l'école, qu'ils seront exposés directement au français. D'autres vivent dès le plus jeune âge dans un environnement familial bilingue et apprennent ainsi rapidement à indexer le choix de la langue en fonction de la situation (Ochs & Schieffelin, 2012 : 8).

Mais cette pluralité peut se heurter à des attentes de l'environnement défavorables au bilinguisme. Pour certains parents, le créole est encore considéré comme un patois, alors que la langue nationale est celle de la réussite. Et effectivement, même si la langue réunionnaise a acquis droit de cité dans l'école de la République (Véronique, 2010 : 136-137), la langue de l'enseignement reste le français. S'il n'est plus complètement relégué aux cours de récréation, le créole est plus toléré que légitime, comme le souligne une poétesse réunionnaise, enseignante en collège, à propos du discours de son inspecteur sur des ateliers d'écriture qu'elle réalise avec ses élèves : « on te dit : “Oui, d'accord, le créole, mais pour amener au français”. Mais dans l'autre sens, non ça marche pas forcément ».

Imprégnés de cette idéologie, des parents s'efforcent de privilégier le français dans la vie domestique, empêchant la transmission familiale de la langue régionale. En témoignent des lycéens, qui s'exprimaient sur leur rapport à la langue<sup>1</sup>, auxquels les parents disaient « qu'ils apprendraient le créole avec les copains ». L'un d'eux avouait même s'être fait battre lorsqu'il l'employait en famille. Chez les enfants réunionnais, la socialisation langagière est donc souvent entravée par des freins, qu'ils soient le fait de leur entourage ou de l'institution scolaire, qui entraînent chez nombre d'entre eux un « développement bilingue non harmonieux » (De Houwer, *op.cit.* : 37).

---

<sup>1</sup> Lors d'un « débat citoyen » organisé dans le cadre du festival *Labèl Parol*, dédié aux arts de la parole, qui eut lieu au Tampon, dans le sud de l'île, en janvier 2019.

## Les ateliers : un espace plurilingue

Cette idéologie, renforcée au cours de la scolarisation, tend à faire de la langue nationale le moyen unique d'écriture. Autant dans les littératures dominantes que vernaculaires, comme les journaux intimes, c'est en français que s'expriment les étudiants. Lors de nombreux ateliers que nous avons réalisés avec des publics divers, le choix spontané de la langue est donc majoritairement celui de la langue dominante, et ce d'autant plus lorsqu'il se fait dans un cadre formatif, suivant ainsi l'adéquation attendue par la culture dominante entre lieu et mode d'énonciation (Schieffelin, 2007 : 17).

Un constat qui nous a amené à orienter notre démarche pédagogique, pour ces projets de formation, vers une médiation socio-biographique, proposée par Muriel Molinié (2015), qui nous semble à même de favoriser un dépassement du bilinguisme non-harmonieux. Si la démarche n'a pas été exactement la même sur les trois séjours, elle consistait en une approche multimodale (*ibid.*), par l'alternance entre temps d'écriture individuelle et collective, temps d'oralisation, puis un travail de mise en musique, visant à une restitution finale en fin de semaine. Tout au long des ateliers, nous instituons des moments d'analyse pratique, dans une optique de réflexivité et de théorisation. En dehors de ces moments plus formels, le parti pris pédagogique était d'adopter une démarche « colludique » (Vorger, 2012) et horizontale, en participant aux ateliers de la même manière que les étudiants. Ce positionnement, qui implique une épreuve partagée, nous a permis d'instaurer une « relation altéritaire » (Molinié, *op. cit.* : 139-140) et d'éviter de ce fait une intervention trop normative. Comme il est d'usage dans les ateliers de slam, nous ne faisons qui plus est jamais de remarque d'ordre syntaxique lors des temps d'écriture, pour sortir d'une « hypercorrection » (Bourdieu, 2001 : 94-96) qui romprait avec la finalité émancipatrice des ateliers (Molinié, 2006 : 138-139).

