



HAL
open science

Valoriser la compétence plurilingue en SEGPA à La Réunion : identification de problèmes et tentatives de remédiation

Olivier Hutin

► **To cite this version:**

Olivier Hutin. Valoriser la compétence plurilingue en SEGPA à La Réunion : identification de problèmes et tentatives de remédiation. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-00994952

HAL Id: dumas-00994952

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00994952v1>

Submitted on 22 May 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Valoriser la compétence plurilingue en SEGPA à La Réunion Identification de problèmes et tentatives de remédiation

Olivier HUTIN

Sous la direction de Chantal Domp martin

UFR SCIENCES du LANGAGE
Département FLE

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits – Mention Sciences du langage

Spécialité : Français langue étrangère

Année universitaire 2013-2014

Remerciements

Je voudrais d'abord remercier les jeunes élèves mahorais avec qui je travaille cette année en tant que maître UPEAA ; les voir tous les jours me maintient dans l'idée que la recherche que je mène avec d'autres leur donnera un jour les appuis et la protection dont ils ont besoin aujourd'hui et qui jusqu'à un certain point leur manque cruellement.

Je remercie ensuite mon épouse que j'ai observée longuement lorsqu'elle faisait le travail d'écriture de sa thèse, levée avec le lever du soleil, couchée dès que la lune atteignait son niveau le plus haut, assidue et régulière dans ces rendez-vous avec la Nature. Je la remercie pour cet exemple d'attachement au travail bien fait qui a été une source d'inspiration pour moi.

Je remercie les enseignants qui ont bien voulu répondre à mes questions, et tous ceux qui ont été au-delà des entretiens vers une réflexion approfondie sur le destin des élèves plurilingues de ce quartier de Saint Denis, devenu célèbre pour ses émeutes chroniques. Ceux qui sont le plus proche d'eux comme Joao, Joëlle, Alain, David, Patrick, Sandra, Sitleygarni à l'écoute de leurs besoins et de leurs sentiments. Cette année de Segpa fut une année merveilleuse en ce qu'elle m'a appris que parfois les choses pouvaient se faire sans rien forcer, seulement parce que la confiance est au rendez-vous.

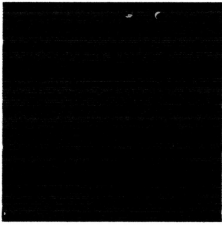
Ma gratitude va à ma directrice de mémoire, Chantal qui a su me ramener à l'essentiel, les activités avec les élèves et la richesse qu'on peut y trouver, l'attention aux élèves, à ces adolescents plurilingues cernés par l'institution monolingue. Sans elle je n'aurais pas passé autant de temps à éplucher leurs travaux, mes notes éparpillées et mes cahiers-journaux dans lesquels j'avais consigné leurs réflexions.

J'ai ce soir une pensée toute particulière pour Christian qui m'a aidé à trouver une solution en informatique, de sorte que le travail sur les biographies a pu trouver une forme d'expression concrète, le livret numérique.

Ma reconnaissance va à Pascale Prax-Dubois qui m'a encouragé dans le travail de recherche, et continue de le faire. Elle m'a initié aux cartes et aux biographies langagières et j'ai pu expérimenté avec elle l'interview filmé. Consciente des difficultés que rencontre le chercheur dans cette Académie, elle a su m'éviter bien des écueils et favoriser des rencontres-clé.

Je remercie Pascal Mouy qui m'a appris à utiliser une caméra et à monter de petits films. Cet outil est devenu précieux pour moi et a constitué une première expérience de la didactique de l'image. Je n'ai pas développé dans ce travail ses multiples usages en classe de FLS, mais j'ai quelques idées à ce sujet.

Enfin je remercie les élèves des classes de Segpa, eux que l'on montre du doigt et que l'on juge. Leurs habiletés de communication, leurs attitudes d'intermédiation culturelle et leurs savoir-apprendre ont fait ma joie de tous les jours pendant un an. J'espère ne pas les avoir déçus.



DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : HUTIN PRENOM : Olivier

DATE : 5 mars 2014 SIGNATURE :

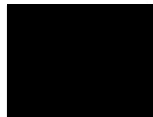


Table des matières

Tableau des illustrations	6
Mots-clés : stratégie et tactique, capital symbolique, place et rôle discursif, intermédiaire culturel, compétence plurilingue, espace de négociation, imaginaire dialogique.	7
Résumé :	7
INTRODUCTION	8
A propos de l'illettrisme	9
A propos des incivilités et insultes	9
Contexte plurilingue	9
Choix méthodologiques et posture	10
Sources théoriques	13
Méthodologie de recueil de données	14
PARTIE 1 : CONTOURNER LA VIOLENCE	16
I) DÉPASSER INSULTES ET MOUCATAGE	16
1) Les effets de la double pression linguistique	17
2) Le moucatage.....	19
3) Le marché franc	21
II) METTRE EN RELIEF LES CATÉGORIES RÉUNIONNAISES	25
1) Les catégories dans les classes	25
2) « Malbar » quand même.....	27
3) Nier ses racines identitaires et culturelles	30
III) COMPRENDRE L'ORIGINE PLURICULTURELLE DES CRISES D'IDENTITÉ..	32
1) Quelle compétence interculturelle ?	32
2) La négociation d'identité dans le regard d'autrui.....	35
3) L'espace pour les prises de parole	39
PARTIE 2 : S'ANCRER DANS LES SITUATIONS DE COMMUNICATION	41
I) SE FAIRE COMPRENDRE DU DESTINATAIRE	41
1) Quel effet veut-on produire sur l'interlocuteur ?.....	41
2) Ancrages individuels	47
3) Qui est diglotte ?.....	50
II) PARLER DE SOI, DE SA CULTURE : LE PROJET DE BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE	57
1) Transformer son vécu en ressources biographiques et culturelles	57
2) Avoir le droit.....	59
3) Chercher la voie directe pour l'intégration.....	64
III) SE FORMER À LA MÉTA-COMMUNICATION MÉTA-LINGUISTIQUE	67
1) Le parcours initiatique de l'expression.....	68
2) Mettre à jour les substrats linguistiques	70
3) Découvrir sa compétence plurilingue.....	74
PARTIE 3 : TROUVER L'ESTIME DE SOI	81
I) FAIRE SON AUTOPORTAIT PLURICULTUREL	81
1) Être dans ses racines	81
2) Être dans son projet.....	83

3) La stratégie du plurilingue	86
II) DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE.....	89
1) Le rôle idéal d'intermédiaire culturel	89
2) Repérer les stéréotypes.....	91
3) Identité convenable et identité authentique.....	92
III) PRENDRE COMME RÉFÉRENCE LE VÉCU FAMILIAL	95
1) Les cartes langagières	95
2) L'arbre généalogique.....	98
3) Trouver les bons contacts avec les familles.....	103
CONCLUSION	107
BIBLIOGRAPHIE.....	110
ANNEXES.....	116
Annexe 1 : schéma de la recherche -action pragmatique	118
Annexe 2 : Compte-rendu simplifié de la préparation	119
Annexe 3 : Fiche d'intention pour la sortie pédagogique	123
Annexe 4 : Entretien avec un professeur de français de SEGPA	127
Annexe 5 : Entretien avec une enseignante de SEGPA.....	132
Annexe 6 : Entretien avec un professeur de français en SEGPA	134
Annexe 7 : Extraits d'entretiens au Collège des Deux-Canons	136
Annexe 8 : Exemple d'une stratégie d'enseignant	137
Annexe 9 : Entretien avec la formatrice « tenue de classe »	138
Annexe 10 : La reconnaissance médiatique pour les artistes.....	140
Annexe 11 : La récompense des deux troisièmes.....	141
Annexe 12 : Codes de transcription	142
Annexe 13 : Enseignement du Français en Milieu Créolophone	143
Annexe 14 : Enseignement de la langue vivante régionale	144
Annexe 15 : Enseignement bilingue créole/français	145
Annexe 16 : Suivre la politique linguistique de Cayenne	146
Annexe 17 : Questionnaire sur les langues de la famille et de l'école.....	150
Annexe 18 : Séquences annuelles sommaires d'arts plastiques (3^{ème}).....	151

Tableau des illustrations

ILLUSTRATION 1 : TABLEAU DES LANGUES DES ELEVES	37
ILLUSTRATION 2 : FICHE DE COMPTE-RENDU DE SEANCE AVEC LES MATERNELLES	46
ILLUSTRATION 3: MARCHE SUR LE FEU	59
ILLUSTRATION 4 : TEMPLE TAMOUL DU COLOSSE	60
ILLUSTRATION 5 : BANDE DESSINEE EN ARABE	61
ILLUSTRATION 6 : JEUNE FILLE EN PRIERE	61
ILLUSTRATION 7 : MOSQUEE	64
ILLUSTRATION 8 : CAMELEON DE MAYOTTE	65
ILLUSTRATION 9 : LAMBORGHINI	67
ILLUSTRATION 10 : TABLEAU DES USAGES DU FRANÇAIS DECLARES ENTRE CAMARADES	72
ILLUSTRATION 11 : PERCEPTION DES CARACTERISTIQUES DE LA LANGUE DE 1ERE SOCIALISATION CHEZ LES ÉLÈVES NON-CREOLES	75
ILLUSTRATION 12 : PERCEPTION DES CARACTERISTIQUES DE LA LANGUE DE 1ERE SOCIALISATION CHEZ LES ÉLÈVES CREOLES	75
ILLUSTRATION 13 : TABLEAU DES AGES D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS CHEZ LES NON-CREOLOPHONES	77
ILLUSTRATION 14 : TABLEAU DES AGES D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS SELON LES LOCUTEURS CREOLOPHONES	78
ILLUSTRATION 15 : TABLEAU DES AGES D'APPRENTISSAGE DU CREOLE SELON LES LOCUTEURS CREOLOPHONES	79
ILLUSTRATION 16 : TABLEAU DES LANGUES EN USAGE ENTRE PAIRS	80
ILLUSTRATION 17 : AUTO PORTRAIT AU CROISSANT DE LUNE ET AU POISSON	82
ILLUSTRATION 18 : AUTO PORTRAIT ANGE-DEMON	83
ILLUSTRATION 19 : AUTO PORTRAIT DU KANIAR LIBERE	85
ILLUSTRATION 20 : AUTO PORTRAIT DE LA JEUNE FILLE FUMANT	85
ILLUSTRATION 21 : AUTO PORTRAIT DE LA TRANSFORMATION	86
ILLUSTRATION 22 : SCENARIO DE LA JEUNE FILLE DEÇUE	89
ILLUSTRATION 23 : LA REPRESENTATION DU VA-NU-PIEDS ABANDONNE	90
ILLUSTRATION 24 : DIALOGUE TORTUE VA-NU-PIEDS	91
ILLUSTRATION 25 : « Elle ne voit rien »	93
ILLUSTRATION 26 : DESSINS SECRETS	93
ILLUSTRATION 27 : S'AJUSTER	94
ILLUSTRATION 28 : QUE DEVENIR ?	94
ILLUSTRATION 29 : MA FAMILLE « MALGASH »	95
ILLUSTRATION 30 : CARTES LANGAGIERES D'ÉLÈVES MAHOAIS	97
ILLUSTRATION 31 : QUESTIONNAIRE ET CARTE LANGAGIERE D'UN ÉLÈVE	98
ILLUSTRATION 32 : QUESTIONNAIRE ET CARTE LANGAGIERE D'UN ÉLÈVE	100
ILLUSTRATION 33 : ARBRE GENEALOGIQUE	102
ILLUSTRATION 34 : ARBRE GENEALOGIQUE AVEC CŒURS	102

Mots-clés : stratégie et tactique, capital symbolique, place et rôle discursif, intermédiaire culturel, compétence plurilingue, espace de négociation, imaginaire dialogique.

Résumé :

Ce qui se dit et se fait sous le climat de violence dans la segpa manifeste les préoccupations des adolescents. Dans le contexte multilingue de leurs existences, la crise qu'ils traversent peut se lire comme le résultat d'une absence de lien et de sens entre le monde d'où ils viennent et celui vers lequel ils se dirigent. Or tous ces élèves allophones n'ont jamais pu réellement construire une compétence plurilingue d'ordre scolaire, c'est-à-dire à la fois reconnue par l'institution et en même temps rendue par celle-ci efficiente. A cause de cet échec, l'institution scolaire oblige professeurs et élèves à faire de la classe un espace de négociation. Une nouvelle guidance doit être pensée et élaborée non seulement à travers de nouveaux outils tels que la biographie langagière mais aussi grâce à une attention particulière à l'analyse des situations de communication. Mais tandis que l'ardeur des élèves se dépense au jeu sans fin des rôles discursifs choisis au gré des circonstances et en fonction de leurs compétences tacticiennes, les professeurs continuent d'accumuler le capital culturel que leur statut leur procure en même temps que des marques de distinction, bénéfiques qui sont l'objet de leurs stratégies d'acquisition. Il faut alors s'échiner dans la négociation à trouver toutes les opportunités d'ouverture à la diversité linguistique présente mais engoncée dans les comportements conditionnés scolairement et socialement. Jusqu'à ce que la classe puisse faire cette découverte d'une stratégie qui n'est pas la propriété unique des enseignants, mais dont les élèves sont aussi détenteurs au titre du capital symbolique que constitue leur dimension plurilingue et pluriculturelle, l'Education Nationale laissera voir l'obsolescence de ses fonctionnements unilingues. Alors l'apparition autorisée dans les classes au titre de la liberté pédagogique de nouveaux outils, biographies et cartes langagières, entretiens biographiques constitue une ouverture fondée sur la reconnaissance du bien-fondé de la valorisation de la compétence plurilingue des élèves, tremplin leur permettant d'entrer dans les apprentissages.

INTRODUCTION

Enseignant depuis 18 ans à la Réunion, le constat de nombreuses difficultés est le point de départ de la réflexion qui m'a conduit à ce parcours de M2. J'ai observé ces difficultés dans divers contextes scolaires réunionnais, car j'ai travaillé sur de nombreux niveaux et postes. En effet, au cours de ces 18 ans, j'ai eu envie de me rendre compte de ce qui se passait autour de moi de la façon la plus variée possible, car c'était l'enfance réunionnaise et ses difficultés scolaires qui m'intéressait avant tout. Je suis allé exercer à Mafate, loin des villes et des pollutions ; j'ai été directeur d'école, membre de Rased, instituteur SEGPA, PE dans une ferme pédagogique pour délinquants, sans faire le choix de la spécialisation, qui m'a semblé plutôt un frein à la compréhension des situations spécifiques liées au contexte multilingue qu'on rencontre dans l'Académie de La Réunion.

Cette formation a été pour moi l'occasion de prendre du recul sur l'ensemble de mon expérience réunionnaise ; néanmoins le stage et la présente étude se sont centrés sur l'expérience en SEGPA (où j'ai enseigné de 2009 à 2010 puis de 2012 à 2013), parce que ce contexte particulier me semble emblématique, en ce qu'il rend un certain nombre de problèmes posés ailleurs à la Réunion plus criants, ou plus visibles.

Ma démarche de recherche pour tenter de me donner une vision d'ensemble est donc couplée à une démarche d'intervention sur un terrain scolaire spécifique. Il est à noter que je ne réponds pas à une commande d'un organisme de stage, mais que je cherche à partir de ma pratique, ce qui a une incidence sur la posture sur laquelle je reviendrai plus bas. Le seul cadrage fut celui que me demanda le Principal du Collège, à savoir de traiter la perspective de valorisation du plurilinguisme dans toutes les classes quelle que soit la discipline enseignée, et dans le but de maîtriser la langue française, ce à quoi je me suis appliqué en me conformant à la didactique de langues proches en milieu créole et à la pédagogie de la variation que préconise Prudent (2011) et qui consiste ni plus ni moins à « partir de ce qui se parle tous les jours » pour aider les élèves « à construire (...) un réseau de normes dont il découvrira au fur et à mesure la fonctionnalité ». C'est donc d'une recherche-intervention qu'il s'agira ici, autogérée et en dehors de toute commande institutionnelle.

« Une SEGPA est une section d'enseignement général et professionnel adapté. Ces sections « accueillent des élèves présentant des difficultés d'apprentissage graves et durables. Ils ne maîtrisent pas toutes les connaissances et compétences attendues à la fin de l'école primaire, en particulier au regard des éléments du socle commun »¹

Dans ce cadre, j'ai fait trois constats majeurs qui vont guider ma réflexion et mon action :

- l'« illettrisme » ou la difficulté d'accès à la littérature en français (alors qu'il s'agit de la « mission de l'école ») sont patents,

¹ selon la formulation du site Eduscol <http://eduscol.education.fr/cid46765/sections-d->

- de grandes rivalités, incivilités, interactions agressives et insultes entre les élèves, un malaise dans le vivre ensemble, des clivages communautaires existent,
- le plurilinguisme des élèves est ignoré ou non valorisé et la complexité identitaire niée.

Ce travail cherchera à mettre en lien ces trois aspects.

A propos de l'illettrisme

Dans ce cadre, j'ai vu clairement les élèves susceptibles de devenir illettrés, ou déjà déclarés comme tels par leurs enseignants.

J'ai enseigné sur trois niveaux 6^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} pour ce public.

De fait, la plupart sont considérés en échec scolaire. Les évaluations que j'ai faites à l'entrée en 6^{ème} montrent effectivement un niveau très faible, et celui des 4^{èmes} et 3^{èmes} était sans doute plus faible encore.

Certains de leurs enseignants n'hésitent donc pas à utiliser le terme « illettrés ». J'ai maintes fois entendu ce mot dans la bouche de mes collègues et constaté moi-même à quel point de nombreux élèves de troisième et de quatrième savaient à peine déchiffrer et fuyaient systématiquement lorsqu'on leur demandait d'écrire une simple phrase (en français).

Il y a donc difficulté d'accès à la littérature, au global et dans la langue de l'école en particulier, le français.

J'en tirais une première question : est-ce inéluctable ? Ou quelles pistes creuser pour une remédiation ?

Ces améliorations d'ailleurs ne visaient pas pour moi uniquement le plan de la compétence en français mais aussi le plan comportemental.

A propos des incivilités et insultes

Les élèves dès leur entrée en sixième investissent très rapidement une attitude conflictuelle entre eux et avec les enseignants. Ils se provoquent les uns les autres et les provoquent. Ils s'attachent aux rixes et cherchent à leur donner de l'ampleur, ce qui leur permet d'éviter le travail scolaire et de se distraire. Ce comportement d'évitement du champ scolaire est typique. En même temps, il correspond aux formes que prend la recherche de leur identité qui se construit prioritairement sous le regard des autres.

Contexte plurilingue

Mis à part ses difficultés d'apprentissage, ce public scolaire est caractérisé à la Réunion et dans ce collège en particulier (un des deux collèges de l'île à être placé en zone sensible, qualification à laquelle s'ajoute celui de zone Éclair) par la diversité des appartenances communautaires. Les deux niveaux 6^{ème} et 3^{ème} sont composés d'1/3 de Mahoro-comoriens², les autres 2/3 étant créoles et malgaches. L'autre niveau (4^{ème}) comporte un peu moins de Mahorais et est essentiellement créolophone.

² Terme utilisé par Jean Kraemer dans son mémoire « Les jeunes Mahorais et Comoriens de La Réunion, Stratégies d'adaptation et moyens de communication », sous la direction de Michel Watin, (2011-2012).

Avec une véritable acculturation de l'écrit, les communautés de ce quartier sont donc plurilingues : shimaore, comorien, kibushi, malgache, une ou deux langues indo-pakistanaïses, arabe, créole se côtoient.

On précisera la définition de compétence plurilingue d'après la version de synthèse 2007 du Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe comme la capacité d'acquérir successivement et d'utiliser diverses compétences en plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des fonctions différentes. La finalité clé de l'éducation plurilingue est de développer cette compétence... Au contact de plusieurs langues, l'individu développe un répertoire par l'usage des codes linguistiques qui se présentent à lui. Sa capacité à le gérer et à le faire évoluer tient à son savoir-être, savoir-apprendre, savoir-faire et à son savoir. Il acquiert ainsi des compétences partielles qui font de lui un auditeur, un médiateur ou un locuteur s'adaptant aux situations de communication qu'il traverse. « Communiquer valablement » (Coste, 2009) est sans doute le meilleur critère que l'on peut retenir pour asseoir les capacités individuelles de gestion de la relation à autrui. Ainsi, les stratégies développées pour s'accommoder du déséquilibre entre le sujet plurilingue et son interlocuteur relèvent d'une manière d'aborder le travail sur la langue qui peut notamment se ménager des moments d'acquisition. Ces compétences partielles saisies sous une forme raisonnée ne peuvent être séparées d'une compétence pluriculturelle par l'intermédiaire de laquelle seront évalués les malentendus possibles, les écarts culturels et tous les autres paramètres d'une situation de communication.

Ces élèves du contexte décrit ne savent que très peu parler le français et pratiquent avec plus d'aisance le créole ou une autre, voire plusieurs autres langues et s'ils ne les parlent pas, ils les comprennent. Ma problématique est alors devenue : **dans quelle mesure puis-je m'appuyer et mettre en valeur cette compétence plurilingue, pour apporter des améliorations au plan scolaire pour l'apprentissage et pour le vivre ensemble ?**

Pour moi, il s'agissait de démontrer que l'illettrisme en SEGPA pouvait être attribué, en partie au moins, au manque de prise en compte de la créolophonie et de l'allophonie des élèves et que certains dispositifs agissant sur cette prise en compte pouvaient avoir des effets positifs.

Choix méthodologiques et posture

L'idée d'entreprendre une recherche-action paraissait correspondre, au moins dans ses prémisses, avec ce que je faisais d'année en année. Bien que je ne puisse pas prétendre émettre des jugements d'expert, j'entretenais bien volontiers le désir d'un changement que ravivait toute nouvelle installation dans une école ou un organisme en lien avec l'éducation nationale. Bon an mal an, il y avait bien une forme de la recherche-action telle que la décrit Van der Maren qui me correspondait :

“... le chercheur peut aussi décider d'entreprendre une action auprès d'un groupe qui ne lui demande pas d'intervenir ; dans ce cas, c'est le chercheur qui a posé un jugement d'expert et veut provoquer un changement. Le chercheur peut aussi vouloir être un acteur qui participe au changement que veut entreprendre un groupe, il peut aussi se comporter comme un missionnaire qui s'immerge dans un groupe pour le changer de l'intérieur, etc.” (Van der Maren, 2007: 84)

Or, je me trouvais cette année 2012-2013 dans un groupe d'enseignants en SEGPA conscients de l'échec scolaire et des dangers de décrochage de leurs élèves et soucieux de

trouver des solutions à « l'illettrisme ». Il découlait de ce diagnostic un enjeu pragmatique qui plaçait mon travail de stage du côté de la **recherche intervention fonctionnaliste**. En effet :

“... dès le départ, on sait qu'il y a un dysfonctionnement et on s'adresse à tout un système : une classe, une école, une commission scolaire, un organisme. Il s'agit alors d'entreprendre une intervention ou une action de type pragmatique, fonctionnaliste, au sens où on veut changer certains éléments du système, mais sans remettre en cause ses finalités, ses valeurs.”(Van der Maren, 2007 : 85)

Que la SEGPA aboutisse à produire des illettrés apparaît clairement comme un dysfonctionnement. Que cela puisse interroger toute une équipe enseignante paraît normal. Et il est souhaitable que des solutions puissent être trouvées dans le groupe concerné par le phénomène.

Mais les choses ne sont pas aussi simples : les membres du groupe s'ils utilisent le mot illettrisme le prononcent du bout des lèvres, et ça n'est certes pas la première chose à laquelle ils pensent lorsqu'ils analysent le fonctionnement de leurs élèves : les incivilités, manquements aux règles, incidents divers passent souvent au premier rang de leurs préoccupations. Ils sont d'entrée de jeu dans l'urgence, et ne peuvent que difficilement prendre de la distance avec ce qu'ils vivent qui ressemble tous les jours à de la frustration. Est-ce à dire que l'illettrisme est de la pure imagination ?

Le vocable révèle en tous cas la complexité des problèmes ; le sens d'une recherche-action à enjeu pragmatique sur l'illettrisme est donc pertinent.

La méthodologie de Peter Checkland présentée par Jean-Marie Van der Maren (2007) m'a fait réfléchir dans un premier temps :

“elle ne vise pas le meilleur fonctionnement possible, mais [...] elle cherche à trouver une solution satisfaisante pour les partenaires, solution qui n'évacue pas les conflits “humains” mais qui les assume. Dans cette perspective, la méthodologie des systèmes souples devient aussi, pour les partenaires, une méthode d'apprentissage de la solution des problèmes : non seulement une solution est trouvée, mais la dialectique entre le chercheur ou les chercheurs qui interviennent et les participants conduit ces derniers à apprendre comment faire pour trouver leurs solutions à leurs problèmes.”(Van der Maren, 2007 : 87)

Checkland parle de sept phases, les deux premières sont là pour exprimer la situation sur laquelle l'attention du groupe s'est portée, la renseigner, et “en construire le portrait le plus riche.” On cherchera par exemple à identifier les éléments de la structure et des processus.