Pour débiter la première journée, nous commençons par échanger, de façon informelle, sur le rapport à l'oral et à l'écrit de chacun. Il en ressort que certains se disaient plus à l'aise à l'oral, établissant un lien avec le fait que chez eux la parole était encouragée, alors que d'autres étaient plus enclins à se tourner vers l'écrit car, selon eux, dans leur famille les enfants « fermaient leur bouche ». Suite à cela, nous démarrions par ce que nous appelons le « jeu du prénom », un exercice collectif qui consiste à se choisir un pseudonyme associé à un geste après avoir répété celui des autres. Cette démarche, effectuée sur la proposition d'une étudiante lors du premier séjour, nous a semblé intéressante pour amorcer une démarche d'auteurisation (Leroy, 2014), tout en instituant un collectif favorisant l'agentivité.

Le premier passage à l'écrit consistait en une consigne simple, dans laquelle il s'agit de terminer quatre vers commençant par « je suis », « je viens », « j'aime » et « je « rêve ». Souvent utilisée dans les ateliers d'écriture, cette technique facilite une expérience qui pourrait sembler difficile de prime abord. Pour intégrer une démarche plurilingue, nous insistions d'emblée sur le fait qu'il était possible de s'exprimer dans la ou les langues de son choix et propositions de traduire ces mots en créole. Ceci donnait lieu à une démarche de traduction, un groupe se demandant si « je suis » se disait « *mi lé* », comme nous l'avions proposé, ou bien « *mwin sé* », que certains trouvaient plus approprié. Un autre groupe fera la remarque à une participante qui avait écrit « ma case » que l'on disait plutôt « mon case », ce qui les amènera à discuter du genre en créole réunionnais, lequel n'a généralement pas de féminin, et à prendre conscience de la liberté offerte par cette langue, de par son absence de standardisation (Georger, 2011). Cet effort de traduction a eu pour effet d'autoriser le plurilinguisme, car malgré leur habitude des pratiques littéraires en français, plusieurs étudiants écriront leur texte en créole, qui est généralement assigné à des pratiques vernaculaires (*ibid* : 294). Certains allant même jusqu'à traduire leur texte dans l'autre langue, voire produire une poésie différente dans chacune d'entre elles.

Un second exercice permet d'aller plus loin dans l'intercompréhension (Robert, 2004). Inspiré du cadavre exquis, il consiste en une écriture circulaire, chacun commençant un poème avec un premier vers, les autres rajoutant au fur et à mesure le leur, jusqu'à ce qu'il revienne à son premier auteur. Il diffère donc de sa conception initiale surréaliste par le fait que les scripteurs peuvent lire les lignes précédentes. Fréquemment utilisé parce que facilitant l'écriture par sa démarche collective, cet exercice est également utile car il induit une démarche métalinguistique (Castagne, 2002). Prendre la suite des autres participants, c'est rentrer dans leur monde, dans le cas présent à travers la langue. La première chose à remarquer est que ce genre de pratique donne des écrits dans les deux langues et que globalement, chaque participant a tendance à suivre celle proposée dans le premier vers. Nous avons retrouvé assez peu d'interlecte au sens propre, mais par contre des *code-switching*, qui répondent à des logiques différentes lorsqu'il s'agit de Réunionnais ou de *zorey*.

Façonnés par le monolinguisme, les *zorey* ont présenté des difficultés à écrire dans une langue qui ne leur est pas familière, *a fortiori* à l'écrit. Ainsi de Tom<sup>2</sup>, qui lors du premier passage d'un texte en créole, a continué en français, mais s'est obligé à écrire en créole lorsqu'un deuxième s'est présenté. Une autre étudiante métropolitaine, arrivée depuis peu à La Réunion, n'a pas réussi à entrer dans une logique plurilingue. Elle n'a écrit qu'en français et a été en difficulté pour lire les parties de son texte en créole. À l'aise avec les deux langues, les étudiants réunionnais ont pu sans difficulté alterner entre les codes, mais certains ont par contre éprouvé une gêne quand du français s'immisçait dans leur texte, ce qui les a engagés dans une traduction pour obtenir un texte uniquement en créole. Une minorité a fait l'inverse, pour rester dans une démarche francophone. Malgré leurs compétences plurilingues, ils se sont donc souvent orientés vers une littérature puis une diction monolingue qui leur semblaient plus confortables.

## De la biographisation à la langue propre

Pour préciser cette démarche de biographisation linguistique (Molinié, 2015), nous terminions cette première journée par un texte individuel basé sur une anaphore, à savoir la répétition de « c'est de là que je viens » ou, dans sa version créole, « *ala oussa mi sort* ». Ce processus d'écriture à la fois réflexive et clinique a donné lieu à des textes portant sur les réminiscences de jeunesse, chez les grands-parents, d'odeur de café grillé, de jeux d'enfants, d'ambiance de quartier. C'est alors l'élaboration d'une histoire alternative qui était rendue visible par la biographisation (Noel, 2014 : XXI), redonnant place à une diversité que l'école, dans sa tentative d'homogénéisation culturelle, avait tenté d'effacer.

Autre fait notable, les étudiants réunionnais ont très majoritairement choisi de se raconter en créole. À l'issue des différents processus d'écriture, alors que nous échangeons sur leur vécu de cette expérience, plusieurs étudiants créoles ont fait part de leur rapport inconfortable à la langue nationale. Laure est mariée à un *zorey* qui a imposé le français à la maison. Après de nombreuses années de mariage mixte, il « mange *zorey* », ne parle pas du tout créole, « c'est la honte », dira-t-elle. Lydie elle, a témoigné du fait que sa belle-sœur, Française de l'Hexagone, s'est toujours étonnée qu'elle sache s'exprimer dans « un bon français » et « sans accent ». Initialement bilingues, ces étudiantes ont été orientées par un « monolinguisme de l'autre » (Derrida, 1996) leur empêchant l'appropriation de la langue nationale. Elles se sont donc socialisées dans une langue dont on leur rappelle qu'elle n'est pas la leur et dans une société qui minorise la langue et la culture régionales.

En permettant à la fois le plurilinguisme, la traduction et l'écriture en créole, ces ateliers rendent alors possibles des branchements souvent interdits par la culture et la littérature

---

<sup>2</sup> Les prénoms ont été anonymisés.

dominantes. Ainsi de Sacha qui, tout en écrivant, s'est fait la remarque qu'il avait plus de vocabulaire en créole. D'autres ont parlé de quelque chose de « libérateur », qui leur permettait de travailler sur leur histoire et leur culture. Ce processus réflexif de réhistoricisation de leur socialisation langagière était pour eux l'occasion de mettre en mots les représentations d'une contre-culture non-monolingue minorisée (Noel, *op.cit.* : XV-XVII). Le choix majoritaire d'une poésie créolophone peut alors s'interpréter comme le surgissement d'un « désir de reconstituer, de restaurer, mais en vérité d'inventer une première langue qui serait plutôt une avant-première langue destinée à traduire cette mémoire » (Derrida, *op.cit.* : 118). Ce faisant, ces étudiants opéraient un branchement sur une langue écrite qui leur devenait propre (Courouau, 2006 : 265) et réélaboraient un bilinguisme sur des bases plus harmonieuses.

## Prise de parole et genres de discours

Après cette première démarche pédagogique principalement basée sur l'écriture, nous insistions dans un second temps sur l'oralisation. Pour faciliter les premiers passages à l'oral, nous utilisons le « jeu du stylo », qui se fait en cercle, chacun devant énoncer, quand il reçoit l'objet, un mot finissant par une rime prédéterminée. Cette technique bien connue présente l'intérêt de créer une « dynamique textuelle-vocale-corporelle » (Noel, *op.cit.* : XVI) qui introduit à la performance. Là aussi nous avons observé que les premiers mots sont généralement français, mais que progressivement certains inséraient un lexique créole, à condition de proposer des rimes qui soient présentes dans cette langue. Cette situation plurilingue a même amené une étudiante à s'imaginer le faire en espagnol.