“L'identification des éléments permet de cerner les productions, d'une part, et les rôles, les normes et les valeurs qui aideront à cerner les enjeux, d'autre part. On aboutit ainsi à l'énoncé de la situation problématique et à l'identification des systèmes qui y participent.”(Van der Maren, 2007 : 88)

Les deux dernières permettent de concevoir et d'élaborer des programmes correspondant aux solutions envisagées puis de les mettre en acte pour améliorer la situation. Cerner les productions, rôles, normes et valeurs permet d'élargir le champ de la perception scolaire et de voir à l'oeuvre la compétence interculturelle qu'exerce chaque participant. Et pour cela, il faut réaliser de nombreuses observations.

L'observation participante semble la posture adaptée même si elle n'est pas exempte de questionnement et d'ajustement. Ma participation au milieu de la SEGPA était de l'ordre d'un engagement total puisque c'était mon lieu de travail, et que tout ce qui m'y arrivait relevait

donc de mon activité professionnelle. Comment observer lorsque l'implication des gestes et de la compréhension limite la prise de recul nécessaire pour réaliser des observations ? Comment observer de façon neutre, sans construire trop l'observation, sans lui infliger une part de subjectivité constituée sous la pression de l'environnement, c'est-à-dire causée par des réactions émotionnelles aux situations de classe et à toutes celles qui sont créées par les participants à la vie de collègue ? Comment observer et agir en même temps, sachant que l'institution propose un cadre plutôt normé à ses acteurs ?

Selon Sophie Caratini (2004) l'observation participante est une méthode difficile à mettre en place : prenant l'exemple de l'immersion du chercheur dans un groupe indigène, elle met en évidence les paradoxes qui limitent l'observation. Perçu comme étranger, le chercheur blanc et chrétien ne pourra très probablement observer que la manière dont un étranger est accueilli par le groupe en question. D'autre part, il deviendra lui-même objet d'une observation. Enfin son observation sera limitée par toutes sortes de facteurs : l'administration qui lui demande inévitablement de rendre des comptes en expliquant quel est l'objet de son étude, les critères de la science qu'il prétend utiliser pour restituer ses observations, le statut universitaire qu'il vise dans son pays d'origine comme conclusion de sa démarche.

En ce qui concerne ma démarche, j'ai compris que pour un enseignant engagé sur son lieu de travail, l'observation participante est un défi. Pour le relever, il faut passer par une sorte de travail de désidentification d'avec l'environnement scolaire et ce qu'apporte dans cet environnement le statut de professeur. Pour m'écarter d'un positionnement routinier, j'ai tenté d'adhérer à l'idée forte que j'avais à tenir un « rôle » (au sens goffmanien du terme) ; cela me permettait une première mise à distance, comme une manière de souffler et d'évacuer le stress inévitable dans les situations de classe tendues. Il s'agissait de prendre un nouveau positionnement, qui pouvait me libérer du conditionnement auquel je suis soumis, moi comme tous mes collègues et a fortiori comme tous les élèves et les personnels de l'établissement. L'enjeu est de taille, puisque tous indiquent combien le travail demandé ici est coercitif, et il se passe rarement une journée sans qu'on entende les plaintes venant des deux parties citées. En effet, élèves comme professeurs se renvoient la balle, s'accusant mutuellement de faillir à leurs obligations qu'on pourrait désigner de manière un peu caricaturale comme des obligations de respect et de travail. Mais l'adolescent ne sait pas dire à l'enseignant « respectez-moi ! » De leur côté, les enseignants se plaignent d'incivilités de toutes sortes, et semblent ne pas comprendre leurs causes. Pourtant il est clair que les adolescents sont livrés à une double crise identitaire : celle de leur identité d'origine et celle de leur identité d'aujourd'hui. Si d'un côté langue et valeurs culturelles sont étroitement liées, de l'autre l'adolescent est dans cette période de la vie où les repères changent très vite, et où apprendre à se situer est un enjeu fort et déterminant.

Les différentes étapes du cheminement du parcours institutionnel de cette année 2012-2013 (passage du concours du CAFIPEMF en février, inspection ASH en avril) m'ont conduit à reprendre les premières intuitions, celles qui disent tout de suite, dès le début pourquoi les choses ne vont pas : ça ne marche pas parce que les élèves ne se sentent pas pris en compte dans leurs difficultés langagières, difficultés en grande partie attribuables à leur créolophonie, shimaorephonie, malgachophonie, etc. Certes, j'avais commencé dès le début de l'année par là, mais j'étais tombé en terrain miné : les créolophones se moquaient des autres allophones, et la coutume scolaire locale voulait qu'on interdise aussi aux premiers de parler créole dans les classes. Je décidais donc que je n'en faisais pas assez plutôt que trop et mais je commençais à comprendre qu'il me fallait pratiquer des pédagogies « du détour », selon le terme de C. Perréaux (2004). Pour cette auteure,

« L'émergence d'une compréhension nouvelle de ces situations, où le plurilinguisme perd son exceptionnalité et le monolinguisme sa normalité, aurait donc une influence sur l'enseignement / apprentissage qui ne négligerait plus ce que certains appellent le déjà là ou les arrières plans de l'apprentissage. Les ressources des élèves demandent alors à être reconnues et à être introduites dans des propositions didactiques. »
(Perrégaux, 2004 : 147)

Dans une première partie, je détaillerai le contexte de la SEGPA dont la spécificité est de recueillir une population plurilingue en difficulté scolaire qui a la réputation de nourrir la masse des jeunes illettrés. J'essaierai de comprendre pourquoi elle connaît des réactions violentes à la scolarité obligatoire et sous l'effet de quelles pressions elle se trouve ; j'exposerai comment la pédagogie préconisée par C. Perrégaux m'a incité à faire le détour par la mise à jour des catégories réunionnaises pour désamorcer la violence. Il est clair que celle-ci perturbe aussi bien l'identité-origine que l'identité-projet ; il me fallait donc mettre en valeur les connaissances des élèves liées à la compétence plurilingue, et faire advenir le savoir de cette compétence. Il s'agit bien d'un détour, éclairé par diverses notions comme celle de compétence interculturelle ou de négociation d'identité dont les manifestations émergent dans l'espace de la classe.

Dans une deuxième partie, je montrerai ce qu'une pédagogie du détour peut amener en termes de changements. Puisqu'il n'est pas possible d'aborder de front certains obstacles, j'ai résolu de faire vivre aux élèves toutes les anticipations liées à une situation de communication afin de mettre à jour tous les ingrédients ou les paramètres de celle-ci. Le savoir-faire qui en découle, après analyse de la façon dont elle a été vécue est transférable à d'autres situations relevant de la vie scolaire. Un mouvement d'introspection qui permet de lire son vécu et de le comprendre introduit une aisance dans les comportements et les ancrages individuels. Parler de soi et de sa culture devient possible et certains élèves en tirent un excellent bénéfice. Ils découvrent notamment leur compétence plurilingue, acceptent d'analyser ce qui se passe du point de vue des usages langagiers dans leurs relations à leurs camarades et se mettent à dépasser des situations de communication frustrantes.

Dans une troisième partie, je montrerai comment l'acquisition de l'estime de soi qui est un des premiers, sinon le premier objectif de la SEGPA ne peut être acquis qu'en passant par la reconnaissance de sa compétence plurilingue. J'indiquerai quels sont les exercices et les activités de classe qui permettent d'y parvenir et comment en prenant comme référence le vécu familial, il est possible de transformer la vie d'un élève en le rapprochant de son identité authentique et en l'aidant à construire son identité-projet. Je dévoilerai la grande réussite de trois de ces classes, inattendue et d'autant plus étonnante que rien ne la laissait prévoir : deux prix collectifs obtenus au concours organisé par le Rectorat en collaboration avec l'Office National des Forêts, et le journal Le Quotidien. Plus discrète, la réussite fut également au rendez-vous avec la présentation d'un spectacle devant le public du collège.

En conclusion, je soulignerai les lacunes du système éducatif réunionnais et je reviendrai sur les limites et la solitude de mon intervention.

Sources théoriques

Les références dont je vais me servir dans le champ des sciences du langage viseront la compréhension de l'altérité dans le monde de la zone océan indien et s'inspireront des recherches menées depuis plus de vingt ans par des auteurs tels que Sylvie Wharton, Lambert Félix Prudent, Paule Fioux, Frédéric Tupin et Jacqueline Billiez ; j'ai utilisé les travaux de Christiane Perrégaux sur la pédagogie du détour, et les recherches des équipes européennes

sur l'interculturalité. J'ai emprunté également au domaine de la sociologie (Pierre Bourdieu) et de l'ethnologie (Sophie Caratini), à la philosophie (Michel de Certeau, Pierre Macherrey) afin de mieux resituer les trajectoires des adolescents dans les classes, en tant qu'élèves mais aussi en tant que jeunes femmes et hommes. La psychologie me permettra de mieux comprendre les enjeux d'ordre cognitif, psycho-affectif et social auxquels ces adolescents ont à faire face, et comment le fait de s'entraîner à sauver la face compte tant pour eux. L'ethnographie de la classe décrite et théorisée par Margarida Cambra Giné fournira la méthode adéquate dont je me suis de facto inspirée. En effet, aborder un travail de recherche-action pragmatique n'est possible que depuis un regard interdisciplinaire car chaque domaine offre des éclairages à la problématique définie. N'oublions pas que les élèves se trouvent dans un processus de construction et pour les comprendre il faut utiliser les connaissances que mettent à notre disposition toutes ces sciences.

Méthodologie de recueil de données :

Mes données se constituent de travaux d'élèves qui concernent les champs de la recherche sur les représentations des langues avec lesquelles ils sont en contact, et les réactions orales et parfois écrites à divers sujets d'ordre sociolinguistique. Elles sont recueillies sous forme d'enregistrements audiovisuels, de questionnaires, de compte-rendu de séances, de notes d'observations en classe, d'œuvres réalisées en séances, de travaux d'élèves.

Une partie non négligeable des données est constituée par les notes du cahier journal. Rempli chaque jour, j'y trouvais mes objectifs rédigés la veille et des rubriques disposés en colonnes indiquant en quelques remarques brèves les comportements des élèves, les événements vécus mais aussi comment je me situais par rapport à ces événements. Ainsi mon ressenti était explicité heure après heure et me permettait lorsque je n'avais pas de temps pour compléter mes notes pendant l'interclasse, de retrouver des micro-situations ayant ou n'ayant pas de rapport avec la classe (par exemple deux élèves se contestant mutuellement leur identité malgache). Or il s'agissait bien d'

« Incorporer les éléments tacites, les représentations des acteurs, ainsi que leurs sentiments et leurs émotions, les aspects esthétiques et créatifs, le non-dit, les relations internes, (...) partie du champ d'observation. » (Cambra-Giné, 2003 : 17)

Cette approche ethnographique développée par Margarida Cambra-Giné m'a permis de me placer d'emblée dans un travail de construction du sens. Les élèves étant avertis que je faisais un travail d'observation et d'écriture sur ce qui arrivait dans la classe qui pouvait inclure l'usage d'une caméra, la possibilité de les inviter à reconnaître la présence d'un observateur devenait plus facile. Cela justifiait que je puisse à certains moments de l'interaction pédagogique me pencher sur mon cahier-journal (ou sur un post-it) pour écrire quelques mots ; en même temps c'était une opération relativement difficile à faire dans le feu de l'action pour peu qu'un développement dussent être donné à l'un de ces énoncés sauvages dont ces élèves ont le secret. Un mot noté à la va vite caractérisant mon ressenti pouvait alors me permettre de récupérer une description de la scène considérée sur le coup comme une donnée ethnographique. C'est à partir de ces éléments que j'ai construit ce mémoire, sachant que

« Le produit de l'analyse ethnographique est un ensemble de descriptions, de récits et d'interprétations, qui n'incluent pas (ou seulement dans une proportion minimale et avec un rôle subordonné) des traitements statistiques ou des quantifications. » (Cambra-Giné, 2003 : 109)

L'analyse de ces données montre une évolution des comportements des élèves ; ceux-ci s'ouvrent petit à petit à une dimension de l'altérité qu'ils niaient ou méprisaient. L'action pédagogique que j'ai entreprise donne certains résultats et le climat des classes s'améliore. Les interactions sont plus riches et se déroulent sur un fond pacifié. L'exploitation des données s'est faite au fur et à mesure de l'évolution des comportements dans les différentes classes et a rendu possible cette évolution. En effet, elle a permis de créer de nouvelles situations de classe en rapport avec les préoccupations culturelles et langagières des élèves. Toute situation relative à la mise en place d'un projet collectif concernant ces dimensions, à son élaboration en groupe, à sa réalisation sera considérée comme un passage à un stade supérieur. Il représentera une évolution positive vers un vivre-ensemble plus positif, une ouverture sur l'altérité et une prise de confiance en soi.

Je serai particulièrement attentif aux données recueillies pendant les situations de communication en classe, là où la relation professeur-élève s'épanouit dans toute sa dimension subjective : sachant que les représentations des élèves peuvent être analysées sous l'angle non seulement de leur contenu mais aussi sous celui des visions du monde négociées, transformées, reformulées qu'elles véhiculent, je chercherai à les présenter dans les contextes particuliers où elles émergent. C'est pourquoi j'accorde toute son importance au concept d'imaginaire dialogique ou imaginaire de l'interlocuteur car « c'est à travers le dialogue et sa dynamique qu'il se manifeste et que nous le rencontrons ». (Vasseur, 2005 : 106)

Pour faciliter l'analyse de ma pratique pédagogique, je donnerai également une grande importance à l'observation des places discursives et à la manière dont elles sont modifiées, acceptées, refusées, transformées par les élèves. Un élève peut en effet selon l'expression de Vasseur (2005) « faire l'apprenant » lorsqu'il est en situation d'apprentissage et même parfois lorsqu'il ne l'est pas comme dans une discussion en cour de récréation. C'est ce que le professeur attend le plus couramment. Mais il peut aussi faire « le perturbateur », « le révolté », « l'anarchiste », « le leader de circonstance », tout autant que « l'interviewé », « le secrétaire » ou « le rapporteur », « le récitant » ou « le conteur »... Il peut aussi jouer « la victime » s'il se sent insulté, ou encore se trouver parfait dans son rôle de « diglotte ». Ces rapports de place sont alors organisés selon une hiérarchie qui organise le projet identitaire de l'élève. L'intervention sur ce projet n'est pas toujours du ressort de l'enseignant, mais dépend de l'élève lui-même et des pairs qui participent à la situation.

PARTIE 1 : CONTOURNER LA VIOLENCE

Comment tenir compte de la diversité linguistique et culturelle de ces classes ? Il y a d'abord à installer une certaine compréhension des phénomènes de violence scolaire répandus dans la SEGPA. Ce ne sont pas seulement des événements rares qui seraient généralisés et feraient la réputation de ces établissements. Il s'agit d'une réalité qui a été étudiée notamment par Alexandre Carron :

« Ces aspects de la scolarité [agitation, bagarres, insultes, refus de répondre, de travailler], pratiquement impossibles ou très difficiles à repérer dans une démarche d'observation formelle, sont en fait le résultat d'un processus circulaire et pernicieux. Face aux apprentissages qui ne font pas ou plus sens dès le début de leur scolarisation, ces élèves manifestent leur présence par des comportements en marge de l'ordre scolaire. Au fil du temps, ils font l'objet de jugements négatifs, et pour que les enseignants puissent exercer leur métier, c'est-à-dire enseigner, ces élèves sont mis à l'écart du « groupe classe », ou occupés à des activités ne constituant aucun apprentissage scolaire. Ainsi, le processus est activé. En grandissant, les comportements a-scolaires de ces élèves prennent de l'ampleur, les difficultés scolaires s'accumulent. Dès lors, ils sont précocement catégorisés comme porteur de handicaps. Nous avons même entendu « déficients sociaux », à propos d'élèves d'école maternelle. » (Carron, 2012 :193)

Son analyse des rapports d'incidents produits par les enseignants, les entretiens qu'il a réalisés auprès des directeurs et des personnels convergent vers un constat d'impuissance des enseignants devant des situations quotidiennes insolubles.

Or, nous savons que la proportion d'élèves ayant une langue maternelle autre que le français et le créole est beaucoup plus élevée en SEGPA que dans la filière dite "normale" du collège. On peut donc en conclure raisonnablement que la non prise en compte de cette diversité est une des causes de la violence scolaire. Nous ne mentionnerons pas les autres causes ni ne chercherons à évaluer le poids spécifique que prend cette non prise en compte de la diversité par rapport aux autres causes. On voit en effet que la causalité est complexe et que certaines causes sont liées à d'autres. Par exemple, l'absence d'autorité paternelle dans la famille peut être liée à une situation de migration ; et l'absence d'accompagnement scolaire à la maison à un manque de scolarisation de la mère migrante ; le déficit de nutrition à des habitudes alimentaires qui exclut certains aliments indispensables à l'équilibre alimentaire ; les difficultés à acquérir de l'autonomie à l'exiguïté du logement...

Nous partions donc du constat d'Alexandre Carron et nous chercherons à montrer comment la prise en compte multidimensionnelle de la diversité linguistique et culturelle ferait massivement baisser les violences décrites dans de nombreuses SEGPA à travers les innombrables rapports d'incidents qu'il a analysés.

1) DÉPASSER INSULTES ET MOUCATAGE

Je m'intéresserai d'abord au lien présupposé entre la violence que certains élèves expriment à l'école et les normes que l'école leur impose.

1) Les effets de la double pression linguistique

Il convient d'emblée de se poser une question toute simple : la pression linguistique mise en œuvre par des enseignants répondant à des programmes nationaux est-elle compatible avec les besoins d'apprentissage des élèves créolophones et autres allophones ? Nous partirons de l'hypothèse que cette pression est inappropriée, et qu'elle s'ajoute à celle que les allophones subissent pour interagir avec leurs camarades créolophones pour parler en créole. Comment échapper à ces pressions pour permettre aux élèves allophones (ce qui inclut les créolophones), d'acquérir la langue nationale dans des conditions où ils ne sont pas mis en situation de bilinguisme soustractif³?

Pour l'enseignant que je suis qui se trouvait à la rentrée 2012 en présence de 90 élèves répartis sur 6 classes échelonnées de la 6ème à la 3ème, il fallut commencer une réflexion sur les spécificités sociolinguistiques que présentaient ces élèves et la méthode didactique qu'il conviendrait d'adopter. Sur quoi pouvais-je m'appuyer ? De quel point de vue la réalité de cette diversité pouvait-elle être le mieux appréhendée ? Où en était ces élèves malgaches, comoriens, mahorais qui pour avoir débuté leurs apprentissages à l'école française se retrouvaient dans une filière où les élèves sont définis comme ayant des difficultés scolaires durables ? Qu'est-ce qui ne convenait pas dans l'école pour qu'ils se retrouvent si nombreux dans cette SEGPA ? Question de culture, de langue ? De personne ou de personnalité ?

Même si je pouvais pressentir l'erreur d'aiguillage pour certains élèves, je me devais de situer de façon objective ce qui pouvait être fait avec eux, compte tenu des contraintes du système scolaire.

Je suis parti de l'idée que, puisque ces élèves interagissaient volontiers, soit en français avec moi, soit en créole ou dans leur langue maternelle entre eux, il existait une compétence d'interaction élargie qui constituait leur socle commun. Travailler à partir de cette compétence, c'est-à-dire réaliser une programmation qui tienne compte de la spécificité linguistique et culturelle de chacun prenait donc un sens, mais cette prise de sens s'ancrait dès le début de l'année dans la violence scolaire faite de conflits nombreux entre élèves.

L'institution, peu habituée à reconnaître, sinon par des dispositifs obsolètes, la diversité culturelle et linguistique, avait engendré une guerre généralisée. Des mécanismes d'exclusion fonctionnaient partout pour exiler et mettre à distance ceux qui venaient de loin, et les réduire au silence tandis que ceux qui vivaient sur place étaient exilés de leurs capacités d'expression dans leur langue native. Pourtant ces élèves, à travers leurs échanges quotidiens, interagissaient par nécessité et allaient parfois plus loin.

La première démarche cohérente pour instituer et reconnaître officiellement la *compétence d'interaction élargie* consiste en une mise en chantier du lien dans les classes. Partant des violences verbales que les uns et les autres s'adressaient, il s'agissait de reconnaître les marques de l'exclusion. Il fallait intervenir à chaque insulte entendue et tenter une mise à plat de sa signification. Ce n'était pas facile à double titre car soit l'élève agresseur prononçait son insulte en y intégrant une généralité raciste à destination d'une population ciblée (par exemple les Comores), soit il agressait directement la mère de l'élève visé par des paroles blessantes pour lui ("languet ton momon"). L'insulte était suivie d'une réaction, l'élève concerné répliquant soit par la même insulte en la retournant contre l'agresseur, soit en produisant une nouvelle violence verbale, soit encore en passant à l'agression physique.

³ Selon Louise Dabène, le bilinguisme soustractif « se traduit par une perte au niveau du développement cognitif dans la mesure où le contexte dévalorise la première langue apprise. » (Dabène, 1994 :85)

Il m'a paru intéressant de commencer le stage par un travail sur les insultes, ce qui impliquait d'appréhender le plus objectivement possible le sens que lui prêtait son auteur.

*« Il n'est pas d'agent social qui ne prétende, dans la mesure de ses moyens, à ce pouvoir de nommer et de faire le monde en le nommant : ragots, calomnies, médisances, insultes, éloges, accusations, critiques, polémiques, louanges, ne sont que **la petite monnaie quotidienne** des actes solennels et collectifs de nomination, célébrations ou condamnations, qui incombent aux autorités universellement reconnues... » (Bourdieu, 1982 : 99)*

Quels sont les actes de nomination qui caractérisent le plus ce monnayage quotidien ?

« (...) les agents sont sans cesse occupés à négocier à propos de leur identité (...). De même, au niveau de la lutte des classes quotidienne que les agents sociaux mènent à l'état isolé et dispersé, ce sont les insultes, comme tentatives magiques de catégorisation (kathegoresthai, d'où viennent nos catégories, signifie en grec accuser publiquement), les ragots, les rumeurs, les calomnies, les insinuations, etc. » (Bourdieu, 1987 : 160)

Les premières insultes, « **la petite monnaie quotidienne** », se disent sous le phénomène de « jurer les parents ». « Jurer ses parents » est un acte grave et condamnable du point de vue des Réunionnais. Tant qu'on n'est pas dénoncé, on peut profiter de cette offense qui place ses parents et le groupe auquel ils appartiennent au-dessus de celui des vis-à-vis. L'expression signifie qu'un élève dit du mal des parents d'un autre. Mais il est intéressant de savoir quel est ce mal disant. La réponse est difficile à obtenir, car les élèves ont pris le pli de se présenter à l'enseignant comme des victimes, et de cacher ce pourquoi ils estimaient être victimes. Cependant ce qui apparaît à travers diverses observations, c'est le fait qu'être juré signifie tout simplement que l'on est identifié à la catégorie d'appartenance culturelle de ses parents. Il serait plus juste de dire d'ailleurs de sa mère, car même si les victimes déplorent que ses parents soient « jurés » l'agresseur n'a souvent nommé dans son agression que la mère. D'où une insulte qui prend la forme suivante : « ta mère malgache », « ta mère kaf », « ta mère comores »... L'adjectif épithète qualifiant l'appartenance étant systématiquement rapporté à la mère. « Ta mère comores » est l'insulte que j'ai le plus entendue, mais elle peut se décliner selon qu'elle vise le groupe mahoro-comorien, « ta mère Mayotte » « ta mère mahoraise » ou d'autres populations « ta mère malgache », « ta mère Maurice » etc... Aux yeux de ses utilisateurs, cette insulte a plusieurs mérites : elle permet de décharger sa pulsion d'agressivité sur un voisin, de tester sa réactivité, sa capacité à se défendre pour pouvoir éventuellement la renouveler, de tester l'autorité à laquelle s'adressera le récepteur mécontent, d'observer de quel côté il se situera et ce qu'il peut en dire, et d'en tirer toutes les conséquences (révolte, construction d'un sentiment d'injustice, acceptation ou refus de l'autorité, désir de vengeance...). Par ailleurs, elle oriente le chercheur dans une certaine direction :

« Admettre ou exclure un individu d'un groupe sociolinguistique, vouloir s'y faire admettre ou au contraire s'en démarquer, sont autant d'attitudes socialement significatives, qu'il convient de bien comprendre pour comprendre la structure même de la société que l'on observe. » (Bretegnier, 1999 : 64)

Les élèves ne sont pas toujours en train de s'insulter. Il fallait donc découvrir à quoi correspondait ce type d'expression verbale, quelles étaient ses raisons d'exister, et si elle était toujours présente à l'état latent dans l'interaction. Lorsque les pressions linguistiques se font sentir, il est raisonnable de penser que le sujet qui subit ces pressions se tourne vers l'institution et ses actes supposés rationnels, et que son attente déçue le conduise à substituer à

ceux-ci des actes qui relèvent de la même classe tout en échappant à l'absurdité de l'institution interpellée.

« ...l'insulte, comme la nomination, appartient à la classe des actes d'institution et de destitution plus ou moins fondés socialement, par lesquels un individu, agissant en son nom propre ou au nom d'un groupe plus ou moins important numériquement et socialement, signifie à quelqu'un qu'il a telle ou telle propriété, lui signifiant du même coup d'avoir à se comporter en conformité avec l'essence sociale qui lui est ainsi assignée. » (Bourdieu, 1982 : 100)

Il s'agit donc d'un véritable travail de classement ethnique, dont la violence est évidente et appelle au-delà de sanctions provisoires un traitement particulier. Quel traitement ? Il ne pourra être mis au point que lorsque la compréhension du phénomène d'exclusion sera achevée.