Pour aller plus loin dans la démarche d'énonciation, nous avons proposé l'écriture individuelle d'un texte basé sur les anaphores « Moi, Président » ou « Moi, gilet jaune », ce mouvement social ayant été particulièrement suivi à La Réunion – l'île a été quasiment bloquée durant deux semaines. Cet exercice, qui nous semblait propice à la prise de parole d'étudiants qui avaient pour la plupart un parcours qui les place en position de subalterne a donné lieu à des adaptations telles que celle d'Alison qui s'est proclamée, dans un discours résolument féministe, « Moi, commandeuse du Monde ». Pierre, dont la parole était souvent perturbée par un bégaiement, a fait lui une performance digne d'un tribun, qui a impressionné tout son monde. Laure, pour sa part, s'est dite embêtée par notre démarche pédagogique, qui pointait ses problématiques personnelles. Elle qui non seulement, comme nous l'avons vu précédemment, était empêchée de parler créole, était aussi très présente sur les ronds-points, a fini par déclamer un discours très militant, revêtue de son gilet jaune.

Par leur singularité dans le rapport au pouvoir, les discours produits résonnent avec des postures morales (Ochs, 2014 : 37) qui affirment un processus d'énonciation singulier. Au-delà de la dimension performancielle, ils témoignent de la capacité performative que permet la poésie orale. Par le truchement d'une éthique énoncée au sein d'une communauté de pratique, c'est un processus d'agentivité réflexive qui est opéré par les participants (Duranti & Black, 2012 : 449). Cette dynamique a amené Manon à partager, pour la première fois, des textes écrits dans un carnet, qu'elle avait gardés jusque-là pour elle-même. L'énonciation a même pu prendre une dimension intersectionnelle (Crenshaw, 2005), lorsque Rozenn témoigna, à demi-mots, de violences sexuelles et de « résurrection », « ici ». Et le soir venu, une sorte de frénésie poétique s'empara de plusieurs étudiantes, qui prirent plaisir à s'exprimer quasi-exclusivement en vers jusque tard dans la nuit.

Cette dynamique individuelle dans le collectif était également visible dans les joutes verbales, que nous proposons pour affirmer l'aisance orale des étudiants. Il s'agissait pour eux de s'affronter sur un sujet politiquement sensible, en deux groupes constitués sans tenir

compte de leurs avis respectifs, l'essentiel étant d'avoir une parole efficace. Ce dispositif en a mis quelques-uns en difficulté, comme Magalie, qui a préféré ne pas s'exprimer de peur que « ça sorte trop fort ». Il est à noter que ces difficultés étaient particulièrement le fait de ceux qui, enfants, avaient peu droit à la parole. Ce qui laisse supposer que l'improvisation verbale n'était pas encouragée et qu'ils n'ont pu développer durant leur socialisation langagière les compétences requises pour ce genre d'exercice (Duranti & Black, *op.cit.* : 444). Pour autant, ils ont pu démontrer une certaine aisance lors d'autres formes d'oralisation, dès lors qu'il s'agissait d'un discours oral entextualisé (Duranti, 2009 : 24), mais qui les capture dans une performance qui ne peut se passer de l'écrit (*ibid* : 36).

D'autres, à l'inverse, se sont facilement emparés de cet exercice, en ayant recours à la rime et au proverbe, ce qui donnait à leurs arguments une force redoutable. Malgré, ou plutôt grâce au détachement de l'écrit, ils ont ainsi pu faire valoir des capacités qui, dès lors que l'improvisation « ne s'improvise pas » (Manca, 2008), sont dues à un apprentissage. Ces outils rhétoriques, d'autant plus qu'ils étaient souvent énoncés en créole, renvoient donc probablement à une tradition orale dans laquelle ce type de performance est valorisée. De nombreuses études démontrent que l'art de la répartie est un pan important de l'éducation en milieu populaire, dont sont issus la plupart des étudiants (Miller & *al.*, 2012 : 90), mais que dans le cadre scolaire, ces compétences ont tendance à être dépréciées au profit de narrations plus favorables aux classes moyennes (*Ibid* : 108).

On peut alors supposer que le dispositif proposé par ces ateliers a autorisé l'actualisation de genres de discours incorporés durant la socialisation langagière (Bakhtine, 1984 : 293). Certains adoptèrent en effet une énonciation proche du *fonnkèr*, une poésie orale réunionnaise (Glâtre, 2020). D'autres se sont orientés vers le registre humoristique, important dans la tradition orale créole (Lauret, 2017). Laure, dont les performances se sont rapprochées progressivement du conte, dira à la fin de la semaine vivre cette expérience comme une « révélation », elle qui petite, « a baigné dans les histoires ». La réflexivité produite par la biographisation et le travail sur le genre a alors amené une étudiante à écrire un texte à son grand-père, dans une envie de « partager avec sa famille ». Par la déconstruction de leur biographie langagière (Molinié, 2015 : 154), s'est donc opéré un retour du groupe de références, qui se traduit par un branchement langagier sur des énonciations familières.