2) Le moucatage

A ce phénomène s'ajoute en effet celui de « moucatage » décrit par Sylvie Wharton. En effet, le moucatage n'est pas à proprement parler dans le même registre que l'insulte ; on pourrait plutôt parler d'empêchement, produit en vue de saboter l'apprentissage d'un pair en le mettant à distance.

« Dans certaines classes, à partir du collège et dans certains lycées, le moucatage des jeunes entre eux (railleries rituelles entre jeunes) prend souvent pour cible l'utilisation du français par ses camarades. Mais les motifs invoqués de ces plaisanteries traduisent au moins autant une insécurité linguistique qu'une revendication identitaire ; les jeunes moucatent celui des leurs qui parle français en évoquant son degré de maîtrise dans des termes récurrents comme « il bégaye » parce qu' « il mélange le français et le créole » et se plaisent à le présenter comme un zozo voire un yab ou quelqu'un qui veut se démarquer du groupe sans en avoir la compétence. » (Wharton, 2001 : 40)

On peut supposer qu'il y a un lien d'évolution entre les deux registres : le moucatage est le stade suivant la période des insultes ; il marque un progrès dans l'évolution de la classe, et correspond à la tentative de constituer un groupe homogène, s'accordant sur des principes de base : tout le monde doit parler créole ; lorsqu'on nous demande de parler français, on résiste. Des « leaders de circonstance » créolophones se dressent alors, mobilisant chez leurs camarades un sentiment de légitimité. Cette mobilisation est loin d'être anodine et on peut la regarder comme une volonté d'abord individuelle puis collective de diminuer jusqu'à sa suppression l'insécurité linguistique des locuteurs.

« On peut poser que l'insécurité linguistique peut être induite par le sentiment par le locuteur d'un décalage entre les représentations qu'il a des fonctions communicationnelles d'une (variété de) langue et sa pratique effective, dans une situation où il ne le considère pas comme légitime. » (Bretegnier, 1999 : 255)

Ainsi cette insécurité, dépeinte comme un fléau chez les locuteurs créolophones est apaisée, et la constitution du marché franc (cf. page 21) trouve sa justification dans ce recul de l'inquiétude, ce nouveau confort affectif qu'apporte le sentiment de légitimité dans la prise de parole, cette forme d'apaisement consistant en la cessation du sentiment d'insécurité.

Ainsi l'importance que l'adolescent mahoro-comorien accorde au fait de ressembler à ses camarades, d'être comme eux se manifeste sur le terrain du contact des langues par le rejet de la langue d'origine et de la langue de scolarisation. On aboutit à une uniformisation des

comportements langagiers, et il faut passer par un autre chemin pour changer la donne linguistique. Cette donne est fortement imprégnée par les attitudes des uns et des autres :

« et kan fille ou gracon maoria ou comor y jure a moïn mi comprend pu mais des fois mi tromp a moïn car elle ou il y coze j'antillment⁴ » (cf. page 62)

Les groupes se cherchent et le moucatage n'est pas enfermé dans une définition rigide ; en fonction des enjeux affectifs individuels, il peut acquérir une qualité d'ambivalence, et être accepté parce que la gentillesse ne lui est pas étrangère. Mais il faut savoir évaluer la relativité de cette gentillesse qui peut ne se présenter ainsi que pour l'émetteur du message.

Les enseignants peuvent se montrer très vigilants sur cette question. Ainsi, j'ai été amené il y a quatre ans à faire un petit film qui mettait en scène un adolescent moucaté par ses pairs parce qu'il faisait de la trompette, instrument considéré par ces ados comme « ringard ». Membre du Rased⁵ des Hauts, j'ai présenté ce film dans plusieurs écoles et proposé des débats notamment sur le moucatage. Dans une école de Bourg-Murat, beaucoup d'élèves reconnaissaient le pratiquer mais comprenaient très bien ce qu'il pouvait y avoir d'humiliant dans cette pratique et étaient d'accord pour renoncer à blesser leurs camarades. En entendant ceux qui étaient pris à parti dire leurs souffrances, ils avaient vu la situation autrement et décidé de changer de comportement. Mais les mauvaises habitudes ne changent pas si facilement. Quand je suis repassé la semaine suivante pour continuer le débat, j'ai découvert avec l'enseignant qu'une élève nouvelle, qui n'appartenait pas au groupe des yabs dont les parents étaient les propriétaires fermiers du village, avait été traitée de « touffe en thym », expression utilisée par les yab pour qualifier les cheveux des enfants noirs. Il n'est pas si facile que ça de se dégager des habitudes de traitement des membres des communautés voisines. La jeune élève qui réussissait en classe mieux que les autres était d'après son professeur jalosée par les élèves qui avaient davantage de difficultés en français.

En fait, le moucatage est toujours valorisé de nos jours, y compris par les intellectuels. Médéa confirme, à l'échelle de la société toute entière cette perspective de résistance dégagée par le « moukatage » qu'il orthographie avec un k pour se conformer à l'écriture KWZ. Évoquant la création de stéréotypes du genre « les noirs sont paresseux » qu'il attribue à l'élite pour fustiger le travail volontairement effectué au ralenti pendant la période de l'esclavage, il pointe du doigt diverses

« (...) formes de communication actuelles, telles que le La di La fé ou les rumeurs qui sont codées et cachées, [qui] correspondent aussi à une forme de résistance à la domination des élites. Les moukatages portent ainsi des messages de défis. Les moukatages seraient ainsi des formes de résistance de la même manière que le fait de travailler lentement pour ne pas être soumis au contrôle oppressif. » (Médéa, 2009 : 167)

On voit clairement qu'il y a dans cet ensemble de formes de communication une manière de se situer collectivement qui chez ces adolescents peut être rapprochée de comportements structurés historiquement et à l'origine d'un fort sentiment d'appartenance. Lorsque divers groupes d'origines différentes éprouvent ce sentiment, la langue qu'ils utilisent pour communiquer traduit le sens qu'ils donnent à leur identité commune et les

⁴ « Je ne comprends pas quand un garçon ou une fille comorien ou mahorais m'insulte, mais c'est peut-être parce que je prends pour une insulte ce qui n'en est pas une et en fait est une parole amicale. »

⁵ Réseau d'aide et de soutien aux élèves en difficulté.

autres langues sont reléguées au second plan. Sans prétendre à l'importance du moucatage comme phénomène sociolinguistique déterminant dans la minoration des langues autres que le français et le créole, on peut penser qu'il a eu et a encore une influence d'autant plus grande qu'il utilise les traits saillants des porteurs de la diversité linguistique et culturelle pour renforcer des stéréotypes, en particulier ceux qui stigmatisent les dominés et leurs langues. Un élève créole, Enzo, manifeste tout naturellement son mépris pour le shimaoré en mimant les sons de cette langue ; pour lui ce n'est pas une langue mais juste quelques bruits ridicules que pourraient faire les animaux. Ses remarques montrent la violence des attaques dans cette guerre des langues. Elles ne sont pas le fait d'un individu isolé : elles sont reprises, réajustées par d'autres. Médéa n'indique rien des effets produits sur la langue de l'allophone non créolophone par le moucatage et ce n'est pas son propos ; cependant, des témoignages récoltés au cours d'une table ronde d'associations organisée le 4 novembre 2009 sur les minorités et leurs pratiques langagières à La Réunion ont évoqué l'idée que les langues autres que le créole ont pu disparaître notamment du fait du moucatage dans la rue, « à la boutique », et dans les cours d'école. Ce n'est évidemment pas leur seule cause de disparition mais on peut retenir l'idée lancée par Puren⁶ que le créole a joué le même rôle que le français dans l'éradication des autres langues et que le moucatage a été une des armes utilisée par ses locuteurs dans cette guerre des langues.

Il est intéressant de remarquer qu'il n'est pas possible d'aborder la question du moucatage de front, sans verser dans la morale et les reproches, ce qui présente le risque de rigidifier les comportements. C'est pourquoi j'ai tenté dans les classes de troisième une approche par le biais de questionnaires dans lesquels le terme de moucatage n'était pas proposé mais suggéré. De cette façon, ce moucatage pouvait être contourné, évité, renversé, ce qui s'est passé en 3^{ème} vers le milieu de l'année. Je reviendrai sur cette question dans la deuxième partie, chapitre « se former à la méta-communication méta-linguistique », « découvrir sa compétence plurilingue ».

3) Le marché franc

Dans les classes, une évolution se fait sentir dans la mesure et dès l'instant où les insultes et l'habitude d'invectiver ou de provoquer n'occupent plus l'essentiel des interactions apparentes entre élèves. Cependant, dès que des prises de parole ont lieu, le choix des élèves pour la langue créole est quasi-systématique⁷, et seuls sur les six classes, les interventions du début d'année des sixièmes vont se faire encore un peu en français ; c'est un héritage du primaire vite dilapidé. A quoi devrait-on s'attendre ?

« Tout échange de parole se base sur une économie sociolinguistique où locuteur et récepteur s'inter-évaluent par rapport à un certain nombre de facteurs conjugués [dont le contexte socio-culturel] en prenant appui sur les rapports objectifs entre les groupes et leurs usages linguistiques. » (Bauvois, 1997 : 203)

On peut donc s'attendre à ce que les locuteurs soient motivés par un souci de bien dire, mais les propos et la posture que prend Mathieu (cf « Malbar quand même » p27) nous renvoient à une familiarité du « nous sommes entre nous » qui ouvre sur de toute autres interprétations. En effet, parmi les facteurs conjugués, on trouve inévitablement une

⁶ Propos recueillis lors d'échanges informels avec Laurent Puren, professeur à l'université de La Réunion (octobre 2009).

⁷ Annexe 6

distribution des places professeur/élève sous-tendue par les rôles qu'ils doivent jouer. Celui de l'enseignant en collège à La Réunion est d'enseigner par le truchement de la langue de scolarisation, et lorsqu'il a en charge l'enseignement-apprentissage du français, de mener en fin de troisième ses élèves de SEGPA au niveau du palier deux du socle des connaissances et compétences, c'est-à-dire le niveau sensé acquis à la sortie de l'école primaire. Et comme il est question de « maîtrise » dans les textes gouvernementaux, ceci signifie que les composantes grammaticales, orthographiques, lexicales et syntaxiques soient travaillées suffisamment pour parvenir à un niveau B1 selon les normes du CECRL. Dès le départ, une tension est palpable entre les intentions de l'enseignant et les résistances des élèves. J'aimerais montrer maintenant en quoi cet état de fait peut déboucher, si l'on y prend garde, sur une véritable épreuve de force.

Nous sommes en présence d'un marché linguistique où le comportement des acteurs répond à des lois précises.

« Les marchés sont classés sur un continuum selon qu'ils sont plus ou moins proches de celui où prévaut la norme officielle (marché soumis à la norme dominante, peu autonome, comme l'école, la justice,...) ou complètement affranchis de cette norme (marché franc, comme dans les bandes de jeunes, les prisons...) Ces marchés ne se relativisent donc pas mutuellement, mais se hiérarchisent en fonction de leur écart par rapport à la norme reconnue comme légitime. Les marchés de la norme dominante sont ceux de la langue de prestige alors que les marchés francs sont liés à la notion de prestige latent, régis par des lois qui leur sont propres, « c'est-à-dire dans des espaces propres aux classes dominées, repaires ou refuges des exclus, dont les dominants sont de fait exclus, au moins symboliquement. » » (Bauvois, 1997 : 204).

La classe est devenue au fil des jours un marché franc. La langue utilisée y est le créole et cette utilisation n'est pas négociable car les créolophones majoritaires sont massivement identifiés aux usages du créole dans l'enceinte de la classe, qu'il s'agisse d'insultes ou de tout autre façon de nommer le monde (cf p18). Car il faut bien mal nommer ce monde dans lequel la valeur attribuée au produit langue créole fonde simultanément et directement le sens qu'a l'élève de sa propre valeur sociale. Et pour eux, le monde scolaire, le monde de la classe est celui de l'exclusion: leur langue et leur culture en ont été chassées.

Le marché de ces classes est donc mis sous tension, une tension qui se développe suivant les jours et suivant la pugnacité des acteurs du marché parmi lesquels « le leader de circonstance » joue un rôle déterminant. Il peut aussi connaître des accalmies mais elles seront toujours limitées au fait que ce leader n'est pas en mesure de prouver son intention de s'adresser à l'enseignant en français, manifestation aux yeux de ce dernier du désir d'accepter le rôle distribué par l'institution. La raison en est simple : la complexité de l'interlecte⁸ fait qu'il n'est jamais vraiment possible de contrôler des énoncés oraux sans affecter la fluidité des discours. Et l'interlecte pratiquée par les élèves en classe se livre à leur observation sous une forme résolutoire très raisonnable qui ne peut être modifiée : on dira que les énoncés du locuteur étaient plutôt créoles ou plutôt français, mais il sera très difficile d'être systématique tant les interférences sont présentes dans chaque énoncé.

Dans sa recherche du prestige, le leader occasionnel est souvent gagnant : il bénéficie très vite de l'appui de ses camarades qui manifestent leur solidarité et leur fraternité. Mais

⁸ Définition de Prudent (1981) : Ensemble des paroles qui ne peuvent être prédites par une grammaire de l'acrolecte ou du basilecte.

cette victoire est de courte durée : certes, il s'engouffre dans les failles du système, et le marché franc créé par l'ensemble des classes lui permet de provoquer chez l'enseignant un malaise irréversible qui le pousse à commettre des erreurs, réactions autoritaires, interdictions diverses telle que celle de se déplacer, de bavarder, mais surtout de parler créole⁹, autant de mesures qui poussent les élèves dans le meilleur des cas au rire ; la comptabilité des succès s'arrête vite car le système ne peut s'enrayer définitivement et l'aspect ludique du leadership qui permet à d'autres de reprendre le flambeau consacre un coup par coup qui tient fondamentalement du jeu. En fait, le leader en s'essayant dans diverses tactiques exprime son statut de dominé, minoré linguistiquement mais il finit par s'enliser dans l'Autre, l'institution scolaire, dont il ne peut détruire le carcan. Face à lui, l'enseignant arrimé à l'institution dispose d'une stratégie qui lui garantit une action dans la durée¹⁰.

*« La stratégie correspond au mode d'activité propre aux décideurs, qui, de haut et de loin, interviennent sur un plan qu'ils ont préalablement déterminé en fonction de leurs exigences, selon un type de relation sujet-objet, qui cible l'action en allant du sujet vers l'objet, suivant un mouvement dont la trajectoire détermine en retour la position du sujet en tant que sujet intentionnel. Alors que la tactique ignore ce type de répartition : pour elle, il n'y a pas de frontière nette entre ce qui est sujet et ce qui est objet ; en d'autres termes, elle opère dans un champ dont le centre est partout et la circonférence nulle part, et c'est ce qui l'empêche de faire un partage tranché entre l'ordre du même et celui de l'autre, tout étant pour elle à la fois même et autre. On dirait encore que la stratégie est intéressée, sa préoccupation essentielle étant de parvenir à capitaliser des acquis de manière à les métamorphoser en profits ; la tactique, au contraire est désintéressée : elle ne stocke pas, mais en reste au stade d'une production parcellaire, exploratoire, effectuée au coup par coup, donc spontanément, au gré des occasions, et en se laissant mener par un esprit qui est avant tout de jeu, et non **d'appropriation**. »*
(Macherey, 2005)¹¹

Chaque leader qui se lève se situe en effet au centre, qu'il bénéficie d'un statut de porte-parole, de délégué ou soit un simple intervenant. Son irruption consacre une sorte de créativité dont les porteurs sont conscients de l'enjeu : elle doit se révéler inépuisable. Nous détaillerons ce double phénomène lors de l'étude consacrée à Mathieu page 27.

« La tactique n'a pour lieu que celui de l'autre. Elle s'y insinue, fragmentairement, sans le saisir en son entier, sans pouvoir le tenir à distance. Elle ne dispose pas de base où capitaliser ses avantages, préparer ses expansions et assurer une indépendance par rapport aux circonstances. » (de Certeau, 2002 : 46)

Pour moi, il était important de se situer au commencement de ce travail dans une prise en compte de tous les éléments favorables et défavorables, d'évaluer les situations sous l'éclairage de théories socio-politiques et sociolinguistiques et de prendre la culture de l'altérité que je découvrais en SEGPA là où elle en était. Ensuite, après un diagnostique complexe, de dessiner une stratégie fondée sur l'altérité.

⁹ Propos recueillis au cours d'entretiens avec des enseignants de français au collège des Deux-cans, cf notamment Annexe 5 et 7.

¹⁰ Annexe 8

¹¹ Consulté sur : <http://stl.recherche.univ-lille3.fr/seminaires/philosophie/macherey/macherey20042005/macherey06042005.html>

« Il ne peut y avoir de discours de l'altérité, de rencontre de l'Autre que si celui-ci est reconnu comme un sujet à part entière et non pas seulement comme le destinataire d'un discours, d'une action, même généreuse. Il ne s'agit pas d'apprendre à porter un regard SUR..., d'avoir une action SUR... mais de communiquer AVEC..., de travailler AVEC... » (Abdallah-Preteceille, 1998 :130)

Ainsi un « espace de négociation perceptive » s'ouvrirait au sein des classes. Cet espace, applicable en classe de cycle 2 pour des enfants de 5 à 7 ans, se définit comme :

« le lieu privilégié où s'effectue pour des enfants de cet âge un travail sur l'altérité et donc d'ouverture à l'autre. » (Simon, 2009 :58)

Transposable pour des adolescents du niveau de la SEGPA, son existence supposerait de la part de l'enseignant une montée en responsabilité d'un tout autre style que celle d'imposer des sanctions :

« L'enseignant se trouve ainsi, en situation pédagogique, mis au défi d'écouter, d'accueillir, d'interpréter et de médiatiser les perceptions, ce travail se révélant parfois délicat et difficile. » (Simon, 2009 :58)

Je prends la responsabilité d'entendre ici le mot perception non pas dans le sens d'expression des perceptions de la vie sensorielle du jeune enfant, mais dans le sens d'une perception socioculturelle et sociolinguistique de la société et de ses règles auxquelles l'adolescent doit se soumettre. Cependant, je dois préciser que les perceptions sensorimotrices ne sont pas exclues de cet espace si l'on considère que cet espace s'est ouvert aussi par le biais de la danse, de la musique et des arts plastiques ; ainsi, comme je le montrerai au moment où j'examinerai la trajectoire de Darouèche (cf page 64), la remise en cause de la négativité appliquée à la catégorisation d'« africain », terme considéré comme une insulte, s'est opérée grâce à une action conjointe des enseignants d'EPS, d'arts plastiques et de musique, faisant appel aux perceptions sensorimotrices des élèves et déplaçant ainsi l'enjeu de l'altérité en le resituant à travers un spectacle de théâtre très remarqué (cf page 31). Ce changement d'attitude devint possible dès l'instant où les enseignants admettaient que le traitement de la question des origines imposât une pédagogie du détour (Perregaux, 2004). La tâche de l'enseignant devenait alors d'accueillir l'ensemble de ces perceptions tant socioculturelles, sociolinguistiques que sensorimotrices, ce qui supposait notamment, dans le contexte de la SEGPA, d'accepter les errements du marché franc (cf pages 21-22) et de libérer la créativité à travers la danse et la musique. De cette façon, il devenait possible de

« guider ses élèves dans leur négociation perceptive de l'altérité » (Simon, 2009 : 69)

Mais cette acceptation pose inévitablement problème à certains enseignants, comme le montre notre exemple¹². Malgré sa propre expérience du plurilinguisme, cette enseignante a pris le parti de n'accepter dans ses classes que le français, ratifiant par là l'attitude monolingviste de l'institution.

Mais d'abord, avant de trouver les remédiations au monolingvisme ambiant, il s'agissait de comprendre pourquoi les élèves manifestaient tant d'insatisfaction et de révolte. Ce questionnement nous amène à nous interroger maintenant sur la société réunionnaise, la conception et les perceptions qu'en ont ses membres.

¹² Annexe 5

II) METTRE EN RELIEF LES CATÉGORIES RÉUNIONNAISES

Dans un espace microsocial plurilingue et pluriculturel comme l'école, le climat d'ensemble porte à s'intéresser au discours développé sur l'Autre. Or il apparaît que dans cette institution vouée à l'éducation, ce dernier est embryonnaire et ne donne pas encore lieu à un traitement éprouvé et rigoureux de la part de la majorité des enseignants qui se contentent bien souvent, faute de formation, de quelques principes moraux personnels qu'ils cherchent à partager avec leurs élèves. Cependant cette morale provisoire est nécessairement dépendante du contexte immédiat dans lequel elle se construit. Il n'est pas dans mes intentions d'évoquer mes propres principes, mais j'aimerais partir de la constatation toute simple que dans la société réunionnaise le préalable de l'étiquetage s'impose à toute relation avec l'autre. Or,

« Le discours d'adjectivation de l'Autre à partir de traits et de caractéristiques culturels s'appuie sur un processus de catégorisation et d'attribution qui correspond davantage à une obligation de transparence d'autrui et donc à un rapport symbolique de domination, alors que le but avoué est la découverte d'autrui. » (Abdallah-Preteceille, 1998 :130)

Si nous avons vu dans la première sous-partie qu'il fallait dépasser insultes et moucatage, en particulier lorsqu'ils sont destinés aux populations nouvellement arrivées (Mahorocomoriens et Malgaches notamment), il faut aussi détendre les tensions communautaires existants au sein du monde réunionnais. Comment cela se passe-t-il dans le quotidien des classes ?

1) Les catégories dans les classes

La société réunionnaise est catégorisée en groupes dont chacun reçoit une appellation originale en relation avec son origine géographique ou avec son histoire. On trouve ainsi : les gros blancs, issus des premiers colons qui se sont enrichis, les zoreys dont le nom intrigue à juste titre, et qui sont les originaires de la France hexagonale, installés à La Réunion depuis peu et qui deviendront les zoréoles après une durée de séjour sur l'île leur permettant de s'assimiler à la population créole, et le noyau dur du groupe créole : créoles, kafs (issus des populations esclaves), malbars (issus de la population d'engagés indiens), chinois, yabs (petits blancs des hauts) et un peu en dehors, zarabs (population d'origine indienne musulmane). On peut ajouter comme le fait Laurent Médéa, les métis. C'est la nation arc-en-ciel, comme le proclament chansons et poésies qui en parlent comme d'une population harmonieusement constituée. Mais cette vision ne correspond pas à l'interprétation que font les groupes militants qui mettent en avant l'aspect victimaire de leur groupe d'appartenance.

La catégorie kaf. C'est en particulier le groupe kaf qui est réputé subir plus que les autres la stigmatisation venant de la société de plantation. Ses membres sont les descendants d'esclaves, et leur nombre est élevé. D'après Laurent Médéa (2009), c'est cette population que l'on retrouve majoritairement dans les prisons, au chômage, dans la population illettrée et parmi les adolescents déscolarisés, les délinquants, les populations à risques. La société réunionnaise tient un discours sur eux : elle fustige ceux d'entre eux qui réussissent sous les appellations de « kaf la soie », « kaf salon », et assigne une place éternellement subalterne aux autres « mon kaf », « ti kaf »,... Ces expressions sont courantes et de nos jours très peu contestées.

La catégorie yab. Le travail en classe repose donc sur un recensement des « forces en présence ». La tentative d'identifier chaque élève dans une catégorie culturelle se heurte cependant à leur besoin de dissimuler celle-ci. Mais ce besoin ne se retrouve pas chez tous les

élèves. Quand il s'agit d'utiliser les catégorisations du monde créole, certains adolescents manifestent leur identité avec force et la revendique, tandis que d'autres cherchent à emprunter la catégorie d'un autre tout en rejetant la leur sur un de leurs camarades. Parfois même, lorsqu'un élève est selon l'apparence trop évidemment impliqué dans une catégorie, l'ensemble de ses camarades se retournent contre lui pour le stigmatiser. Ainsi en 3^{ème}, un élève créole blanc est désigné comme « ra blin » (le rat blanc). Etant le seul de sa classe à avoir la peau claire, il chercha néanmoins à jeter la confusion en argumentant que d'autres pouvaient bien être le rat blanc en question. Ainsi il a nommé plusieurs de ses camarades « ou lé yab » « ou lé yab » « ou lé yab » pour les impliquer dans le groupe dans lequel il se reconnaissait lui-même.

J'ai cherché à traiter cette situation dans la seule discipline où ces élèves recevaient un enseignement avec moi : les arts plastiques. L'axe central du cours était l'autoportrait. Au cours de la séquence de travail sur ce phénomène, j'ai posé aux élèves la question « qu'est-ce que vous ne m'aimeriez surtout pas être ? » Je précise que mon intention n'était pas d'obtenir des réponses sur la catégorie d'appartenance que l'on considérerait comme la pire, mais que ce questionnement était destiné à entrer dans la construction de son autoportrait. Dans cette classe, les réponses ne sont pas venues rapidement. Elles furent diverses, variées mais la plus intéressante fut manifestement celle-ci : un élève d'origine malgache me répondit « je ne suis pas blanc ». La réponse paraissait décalée mais au-delà de ce décalage, la gestuelle de l'élève qui la prononçait, et surtout son sourire indiquait un degré de satisfaction évident.