## Des genres incorporés au rythme propre

En vue d'une restitution des ateliers sous forme de performance, et une fois que les étudiants avaient produit de la matière écrite, nous travaillions progressivement le rythme et la mise en musique des textes. Régulièrement, nous commençons par des exercices d'articulation, qui pouvaient être délicats pour certains, jusqu'à ce que nous nous rendions compte qu'ils étaient basés sur une élocution française. Ce qui a amené un groupe à se remémorer un genre de jeux de mots créoles, quasi oublié aujourd'hui. À un autre moment, des étudiants ont spontanément demandé à performer les textes des autres, ce qui leur permettait de s'initier à d'autres écritures tout en donnant à entendre d'autres potentialités prosodiques. Ce travail d'écoute et de partage des genres, en donnant la place à de l'inouï, a permis une réflexivité sur la relation entre expression et texte (Lortat-Jacob, 2010).

Pour travailler plus spécifiquement sur la prosodie, nous invitons les étudiants à varier la vitesse, l'intensité et le timbre de leur déclamation, afin de donner du « mouvement » à leur rythme (Sauvanet, 1997 : 8). De prime abord, cet exercice a mis la plupart en difficulté, du fait de la cassure qu'il engendre dans l'« inertie graphique » du texte (Lortat-Jacob, *op.cit.* : 13). Mais à l'issue de ce travail, la réflexivité induite par l'épreuve corporelle de différentes expressions possibles et par les commentaires émis par le groupe faisait évoluer leur

rythmique dans plusieurs dimensions. Cela a même pu produire des effets surprenants, comme lorsque Olivier a soudainement sorti une voix proche de celle de Barry White, qui l'a d'abord déstabilisé, mais lui a permis d'affirmer un timbre qui lui convenait en performance et de faire ainsi preuve d'autorité sur ses écrits (*ibid* : 13).

Cet exercice donna également lieu à des analyses d'éléments prosodiques liés à la langue, comme lorsque Mickaël, notant que la plupart des étudiants avaient tendance à baisser le ton en fin de vers, trouva que « ça [faisait] français ». Un autre, Vincent, alors que nous avons proposé au groupe d'épurer les textes des mots qui ne semblaient pas indispensables pour créer des effets de sens, fit la réflexion que ça faisait « un peu Tarzan », signifiant par là qu'il était plus imprégné d'une poésie créole, dans laquelle on retrouve plus souvent une construction rythmique linéaire. Tous deux s'orientaient vers une poésie créolophone et s'appuyèrent sur cette conscientisation pour affiner leur prosodie et poursuivre la subjectivation d'un genre et d'un style propres (Bakhtine, *op.cit.* : 297).

La dernière étape pédagogique était celle de la mise en musique. Dans chacun des groupes nous pouvions nous appuyer sur au moins un étudiant pratiquant la guitare avec suffisamment d'aisance pour proposer divers genres musicaux. Le premier enseignement que nous pouvons retirer de cet exercice est que certains, dans leur première tentative, ont eu tendance à s'enfermer dans une isochronie entre musique et phrasé (Patric, 2013). Ceci était particulièrement le cas dans deux situations : lorsque des étudiants adoptaient spontanément un phrasé proche du rap ou lorsque l'accompagnement musical était dans une rythmique binaire. Dans les deux cas, l'influence du rap français ou de la chanson les orientait dans une logique métrée qui empêchait la disjonction du vers et de la mesure et les enfermait dans la structure rythmique qui fonctionne alors comme dispositif (Sauvanet, *op.cit.* : 10).

Les étudiants s'essayaient alors à des performances sur différents genres : folk, blues, bossa nova, reggae, maloya<sup>3</sup>. Là aussi, nous avons pu constater que cette diversité rythmique favorisait une « auto-différenciation » des rythmiques individuelles (*ibid.* : 7), mais aussi que les étudiants s'approprièrent plus facilement certains genres, ce qui est probablement lié à leur parcours culturel qui les oriente vers des structures rythmiques qu'ils ont assimilées. Ainsi de Tom, de culture métropolitaine, ayant spontanément un phrasé syllabique en s'accompagnant à la guitare et qui, quand je lui ai expliqué le principe de la polyrythmie à travers la différence entre *beat* et *flow* (Vettorato, 2013), a trouvé une prosodie très proche de celle de Serge Gainsbourg.

En vue de préparer le spectacle venant clore la semaine, les étudiants travaillaient également avec un percussionniste, Harry Win-Lime. Celui-ci alternait entre rythmes binaires et ternaires pour que chacun puisse trouver celui qui lui convenait le mieux. Il en ressort que les Réunionnais inclinaient majoritairement vers le ternaire, que l'on retrouve dans la musique locale (Samson, 2013 : 225), alors que les *zorey* semblaient plus à l'aise sur du binaire, plus fréquent dans les musiques actuelles occidentales. Au terme d'un processus d'appropriation rythmique, il semble donc que la subjectivation de la parole était le fruit d'un travail prosodique qui faisait résonner des genres familiers, qu'ils soient issus de la première socialisation ou de découvertes ultérieures, avec une musicalité présente dans la langue (Lortat-Jacob, *op.cit.* : 20). La réflexivité venait alors permettre des branchements produisant une expression singulière, autant dans ses dimensions linguistique que culturelle, faisant des participants à ces ateliers les interprètes de leur rythme propre.

---

<sup>3</sup> Un genre musical réunionnais.



## Conclusion

À travers une approche anthropo-linguistique de ces ateliers de poésie orale, qui se veut également un apport à la didactique des langues et des cultures, nous avons essayé de montrer comment les idéologies perturbent la socialisation langagière des Réunionnais qui, bien que bilingues, sont souvent enfermés dans une langue nationale qui ne leur est pas propre. Pour dépasser ce bilinguisme rendu non-harmonieux par des représentations véhiculées par l'environnement familial et scolaire, nous avons tenté de retracer une démarche pédagogique qui passe par l'institution d'un espace plurilingue. À ce jeu de négociation entre français et créole, les étudiants réunionnais ont développé des capacités dans les deux langues, là où ceux d'origine métropolitaine, forgés par le monolinguisme, ont peiné à s'ouvrir à une autre langue. Un phénomène qui questionne d'autant plus le bien-fondé d'une politique linguistique qui prône l'appropriation de la langue nationale et empêche de ce fait l'apprentissage de la diversité.

En suivant pas à pas nos étudiants dans une médiation socio-linguistique, nous avons vu qu'une pédagogie interculturelle tend à renverser les logiques de domination au profit de ceux socialisés dans le bilinguisme. La possibilité de traduction, associée à une démarche de biographisation, a amené les étudiants à une réflexivité sur leurs pratiques littéraciées, qui démontre une orientation vers le choix d'une langue propre. Bien que peu écrit jusqu'à récemment, l'usage du créole s'est avéré majoritaire pour les Réunionnais, qui ont pu de ce fait développer des capacités bilingues qu'ils possédaient à l'oral, mais moins à l'écrit. Cette conscientisation de la langue propre a induit une réhistoricisation et une agentivité qui a fait émerger une propension à l'actualisation de genres de discours incorporés. Qu'ils soient issus de la socialisation langagière précoce ou de branchements culturels ultérieurs, ces genres semblaient orienter les étudiants vers l'invention d'un style propre, permis par l'expression poétique. Ce processus de « reliance » linguistique et culturelle (Molinié, 2015 : 135), précisé par la mise en musique des performances, laisse alors entrevoir un agencement entre rythme propre de l'énonciation et musicalité de la langue.