La catégorie blanc : L'insistance avec laquelle le mot blanc revenait dans cette classe n'était pas un phénomène isolé ; dans une des deux sixièmes, une fille d'origine européenne est traitée par un garçon d'origine comorienne de « boudin blanc ». Ceci montre que ce qui est attaché à l'image du blanc pose problème à ces adolescents.

C'est donc dans la série des séances de cette séquence sur l'autoportrait que j'ai traité en premier lieu l'image du blanc. De ce fait, j'étais engagé dans la pédagogie du détour¹³. Ce traitement s'est fait en plusieurs phases : tout d'abord présentation d'artistes blancs qui expriment dans leur autoportrait une forme de haine de soi tout autant que de narcissisme excessif. Les élèves étaient invités à dire ce qu'ils pensaient que l'artiste avait voulu montrer de lui-même. Peu d'entre eux étaient capables de répondre, c'est-à-dire d'effectuer ce mouvement de décentration pour identifier les émotions de l'artiste. J'étais accueilli par un silence d'étonnement tant les œuvres présentées pouvaient leur paraître exotiques. J'étais donc tenté d'exposer ma propre vision et c'est ce que je fis.

Je leur parlais de l'homme blanc conquérant, colonisateur de la planète, jusqu'à un certain point destructeur des richesses naturelles, l'homme blanc à l'origine de la science moderne, et l'homme occidental imposant son mode de vie à toute la planète. Ils m'écoutaient et posaient des questions : « Et ça (sous-entendu : ces attitudes du blanc) c'est bien, Monsieur ? A quoi ça sert Monsieur ? »

Les références morales de leur milieu se manifestaient sans rien cacher. Je leur disais que l'homme blanc avait fait beaucoup de mal, que j'étais blanc moi même mais que je pouvais ne pas être d'accord avec ce que l'occident avait engendré. En même temps, je consentais une part de responsabilité. Ce discours les calmait. Ils revenaient à des jeux d'enfants. L'expression « ti blanc » était écrite sur une gomme et un élève en dénonçait un autre pour cet acte de langage agressif. Mais on était loin de la stigmatisation dont l'élève avait souffert et qui avait été discutée en réunion de synthèse d'enseignants. Cependant le

¹³ Annexe 18

discours que j'avais tenu comportait de nombreuses lacunes; il eût fallu questionner en profondeur leurs représentations et comprendre comment on en était arrivé dans la communauté réunionnaise à mépriser le groupe des yabs. De même il eût fallu interroger leurs réactions par rapport aux gros blancs, car ce mot, une fois sorti de ma bouche, n'eut pour effet que de me placer à leurs yeux dans la catégorie de ceux qui connaissent le monde et son insupportable inégalité.

2) « *Malbar* » quand même

Un exemple, celui de Mathieu, m'a permis de poursuivre ma réflexion. Après deux mois d'absence, cet élève, élu délégué de la troisième fait irruption dans la classe d'arts plastiques ; il sait que dans cette classe, il peut s'exprimer librement, mais il n'est pas si aisé d'utiliser ce droit. Le fait d'avoir été élu peu de temps auparavant par ses camarades a compté sans doute pour beaucoup dans son assurance. Il trouve une place vide où s'installer et, demeurant debout, se met à parler haut et fort sans se soucier de moi et sans me regarder, entamant un lourd réquisitoire contre le cours de l'enseignant et sa personne.

Son intention s'est affichée à partir de déclarations tonitruantes en créole basilectal¹⁴ ; il veut éclairer la classe sur l'identité de l'enseignant, la catégorie dans laquelle il doit être classé. C'est un zorey¹⁵, ce n'est pas un yab¹⁶. En levant l'ambiguïté yab/zorey, Mathieu espère balayer la confiance développée dans le groupe sur la recherche initiée quant à sa propre identité. Il se présente en garant de l'identité du groupe classe, et veut revenir aux vieux mécanismes de classement des individus. Mathieu vient recadrer les choses, condamner une recherche, et s'appuie sur une histoire, ou plutôt une expérience que les élèves ont des « profs zoreys » : ceux-ci sanctionnent, écartent, excluent et sont connus pour ces raisons. Ils ne sont donc pas crédibles ; c'est-à-dire qu'on ne peut pas s'appuyer sur eux, leurs jugements, leurs évaluations ; si l'on veut avoir confiance en soi, se construire, trouver une estime de soi compatible en conformité avec les attentes de son milieu, une estime suffisante pour s'intégrer dans un parcours professionnel, ce que tous doivent faire en SEGPA, il faut boucher ses oreilles quand ce prof parle. Ainsi, tout ce que je pouvais raconter n'était que du « parler zorey » parce que j'étais zorey, et n'avait donc aucune valeur.

Mathieu propose ni plus ni moins un changement de places dialogiques (Vasseur, 2005) et le fond de sa demande touche le statut de locuteur : s'exprimant en créole, il affirme clairement l'incapacité à parler en créole de l'enseignant et cherche à lui retirer le statut de locuteur dont l'institution est garante. Le raisonnement est simple : puisque l'enseignant ne parle pas créole et que nous ne parlons pas français, il n'y a aucune raison de l'écouter car ce qu'il dit repose sur une agression continue, celle de nous dénier notre propre statut de locuteur. Faisons donc en retour la même chose : contestons-lui le droit de nous adresser la parole, c'est-à-dire de parler en français, car ainsi il y aura un juste retour des choses. A l'appui de la démonstration vient bien sûr le fait de pouvoir prouver que le guidage proposé en arts plastiques, -ce guidage dépasse, il est vrai, ce qui a été prévu par la discipline - puisse être intégré aux interactions jugées normales dans ce contexte. L'élève absent les deux mois précédents non seulement justifiait ainsi son absence, mais aussi la transformait en une affirmation de l'impossibilité d'une réciprocité entre les acquisitions langagières. Une sorte de

¹⁴ Dans une optique diglossique, le basilecte est la forme la plus éloignée du français standard.

¹⁵ Français originaire de l'Hexagone ou Métropolitain.

¹⁶ Personne appartenant au groupe dit des « petits blancs » par opposition au groupe des « Gros blancs ».

miroir se dresse où entre lui et moi se laisse percevoir le même mutisme dans la langue de l'autre. Son intervention formulée sur un fond de silence des élèves fut pourtant interrompue par deux élèves qui exprimèrent leurs désaccords et lui demandèrent de se taire. Ceux-ci disaient en substance qu'ayant manqué le cours depuis longtemps, il ne pouvait savoir ce qui s'y passait !

Je reprends la main en déclarant que le silence est aussi une bonne chose et qu'il n'est pas utile de toujours parler : on peut donc se taire en réalisant un travail artistique. J'obtiens là-dessus le silence ou tout au moins la réduction du champ d'action de l'intervenant qui décide de discuter avec son voisin. Un élève ajoute laconiquement à mon propos : « Y'a pas que le créole ! » renforçant ma reprise en main. En proposant le silence, je convenais implicitement de mon impuissance à parler en créole basilectal¹⁷. Mais l'assaut tactique m'avait surtout touché au niveau de la perception que j'avais de la légitimité de mon statut d'enseignant non locuteur créolophone à La Réunion : il m'avait précipité dans le doute.

Le succès de l'intervention de Mathieu, sa prestation brillante et très étonnante qui démontrait que deux locuteurs de langue différente sont égaux en droit (d'utilisation de leur langue) et en dignité (de locuteur) étaient justifiés par le contexte hostile du collège et de la SEGPA monolingue, mais aboutissait au résultat contraire à l'objectif visé : ils permettaient de tourner la page de l'hégémonie du marché franc. La dernière négociation entre pairs, en dévoilant une opposition, confirmait que les avantages acquis ne pouvaient être préservés et montrait la gratuité du geste tactique triomphant l'espace d'un instant. Dans sa lutte symbolique pour le droit à la parole créole, celui qui avait occupé les rôles de leader contestataire, de militant culturel, d'avocat de la langue créole, de délégué de classe et de procureur trouvait sa limite dans la diversité linguistique de la classe. D'autres langues trouveraient inévitablement leur porte-parole mais ceux-ci comme Mathieu ne seraient jamais en mesure de capitaliser les avantages dus à leur intervention. Il leur faudrait tôt ou tard rejoindre le rôle préétabli, la place du locuteur minoré. La destruction du statut de locuteur dominant continuerait de constituer l'essentiel de la recherche de Mathieu, oblitérant son cursus scolaire sans lui permettre jamais d'accéder à un enseignement créolisé. C'est ce que nous apprend de Certeau (2002) dans sa définition de la différence entre stratégie et tactique : celui qui ne bénéficie pas du statut donné par l'institution est contraint de vivre tout moment du rapport de force comme l'expression d'une tactique qui s'épuise dans le moment même où le bénéficiaire jouit de la stratégie que lui accorde son statut.

On parle souvent d'activités brise-glace lorsqu'on débute le FLE. Les séances autour des catégories réunionnaises avaient eu cet effet. Les Mahorais, les Comoriens et les Malgaches y apprenaient la société réunionnaise comme s'il s'était agi d'un cours d'instruction civique, et les créoles appréciaient la justesse de ces catégories en rehaussant chaque fois qu'il en était question la catégorie dont ils faisaient partie.

Je pus quelque temps plus tard aider Mathieu à se situer dans le cadre réunionnais. Appartenant au groupe culturel des Malbars, il participait activement aux cérémonies indiennes ; enfant, il avait défilé dans des « cavadee », rituel au cours duquel la peau de l'enfant est percé d'aiguilles, en signe d'aptitude au sacrifice. Il s'était également préparé et avait exécuté des marches sur le feu. Il était fier de ce qu'il avait fait ; il en parlait en exprimant une grande satisfaction, celle d'appartenir à une communauté riche de ses traditions toujours vivantes. Il ne disait rien de ses souffrances d'enfant, ni de ses angoisses d'adolescent. Tout cela constituait par lui le socle de son identité et de sa différence avec les

¹⁷ Dans une optique diglossique, le basilecte est la forme la plus éloignée du français standard.

autres. Et pour lui, il était naturel de faire comme il le voyait faire autour de lui : décrire les autres et leur communauté qui ne pouvait égaler la sienne, à l'exception selon lui des Chinois qui avaient droit à son admiration. Avec le recul, je comprends maintenant que cet élève aurait pu servir de modèle aux autres en exposant son propre parcours religieux et identitaire. A travers un exposé illustré de photos recueillies dans sa famille, il aurait pu montrer les cérémonies du « cavadee » et de la marche sur le feu. Il n'est pas rare en effet que des membres de la communauté prennent des photos ou de petits films de leurs « frères » à l'occasion de ces moments privilégiés. Les montrer en classe aurait permis d'ouvrir sur un monde inconnu des autres, et de rendre compte du parcours d'une personne dans ce monde. L'autoportrait en aurait acquis d'autant plus de valeur. D'autres élèves auraient pu ensuite faire de même avec leurs communautés et les rituels auxquels ils participent habituellement. C'était une perspective raisonnable et rationnelle du point de vue des thématiques qu'elle aurait permis d'aborder et de traiter et elle aurait été une solution adéquate pour sortir l'intéressé de son univers de références et reconnaître l'existence d'autres univers.

Arrivé à ce point de l'analyse, je crains de ne pas avoir rendu compte de l'attitude de Mathieu et de sa conscience normative du créole avec suffisamment de finesse. Je crois que son désir d'une langue de scolarisation en créole nous sort du danger de folklorisation qui transparait dans ce que je viens de proposer. Le texte sur la refondation de l'école lui donne d'ailleurs raison. Mathieu tente de mobiliser le sentiment de légitimité de toute prise de parole en créole qu'il suppose enraciné chez tous ses camarades, mais ce faisant il dévoile une croyance relative à la nature de la relation français/créole sur laquelle s'appuie son attitude vis-à-vis de la langue de scolarisation souhaitable. L'aisance y occupe la place centrale. Elle dépend de l'émancipation des contraintes grammaticales et orthographiques dont le créole jouit à ses yeux. Elle concerne aussi le français dont la connaissance est en nous : une sorte de science infuse dispense du parcours d'apprentissage. Il y a un trésor qu'il faut retrouver au fond de soi. Même si cette croyance évoque la conception qu'Auguste Comte se faisait de la langue et la linguistique structurale, j'ignore si elle est populaire mais je l'ai retrouvée chez un professeur de français de la SEGPA.¹⁸ Il me semble que cette représentation telle que l'enseignant la présente relève d'une stratégie de condescendance.

« La stratégie de condescendance consiste à tirer profit du rapport de forces objectif entre les langues qui se trouvent pratiquement confrontées (même et surtout si le français est absent) dans l'acte même de nier symboliquement ce rapport, c'est-à-dire la hiérarchie entre ces langues et ceux qui les parlent. Pareille stratégie est possible dans tous les cas où l'écart objectif entre les personnes en présence (c'est-à-dire entre les personnes sociales) est suffisamment connu et reconnu de tous (et en particulier de ceux qui sont engagés, comme agents ou comme spectateurs, dans l'interaction) pour que la négation symbolique de la hiérarchie (celle qui consiste par exemple à se montrer « simple ») permette de cumuler les profits liés à la hiérarchie inentamée et ceux que procure la négation toute symbolique de cette hiérarchie, à commencer par le renforcement de la hiérarchie qu'implique la reconnaissance accordée à la manière d'user du rapport hiérarchique » (Bourdieu, 1982 :62).

L'enseignant, en proposant un grand nombre d'activités scolaires inédites fait l'effort de sortir des habits¹⁹ d'enseignement du français, consistant en un « saucissonnage »²⁰ de la

¹⁸ Annexe 4

¹⁹ « disposition réglée à engendrer des conduites réglées et régulières en dehors de toute référence à des règles » (Bourdieu, 1987 :81)

matière d'enseignement en grammaire, orthographe, conjugaison, éléments ressentis comme ennuyeux et inutiles par les élèves. Pourtant l'écart objectif entre l'enseignant et les élèves ouvre la porte à la condescendance servie par la négation toute simple d'un rapport de forces entre les deux langues : « Il faut voir que le créole c'est du français dans le débat créole-français »²¹. Cette vision radicale vient confirmer l'existence d'une impasse didactique adossée à l'idée de la langue, trésor enfoui irrécupérable.

*« Mon expérience dit que les élèves ils sont dans un bain de français ils ont forcément c'est pas forcément ils ont subconsciemment le français en eux. Ils sont que ce soit la radio la télévision les affiches les bouquins tout est en français. Donc forcément le cerveau enregistre cela. Le problème c'est de pouvoir les faire ressortir que ce soit à l'écrit ou à l'oral. »*²²

Mais la négation symbolique de la hiérarchie professeur=locuteur bilingue créole/français, élève=locuteur créolophone superposée à la négation de la hiérarchie français/créole ne permet qu'une chose : cumuler les profits procurés par cette manière tout à fait originale d'user du rapport hiérarchique en décidant que les élèves ne veulent pas faire l'effort d'aller chercher le trésor si prestigieux en eux. Et la condescendance, construite ici pour passer inaperçue aux yeux des élèves, culmine lorsqu'est évoquée l'idée selon laquelle les élèves de SEGPA ont un quotient intellectuel compris entre soixante et quatre-vingt, et sont dans l'incapacité de profiter du bain linguistique.²³ Mathieu était donc allé chercher son argumentation pour un monolinguisme de la langue créole chez un professeur de français !

3) Nier ses racines identitaires et culturelles

Faute de traitement, le risque de conflit sous la forme évoquée plus haut n'est pas rare en SEGPA en particulier dans les classes où les élèves sentent qu'ils peuvent se prémunir d'un droit à l'expression spontanée. La classe prend alors la forme d'une scène de gestion de conflit, et si celui-ci est bien géré et n'engendre pas de peur, les élèves en bénéficient. On peut considérer que ce type de prestation d'élève est une forme de demande à des questions restées sans réponses et qui ont cristallisé. C'est une chance que la demande puisse s'exprimer et donner lieu à une réponse des pairs, dans ce cas-ci à défaut d'une réponse de l'enseignant.

Ces conflits entre élèves peuvent parfois remonter aux parents et aux enseignants. Il est par exemple une catégorie muette de l'univers réunionnais qui donna lieu à un conflit majeur à la SEGPA. J'ai abordé ce sujet page 24 : un élève traita une de ses camarades de « sorcière » et d' « africaine » ; la jeune adolescente en fut profondément affectée et alla s'en plaindre à ses parents ; ceux-ci prirent rendez-vous avec la directrice, et les parents du garçon furent convoqués. Le jeu se calma en excuses. Il y eut récurrence quelques temps après, et l'affaire prit un tour plus délicat. Il fallut faire appel aux ressources de médiation dont le collège disposait. Une formatrice « Tenue de classe »²⁴ du collège vint instaurer plusieurs sessions de médiation dans la classe et les élèves y prirent goût. J'assistais aux médiations, et j'observais notamment que la médiatrice considérait que les mots issus des catégorisations

²⁰ Annexe 4

²¹ Ibid

²² Ibid

²³ Propos tenus par un enseignant de français en réunion de synthèse

²⁴ Annexe 9

dont j'ai parlées précédemment étaient mal utilisés, blessants, et qu'il fallait les faire disparaître. Les élèves n'en avaient pas conscience mais ils devaient comprendre qu'ils ne devaient plus nommer, appeler les autres à partir de cette division du monde. Cette attitude allait tout à fait dans le sens de ce que dit Bourdieu (1987 :160) qui observe que le mot « catégorisation » vient du grec « kathegoresthai » pour lequel il signifiait « accuser publiquement ».

« (...) le mot ou, a fortiori, le dicton, le proverbe et toutes les formes d'expression stéréotypées ou rituelles sont des programmes de perception et les différentes stratégies (...) de la lutte symbolique de tous les jours, (...) enferment une certaine prétention à l'autorité symbolique comme pouvoir socialement reconnu d'imposer une certaine vision du monde social, c'est-à-dire des divisions du monde social. » (Bourdieu, 1982 : 100)

L'autorité de l'école se dressait à partir de ce moment contre cette division sociale jugée défavorable à une conception authentique de l'altérité. Elle se dresse contre l'autorité symbolique, ici la famille et les conceptions populaires qu'elle véhicule, elles-mêmes orchestrées par les médias, et la société. Cette dernière fourmille de croyances qui établissent la division sociale sur la couleur de la peau. Quelles sont alors les chances de l'emporter pour l'école ?

« Dans la lutte pour l'imposition de la vision légitime, où la science elle-même est inévitablement engagée, les agents détiennent un pouvoir proportionné à leur capital symbolique, c'est-à-dire à la reconnaissance qu'ils reçoivent d'un groupe : l'autorité qui fonde l'efficacité performative du discours est un percipi, un être connu et reconnu, qui permet d'imposer un percipere comme imposant officiellement, c'est-à-dire à la face de tous et au nom de tous, le consensus sur le sens du monde social qui fonde le sens commun. » (Bourdieu, 1982 : 101)

Quel est le consensus au sujet de la couleur de la peau ? S'il est d'usage d'aborder les questions en relevant, il n'est pas habituel dans la société réunionnaise de remettre en question la manière de nommer ; elle relève d'un habitus. Chaque groupe est étiqueté. Les seules contestations que j'ai entendues à ce sujet furent celles d'un éducateur spécialisé d'origine martiniquaise qui refusait qu'un autre éducateur également spécialisé, d'origine maghrébine l'appelât « mon kaf ». Bien qu'elle soit une marque de la société esclavagiste, l'expression est généralement reçue comme une marque de gentillesse, mais par qui ? Les élèves, eux, acquiescèrent à cette nouvelle vision du monde qui prônait de ne plus se voir comme kaf, zarab, chinois, ou africain, mais comme des êtres humains ; leur adhésion allait à contre-courant de toute une société, mais elle était sincère. Obtenue à cet âge de la vie, elle aurait quelque chance de perdurer. On peut se demander si à partir du franchissement de ce seuil ils étaient entrés dans un processus d'assimilation culturelle ?

La réalisation en fin d'année d'un spectacle de théâtre mettant en scène un jeune africain désireux d'apprendre à jouer du tam-tam est à mettre en relation avec les événements précédents. Elle apporta la preuve de l'évolution des mentalités dans la classe. Parler de l'Afrique, évoquer ses villages et les manières de vivre de ses habitants avait cessé d'être un tabou. Certains des élèves parmi les plus impliqués dans le moucatage de l'adolescente à la peau très sombre y participèrent. Ils l'avaient traitée d'africaine, et ils acceptaient maintenant de prendre le rôle d'un africain. Ils prenaient conscience que certains éléments de leur environnement évoquaient fortement l'Afrique, à commencer par les instruments de musique, tels que djembé, roulèr, kayamb, xylophone ; et tandis que le professeur de musique leur expliquait l'origine de ces instruments, le professeur d'EPS les initiait à la danse africaine. Un

enseignant d'arts plastiques dirigeait la fabrication de masques. Un professeur d'atelier de la SEGPA fabriquait une porte géante qui figurait la case du chef. Avec les élèves, je fabriquais de petites maquettes de maison et des statuettes en argile qui représentaient l'activité au village. Ce cheminement fut long et difficile, tant l'opinion héritée de leurs parents pesait. Je reviendrai sur cette performance page 87 qui mit en déroute des habitudes de déni des identités d'origine et apaisa des peurs d'être jugés à partir des origines. Autant dire tout de suite qu'on peut y voir l'achèvement d'un processus d'accumulation des effets des tactiques des élèves se reliant les unes aux autres pour aboutir à une stratégie pluriculturelle.

III) COMPRENDRE L'ORIGINE PLURICULTURELLE DES CRISES D'IDENTITÉ

Nous touchons maintenant le tissu fragile de l'identité de l'adolescent ou du pré-adolescent.

1) Quelle compétence interculturelle ?

Le début d'une rencontre professeur / élève est toujours marquée par des hésitations, des tâtonnements pour mémoriser les noms et prénoms des élèves. Un jour, je m'excuse auprès d'un élève de 6^{ème} d'avoir à lui redemander son nom. Il me répond tout de go : « Je ne m'appelle pas Zoulfika, je m'appelle Mohamed Merah ». La classe éclate de rire. Nous étions le 10 septembre ; j'avais commencé mon travail sur les insultes, les violences verbales et je considérais déjà que les formules que j'utilisais pour contrer le racisme présent dans leurs insultes commençaient à porter leurs fruits. Ainsi, je m'étais persuadé qu'une formule telle que « oublier les couleurs pour voir l'être humain » avait eu quelque succès en 4^{ème}. Mais soudain, cette 6^{ème} me rappelait à la réalité en me montrant que rien n'avait commencé de cette ouverture sur l'autre pour un bien vivre ensemble. Ce que Zoulfika et probablement tous les élèves de la classe voyaient comme une bonne blague résonnait pour moi comme un échec, et je devais penser sérieusement à changer la conception que je me faisais de l'identité. Mais d'abord, l'identité de cet élève dont j'avais à tenir compte était celle d'un apprenant.

*« Un apprenant ayant une **compétence socioculturelle** sera capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle, ce que nous appellerons désormais dans la suite de ce texte "conflit". Nous proposons que ces éléments soient davantage intégrés au contenu formatif et aux procédures d'évaluation. » (Zarate, 1997 : 12)*

J'imagine que si j'avais à évaluer cette compétence chez Zoulfika, je devrais considérer que l'élève a déjà acquis certaines habiletés, telle que celle de faire rire toute une classe ou de tourner en événement politique majeur la banalité de l'oubli d'un prénom. En lui montrant que j'étais tout simplement incapable de le nommer, j'autorisais cet élève à repousser ma capacité à produire cet acte de nomination dont parle Bourdieu. Il me soustrayait l'acte d'institution que l'école m'avait attribué en tant que professeur d'école et désignait l'existence d'un monde que moi et cette institution ne pouvaient prétendre maîtriser. Il faisait instantanément la preuve que le capital culturel avec lequel il voyageait était refusé parce que mal interprété. L'ignorance de son nom était sévèrement sanctionnée à l'égal de l'ignorance de la culture que lui renvoyait son pays d'accueil. Sans doute ce pré-adolescent fréquentant le

madrassah²⁵ éprouvait-il la distance entre les modes d'apprentissage des cultures coranique et française ; le mode et les modalités d'apprentissage de ces deux cultures peuvent en effet être regardées comme se repoussant en se polarisant : tolérance/maltraitance, réflexion/par cœur, compréhension/déchiffrage. Au moment précis de son énonciation, cet adolescent de 12 ans était probablement identifié à son appartenance la plus en souffrance parce que la plus questionnée. Selon l'âge un attachement affectif se fait et se maintient ou se délite pour l'un ou l'autre enseignement : était-il à ce carrefour où un choix entre l'école de la République et l'école du Coran s'imposait ? du fait de l'écartèlement entre ces deux types de surcharge cognitive, du poids du regard des autres, de la pression de « l'hypernorme » (Lambert Félix Prudent, 2005) le statut qu'il a ressenti comme lui étant attribuable est devenu le « statut Mohamed Merah »²⁶, statut d'un apprenant plus meurtri que meurtrier. Car de toute façon, le pré-adolescent n'est pas destiné à devenir ex-nihilo un criminel ; il se pose donc un tout autre problème que j'identifie ainsi :

« Selon lui [Olivier Houdé]²⁷, tout acte de pensée met en jeu plusieurs opérations successives : il faut d'abord inhiber les stimulus inadéquats, puis activer ceux qui sont adéquats et pertinents et, enfin, inhiber les stimulus adéquats, mais non pertinents. Ainsi, pour penser, l'adolescent doit inhiber, selon la tâche à accomplir, certaines compétences antérieures... ce qu'il fait en général correctement s'il a confiance en lui et s'il est soutenu. » (Catheline, 2013 :92)

Zoulfika se sentait suffisamment soutenu pour statuer à partir d'un stimulus non pertinent. Une identification socioreligieuse paraît s'imposer à lui. On se situe ici dans ce qu'on appelle une pathologie de la « transformation cognitive » : les compétences antérieures acquises, liées à l'école coranique et fondées sur le déchiffrage exclusif ainsi que sur l'apprentissage par cœur des sons sans compréhension du sens ne sont pas encore l'objet de l'inhibition nécessaire pour accéder à l'apprentissage de ce qu'on appelle la lecture à l'école française. L'élève non-lecteur vit une frustration et une exigence insupportables. Il lui faudrait « défragmenter son disque dur langagier, expérientiel et mémoriel » (Domp martin, 2011), sans quoi de nouvelles capacités cognitives resteront en friche, car l'adolescent

« ne se sent pas sûr de lui et préfère rester cantonné dans l'enfance. » (Catheline, 2013 : 93)

En même temps, en nous signalant sa sensibilité à l'histoire tragique d'un homme exposée par les médias, l'enfant nous disait déjà combien l'importance d'une trajectoire personnelle devait être repérée par le cadre scolaire, et indiquait en creux l'urgence d'une prise en compte de la biographie individuelle de l'allophone (ou du moins cette catégorie

²⁵ École coranique à laquelle se rendent les élèves mahoro-comoriens parfois tôt le matin parfois le soir.

²⁶ Qu'est-ce qui a pu retenir l'attention de Zoulfika ? Enumérons quelques éléments : la Justice française ne reconnaît pas Mohamed Merah comme coupable de ses crimes mais comme son auteur, sa mort ayant mis fin à l'action en justice. Les journalistes lui accordent tantôt un statut d'enfant perdu de la République, tantôt celui d'un monstre, en passant par toutes sortes de solutions intermédiaires. La notion de statut se définissant par l'idée que des positions sociales sont assumées de façon stable par exemple dans le champ religieux, on s'interrogera sur la fin que Zoulfika cherche à mettre à son adhésion à l'islam. La variation linguistique qui caractériserait le statut Mohamed Merah se trouverait dans l'expression « Allah Akbar » prononcée au moment où il se lance dans le vide pour mourir, scène qu'un adolescent a pu capter de préférence à d'autres. Cf article de Hugues Serraf, disponible sur internet : <http://www.atlantico.fr/decryptage/merah-ni-republique-ni-francais-musulmans-ont-assumer-parcours-terroriste-islamiste-toulouse-islamisme-hugues-serraf-317862.html>

²⁷ Professeur à l'Université Paris-Descartes

d'allophone). Cette dimension, valorisée par les médias qui ont exploré dans tous les sens les raisons ayant mené le jeune homme de Toulouse à commettre ses crimes, sera explorée par la suite. En indiquant une possibilité même quasi improbable de suivre une déviance criminelle et suicidaire, Zoufika nous enjoignait de changer de vision.

« Ainsi, tout se passe comme si l'adolescent portait successivement des identités provisoires, chacune lui permettant peu à peu de dégager les contours de la sienne. » (Catheline, 2013 : 90)

La position de Zoufika est celle de l'anti-intermédiaire culturel : il ne fait plus le lien entre sa culture d'origine et la culture qui l'accueille. On m'a rapporté une situation semblable en 2nd au lycée : un élève mahorais, connu pour être agité et pour les troubles qu'il suscite déclare un jour en classe : « je suis Oussama Ben Laden ». Le choix de ces noms emblématiques de l'islam radical interroge : tous deux sont morts et ils ne sont pas ou les autorités font en sorte qu'ils ne soient pas considérés comme des martyrs, mais comme des terroristes meurtriers peu respectueux de la personne humaine et de la culture qui la porte, fût-elle occidentale. Ils ne tenaient compte de la culture de l'autre que pour le détruire, l'appartenance à un groupe humain considéré comme ennemi étant le critère d'exclusion et de destruction. Tout se passe comme si ces élèves cherchaient à attirer l'attention sur eux, sur une zone floue de leur identité stigmatisée ou plus précisément sur un aspect de leur vie d'élève délaissé. N'est-ce pas précisément sur cet apprentissage défailant de l'intermédiation culturelle ? Qu'est-elle ? Comment l'enseigner, ou au moins lui donner une place ?

« Capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel :

- identification des zones conflictuelles; capacité à servir de médiateur lorsque des comportements et des convictions contradictoires sont en présence, à résoudre des conflits ou à faire admettre le caractère insoluble de certains conflits.*
- savoir évaluer la qualité d'un système explicatif, savoir en construire un en fonction d'un interlocuteur culturellement situé. » (Zarate, 1997 : 14)*

Zoufika et son camarade de seconde Anbdourahamane ne se connaissent pas mais ont la même manière de procéder : ils attirent l'attention en prenant position sur les conflits qu'ils sentent et vivent dans leur environnement scolaire ; déclarer l'identité d'islamiste radical, c'est dire que la résolution du conflit entre islam et occident est insoluble. Pour moi, Zoufika et Anbdourahamane nous parlent d'une lacune du système scolaire qui peine à intégrer dans ses programmes l'analyse de l'expérience de l'altérité. En prenant cette position d'adolescent-roi, les deux garçons prennent un risque important mais en tirent des bénéfices immédiats : éclats de rire de leurs camarades. La recherche d'une valorisation de leur altérité aux yeux de leurs camarades est peut-être l'explication à fournir en dernière instance.

« Toutefois, les adolescents sont particulièrement sensibles à l'opinion et au regard d'autrui. Nombre de difficultés d'apprentissage sont liées à des représentations défavorables que les enfants, et encore plus les adolescents, ont du regard que les autres portent. C'est pourquoi, ils cherchent à s'en dégager. » (Catheline, 2013 : 92)

Des psychologues pourraient tout aussi bien y voir « une décharge d'angoisse identitaire », une fuite ou un évitement. Une adolescente de la classe, Ibtissam me demande un jour : « Nous, Monsieur, qu'est-ce qu'on vaut ? » ; « c'est quoi notre valeur ? » Il s'agit pour elle et deux de ses camarades mahoraises de faire la différence entre la valeur que l'enseignant tire de l'évaluation des compétences et celle qui vient de soi.

« Ainsi certains adolescents sont animés du désir de connaître leur « vraie valeur », sous-entendu sans travailler. Ils s'opposent aux désirs des enseignants, car ils considèrent que les évaluations représentent une mesure de leurs efforts et non cette vraie valeur. » (Catheline, 2013 : 92)

Les adolescents découvrent donc l'image de soi. Ils sont tentés d'en jouer et aussi de la négocier. Les Mahoro-comoriens ne sont pas indifférents au fait qu'on les regarde comme normaux, c'est-à-dire comme des Réunionnais créoles. De ce point de vue, il est rare qu'ils tentent de se déclarer Français, par opposition aux créoles qui se déclarent Réunionnais et précisent « mais pas Français ». S'ils l'ont fait, poussés par leurs pairs, ils rectifient ce qu'ils considèrent sous la pression comme une erreur. L'expérience de classe suivante montre combien ce regard des autres occupe une place déterminante dans la pédagogie choisie par les enseignants.

2) La négociation d'identité dans le regard d'autrui.

Les activités liées à la problématique identitaire ayant démarré sur des cadrages posant l'insulte comme la manifestation d'une imitation des personnes de son environnement ont pris une allure plus ordinaire avec l'exploration en 6^{ème} d'un conte malgache. Ce conte intitulé « N' Dronga » raconte la création du monde ; il s'agit donc d'un mythe qui met en scène des animaux en rivalité pour la prise de contrôle du Royaume de la forêt. Le conte est présenté sous forme de trois textes, français, créole, et malgache. Il est lu par les élèves volontaires. Ce volontariat est orienté selon les préférences affirmées. Très rapidement un élève est volontaire pour lire le texte malgache et il renouvelle son offre à chaque séance. Trois autres élèves acceptent d'entrer dans la lecture du créole. D'autres, souvent des élèves mahorais préfèrent lire en français. A chaque tour de lecture, nous écoutons les commentaires. Qui a compris le texte en créole ? Le texte malgache ? Quelles sont les difficultés de lecture que l'on rencontre ? Que signifie le fait de lire, d'entendre les suites de sons sans pouvoir en tirer une signification ? Toutes ces questions permettent d'explorer la notion de langue. Les activités de lecture créent un espace d'accueil pour les sons différents et placent la notion de prononciation juste au centre des séances. A-t-on déjà entendu ces sons ? A-t-on cherché à les imiter ? Comment apprend-on les mots d'une langue sinon en cherchant à les répéter le plus justement possible ? Chaque élève peut se situer dans ce questionnement d'ordre métacognitif, et transposer pour lui-même : sons appris tout petit avec sa maman, entendus d'un parent proche parlant une autre langue que la maman, sons entendus ensuite à l'école coranique où ils sont appris par cœur, ou à l'école laïque où ils sont l'objet d'un apprentissage différent, toutes ces distinctions permettant de différencier les contextes dans lesquels des approches des langues ont lieu. Le lecteur volontaire du texte malgache déclare ainsi passionnément son attachement à cette langue en même temps qu'il prétend comprendre ce qu'il a lu, mais il lui arrive aussi de se rétracter. L'important est que ce garçon, dont les difficultés scolaires sont connues et qui est accompagné d'un auxiliaire de vie scolaire, puisse exprimer son plaisir pour des sonorités inconnues, en même temps que son désir de parler cette langue. En la prononçant, il fait semblant de la comprendre et prend une place parmi ses camarades, celle de celui qui connaît le sens de ces mots difficiles à prononcer. Il s'approprie ainsi, symboliquement un droit à la parole dans la langue de sa famille. Et son sentiment d'appartenance à la communauté malgache s'épanouit au milieu d'un groupe qui l'accepte tel qu'il est. J'ai par ailleurs observé que le deuxième locuteur de cette langue malgache se montrait beaucoup plus prudent que le premier. Il déclinait de plus en plus souvent l'offre de lecture, arguant qu'il n'était pas malgache tout en soutenant que le premier lecteur ne

prononçait pas correctement les mots. Ce paradoxe mettait en lumière son sentiment ambivalent par rapport à sa communauté d'origine.

La lecture du conte en créole s'avère tout de suite plus difficile : il ne faut pourtant pas y renoncer. D'après Gauvin, cela permet de préserver la culture créole.

« Il faut d'abord convaincre de la nécessité d'écrire et de lire en créole ; et que des choses intéressantes, importantes, incontournables pour notre culture, sont écrites et peuvent l'être en créole. Pour cela, il faut amener le maximum de non convaincus à lire. [...] Il nous faut ensuite une écriture présentant, dans la correspondance phonème-graphème, le moins de contradictions possibles avec les solutions les plus fréquentes de l'orthographe du français. Ce qui permettrait de ne pas prendre à rebrousse-poil les réflexes acquis à l'école par la lecture et l'écriture permanente du français. C'est là un deuxième compromis entre les habitudes de lecture d'une part et l'allure propre que les mots du créole, pour limiter les interférences sémantiques d'avec le français doivent avoir. » (Gauvin, 2005 :141)

Mais ce travail pour aboutir à une standardisation de l'écriture créole qui doit se satisfaire de compromis intelligents entre quatre systèmes d'écriture²⁸ n'est pas encore achevé. Les élèves ne sont pas habitués à cette écriture. Ils se heurtent à chaque mot sans en comprendre le sens. Un facilitateur de compréhension est proposé par les élèves après quelques essais en séance : « nou li an français pou aprè nou comprende sak nou li et aprè nou li le kréol ». On cherche donc des correspondances terme à terme. On remarque au passage que ce n'est pas possible de « faire pareil » pour les textes malgache et français. Pour quelle raison ? Le troisième élève malgachophone par sa mère biologique qui se situait également en retrait pour les opérations de lecture répond qu'on ne sait pas du tout ce qu'on lit quand on lit le malgache, donc que ça ne sert à rien d'utiliser cette tactique. De même conviennent plusieurs élèves créolophones et mahorais, on ne sait pas ce qu'on lit en créole, ou plutôt on ne sait pas tout, on sait un petit peu seulement. La lecture en français puis en créole est donc adoptée, longtemps après les premières lectures du texte créole. Le sens est maintenant accessible. Une sorte de fierté se dégage à la lecture des phrases créoles. C'est du créole, c'est notre langue ; bien sûr que nous la comprenons. La difficulté n'a été avouée et dépassée qu'à la 3^{ème} séance. Les volontaires pour la lecture s'étant fait moins nombreux, il avait fallu analyser cette situation nouvelle et mettre à jour les sentiments ambivalents face à la dépossession éprouvée. La lecture préliminaire du texte en français était devenue une garantie pour les élèves d'une véritable compréhension du créole grâce à la disposition en colonne permettant de situer chaque paragraphe et d'effectuer la fameuse correspondance terme à terme. Cependant le doute était né chez un élève créolophone : « c'est même pas le vrai créole ! » avait-il dit. Ce fut l'occasion de présenter les systèmes d'écriture et d'expliquer les variations linguistiques entre les hauts et les bas²⁹.

Les élèves se sont donc essayés à des comparaisons entre les écritures en langue créole, français et malgache. Ils ont été déçus par la comparaison français/malgache, aucun mot dans le vocabulaire malgache ne paraissant traduisible. En revanche entre le texte créole et celui en français, il y avait de très nombreuses ressemblances qu'il était possible de faire apparaître une fois la difficulté du déchiffrement dépassée. Cette difficulté n'a pas fait d'exception chez les

²⁸ Lékritir 77, KWZ, Tangol et écriture étymologique.

²⁹ Hauts de l'île, Bas de l'île : La Réunion est une île volcanique dont le sommet, le Piton des neiges dépasse 3000m. La répartition de la population –petits blancs des Hauts ou yabs, kafs des Bas, etc- correspond à autant de manières de parler différemment le créole réunionnais.

élèves. Aucun n'a déclaré l'écriture créole facile à lire, même si les sonorités créoles se dégageaient progressivement des essais de lecture. Je reparlerais plus tard du problème de la graphie choisie pour transcrire le créole et de la façon dont la problématique de l'écriture créole est posée aujourd'hui. Je me borne pour le moment à observer la difficulté de lecture des élèves qu'ils soient ou non créolophones.

Ces séances de lecture ont été des opportunités pour valoriser le lexique malgache d'un élève, même si le nombre de mots qu'il possédait était limité et s'il se découvrait très hésitant sur leur signification. Elles ont aussi permis à travers des objets linguistiques choisis par les élèves d'explorer certaines notions de la langue, par exemple de faire la liste des pronoms personnels dans les trois langues du texte, puis sous la pression des élèves mahorais et de l'élève indo-pakistanaise, de projeter d'y ajouter les correspondants mahorais et hindi.

Il est intéressant de noter que les élèves mahorais n'étaient pas d'accord entre eux sur cette liste et se sont disputés au sujet des pluriels des pronoms ; de même, l'élève d'origine malgache avait promis de demander à sa mère des précisions, mais il n'a jamais pu fixer sur un document écrit ce qui lui était demandé. Enfin, le passage de l'écriture arabe traditionnelle et de l'hindi à l'alphabet latin n'a pas été senti comme faisable par l'élève d'origine indienne.

Ma demande d'intervention de l'adulte relais de langue shimahoraise du collège, Madame Fairouzane me permit de mettre un terme aux querelles entre élèves. De même des discussions avaient eu lieu pour déterminer les pronoms personnels de la langue créole, en particulier ceux du pluriel. Cette difficulté était beaucoup plus facile à résoudre que la précédente en raison du nombre de créolophones parlant couramment le créole y compris dans la classe ; pour cette raison, il était possible de récupérer les variantes lu / li à la 3^{ème} personne du singulier, toué/ ou à la 2^{ème}, mi/ moin/ ma à la 1^{ère}, etc.

Lors de son intervention, Mme Fairouzane bien qu'elle fût d'origine anjouanaise et parlât le dialecte d'Anjouan précisa les termes adéquats en shimaore.

Un débat sur les langues s'instaura au cours duquel chaque élève devait dire quelle était la langue qu'il aimait parler. On peut étendre cette préférence aux langues au contact desquelles on se trouvait à la maison, à l'école, dans les quartiers ou dans d'autres lieux. Ainsi sur 12 élèves se déclarèrent locuteurs des langues suivantes ou en contact régulier avec :

NOMBRE D'ELEVES	LANGUES UTILISEES
12	Français
8	Créole
5	Mahorais
6	Malgache
4	Arabe
12	Anglais

ILLUSTRATION 1 : TABLEAU DES LANGUES DES ELEVES

La déclaration de locuteur arabe demandait à être examinée de plus près car une seule élève jusque là se déclarant musulmane revendiquait une habileté à manipuler les chiffres arabes et les lettres de l'alphabet. L'intervention de Madame Fairouzane changea la donne car ayant parlé en shimaore, elle obtint de quatre nouveaux élèves qu'ils s'affirment locuteurs arabes, ce que refusèrent de faire la jeune indienne musulmane pour qui savoir parler c'était autre chose, c'est-à-dire comprendre, et un jeune Mahorais. Madame Fairouzane avait en effet demandé quels étaient les élèves qui allaient au Madrassah, c'est-à-dire à l'école Coranique. Elle savait d'avance la réponse, car tous les enfants mahorais, encadré par les adultes de la communauté vont au Madrassah. Seul ce garçon avait cessé d'y aller. Pour eux comme pour Mme Fairouzane, réciter des versets du Coran par cœur c'était parler arabe.

Sur un total de cinq Mahorais, 4 continuaient de fréquenter les fundis³⁰, y compris celui qui avait déclaré s'appeler Mohamed Merah. Et ces quatre enfants adhéraient à la notion de locuteur arabophone que défendait Mme Fairouzane. Il n'y avait que l'élève musulmane d'origine indienne qui était d'un avis contraire, et ce, dans l'exacte mesure où sa tante, à qui elle avait été confiée par sa mère demeurée en Inde, affirmait que parler avait un autre sens plus proche de converser.

Ainsi des perceptions de la langue très différentes existaient dans la classe, en même temps que des ressentis particuliers.

Toujours au cours de cette séance, j'ai entendu des remarques comportant des informations importantes échangées en aparté. Un élève avait une mère qui parlait malgache mais ne voulait pas que ça se sache ; un autre cachait que sa mère était mahoraise et son père comorien ; ce dernier fut exclu un peu plus tard tout comme celui qui s'était décidé à porter le nom d'un assassin pour faire rire la classe. Deux autres pré-adolescents d'origine comoro-mahoraise vinrent gonfler les effectifs de la classe après deux mois de travail scolaire, ce qui portait à 7 leur effectif. Tous furent des élèves frôlant la rébellion ou l'exprimant contre le cadre du collège.

En attendant, Mme Fairouzane jouait son rôle et concluait de l'échange qu'étant au collège, tous les élèves devaient en « profiter » pour apprendre le français. C'était pour eux une chance qu'il ne fallait pas laisser passer. Leurs parents se sacrifiaient pour qu'ils puissent recevoir une bonne éducation et c'était être respectueux envers leurs choix que de bien apprendre le français. Ainsi le choix de la migration se justifiait-il. Cette leçon de morale faisait appel à tous les ressorts psychologiques utilisés par la communauté comoro-mahoraise.

Dans les jours qui suivirent cette séance, les élèves avaient au programme des leçons les pronoms personnels dans les trois langues. Jugé trop scolaire et inutile, les non shimaoréphones refusèrent de l'apprendre. Une pédagogie du détour eût été ici plus inspirée qu'un exercice scolaire, peut-être un jeu par exemple, car parmi les créolophones, l'intérêt n'était pas absent, un élève par exemple m'ayant indiqué que dans son quartier, des enfants mahorais lui apprenaient de temps en temps quelques mots.

Le débat autour des langues avec lesquelles on est en contact eut pour effet de radicaliser certaines positions, transversales par rapport au groupe d'appartenance. Ainsi l'élève de mère malgache placé dans une famille d'accueil, Francustelin déclara qu'il refusait de parler français « moin lé créole, mi koz kréol » marquant fortement sa différence d'avec un

³⁰Maître musulman chargé d'enseigner le Coran.

autre élève également d'origine malgache qui affirmait d'avoir décidé à 6 ans de parler français, « à la maison, à l'école, partout ».

3) L'espace pour les prises de parole

Le refus très personnel de celui-là, mais partagé à des degrés divers par certains de ses camarades, en particulier son camarade préféré, son « dalon », me poussa à créer en classe un espace pour la prise de parole. Les élèves de SEGPA ont des difficultés scolaires durables, disent les textes officiels et réglementaires, mais ces textes ne connaissent pas leur façon, leur extraordinaire capacité d'expression, leur créativité. Je mis l'accent en ce début d'année sur leur désir de s'exprimer à tout bout de claque notamment en leur proposant de raconter des histoires drôles. Je leur en faisais lire quelques-unes puis leur demandais de les raconter devant la classe. Ils se mettaient donc en situation de s'exprimer devant un public, ce qui relevait pour certains d'entre eux d'un véritable défi. Cependant le droit de parler dans la langue de leur choix facilitait leur intervention orale de même que la courte longueur des histoires à raconter. Dans l'ensemble les usages langagiers de ces élèves relevaient de l'interlingue : de nombreuses interférences émaillaient leurs récits et il était difficile de revenir dessus pour ne pas les couper.

Ma méthode consistait à noter le plus rapidement possible ce qu'ils disaient puis à reprendre le récit du double point de vue de sa cohérence, donc de sa construction et de ses marqueurs transcodiques. Je remarquais dès le début qu'un des textes, un conte oriental mettant en scène le héros Nars Eddin, écrit en français assez soutenu, n'avait pas été compris, et que de nombreuses incohérences ou contresens figuraient dans leurs récits. Certains résolvaient les difficultés qu'ils rencontraient en récitant par cœur, mais ce n'était que des bribes dont la juxtaposition imparfaite révélait que le texte n'avait fait pas sens pour le récitant.

A ce moment là les élèves ressentaient la pression de la norme linguistique française et c'est probablement la raison pour laquelle leur récit comportait certains contresens : l'utilisation de négation avec les verbes est difficile à construire par eux, la pronominalisation n'est pas gérable, la compréhension de l'adjectif épithète leur échappe, etc. Nars Eddin devint le boiteux de fer à la place du Roi, il coupait la tête du Roi au lieu de laisser celui-ci demander à ses serviteurs de couper la tête du l'oe... Le récit des élèves ressemblait parfois à une œuvre fantaisiste sans rapport avec l'original.

Toutes ces erreurs ouvrent la piste aux interprétations des erreurs dont la cause peut être autant phonologique [l] confondu avec [r] (le roi et l'oe) que facétieuse (l'élève laisse son imagination fausser le récit, il affabule ce faisant pour le plaisir de dire). Les interférences compliquent le récit : « le Roi dit rache la tête pour lu. » Certains s'interrompent, abandonnent ; d'autres veulent reprendre, recommencer obstinément jusqu'à la perfection.

C'est le moment pour moi de leur confirmer l'autorisation de parler en créole, pour relâcher la pression qui s'inscrit dans leur récit en le déformant. La représentation que je me fais de leur discours est qu'ils tombent dans le piège des interférences français / créole et y tomberont tant que l'usage conscient de l'alternance des codes ne sera pas acquis. Plus qu'une autorisation, cela sonne même comme une demande.

Les premiers effets de cette décision furent sensibles dans les séances qui suivirent. Priés de s'exprimer au choix en français ou en créole, les créolophones jubilent et choisissent leur langue native. Les discours affabulateurs qui émaillaient les récits français disparaissent

et laissent la place à une verve autant prosodique que gestuelle. Les intonations créoles viennent pimenter les dialogues : l'imagination dont font preuve les élèves pour donner des caractéristiques originales à leurs personnages s'épanouit sans les entraves que l'expression en français avait imposées. Les élèves s'amusez pleinement sous les yeux de leurs camarades originaires des autres parties de l'océan indien. Ceux-ci sont étonnés des capacités théâtrales nouvelles que leurs camarades déploient. Le créole s'en trouve revalorisé à leurs yeux. Il est considéré comme la langue qui convient le mieux à l'expression verbale. On pourrait croire la dynamique de la classe définitivement harmonisée.

Il n'en est rien : profitant de ce rééquilibrage en leur faveur, les jeunes créolophones commencent à accuser les adolescents mahorais de «jurer leurs parents». C'est un affrontement entre créolophones et shimaoréophones où les sentiments d'appartenance paraissent mécaniquement conduire à l'exclusion. L'enfant responsable du départ de la rixe est en fait créolophone et malgachophone par sa mère, mais il cache cette filiation. Placé en famille d'accueil, son intégration dans la société réunionnaise passe par une adhésion pleine et entière au groupe créole auquel il dit désormais appartenir. Et lorsque d'autres enfants sensibles à un mot malgache repéré ou à une allusion particulière veulent le ramener de leur côté, celui-ci profitant du double statut de fils que lui donne ses seconds parents, les accuse de «jurer ses parents», expression que d'autres s'empressent de reprendre, pour enfler la polémique.

A cette mosaïque s'ajoutent des groupes minoritaires dont certains comme les Mahorais ou les Comoriens sont très identifiés.