## Bibliographie

- AMSELLE Jean-Louis, 2001, *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*, Flammarion, Paris.
- BOURDIEU Pierre, 2001, *Langage et pouvoir symbolique*, Seuil, Paris.
- BAKHTINE Mikhaïl, 1984 [1979], *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris.
- CASTAGNE Éric, 2002, « L'apprentissage simultané de la compréhension de plusieurs langues apparentées », dans Éveline Caduc, Eric Castagne (eds), *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines*, Publications de la Faculté des Lettres de Nice, p. 23-44.
- COUROUAU Jean-François, 2006, « La plume et les langues. Réflexions sur le choix linguistique à l'époque moderne », *L'Homme*, n°177-178, p. 251-278.
- CRENSHAW Kimberlé Williams, 2005, « Cartographies des marges : Intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur », *Cahiers du Genre*, n°39, p. 51-82.
- DE HOUWER Annick, 2006, « Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille », *Langage et société*, n°116, p. 29-49.
- DERRIDA Jacques, 1996, *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*, Galilée, Paris.
- DURANTI Alessandro, 2009, « L'oralité avec impertinence », *L'Homme*, n°189, p. 23-47.

- DURANTI Alessandro, BLACK Steven P., 2012, « Language socialization and verbal improvisation », dans Alessandro Duranti, Elinor Ochs, Bambi Schieffelin (eds.), *The handbook of language socialization*, Wiley-Blackwell, Malden/Oxford, p. 443-463.
- GEORGER Fabrice, 2011, *Créole et français à La Réunion : Une cohabitation complexe*, Thèse de Doctorat en Linguistique, Université de la Réunion.
- GLÂTRE Philippe, 2020, « Le fonnkèr de Socko Lokaf : Une poésie de l'émancipation », *Cahiers de littérature orale, Hors-Série*, p. 91-99.
- LAURET Francky, 2017, *L'humour créole réunionnais : Dynamique linguistique et culturelle (1963-2011)*, Thèse de Doctorat en Linguistique, Université de la Réunion.
- LÉGLISE Isabelle, 2017, « Multilinguisme et hétérogénéité des pratiques langagières. Nouveaux chantiers et enjeux du Global South », *Langage et société*, n°160-161, p. 251-266.
- LEROY Delphine, 2014, *Écritures de femmes migrantes hispanophones en France : Histoires de vie histoires d'écrits, quels enjeux d'« auteurisation » ?*, Thèse de doctorat en Anthropologie et Sciences de l'éducation, Université Paris 8 Vincennes - Saint-Denis.
- LORTAT-JACOB Bernard, 2010, « Le texte affecté. Vers une théorie de l'expression musicale », *Cahiers d'ethnomusicologie*, n°23, p. 10-28.
- MANCA Maria, 2008, « Dans les coulisses de l'improvisation », *Cahiers de littérature orale*, n°63-64, p. 373-389.
- MESCHONNIC H., 2009, *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*, Verdier, Lagrasse.
- MILLER Peggy J., CHO Grace, BRACEY Jeana, 2012, « L'expérience des enfants des classes populaires au prisme des récits personnels », *Politix*, n°99, p. 79-108.
- MOLINIÉ Muriel, 2006, « Activité biographique et développement du sujet plurilingue », *Recherches et Applications*, n°39, p. 171-189.
- MOLINIÉ Muriel, 2015, *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*, Riveneuve, Paris.
- NOEL Urayoan, 2014, *In visible movement : Nuyorican poetry from the sixties to slam*, University of Iowa Press, Iowa City.
- OCHS Elinor, 2014, « Ce que les récits nous apprennent », *Semen. Revue de sémiolinguistique des textes et discours*, n°37, p. 17-44.
- OCHS Elinor, Schieffelin Bambi, 2012, « The theory of language socialization », dans Alessandro Duranti, Elinor Ochs, Bambi Schieffelin (eds.), *The handbook of language socialization*, Wiley-Blackwell, Malden/Oxford, p. 1-21.
- PATRIX Pénélope, 2013, « De Villoldo à Gardel. Changement de rythme et effets poétiques dans la chanson tango », *Cahiers de littérature orale [En ligne]*, n°73-74, p. 1-15. DOI: [10.4000/clo.2036](https://doi.org/10.4000/clo.2036) (consulté le 8/04/2021)
- ROBERT Jean-Michel, 2004, « Les langues voisines en Scandinavie », *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n°136, p. 465-476.
- SAMSON Guillaume, 2013, « Transculturations musicales et dynamiques identitaires. Trois cas d'étude réunionnais », *L'Homme*, n°207-208, p. 215-235.
- SAUVANET Pierre, 1997, « L'ethnomusicologue et le philosophe : Quand ils se rencontrent sur le phénomène "rythme" », *Cahiers d'ethnomusicologie*, n°10, p. 3-16.
- SCHIEFFELIN Bambi, 2007, « Langue et lieu dans l'univers de l'enfance », *Anthropologie et Sociétés*, n°31, p. 15-37.
- VÉRONIQUE Georges Daniel, 2010, « Les créoles français : Dénis, réalité et reconnaissance au sein de la République française », *Langue française*, n°167, p. 127-140.
- VETTORATO Cyril, 2013, « Le rap ou la démesure de la mesure », *Cahiers de littérature orale [En ligne]*, n°73-74, p.1-11. DOI: [10.4000/clo.1986](https://doi.org/10.4000/clo.1986) (consulté le 8/04/2021)