La séquence suivante s'est illustrée par les élections au poste de délégué de classe. Les rivalités entre élèves de provenance différente ont pu s'équilibrer du fait qu'elles pouvaient se rationaliser autour d'un enjeu de pouvoir encadré. La capacité à s'exprimer, le désir d'être reconnu des adolescents ne passèrent pas par l'expression en français ; bien loin de là : nous restions dans l'inter lingue. L'enjeu se prêtait cependant à la vérification des différences de perception du français vécues par les différents groupes. Cependant tous étaient bien d'accord pour s'exprimer dans ce qu'ils estimaient être le français. Pour eux, c'était même une évidence, et ceci nous menait tout droit à une analyse de ce que les linguistes appellent « la situation de communication ».

PARTIE 2 : S'ANCER DANS LES SITUATIONS DE COMMUNICATION

Les élèves de SEGPA ont la réputation de ne pas savoir communiquer, à tel point qu'en 2010 l'objectif général qu'une inspectrice de SEGPA avait assigné en réunion pédagogique aux enseignants de toutes les SEGPA du sud de l'île était qu'il fallait « apprendre aux élèves à dire pour être compris ». Le constat dont elle parlait était que les élèves s'exprimaient souvent, y compris dans les situations d'examen, sans que quiconque puisse comprendre ce qui avait été prononcé. Reprenant à mon compte cette perspective de travail, je cherchais à rendre les élèves conscients des situations de communication qu'ils traversaient et des exigences qui en découlaient.

1) SE FAIRE COMPRENDRE DU DESTINATAIRE

La première situation dont il est facile de parler aux élèves est celle qui fait parti de leur quotidien : ils se parlent entre eux, échangent des informations, interagissent... et se trouvent souvent confrontés à des malentendus de toutes sortes. Lorsqu'ils s'expriment devant un adulte, ils ne respectent pas toujours les règles et les conventions en vigueur. Analyser ce qui se passe ou revenir sur des situations passées, par exemple grâce à l'usage d'une caméra, pour comprendre ce qui s'est passé fait donc parti du travail pédagogique, et il peut être poussé beaucoup plus loin. Au centre de la communication, on conservera l'idée de langage verbal et de variation pour amener un travail plus concret permettant une progression des élèves.

J'ai donc choisi de travailler avec des enfants de maternelle pour lesquels les sixièmes pourraient ressentir un désir de se faire comprendre et au-delà éprouver l'attention particulière de les mettre à l'aise dans la situation de communication.

1) Quel effet veut-on produire sur l'interlocuteur ?

« La notion de variation, que j'ai rappelée dans le billet cité, inclut précisément, dans la notion de situation de communication, des données essentielles comme les enjeux de la communication et le regard porté par le locuteur sur le destinataire, et/ou sur lui-même, voire celui qu'il prête au destinataire sur ses propres compétences langagières. Chacune de ces données joue un rôle capital dans les choix de vocabulaire et de syntaxe. On ne choisit pas ses mots en fonction de ce que l'on a à dire, ni même en fonction des gens à qui on s'adresse, mais en fonction de l'effet que l'on veut produire sur eux³¹. La variation langagière exclut donc tout mécanisme dans les choix langagiers, y compris de prononciation : je connais des méditerranéens capables d'oublier leur accent quand ils ne souhaitent pas être reconnus comme originaires de cette région, et qui le reprennent dès que celui-ci correspond aux enjeux de la situation. La maîtrise, c'est bien celle des choix, délibérés et conscients. C'est vrai pour tous les domaines. »³²

³¹ C'est Olivier Hutin qui souligne.

³² Blog d'Evelyne Charmeux, 1er septembre 2012 sur la variation langagière et les usages.

Pour permettre le développement d'une réflexion en profondeur sur les éléments que présente Évelyne Charmeux, j'ai donc cherché une situation de communication qui réponde à plusieurs exigences :

- 1) la situation doit être préparée d'avance et diverses anticipations produites
- 2) l'exigence d'être compris du destinataire doit paraître évidente
- 3) l'effet qu'on veut produire sur lui sera perçu clairement, et énoncé comme tel.

Ce dernier aspect est bien le plus important, car il permet d'orchestrer l'ensemble de la situation, contexte physique et affectif, émotionnel et mental, intonations et gestes, etc. Quel effet fallait-il produire pour que toute situation de communication dans laquelle entrait l'élève le confirme dans la certitude de sa performance, installe la confiance en lui-même et fasse de lui un locuteur indépendant de l'extérieur ?

Activité de distinction français/créole :

C'est dans la perspective de m'appuyer sur les compétences langagières en langue étrangère des élèves que j'ai cherché à développer plusieurs activités.

La première activité a visé la capacité à distinguer les codes français et créole ; la proximité des langues étant connue, les enseignants connaissent bien cette difficulté qui est d'obtenir une réponse juste à la question "est-ce que tu as parlé français ou créole ?". Bien souvent l'élève qui a parlé en créole prétend avoir parlé français et la réciproque est tout aussi vraie : celui qui s'est exprimé en français au moins pour une part de son discours croit ne s'être exprimé qu'en créole. Pour moi, c'est le signal de départ pour la mise en place d'activités permettant de distinguer les codes puis d'examiner les interférences à la loupe.

Il y a bien sûr des aspects très scolaires à cette distinction des codes, mais en même temps il est possible de contourner le côté rébarbatif du travail scolaire et des analyses auxquelles il aboutit. C'est notamment le sens du projet de classe. C'est ainsi qu'avec l'accord des élèves nous avons élaboré un projet qui leur paraisse au départ suffisamment attractif pour qu'ils le valident et y adhèrent. Ce projet concernait les deux sixièmes. Il s'agissait de rencontrer une classe de maternelle d'une école du même quartier dont le public d'élèves présente les mêmes caractéristiques sociales, ethniques et culturelles. Chaque sixième a son propre projet. Les 6èmes L seront répartis en 4 groupes composés d'un rédacteur, d'un récitant et d'un observateur. Ils présenteront aux 4 groupes de grande section des images séquentielles et leur demanderont de les mettre en ordre. Après avoir écouté le récit des "grands", les "petits" devront à leur tour essayer un récit cohérent dans la langue de leur choix. Les élèves désignés comme observateurs noteront le nom des intervenants et la langue (français ou créole) qu'ils ont choisie. Les sixièmes M sont répartis et en correspondance avec les groupes de grande section de la même façon. Leur projet est plus complexe parce qu'il a l'ambition d'apprendre à leurs cadets à calculer mentalement. Le calcul mental auquel sont invités les petits se présente comme l'aboutissement d'une petite histoire. Un album illustré est utilisé pour faciliter la représentation des nombres sous forme de configurations. Il s'agit de l'album à calculer de Rémi Brissiaud. Des animaux sont au cœur de chaque histoire et on parlera de l'histoire des pingouins, de celle des hippopotames, des éléphants, des souris, des grenouilles... La manipulation des décompositions des nombres susceptible de permettre l'effectuation mentale du calcul s'arrêtera au nombre 5, le programme à cette époque de l'année n'allant pas au-delà.

La préparation de l'activité prend plusieurs semaines, car il est difficile aux élèves de se mettre dans la tête les histoires à raconter. Et en effet, cela ne va pas de soi, il faut être capable de mettre les mots qu'on utilise en rapport avec l'image de l'album présenté, d'être concis, respecter un cadre formel de récit à savoir, commencer par "il était une fois", marquer la rupture de récit par l'expression "un jour" et enfin poser la bonne question en rapport avec la bonne illustration. En d'autres termes il faut comprendre la visée pédagogique de la séquence et rester fidèle à l'objectif qui est double : parler dans la langue qu'on a choisie, s'y maintenir et faire effectuer un calcul aux élèves. Mais la visée principale est de mettre les enfants de maternelle à l'aise, de manière à leur permettre de s'exprimer dans la langue qui leur convient le mieux. La fiche de compte-rendu de préparation en sixième M donne une idée des chemins étroits qu'ont empruntés les enfants et de la complexité de la tâche qui leur était demandée. Elle peut être consultée en annexe 2.

Lorsque le jour de l'intervention arrive, les élèves sont enthousiastes et un peu craintifs. Ils redoutent le contact avec les maternelles, craignent d'oublier leur histoire, malgré l'effort qu'ils ont fait d'apprendre leurs textes par cœur. Ils ont le trac. La présence programmée d'une caméra ne les aide pas : ils ne sont pas désireux d'être filmés. Ils se rendent donc dans la classe de grande section avec des sentiments mitigés.

Une fois sur place, ils sont tout de suite mis en contact avec le groupe correspondant qu'ils ont choisi. La distribution des places discursives opérée dans la phase de préparation devient opérationnelle. Muni de ses fiches illustrées, chaque récitant raconte tandis que le secrétaire note soit des erreurs -dans la présentation des fiches, l'ordre des étapes- soit des écarts par rapport à la langue choisie- l'élève a choisi de s'exprimer en français et se met à parler en créole-. Quant à l'observateur, il regarde quel est le comportement des auditeurs. Pour ce dernier, la tâche est plus difficile qu'il n'y paraît puisqu'il est l'évaluateur de la réalisation du projet que le titre explicite sans ambiguïté : "dire pour être compris". Il se pose la question : les élèves comprennent-ils ? Ont-ils l'air de comprendre ? Qu'est-ce qui fait qu'ils ne comprennent pas ? Dans un deuxième temps, il communique avec ses deux camarades et leur indique ce qu'il a vu de la situation de communication et ce qu'il pense de la réaction des enfants. C'est donc lui, mais pas uniquement car il peut solliciter ses camarades, qui devra apprécier si les petits ont répondu en créole ou en français.

Il est intéressant de noter que les observateurs des quatre groupes ont tous remarqué que les élèves de maternelles "essayaient" de parler soit dans une langue soit dans l'autre, et qu'on ne pouvait pas savoir exactement dans quelle langue ils parlaient. La discussion qui s'en est suivie au moment du débriefing a amené presque tous les élèves à admettre que les enfants de maternelle faisaient des essais langagiers et que ce qu'ils disaient ne pouvait être considéré comme du français ou du créole, et même pas comme quelque chose entre les deux mais plutôt comme des tentatives de se faire comprendre. Dans le même temps, les sixièmes reconnaissaient globalement que les maternelles parlaient bien français. Se fiant à la signalétique des couleurs utilisée pour distinguer les groupes, dont ils avaient compris qu'elle indiquait un niveau de force ou de faiblesse, ils soutinrent que seuls les groupes rouge et bleu s'exprimaient en créole tandis que les jaune et vert parlaient français. Ce paradoxe tient sans doute à la difficulté de l'exercice et au désir des élèves de s'en débarrasser une fois que le temps consacré à la réflexion sur ce qui s'est passé leur paraissait écoulé. C'est dire la difficulté à laquelle les élèves étaient confrontés.

« Toutes les formes de bilinguisme ne sont pas équivalentes et la perdurance de formes nobles » coexiste avec la montée des formes « bâtarde » et « coupables ».

Comment réagit l'enfant face à cette complexité et cette hiérarchisation, pas toujours énoncée et objectivée, des situations ?(...) En fait, la difficulté réside non pas dans l'acquisition de plusieurs codes linguistiques, mais dans l'acquisition de la compétence interculturelle correspondante ainsi que dans l'apprentissage des usages sociaux liés aux différents parlars et discours.(...) Vécu sur le mode de la culpabilité, de l'agressivité, de l'opposition, de l'affirmation unilatérale, de la revendication... l'usage de tel ou tel code est porteur de significations qu'il convient d'apprendre et à décoder. » (Abdallah-Preteille, 1991 :306)

Je me dois d'indiquer ici une incompréhension avec la collègue de maternelle : elle avait accepté l'ensemble du projet et considéré jusque-là que l'aspect linguistique avait son importance. Je croyais donc pouvoir m'appuyer sur elle pour pousser cet aspect le plus loin possible et ouvrir le débat prévu en fin de séance sur l'éveil aux langues. Le partage de ces élèves d'âges différents sur les langues parlées et reçues à la maison faisait également parti de mes ambitions et j'envisageais d'aborder ce sujet pour porter un diagnostic sur la situation du quartier ; ce ne fut pas possible car l'enseignante changea d'avis et refusa d'entrer dans cette thématique pour l'élargir et lui donner un prolongement ; elle continua de nier que ses élèves parlaient créole et déclara que ce type de travail n'était pas nécessaire parce qu'il risquait d'embrouiller les élèves et de créer des confusions ; elle maintint cette position lors de la deuxième session qui se tint quelques jours plus tard avec les sixièmes L et s'abrita derrière la directrice de la SEGPA qu'elle avait priée de venir. Selon ces deux collègues, le fait de parler français devant les élèves et d'intervenir sur leurs énoncés créoles en les corrigeant constituait un effort didactique suffisant pour leur permettre d'apprendre la langue française. Elles prétendaient aussi borner l'éveil aux langues à la présentation par les maternelles d'un chant en anglais. Quant au travail sur les cultures de l'Océan indien, elles étaient sacrifiées au profit des fables de La Fontaine que les enfants de cinq ans étaient invités à jouer sous forme de tableau vivant.

« Ainsi la belle langue s'attraperait par mimétisme ou par contagion. C'est l'un des effets de ce que j'ai appelé en 1979 la minoration linguistique. Que l'on ne s'y trompe pas ! Nous ne sommes pas devant un lamento tiers-mondiste. La minoration linguistique est incorporée à la communauté créole. Une très grande partie du corps social réunionnais est convaincue que le créole constitue un obstacle atavique à surmonter pour progresser, et qu'il suffit de se vouloir francophone pour le devenir. » (Prudent, 2005 : 370)

Un tel blocage peut paraître incompréhensible ; une explication existe pourtant que je développerai après avoir présenté le travail de la deuxième sixième ; elle nous rappelle la conception défendue par un enseignant de français en SEGPA³³.

Cependant, les conditions de la deuxième intervention avec le deuxième groupe de sixième, les L, permirent de s'affranchir légèrement de ce cadre étroit. La séance était bâtie sur le même principe, chaque groupe de sixième travaillant avec un groupe maternel correspondant ; le changement était que j'avais proposé que deux élèves puissent raconter une histoire tirée des images séquentielles qu'ils avaient travaillées. L'enseignante et la directrice acceptèrent et on convint que cette improvisation puisse être filmée et exécutée à l'aide d'un micro. A la fin de la deuxième intervention, j'ai demandé aux enfants de GS si le conteur avait

³³ Annexe 5

parlé en français. Huit doigts se levèrent ; puis je demandais : “a-t-il parlé en créole ?” Cette fois, neuf doigts se levèrent sur les 24 élèves. Enfin je posais la même question au “conteur” qui déclara avoir parlé français. Le film nous indique avec exactitude les réponses : Francustelin a utilisé le français et une expression créole (il a dit comme ça) ; sur le plan grammatical, il a utilisé le pronom personnel masculin pour désigner la petite fille dont il parlait, ce qui correspond à l'usage du neutre en créole. Sans doute les élèves de maternelle ont-ils été sensibles à l'idiome créole et à l'utilisation du masculin sur fond d'énoncés très francisés, et cela explique que les réponses aient été si partagées. La maîtresse posa ensuite quelques questions pour vérifier la compréhension mais les réponses en créole acrolectal ne trouvèrent d'autres réactions de la part de l'enseignante que cette interrogation en forme de demande d'excuse : “pardon?”. Cependant pour les élèves de sixième l'objectif de faire apparaître les interférences était atteint et nous eûmes des occasions de le revoir et de le comprendre en profondeur lors des projections du petit film que j'avais intitulé “améliorer”. De même le but que je m'étais fixé vis-à-vis de cet élève conteur, à savoir lui montrer son habitude de recourir au créole et non au français comme il le prétendait était atteint. Cependant lors de l'analyse du film, il prit très mal cette remarque et décida de parler désormais en créole, puisque le créole était sa langue et qu'il était créole et non français.

Les activités d'écoute par groupe des récits des grands avec en point d'appui les images plurent aux petits, à qui ceux-là demandèrent de mettre en ordre les images de manière à raconter l'histoire plus facilement. La mise en ordre des images séquentielles était suivie d'un collage sur feuille, sous l'œil vigilant des sixièmes ; les récits furent plus difficiles à réaliser : parmi les maternels, peu était candidat, peut-être parce que l'obligation implicite de parler en français constituait une véritable pression sur les jeunes locuteurs et les décourageait de se lancer dans l'aventure. La phase suivante consistait en une invitation à une pseudo-lecture sur des affiches écrites en français par les sixièmes. Les mots prononcés étaient avantageusement remplacés par des images collées dessus. Le texte pouvait ainsi parfois être relu, et lorsqu'il était deviné, les sixièmes se plaisaient à souligner la différence qui existe entre lire, dire par cœur et deviner. Ils se situaient d'emblée à un niveau métacognitif en déclarant “vous ne savez pas encore lire, mais vous êtes en train d'apprendre, alors vous savez un tout petit peu lire”.

En annexe 3 se trouve la fiche prévisionnelle de cette sortie pédagogique dans laquelle l'intention d'un travail de prise de conscience est annoncée. Cette fiche remaniée montre que les restrictions au travail de prise de conscience des interférences ont été intégrées dans l'élaboration de la séance. Étant donné le statut de sortie pédagogique de la rencontre, le projet devait être soumis sous cette forme à l'inspectrice ASH et à l'inspectrice de circonscription, ainsi qu'à la directrice et au directeur des deux établissements concernés. C'est pourquoi c'est seulement au début de la séance que le questionnement sur les langues y était mentionné.

On peut penser que sa mise en place à ce moment a servi de catalyseur pour les prises de parole suivantes et les interrogations qui ont pesé dessus. On peut dire que les élèves ont beaucoup progressé dans l'analyse de la situation de communication : les reculs successifs (bilan des maternels en présence des élèves, bilan réalisés avec les tableaux en classe par groupe, visionnage des séquences filmées ou photographiées, création d'un didapages sur les conséquences de l'activité, ...) ont pu se cumuler, de manière à donner aux élèves l'attitude réflexive dont ils avaient besoin pour aborder leur rapport aux langues. Ils ont pu comprendre quelle était la langue la plus facile à parler parce que la plus compréhensible devant leur public ; ayant préparé leur texte en français, ils ont dû s'adapter ou, dans tous les cas, évaluer l'opportunité de leur choix.

Après avoir exploré la situation de communication, il était souhaitable de revenir au ressenti de chacun dans cette expérience et à la mise à plat des difficultés rencontrées. C'est ce qu'on fit avec le visionnage des films et l'examen des fiches réalisées en classe ou durant les séances de rencontre.

La fiche ci-dessous indique la perception qu'une élève a eue de la difficulté à parler français :

1ère étape	
A la question de Madame Navaret, "qu'est-ce qui était le plus difficile ?" vous avez répondu "parler en français".	J'envie de parler en créole car c'est ma langue
Dans quelle langue avais-tu envie de parler ? Pourquoi ?	
2ème étape	
A la question ont-ils tous bien raconté leur histoire, les sepa disent non, d'où les questions :	dans le groupe pour tout le monde a parlé
Combien d'enfants n'ont pas raconté dans ton groupe ?	
A ton avis, pourquoi certains enfants n'ont pas raconté l'histoire ?	l'organe a peler mais je ne sais pas pourquoi
3ème étape	
Dans cette troisième étape, il fallait écrire ce que les enfants dictaient ; beaucoup de "secrétaires" ont dit que c'était très difficile.	La difficulté étaient d'écrire et d'écouter
Quelles étaient les difficultés ? Est-ce que tu peux donner des détails ?	en même temps :

ILLUSTRATION 2 : FICHE DE COMPTE-RENDU DE SEANCE AVEC LES MATERNELLES

Le but de l'établissement de ces fiches était de lancer une analyse sur les situations rencontrées et de les décrypter. La première évidence est la difficulté à parler français et elle est partagée par l'ensemble des groupes ; la deuxième est de constater combien l'envie de parler en créole est forte et s'impose parfois sans qu'on puisse la réprimer. Ensuite les élèves relèvent des aspects de la situation de communication : les maternels ont répondu ou n'ont pas participé ; leurs prénoms apparaissent, mais les raisons pour lesquelles ils n'ont pu parler sont plus obscures. On ne sait pas s'ils ont parlé en français ou en créole ; on ne les a pas empêché de parler créole, mais la maîtresse est venue et a dit qu'il fallait parler français. C'est du moins ce que j'entends dire dans un groupe, ce qui signifierait que le sens de l'intervention n'a pas été entièrement comprise par l'enseignante pourtant associée à la conception de l'intervention. L'effet recherché – laisser les enfants s'exprimer dans la langue de leur choix et les mettre à l'aise dans cette perspective – s'est donc trouvé contrecarré sur place. A cela il faut ajouter que la complexité de la tâche fait qu'il n'a pas été facile de tenir son rôle. Mais si l'on tient compte du travail d'analyse réalisé ensuite en classe à partir des documents récoltés – productions des groupes maternels, grilles d'analyse utilisés sur place-, des films et photos pris suscitant des échanges nourris, on peut dire que l'opération a été un succès dans la mesure où la perspective de faire des choix délibérés et conscients dans les situations de communication a été comprise comme telle par l'ensemble des participants.

2) Ancrages individuels

Si ces deux classes de sixième ont pu aborder avec profit la notion de situation de communication et réfléchir sur des questions simples tenant à la communication, c'est parce que les exigences posées au départ permettaient d'aller beaucoup plus loin qu'on n'était jamais allés dans la réflexion. Poser un cadre précis avait un effet contraignant dont on pouvait s'attendre à ce qu'il soit rejeté par les élèves de SEGPA. Or ce ne fut pas le cas, et leur participation fut complète. Elle supporta des déviances mais cela ne fut pas non plus sans intérêt. Ainsi un élève prit des accents très autoritaires pour s'adresser aux petits, laissant croire à leur responsabilité quant à leur ignorance manifestée dans l'absence de réponses. Il refusait donc la place discursive qui lui était officiellement attribuée pour prendre celle de l'enseignant culpabilisant et répressif. La situation me fut rapportée par d'autres élèves, et je notais quelques semaines plus tard que ce même élève déclarait dans un petit groupe de parole qu'il avait abandonné le madrasah³⁴ parce que le fundi l'avait battu. Sans vouloir donner d'explications psychologiques, il paraissait évident que, dans son cas, la situation de communication très calibrée dans laquelle il avait eu à jouer un rôle s'était trouvée correspondre à son désir de liquider ce mauvais souvenir en le revivant, s'orientant de cette manière vers de nouvelles formes d'apprentissage qu'il pouvait reconnaître comme non-violentes et plus respectueuses de l'enfant. Il avait vu nettement quelle violence impliquait son comportement et la réprobation de ses camarades. Cette prise de conscience lui permit par la suite de prendre d'autres positions où s'exprimait une maturité certaine.

Il est parfois possible d'avoir accès à l'imaginaire dialogique de certains élèves à travers leur participation aux dialogues quotidiens. Les conditions de possibilité de cet accès relèvent tout autant de la confiance que l'élève accorde à ses camarades et au professeur que du découpage que celui-ci peut effectuer des images mises en jeu. Ainsi, on passera l'imaginaire en question en revue à partir du découpage qu'indique Marie-Thérèse Vasseur :

« Cet imaginaire dialogique nous renvoie aux différentes dimensions du dialogue. Il englobe en effet :

-l'image que chaque locuteur se fait de l'autre,

-l'image qu'il se fait de la tâche,

-l'image qu'il se fait de la situation

-enfin l'image qu'il se fait de ce que l'on peut faire avec le langage, par exemple obtenir quelque chose que l'on désire, paraître intelligent, aider l'autre... cette dernière dimension incluant l'image qu'il se fait de la langue, des langues, de leurs usages et apprentissages. » (Vasseur, 2005 : 106)

Confronté à l'usage et à l'apprentissage de l'arabe littéraire dans le contexte particulier de la propagation de l'islam sur l'île de La Réunion comparé à ceux de la langue de scolarisation, le jeune adolescent avait fait son choix.

³⁴ Ecole coranique à laquelle se rend une large proportion d'enfants mahorais

D'autres élèves mahoro-comoriens s'étaient trouvés en porte-à-faux avec leur comportement habituels : Saraoui était un élève élu délégué par ses camarades ; il se plaignait souvent d'être traité injustement, et prenait souvent la place de victime frappée par l'injustice. Il était souvent distrait, incapable de concentration, et ses camarades mahorais disaient de lui qu'il avait des « djinns », ce qui veut dire qu'il était possédé. Dans sa culture, il ne pouvait donc pas répondre de son comportement dans les moments de possession. Je ne sais s'il en profitait pour agir en perturbateur, mais avec un autre de ses camarades, Oustad, ils me donnaient du fil à retordre. Je fus donc très surpris de constater qu'ayant eux aussi modifier leur place discursive, ils avaient néanmoins jouer un rôle très avantageux d'enseignant en pratiquant avec les enfants de GS ce qu'on appelle la pseudo-lecture. Ils « **faisaient l'enseignant** », confirmant ainsi qu'ils avaient su dans une situation scolaire inédite prendre des initiatives. Le film pris à ce moment de leur intervention, exploité dans une phase de bilan, permet de mettre en valeur le mode pédagogique sur lequel ils s'étaient mis à fonctionner. Il leur était facile de comprendre qu'ils avaient construit de l'élève de GS, une image « *comme imparfait, incompetent, mais capable d'apprentissage* », tandis qu'eux-mêmes pouvaient être perçus « *comme possesseur d'un savoir et capable de le [lui] transmettre* ». On peut parler d' « *imaginaire pédagogique* » (Vasseur, 2005 :112).

« [Des] (...) focalisations, centrées sur la distribution des initiatives et des places peuvent (...) être des offres de figuration positive et, en confortant l'alloglotte comme interlocuteur ayant légitimement droit à la prise de parole, (...) faciliter la mise en place d'un certain aspect de la compétence communicative. » (Vasseur, 2005 : 233)

C'est l'espace de négociation entre pairs qui permet de revenir à des figurations positives. Nous avons vu page 27 à 29 Mathieu prendre le rôle de leader contestataire radical, utilisant sa place de délégué de classe pour la transformer quasiment en tribune politique. En donnant à sa place discursive officielle une autre dimension dans laquelle l'image qu'il se fait de la langue et de ses usages prend des proportions énormes, il rejoint ainsi une tradition du militantisme culturel pro créole ; il manifeste une inconditionnalité qu'il veut faire partager à ses camarades. En tant que malbar, il veut la reconnaissance de son créole basilectal qu'il nomme « langue malbare ». Mais il sort de l'espace des négociations car il ignore à ce moment-là les usages du créole de ses camarades qui pratiquent d'autres variétés, celle que Ledegen (2007) répertorie comme créole-français ou français-créole³⁵. Et ceux-ci le lui rappellent, en lui disant qu' « il n'y a pas que le créole », se situant à la fois par là-même dans cet espace créole-français ou français-créole où se placent peut-être aussi leurs parents et dans un mouvement de décentration ouverts à leurs camarades originaires des Comores et de Madagascar. Les images que chacun se fait de la langue qu'il parle et des langues de la classe réapparaissent, réouvrant l'espace de négociation. Et c'est en effet à partir de la variation que les sociolinguistes comme Prudent pense qu'il est le plus judicieux d'intervenir pour amener une conscience différenciée du code linguistique.

« Nous proposons donc d'accepter l'élève avec ses deux langues imparfaites et sa zone interlectale de départ et de l'aider à construire progressivement un réseau de normes dont il découvrira au fur et à mesure la fonctionnalité. » (Prudent, 2011)

Dans le tournant que Mathieu fait prendre à la classe ce jour-là, il y a en germe tous les développements de la compétence interculturelle qui se mettront en place autour des activités en arts plastiques. Mais ces occasions ne sont pas toujours transformées en opportunités. La

³⁵ Dans l'enquête qu'elle a réalisée, les locuteurs s'autoclassent dans ces catégories.

place discursive offerte par l'institution ne sert pas toujours de tremplin. L'adolescent essaie diverses tactiques qui l'amènent à occuper autant de places différentes. Pour El Anrife, élève arrivé tard dans l'année dans la classe en provenance d'un autre collège, le résultat ne fut pas aussi positif : ce garçon qui avait un niveau scolaire nettement supérieur aux autres refusa de renouveler l'expérience de la rencontre avec les maternels. Il avait occupé une place de secrétaire dans la situation de communication mais avait été attiré par des aspects de celle-ci qui n'étaient pas explicités dans la phase de préparation. Ainsi, le conflit entre adultes soutenu par une image différente des langues et de leur usage attendu ne lui avait pas échappé, mais il ne savait comment l'exprimer. Il était touché dans sa problématique personnelle. Avoir progressé comme il l'avait fait dans la langue de scolarisation et se sentir attiré par l'usage du créole, tandis qu'il continuait de parler à la maison le comorien sans pouvoir l'assumer au collège créait chez lui un conflit intérieur qu'il ne pouvait résoudre, et aucune des places dialogiques que la classe lui proposait ne semblait le satisfaire. Du coup, il avait pris dans un premier temps la place du raciste avant de prendre celle du mauvais élève, récalcitrant à toute activité. C'est peut-être paradoxalement l'anticipation d'une pression trop forte dans la préparation de l'exercice préfiguré qui l'amena à un rejet d'autant plus fort qu'il avait accepté à l'école primaire une pression scolaire lui donnant une double compétence, parler et écrire « correctement » la langue de scolarisation, qu'il jugeait désormais inutile et inadaptée à son désir d'insertion en SEGPA. Je prends cependant le risque de dire qu'il avait d'abord communiqué valablement comme raciste, projetant sur les autres sa propre situation (« Ta mère, comore ! ») afin de dissimuler son identité et de ne pas être l'objet d'insultes, interprétation que je dois nuancer pour laisser la place à la complexité de sa situation personnelle, cet élève ayant perdu sa mère récemment et vivant sous l'autorité légale de sa sœur. Ainsi, le travail du deuil pourrait être associé à l'usage de ses paroles. La communication valable pour cet élève devenait ensuite de tendre à « faire le mauvais élève », cherchant à tester une frontière entre les usages des langues. Peut-être même de rejoindre le groupe de ceux qui déclaraient « mi ravaj »³⁶, se situant comme ceux qui « font le ravageur ». En effet, interrogé sur son comportement, il avait toujours nié avoir cette intention, jusqu'à ce qu'un jour, confronté à une réalité insupportable pour lui, celle de prolonger l'expérience des situations de communication avec les maternels, il déclare son désir de « ravager » ! A ce stade, il paraissait ressentir fortement la frustration de ne pouvoir s'exprimer autrement que dans le français qu'il avait appris au primaire et prenait de plus en plus l'initiative de s'exprimer en créole, notamment dans les travaux écrits, occupant de cette manière une place que l'on pourrait appeler celle du « scripteur en créole », retrouvant par là une offre de figuration positive. La gestion des cas individuels dans la classe revient dans ce cas à redonner une place à l'expansion et l'expression de l'imaginaire dialogique. Ceci vaut dans d'autres cas de figuration négative, même lorsque ceux-ci ont la réputation de n'avoir que des solutions psychologiques. Ainsi, le cas de Lucas (cf page 51) dont le rôle de « patient désigné »³⁷ dans sa famille se prolongeait dans la SEGPA.

Des places et des rôles nouveaux s'improvisent, imprévus et inattendus. Peut-être fonctionnent-elles d'ailleurs par couple comme dans le couple expert/novice qui a fonctionné dans la situation de communication avec les maternels. C'est à l'enseignant de les repérer et d'emboîter le pas aux élèves qui modifient leur place ou en inventent de nouvelles. Des rôles

³⁶ Expression utilisée par les élèves qui se comportent en destructeur de l'environnement de travail.

³⁷ La demande de changement portée par la famille du patient désigné s'exprime sous cette formule : « Faites que cela change pour lui mais que rien ne change pour nous ». Disponible sur <http://www.systemique.be/spip/spip.php?article644>

d'accusateur public, d'interviewé et d'intervieweur, de conteur et de récitants, d'évaluateur et d'examiné, d'acteur, de musicien, de danseur... circulent ainsi dans les classes et sont distribués au gré des activités. Parmi tous ces rôles, celui d'intermédiaire culturel (cf page 32 et 89) occupe une place stratégique. On verra ainsi comment Emeline (cf page 61-62) improvisera un rôle de conseillère en communication, très proche du rôle d'intermédiaire culturel, rôle qu'un élève de troisième d'origine comorienne saura jouer dans une situation amoureuse douloureuse (cf page 89-90-91). Tous ces rôles renvoient aux compétences tacticiennes (Macherey, 2005) que développent les élèves pour pouvoir les jouer. L'accumulation des succès tactiques validés dans les classes renforce le désir d'autres succès mais surtout, amène inconsciemment l'élève dans des positionnements interpersonnels où son répertoire pourra s'exprimer en toute sécurité. Le rôle d'intermédiaire culturel est une des étapes du processus, peut-être la dernière avant que l'adolescent ne se découvre en mesure de déployer une stratégie de plurilingue (cf page 86). Etre candidat à ce rôle est un signe pour l'enseignant que l'élève commence à se détendre et cesse de mobiliser son énergie pour dissimuler ses identités plurielles. Mais mon impression est que les autres rôles, tous les autres rôles, qu'ils soient positifs ou négatifs, se trouvant sur le parcours de l'élève, peuvent être appréhendés chacun à leur façon comme des modes d'expressions des compétences partielles de la compétence plurilingue et pluriculturelle du sujet concerné. Examinons maintenant les rôles de diglotte et de « patient désigné ».

3) Qui est diglotte ?

Si les élèves shimaoréphones ont réagi à l'apprentissage de la priorité à donner en situation de communication aux effets à produire en changeant leur place discursive, les créolophones ont cherché à naviguer entre les représentations qu'ils se faisaient des langues utilisées sans pouvoir éviter l'écueil de la diglossie :

« Faute d'aménagements durant plusieurs décennies, le système éducatif réunionnais, non seulement n'a pas lutté contre les phénomènes liés à la diglossie mais, de plus, a contribué à les reproduire. L'occultation d'une partie du patrimoine linguistique des usagers de l'école a, en effet, entretenu un malaise engendré par l'inégalité statutaire des langues en présence, principalement : créole et français. Ce conflit larvé s'est notamment traduit par des difficultés au plan de la maîtrise de la langue ; difficultés particulièrement aiguës chez les enfants créolophones de milieux sociaux défavorisés et attestées, depuis plusieurs années, par les résultats aux évaluations nationales (CE2, 6ème) ». (Tupin, 1999 : 13)

Le cas de LUCAS illustre cette lacune du système à travers les non-dits ou les implicites d'une équipe éducative. L'analyse de la tenue de cette équipe éducative et de son déroulement a pour but de mettre à jour les usages lacunaires de cette structure dans le cadre d'un fonctionnement normal de la machine scolaire.

Description de l'événement : Un pré-adolescent, (désormais LUCAS), est identifié depuis l'âge de trois ans comme ayant un problème de langage. Il est suivi depuis dix ans par un orthophoniste et identifié comme dyslexique, ce qui a amené ses parents à s'adresser au CMPP³⁸ où il se rend régulièrement. Depuis son entrée au collège, il a connu plusieurs moments, dont un moment de succès scolaire au début de l'année, mais par la suite son comportement s'est dégradé et a causé des perturbations au sein de la classe.

³⁸ Centre médico-psycho-pédagogique

Je suis présent à cette équipe éducative et je voudrais tout de suite préciser ma position par rapport au travail d'observation que propose la situation d'observateur. En effet, côté professionnel, je suis le professeur de français de l'élève en question et donc le plus à même de constater ses difficultés sur le plan de l'expression écrite et orale en français.

Sont réunis dans cette équipe éducative la psychologue qui suit l'élève depuis quelques mois suite au départ à la retraite de la responsable du dossier, une orthophoniste et une assistante sociale également chargée du suivi. Le pédopsychiatre chef du service est présent ; il arrive en retard, mais va rapidement mobiliser la parole, car la proposition de placer l'élève en ITEP vient de lui. Il explique que cette institution vient d'être créée et n'a pas encore de public. La raison pour laquelle LUCAS pourrait être placé en ITEP tient à son comportement de non-respect de l'autorité de ses parents et à sa "destructivité" qui met en danger ses parents. Il explique le rôle que le projet de mise en ITEP peut jouer sur LUCAS, rend compte de l'origine bio-somatique de la dyslexie et explique que l'équipe du CMPP s'est réjouie de voir les bons résultats scolaires de l'enfant au début de l'année. L'interprétation qui s'imposait alors était que le passage de la puberté était bien parti dans le sens où la recomposition psychologique et mentale se passait bien.

Les deux parents sont présents ; le père ne dira pas un mot, tandis que la mère intervient prudemment pour parler de la situation de victime vécue par son fils de la part d'élèves de la classe ayant cherché à le racketter, situation qui succédait à une agression physique au début de l'année. Il s'est avéré en effet que LUCAS a été agressé au début de l'année par un élève qui a été exclu. Récemment, LUCAS qui promettait à ses camarades de leur apporter des friandises et des goûters attira sur lui leur colère au fur et à mesure que les promesses se révélaient vides. Ses camarades lui demandaient d'acheter des bonbons et des chewing gums. C'est ce que l'enseignant présent avec moi appelle "clairement du racket". On peut parler aussi de harcèlement ?

La directrice insiste sur les résultats scolaires. Elle affirme que cet élève "a toute sa place en SEGPA". Elle pointe du doigt le niveau de tolérance élevé en SEGPA, en revanche très bas quand les enseignants sont des agrégés et des certifiés auxquels les élèves seront confrontés un jour ou l'autre s'ils passent dans le circuit normal d'une manière ou d'une autre, à échéance au lycée ou grâce au système de passe en vigueur au collège qui permet que des éléments de la SEGPA fassent l'expérience de la scolarité normale.

Les enseignants argumentent en disant que l'élève est perturbateur, joue le rôle de bouc émissaire lorsqu'il se trouve isolé, mais en même temps a des camarades avec qui il s'entend bien, ce qui prouve sa socialité.

Ce qui ressort de l'ensemble des interventions, c'est que ce pré-adolescent a un problème de relation à l'autorité qui aujourd'hui se développe avec ses parents, mais pourrait demain se reporter sur les enseignants. C'est du moins l'argument du médecin qui en même temps affirme que LUCAS n'a pas de maladie mentale et ne nécessite pas de travail pédiatrique. Il précise que LUCAS s'est retrouvé dans la toute-puissance lorsqu'il a reçu les félicitations du conseil de classe au premier trimestre, une distinction propre à la SEGPA. "Dès qu'il s'est senti en confiance, la puberté a réactivé tous les problèmes." conclut le médecin qui donne son interprétation : "obéir pour LUCAS c'est perdre son moyen de défense vis-à-vis de son impuissance à interpeller ses parents et à attirer leur attention sur lui."

L'assistante sociale intervient pour déclarer que pour elle, il manque une dimension éducative, ce que la directrice considère avoir anticipé en plaçant LUCAS dans un groupe de parole relevant du PRE, projet de réussite éducative. Il est également fait mention du groupe de médiation qui s'est tenu par trois fois dans la classe.

Pourtant le médecin insista : “il faut faire le dossier pour la MDPH³⁹ car le projet est un garde-fou. Ça peut l'aider à contenir quelque chose, car il était à deux doigts de faire exploser sa famille.”

Analyse : j'ai essayé tout au long de cette séance de tenir le rôle de l'observateur. Il m'est apparu que j'étais plus dans la participation observante que dans l'observation participante, car la fréquence de mes interventions fut relativement élevée. Je ressentais en effet le besoin d'émettre des doutes quant à cette mise en internat qui ressemblait à mes yeux à un internement. Je ne voyais aucune certitude de le voir sortir rapidement de ce tunnel, et confusément je me mettais à croire que le décalage subi par rapport à ses camarades qu'il retrouverait peut-être plus tard constituerait un handicap conséquent du fait de la représentation nouvelle qu'ils se feraient de lui. Le monde créole est prompt, me semble-t-il, à stigmatiser la différence, même ténue. Je voyais LUCAS se faire rapidement traiter de fou au moindre écart, à la moindre incompréhension. C'est pourquoi je m'obligeais à intervenir contre l'avis médical, même si je pouvais concéder aisément que le diagnostic rendu sur la toute-puissance et ses conséquences m'échappaient. Ma position d'observateur était donc affectée par ces craintes concernant l'avenir de LUCAS. Je ne pouvais plus prétendre être un observateur neutre. Et pourtant je me trouvais autorisé à intervenir, et je parlais du principe que mes interrogations s'exprimaient légitimement.

Deux thèmes me paraissaient revêtus de cette légitimité : le thème de la dyslexie et celui du rapport entre les troubles du langage et la diglossie français/créole.

- 1) *La dyslexie* : il n'est pas rare d'entendre dire que celle-ci est beaucoup plus répandue qu'on ne le pense. On sait que des remèdes efficaces existent qu'il faut chercher chez les orthophonistes, et qu'il existe plusieurs types de dyslexie. Il n'est pas dans notre intention de les exposer ni de déterminer de quelle dyslexie souffre LUCAS. Nous relèverons simplement ce qu'a indiqué à ce sujet la psychologue confirmée par le pédopsychiatre : LUCAS souffre d'une impuissance à réussir à l'écrit ! Pourtant si j'observe ses productions écrites, je ne les considère pas comme celles qui exprimeraient dans la classe les difficultés les plus grandes. Beaucoup d'autres élèves -comme je l'ai constaté dans les productions des élèves de 4ème – connaissent l'impuissance face à la production écrite, impuissance qui conduit souvent au refus d'écrire une seule ligne. Or, je n'ai pas constaté ce refus chez LUCAS. Est-ce à dire qu'une bonne proportion des présents en SEGPA, qu'on pourrait définir comme ceux qui auraient à vivre de façon durable l'incapacité à produire des écrits lisibles n'ont pas été diagnostiqués ?
- 2) *Un langage dans deux langues* : il est probable que le thème de la diglossie rejoint celui de la dyslexie en ce que celle-là serait un facteur facilitateur de celle-ci. L'origine bio-somatique de la dyslexie n'est pas en cause, mais le contexte semble être désormais considéré comme ayant une place beaucoup plus importante dans la genèse de ce qu'on appelle avec prudence une maladie. Ce qui transparait dans l'histoire de LUCAS, c'est qu' “il ne parlait pas bien vers deux-trois ans” et que suite à une opération, il a raté la moitié de la moyenne section. C'est ainsi que sa mère le présente. La maladie se déclenche à ce moment précis de la socialisation de l'enfant où son origine créolophone est confrontée avec la langue de scolarisation (le français). Or, de nombreuses études ont souligné les difficultés que rencontrent les enfants locuteurs du créole lorsqu'ils arrivent à l'école et entendent parler une langue qu'ils ne comprennent pas entièrement ; bien souvent la langue de la maison est galvaudée, moquée voire

³⁹ Maison départementale des personnes handicapées

rejetée par l'enseignant ; c'est évidemment moins le cas maintenant, mais il y a dix ans, alors qu'il n'existait aucune école maternelle bilingue (en 2007 aucune classe maternelle bilingue, à la rentrée 2009 seulement 16) c'était encore une réalité. On peut supposer que le terme "bien" adjoint au verbe parler prononcé par sa mère traduit une pression tant de l'école que du milieu familial sur le petit LUCAS auquel on ne demande rien moins que de parler et de comprendre une langue qu'il n'a pas apprise.

En tant qu'observateur, je peux affirmer qu'à aucun moment je n'ai entendu parler des difficultés de langage de cet élève en des termes qui permettent de rendre compte des situations de communication auxquelles il put être confronté et par rapport auxquelles il a pu vivre un sentiment d'échec. A aucun moment il n'a été question du choc entre la langue familiale, le créole et la langue de l'école, le français et des conflits de loyauté ou cognitifs et sociocognitifs qui en résultent pour l'enfant. Peut-être cela est-il dû au fait que la famille ou un de ses membres refuse tout simplement de considérer que la langue familiale est le créole ? Je n'ai pas fait d'enquête sur ce sujet, mais je peux imaginer qu'une mère très présente à l'école et dans une institution comme le CMPP, également très investie dans le suivi scolaire de son enfant soit inconsciemment animée d'une sorte de souci fort de la norme linguistique et pénalise voire sanctionne son enfant chaque fois qu'il prononce une parole qui peut être associée à du créole basilectal, que ces énoncés soient copiés sur ceux de l'école ou sur ceux d'autres membres de la famille elle-même.

Lorsque le médecin invoque pour LUCAS la nécessité d'entrer dans les médiations thérapeutiques, psychologiques et pédagogiques, il passe sous silence les médiations culturelles, langagières et sociolinguistiques, certaines pouvant d'ailleurs être considérées comme faisant parti du travail pédagogique. Il me semble qu'il y a là une lacune qui consiste à négliger la possibilité de traiter la dyslexie autrement qu'en ignorant le phénomène de diglossie tout en s'arc-boutant dessus.

J'ai observé dans le comportement récent de cet élève deux choses : la première , c'est qu'il lui était beaucoup plus facile en fin d'année qu'au début de l'année de s'exprimer et de raconter de petits récits ; dans les premières semaines de classe, il avait en effet de réelles difficultés à rester cohérent, se sentait parfois "stupide", devenait soudain distrait, inventait des bribes de récit sans rapport avec l'histoire à raconter et se plaignait de nombreux problèmes de mémoire, ce qui effectivement correspond aux signes révélateurs de la dyslexie d'après le site : http://www.dyslexiehabilite.com/la_dyslexie/la_dyslexie.html

La désorientation dont il faisait alors preuve est explicitée dans ce passage :

« Lorsqu'un dyslexique devient confus, il se sent désorienté et la pensée est perçue comme la réalité. Les dyslexiques sont en mesure de voir, entendre, ressentir et détecter ce qu'ils imaginent comme si cela était réel, ce qui explique pourquoi ils ont tendance à sauter ou à inventer des mots, à devenir facilement distrait ou à inverser les lettres. Lorsqu'ils disposent des outils adéquats, les dyslexiques peuvent automatiquement contrôler et corriger leurs perceptions et éviter les situations « handicapantes » afin de mettre en lumière leurs talents. »

L'observation de cette réunion, menée tant bien que mal, a le mérite de mettre en lumière qu'un rapprochement est possible entre les solutions présentées par des chercheurs réunionnais et les solutions envisageables aux problèmes de dyslexie.

En effet,

« Pour les dyslexiques, le problème central est le phonème, ou le symbole littéral et le son littéral qui l'accompagne. »⁴⁰

Nous sommes donc au coeur du problème phonétique et de transcription phonématique engendré par le contact des langues français /créole et que nous avons signifié sous l'expression "un langage dans deux langues". Ce problème a fait réfléchir plus d'un chercheur réunionnais lorsqu'il s'est agi de trouver une écriture au créole. « Quelles sont donc les propriétés que devrait posséder un système graphique ? » se demande Axel Gauvin qui s'est attelé à ce travail de titan, pour aboutir dans un premier temps à l'élaboration de lékritir oktob 77. Plusieurs années plus tard, il est revenu sur les propositions de son groupe et a reconnu des erreurs. Aujourd'hui, il pense que l'image graphique du mot doit être un critère déterminant du choix orthographique.

« Influencé par la méthode syllabique d'apprentissage de la lecture que nous –qui avons travaillé à l'élaboration d'Oktob 77- avons subie (et dont nous avons en même temps bénéficié), victime aussi des idées alors dans l'air du temps, nous nous sommes imaginés que la lecture était un découpage des mots en syllabes, des syllabes en lettres. Ce découpage devant permettre de trouver les sons composant chaque syllabe, etc. Bref, notre erreur de base a été de penser (ou d'admettre implicitement) que la voie d'accès au sens était celle du son- son mental, pour la lecture silencieuse. Et nous n'avons pas compris la nécessité de faire correspondre pour chaque mot, autant que faire se peut, une image graphique spécifique à un sens donné. Ceci a entraîné pour notre écriture des difficultés de lecture. » (Gauvin, 2005 : 131)

Cette façon de poser le problème a son intérêt pour la problématique du dyslexique que nous évoquions tout à l'heure. Je me permets de prolonger la réflexion sur ce sujet.

Ainsi l'article de Wikipédia sur la dyslexie, paragraphe « ouvertures » nous indique :

« Enfin, une solution, envisagée par les avant-gardes poétiques dans les œuvres de Lautréamont et Mallarmé consiste à imaginer un autre langage, nouveau dans sa graphie des syllabes. Ces symboles graphiques de sons seraient plus cohérents entre l'empreinte, l'impression mentale laissée par le son et un équivalent de forme pris dans le monde, impliquant la création d'une nouvelle graphie de phonèmes en correspondance son-forme du monde. Cette théorie est un sujet de controverses chez les spécialistes. »

Peut-être y a-t-il dans ces quelques lignes des éléments indicateurs pour un double traitement de la dyslexie associée à la diglossie et son dérivé, la dys-glossie.

« Cellier (1985) avance que cette diglossie réunionnaise révèle d'une part une certaine déculturation du fait que les Réunionnais ont une attitude de rejet du créole, par conséquent de leur identité réunionnaise et d'autre part un véritable conflit linguistique : ces phénomènes observés sont la cause de ce qu'il appelle la « dysglossie ». [...] Cellier (1985) conclut son article intitulé « Dysglossie réunionnaise » en posant que l'essentiel de la diglossie réside dans la perte de l'identité créole et dans l'acculturation française. » (Souprayan-Cavery, 2005: 36)

Cette question de la diglossie est débattue depuis des années à La Réunion ; elle fait l'objet d'un débat sociolinguistique dont Paule Fioux a cherché à retracer les étapes et à

⁴⁰ http://www.dyslexiehabilite.com/la_dyslexie/la_dyslexie.html

clarifier les enjeux en mettant à jour les présupposés sur lesquels elle se construit. Je n'ai pas l'intention de participer à ce débat, mais je voudrais seulement indiquer dans le cadre de ce mémoire quelles sont les données recueillies sur le terrain identifiables en termes de diglossie, ce que cela veut dire en termes concrets de gestion de la classe et d'apprentissage du français tout autant que de prise en compte de la langue créole, et comment j'ai tenté de les resituer pour faire avancer de façon pragmatique les représentations des élèves.