VORGER Camille, 2012, « Vous récitez ? Eh bien, slamez maintenant ! », *Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne]*, n°9, p. 3-23. DOI : [10.4000/rdlc.2489](https://doi.org/10.4000/rdlc.2489) (consulté le 8/04/2021)

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction** : Michaël Abecassis (University of Oxford), Salih Akin (Université de Rouen Normandie), Sophie Babault (Université de Lille), Aude Bretegnier (Université du Mans), Véronique Castellotti (Université de Tours), Régine Delamotte-Légrand (Université de Rouen Normandie), Alexandre Duchêne (Université de Fribourg), Valentin Feussi (Université d'Angers), Robert Fournier (Carleton University, Ottawa), Stéphanie Galligani (Université Grenoble Alpes), Mederic Gasquet-Cyrus (Université Aix-Marseille), Emmanuelle Huver (Université de Tours), Abou Bakri Kebe (Université Gaston Berger, Saint Louis, Sénégal), Normand Labrie (Université de Toronto), Foued Laroussi (Normandie Université), Benoit Leblanc (Université du Québec à Trois-Rivières), Mylène Lebon-Eyquem (Université de la Réunion), Fabienne Leconte (Université de Rouen Normandie), Gudrun Ledegen (Université de Rennes), Danièle Moore (Simon Fraser University, Vancouver), Clara Mortamet (Université de Saint-Etienne), Alioune Ndao (Université Cheik Anta Diop, Dakar), Isabelle Pierozak (Université de Tours), Cécile Van den Avenne (EHESS).

**Rédactrice en chef** : Clara Mortamet.

**Directrice de publication** : Fabienne Leconte.

**Comité scientifique** : Michelle Auzanneau (Université de Paris), Margaret Bento (Université de Paris), Jacqueline Billiez (Université Grenoble Alpes), Philippe Blanchet (Université de Rennes), Jean-Michel Eloy (Université d'Amiens), Françoise Gadet (Université Paris Nanterre), Monica Heller (Université de Moncton), Caroline Juillard (Université de Paris), Jean-Marie Klinkenberg (Université de Liège), Marinette Matthey (Université Grenoble Alpes), Marie-Louise Moreau (Université de Mons-Hainault), Robert Nicolai (Université Côte d'Azur), Didier de Robillard (Université de Tours), Valérie Spaëth (Université Sorbonne Nouvelle), Claude Truchot (Université de Strasbourg), Daniel Véronique (Aix-Marseille Université).

**Comité de lecture pour ce numéro** : Dagmar Abendroth-Timmer, José Aguilar, Nathalie Auger, Alain Ausoni, Françoise Berdal-Masuy, Laurence Buson, Cristelle Cavalla, Isabelle Cros, Jean-Pierre Cuq, J.-M. Dewaele, Gilles Forlot, Paola Gamboa, Lutz Küster, Fabienne Leconte, Isabelle Léglise, Latisha Mary, Muriel Molinié, Danielle Moore, Jean-Paul Narcy-Combes, Chantal Parpette, Céline Peigné, Brigitte Rasoloniaina et Sofia Stratilaki.

<https://journals.openedition.org/glottopol/>

ISSN : 1769-7425