Mon souci est donc d'éviter d'entrer dans une discussion théorique ou philosophique qui réglerait la question des options idéologiques prises par le chercheur, obstacle que mentionne Paule Fioux. Je crois que cet obstacle peut être contourné en partant des observations que j'ai faites sur les attitudes des élèves. Le fait de centrer le travail pédagogique sur la situation de communication est un point d'appui ferme et ce choix est confirmé par Paule Fioux :

« Les observations menées avec les jeunes enfants au moment de leur première scolarisation sont en partie transférables à tout public : « apprendre à communiquer » s'inscrit comme une première phase méthodologique, préalable nécessaire à l'apprentissage souhaité de la langue « en communiquant ». Cette phase concerne tant l'enseignant que l'apprenant, parce que la capacité d'un élève à communiquer en classe relève aussi de la capacité de l'enseignant à communiquer avec lui. » (Fioux, 2007 : 223)

C'est dans ce registre de communication qu'une élève de quatrième, Flavie s'est située vers la fin de l'année. Elle s'est dévoilée un beau jour sans crier gare en confessant publiquement ses regrets de n'avoir jamais pu apprendre le français. En même temps qu'elle s'accusait d'un manque de travail scolaire, elle déclarait combien elle trouvait belle la langue française. A l'opposé des qualités dont elle parait cette langue, il y avait tous les défauts du créole, sa lourdeur et ses mots qu'elle voyait « vulgaires ». Flavie exprimait tout cela sans s'arrêter, dans un long monologue basilectal, sans savoir qu'elle se déclarait « diglotte » aux yeux du linguiste. Le sentiment d'infériorité qu'elle ressentait, associé à un sentiment de culpabilité la plaçaient dans une position de locuteur victime tout à la fois d'un système et de son manque de lucidité. En même temps qu'elle découvrait le marché linguistique, elle exprimait le désespoir de n'avoir pas su anticiper sur la hiérarchie que celui-ci avait mise en place. D'une certaine façon, elle indiquait, au-delà de la réponse sur les préjugés et les représentations erronées qu'elle entendrait et de la dénonciation d'un système obsolète, une direction de programmation à prendre.

« Il faut donc admettre que non seulement le créole (au sens le plus large du mot) mais aussi les formes interlectales⁴¹ (c'est-à-dire les formes cristallisées et stigmatisées sous l'étiquette infâmante de créolismes) devraient être entendues, écrites, étudiées, discutées, négociées, hiérarchisées à l'école. Quand je dis « hiérarchisées » cela signifie que l'enfant scolarisé de tout âge peut parfaitement comprendre qu'il existe un marché local, régional, national des « langues » et que maîtriser le code français écrit le conduit nécessairement à envisager un avenir professionnel plus optimiste que l'absence de cette compétence. » (Prudent, 2005 : 372)

Flavie prenait conscience de l'état peu avancé de son « identité projet » ; elle était restée dans son « identité racine » et le déplorait. Il lui paraissait soudain impossible de sortir de son

⁴¹ Autre définition donnée par Prudent (1981) : Ensemble des paroles qui ne peuvent être prédites par une grammaire de l'acrolecte ou du basilecte.

île, de migrer pour aller exercer un métier ailleurs et le point de départ de sa réflexion était un ensemble de remarques qualifiantes pour la langue convoitée comparée à sa langue native. En somme, elle prenait la place douloureuse que décrit Claudine Bavoux :

“Le sujet diglotte a si bien intériorisé l'idéologie dominante qu'il l'alimente par ses attitudes, par ses discours et par ses actions.” (Bavoux, 2002 : 66)

Mais qu'est-ce que l'idéologie dominante pour Flavie, sinon la puissance de détérioration de l'idée que cette élève se fait de sa propre langue et simultanément l'apologie du français comme langue complète, parfaite, c'est-à-dire sans les défauts du créole ? Aujourd'hui, tout Réunionnais peut, dans une institution, demander que son dossier soit traité en créole. Le marché officiel n'appartient donc plus entièrement aux dominants, mais ils continuent de conserver des positions clés comme à l'école malgré les textes d'ouverture au créole qui circulent. Alors que s'est-il passé dans la scolarité de Flavie ? On nage en plein paradoxe ; l'école suivie par cette élève n'a-t-elle pas proposé une multitude de situations d'enseignement toutes destinées à l'acquisition de la L2 ? La radio, la TV ne sont-ils pas les véhicules quotidiens du français standard ? Que penser d'un contact de langue aussi peu porteur ? Comment penser et rendre compte de l'échec du système scolaire ? A l'Unité pédagogique adaptée du GIED Fernand Sanglier et au RASED de la Plaine La Plaine des Cafres, j'avais rencontré des élèves qui se sentaient incapables de parler français. C'est sans doute ce conservatisme de l'institution scolaire qui empêche Flavie de concevoir que sa langue puisse être considérée en tant que langue comme l'égal du français. Ce sentiment de dévalorisation mine le locuteur créolophone, probablement pour longtemps encore. Il devient nécessaire de lui faire prendre conscience de sa compétence bi/plurilingue, car cela n'a pas été fait, ou mal fait. Ainsi l'enseignant qui affirme à ses élèves créolophones qu'ils savent parler français parce qu'ils ont la science infuse du français les induit en erreur. Et les élèves se rendent vite compte que cela est faux. En revanche, il peut introduire chaque fois que c'est possible une distanciation avec les usages langagiers et adopter une stratégie de changement des places et des rôles.

« En changeant de place et de rôle, l'ensemble des acteurs participe ainsi à la construction des langues, au développement des connaissances objectivées, à l'élaboration des schémas d'action, de comportements langagiers et de dynamiques linguistiques. Peut-être tout simplement,..., parce que le fonctionnement du langage implique en lui-même et pour lui-même, sa propre distanciation. » (Moreau, 1997 : 282)

Mais la distanciation souhaitée est parfois précédée d'une autre distanciation, celle qu'opère la notion populaire qui fait dire à Flavie que le français est une langue « zorey », c'est-à-dire un lecte compris dans un ensemble plus vaste catégorisé comme créole, dans lequel on trouverait le parler « zarab », « sinois », « malbar », « kaf », « malgache »...

Confrontée à la forte pression scolaire depuis des années, une part de Flavie estime donc ne pas avoir à tenir compte des pressions normatives de la société créole. Une autre part de Flavie reconnaît l'existence d'un autre marché où l'emploi du français est attractif et dominant. Comment se fait-il alors que ce changement de place et de rôle lui soit resté inaccessible ? Au prix d'une remise en cause des conceptions erronées qui lui ont été transmises, la distanciation s'est effectuée dans cet échange et elle pourra en tirer parti en partant de son identité-projet.

Grâce à ce type de dialogue, il est possible de faire avancer de nombreuses situations individuelles, notamment grâce à certains éclairages conceptuels récents.

« La communication en milieu scolaire ne va pas de soi, et diglossie/bilinguisme engagent à regarder de près les conditions dans lesquelles celle-ci peut s’instaurer en milieu plurilingue, pour que le sujet, effectivement locuteur parce que acteur dans la classe, soit prêt à devenir, ensuite, acteur, parce que locuteur de son apprentissage. Un des apports de ces notions est sans doute que, issues de milieux plurilingues, elles conduisent à repenser les relations intersubjectives de la communication scolaire en fonction des pratiques langagières de chaque apprenant, et à les placer comme conditions de l’apprentissage. » (Fioux, 2008 :223)

C’est dans ce sens que je peux affirmer que la pédagogie du détour permet aux élèves créolophones de mieux réaliser la « sortie » de leur langue maternelle.

« Le détour permet donc aux élèves de sortir de leur langue maternelle et de la relativiser notamment à travers la comparaison. » (Perrégaux, 2004 : 162)

En prenant en charge sa part dans la communication scolaire, l’enseignant disposant d’une entière liberté pédagogique prend la mesure du détour à effectuer : évitant les questions intrusives sur la vie privée, refusant l’illusion d’un parcours facile, il peut se laisser guider par les élèves dont les désirs de vivre et de s’exprimer sont mobilisés par l’absolu de la quête adolescente.

II) PARLER DE SOI, DE SA CULTURE : LE PROJET DE BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE

La mise en perspective de la situation de communication et de ses conditions d’élaboration a permis de glisser progressivement vers le projet de biographie langagière. La plupart des élèves se sentaient prêts et motivés pour cette démarche. Il s’agissait d’écrire un livret numérique destiné à se présenter et à présenter son parcours dans sa langue d’origine.

1) Transformer son vécu en ressources biographiques et culturelles

« ... la fonction de l’école, pour fondamentale et structurante qu’elle soit, et pour plus affirmée qu’elle doit devenir dans la construction d’une compétence plurilingue et pluriculturelle, s’insère dans des trajectoires, des parcours de vie, des histoires individuelles et familiales autrement décisives et remodelantes dans la relation à la pluralité des langues et des cultures. » (Coste, 1998 :15)

Mais pour ces élèves jeunes peu familiers des travaux d’écriture, la question qui se posait à eux, c’était « que faut-il dire et comment le dire ? ». A cette première difficulté s’ajoutait celle de s’ouvrir au regard d’autrui, exposition qui rencontrait encore des obstacles tant les habitudes de méfiance et de prudence étaient ancrées dans les comportements. Il fallait donc avancer dans la direction que les discussions de groupe avaient dessinée après l’expérience de la maternelle. Pour ce faire, un questionnaire fut distribué pour faciliter les premiers énoncés. Il fut bien accueilli par les troisièmes qui n’étaient pas concernés par le projet de livret numérique, mais pouvaient l’utiliser pour dresser leur autoportrait. En revanche certains élèves de sixième, en particulier ceux qui étaient d’origine comorienne ou malgache vécurent les questions comme des intrusions. Avec eux, je me heurtais de plein fouet aux blessures qu’avaient laissées les années passées ; leur désir de se protéger entraînait en contradiction avec le projet ; au demeurant, qu’allait-on faire de ce qu’ils diraient ? À qui était-ce destiné ? Certains élèves ne manquaient pas de poids dans la classe pour faire battre en retraite ceux qui, dans leur groupe d’appartenance, avaient adhéré spontanément au projet,

sans s'inquiéter outre-mesure. Il fallut donc ramener le projet à sa juste mesure : dire dans sa langue native qui on était, oui, mais aussi dire les langues que l'on connaît un peu, qu'on entend parler parfois autour de soi, et qu'on a déjà essayé de parler. Les résistances pouvaient alors s'expliquer, et j'insistais pour que soient énoncées les raisons pour lesquelles c'était difficile d'en parler. De nouveau, je déclarais que parler plusieurs langues est un avantage, pas un inconvénient ni un handicap, car je me rendais compte que leur connaissance d'une langue autre que le français ou le créole leur avait été présenté comme un obstacle majeur dans leur cursus scolaire, voire même comme une des raisons de leurs échecs et par conséquent, de leur entrée en SEGPA.

Les élèves des deux sixièmes se mirent au travail dans des conditions qui se révélèrent vite difficiles. Fabriquer un livret numérique demandait en effet l'utilisation d'ordinateurs. Or dans ce collège, une salle informatique était mise à la disposition des classes suivant un planning qui se remplissait à partir de l'ENT du collège. La difficulté qui se présenta n'était pas dans ce mode d'organisation ; elle vint du dispositif informatique lui-même et de sa supervision ; en effet, les travaux des élèves ne pouvaient pas être conservés d'un jour sur l'autre, et cela impliquait qu'il fallait, tel Sisyphe, reprendre au départ ce lent travail d'écriture et de conceptualisation de sa biographie. Un problème de temps se surimposait au processus délicat de mise en transparence de soi. En outre, l'installation du didapages se soldait par un échec alors que la version que j'utilisais fonctionnait dans plusieurs autres collèges et lycées, selon Pascale Dubois, chargée de mission Education inclusive, plurilingue et interculturelle qui m'avait formé à son emploi.

Les responsables de la salle informatique affirmaient depuis le début que le dispositif choisi par le collège était un atout car nous avions un serveur qui ne dépendait pas du rectorat et avait une grosse capacité de mémoire. Tous les ingrédients semblaient donc réunis pour faire un bon travail, et pourtant il fut quasiment impossible d'obtenir une modification de la règle de remise à blanc des mémoires en fin de journée. On me dit que seul le chargé informatique était en mesure de le faire. Je cherchais à le contacter par tous les moyens possibles, mais il ne répondait pas. Je fis appel à un enseignant rencontré par hasard qui avait eu des responsabilités au niveau informatique dans un établissement de l'Hexagone. Il put lire et interpréter le sens du message qui s'affichait à chaque lancement du didapages, et résoudre le problème. Au bout de trois mois, le problème était résolu. Mais nous étions très proches de la fin du stage.

Les premières phrases furent écrites en shimaore. Je ne pouvais vérifier ce que me disaient les élèves, car l'adulte relais ne travaillait plus au collège du fait du non-renouvellement de son contrat en janvier. Les élèves se concertaient parfois et circulaient beaucoup dans la salle informatique pour trouver une manière de dire et une orthographe commune. Le travail sur les pronoms personnels fait en début d'année trouvait son sens.

-Wami lagwa shimaore : je parle shimaore

-Ma yangou lagwa luayache shimaore : la langue de maman, c'est le shimaore.

Les élèves étaient heureux d'écrire ces phrases sans mon intervention ; en plus de leur autonomie d'écriture, ils jouissaient de la coopération des uns et des autres. M'ayant déclaré qu'ils ne savaient pas écrire dans leur langue, ils avaient été priés de se débrouiller tout seul, en fait de transcrire phonétiquement. C'est le seul conseil que je leur avais donné. Ils essayaient entre eux des façons d'écrire, et se corrigeaient en lisant leurs essais. Cette stratégie d'écriture étant adoptée, ils abordèrent une question plus importante ; qu'allaient-ils dire d'eux-mêmes ? Ils avançaient progressivement dans leur travail et décidaient de la manière dont ils allaient se dévoiler. Yhab parlerait de son père malgache, de sa mère

shimaoraise, et de son grand-père qui parle le shimaore. Abdel écrirait que son père (baban'gou) et sa grand-mère sont malgaches et ses deux papis (bacoco wagou) sont locuteurs shimaore. Nosy parlerait de son papa malgache grâce auquel elle parle un petit peu le malgache, et de sa maman mahoraise, etc.

Ce furent les meilleures productions, mais elles avaient été produites au moment où les ordinateurs ne retenaient rien... Ainsi le lendemain, ils constataient que tout devait être recommencé, et le surlendemain de même alors qu'ils avaient fait l'effort de retrouver ce qu'ils avaient élaboré si laborieusement. Le découragement en même temps que la colère firent leur apparition dans la classe. Par la suite, on allait dans la salle informatique d'autant à reculons qu'il fallait repasser par toute une série d'étapes techniques pour accéder au dossier personnel de l'élève. Jusqu'à la fin de l'expérience, les élèves restèrent dans l'incertitude de ce qui allait rester de leur travail. En même temps, le fait de produire leur identité prenait pour eux une autre tournure qu'il nous incombe de comprendre.

« Ces identités multiples prennent leurs formes et leurs valeurs en contexte, et dans les dits et les non-dits des discours. S'il est important d'en comprendre les affichages, il est tout aussi important de trouver les moyens d'en repérer les voilements et les dévoilements, dans leurs formes explicites et non explicites, soit qu'elles soient refoulées ou non perçues par l'individu, soit que celui-ci en gère les valeurs contextuelles et les (in) visibilités. » (Zarate, 1997 :130)

2) Avoir le droit

Ce nouvel état d'esprit rejaillit sur le sens qu'ils donnèrent à ce qu'ils faisaient : progressivement, ils se mirent à chercher des images davantage en rapport avec leurs âges et leurs préoccupations d'adolescent. Chez les filles apparurent des chanteuses et des couples d'amoureux. Chez les garçons, des joueurs de foot, des idoles locales, des voitures de sport et des héros de bande dessinée. Comme s'ils avaient choisi de laisser derrière eux ce que les machines leur refusaient de conserver et de donner au monstre dévoreur de souvenirs d'autres valeurs, correspondant mieux à leur vie d'aujourd'hui. Mais tous n'abandonnèrent pas la quête : deux élèves, un garçon et une fille, me demandèrent timidement si « on avait le droit de parler de notre – je ne sais pas comment on appelle ça ? » « Origine ? » « Non, monsieur, notre... » Le mot restait suspendu à leurs lèvres. « Communauté ? » « Non, oui... quand on fait ça... », finissaient-ils par dire en montrant des images de marche sur le feu :



ILLUSTRATION 3: MARCHE SUR LE FEU

ou des défilés de cavadee ou encore des temples tamouls.

« On a le droit, Monsieur ? » Ces deux élèves d'origine tamoule, un garçon et une fille, collectèrent un nombre impressionnant d'images exprimant la ferveur religieuse de leur communauté.



ILLUSTRATION 4 : TEMPLE TAMOUL DU COLOSSE

Ils en enregistrèrent quelques-unes sur leurs pages. Leur livret numérique prenait des couleurs très fortes et leurs commentaires louaient les rites qu'on retrouvait dans leurs choix. Le mot qu'ils cherchaient n'était-il pas celui que les adultes avaient choisi depuis longtemps pour eux : « identité » ? Ces élèves créolophones manifestaient fortement leur désir d'évoquer la culture dans laquelle ils avaient grandi. Ils avaient tous deux été en contact avec des prêtres malbars venant d'Inde et parlant le hindi ou le tamoul ; mais il se pouvait aussi que dans leur famille, comme l'avait affirmé une élève de quatrième, un grand-père ou une grand-mère, un oncle ou une tante, un parent plus ou moins éloigné parlât une langue indienne. Quand je leur ai demandé s'ils pouvaient écrire dans ces langues, ils m'ont répondu qu'ils connaissaient certains mots mais qu'ils ne pouvaient pas faire de phrases. Les mots en question étaient souvent liés au contexte religieux et leur prononciation approximative, leur orthographe imprécise les écartaient de la transcription.

La question du contact des langues était plus facilement résolue avec les élèves mahorcomoriens ou malgachophones. La probabilité pour que la mère ou le père parle une langue de la zone océan indien tient aux conditions de la migration dans la zone. L'attrait pour le modèle français est fort et amène une population désireuse de s'intégrer et d'intégrer ses enfants par le biais de l'école. Les élèves ont souvent déjà passé une partie de leur scolarité dans une école sur place, qu'il s'agisse d'une école française (cas des Malgaches, des Mauriciens, des Seychellois, des Comoriens) ou d'une école de la République (cas des Mahorais). A Mayotte, beaucoup d'élèves ont eu un enseignant mahorais au CP et leur apprentissage de la lecture s'est fait avec l'aide de la langue native. Ceux qui ont fait leur CP à La Réunion n'ont pas bénéficié de cette facilité, et cela a eu des résultats variables selon les dispositions de l'élève. Les « didapages » ne sont pas le reflet de cette variation, mais ils évoquent clairement non seulement les mondes d'où ils viennent mais aussi les langues qu'on y parle. Des expressions shimaoraises ou comoriennes sont présentes, relatant l'état de leur relation avec leurs camarades par exemple, ou exposant avec qui ils parlent leur langue native. Il est intéressant de noter que sur 14 livrets, 11 sont écrits par des non-créolophones d'origine, bien que l'activité n'ait pas été destinée qu'à cette catégorie d'élèves. Parmi les créolophones impliqués, un seul est bilingue français/créole à l'exclusion de toute autre langue, les deux autres se réclamant d'un contact avec des langues indiennes. C'est dire que ce sont les shimaoréphones et malgachophones qui ont le plus adhéré à cette activité.

Je n'ai pas pu établir s'il existait une corrélation forte entre l'arrivée récente de l'élève et son implication dans l'activité mais il est évident que la jeune Comorienne de 13 ans, Ermina, non-lectrice en français, s'est impliquée plus que les autres. Une des premières images de son « didapages » exploite une photo d'un texte où figurent des caractères arabes. Pour elle, nul doute qu'il s'agisse du Coran : « je reconnais les caractères arabes, je reconnais que ça, c'est le Coran » :



ILLUSTRATION 5 : BANDE DESSINEE EN ARABE

En fait, il s'agit d'une bande dessinée humoristique trouvée sur internet qui montre en quatre images les réflexions de deux enfants observant le manège d'un homme et d'une femme utilisant à tour de rôle les services d'un âne. Un peu plus loin dans le « didapages », une image d'une femme les mains tournées vers le ciel reçoit le commentaire suivant : « c'est quelqu'un qui fait la prière pour Allah. »



ILLUSTRATION 6 : JEUNE FILLE EN PRIERE

Son désir d'apprendre à lire, très vif, passe à ce moment de son parcours scolaire par une réappropriation de sa première expérience du déchiffrage avec les caractères arabes. Les deux dernières pages abritent des phrases mahoraises qu'elle a rédigées grâce à ses camarades du groupe : « wami lagoua comormaore »⁴² ; « manzani ougoua Zam-zam, Leila »⁴³. Ayant compris le sens de ce travail, elle a pu l'achever dans un temps record et surmonter son

⁴² « Je parle le comoro-shimaoré »

⁴³ « J'ai deux copines, Zam-zam et Leila »

handicap de non-lectrice notamment en me demandant de l'aide. Si je compare cet achèvement avec l'aspect inachevé des productions des autres, j'en tire comme conclusion que ce type de travail répond aux besoins de cette élève allophone nouvellement arrivée. Les autres élèves sont nettement plus timorées et craignent de dévoiler leurs capacités langagières et leurs rapports aux langues d'origine. Effet des stigmatisations endurées pendant leur parcours scolaire ? Si tel est le cas, je pourrais dire qu'Ermina n'a montré cette possible stigmatisation que lorsqu'il lui a fallu indiquer quel était le nom de sa langue : plutôt que de dire qu'elle parlait le comorien –ce qu'elle avait accepté d'écrire dans un premier temps sur la page de couverture de son livret avec la formule « je parle comorien » - elle décida qu'il était plus approprié d'écrire « wami lagoua comormaore ». L'atténuation apportée à la désignation de la langue native par le terme « maore » agglutiné au mot comor signale une attitude de recul (qu'elle n'a pu répercuter comme elle le désirait sur le titre, le logiciel ne lui permettant pas de le modifier) et de prudence sans doute dictée par ses pairs féminins de la classe.

« L'élève en mesure à la fois de narrer son parcours et de le questionner après l'avoir confronté à d'autres parcours, d'autres points de vue, adopte une nouvelle posture qui lui permet de prendre de la distance par rapport à son vécu et à ses différentes appartenances. Prenant conscience de ses propres représentations, il peut mieux les gérer et entre alors dans un processus de décentration libératrice lui permettant, à différents degrés et en fonction de chaque individu, d'accepter la rupture entre sa sphère privée et la sphère publique, entre les langues de la maison et celles de l'école, entre son répertoire langagier et celui de ses camarades. » (Prax-Dubois, 2012 :99)⁴⁴

Cette rupture demande un travail psychologique important et une réflexion sur ce qui peut être ou ne peut pas être dit, non pas relativement à un interdit connu, mais à un contexte que seul l'adolescent nouvellement arrivé est en mesure de percevoir et de faire partager à ses semblables. Nous sommes au cœur de l'apprentissage du « communiquer valablement » (cf page 10). Le petit livret numérique d'Ermina accorde une grande importance à la langue arabe et évoque le contexte socio-religieux avec lequel elle a été en contact. Sans doute Ermina tient-elle à montrer sa capacité à lire l'écriture arabe, et elle ne sent aucun danger à en parler. Mais ses camarades ne pensent pas la même chose. Emeline a voulu aider Ermina à raconter son histoire. Quand, au milieu de l'année, celle-ci est arrivée des Comores, elle lui a tout de suite manifesté de la sympathie. Elle lui a montré le chemin de la décentration et a réfléchi à une décentration réussie. Comment fallait-il se présenter aux yeux des autres pour être acceptée ? Emeline s'est substituée à Ermina dans son texte pour lui éviter de prendre des risques inutiles. Constituant un groupe autour d'Ermina, elle a voulu faire un livret numérique à plusieurs. La réflexion du groupe fut mise en avant pour défendre le projet. Les décisions prises ont fait l'objet de discussions, et Emeline a résolu d'établir une stratégie. Ermina ne parlerait de son origine et de sa « langue de première socialisation » (Domp martin, 2011) qu'en mentionnant qu'elle en a abandonné l'usage. Elle mettrait en évidence la simultanéité d'apprentissage du mahorais et du comorien, faisant ainsi apparaître son bilinguisme puis elle ferait de celui-ci un objet d'attraction et de répulsion. La densité du texte doit beaucoup à sa vraisemblance, parcours de la migration qui implique l'arrêt de l'usage des deux langues apprises très jeune, et rejet des membres de sa communauté. Mais il est difficile de savoir si ce récit arrangé parti des confidences d'Ermina est davantage le produit d'une stratégie élaborée par Emeline et d'autres que d'une souffrance.

⁴⁴ Le concept de *décentration libératrice* est emprunté à C. Perregaux (2006) qui propose, concernant l'étude des biographies langagières, une typologie répertoriant plusieurs *formes de décentration enchâssées* reprise et résumée par P. Prax-Dubois (2012 : 97)

*« moin la apri la langue maorai et comor et mi ème pas langue maorai mé la lang comor lé bien mé apré moin la arrete de coze les dé langue et puis mi té ème pu les deux lang et kan fille ou gracon maoria ou comor y jure a moin mi comprend pu mais des fois mi tromp a moin car elle ou il y coze j'antillment... mais maintenant mi coze anglais, français et créole. »*⁴⁵

La perception de la langue native comme une langue dominée accompagnée du reflux vers les langues dominantes clairement valorisées par l'institution transparait de manière éclatante dans ce passage rédigé par Emeline. Ce texte confus décrit la situation d'Ermina ou plutôt ce qu'est censé en connaître le lecteur. La décentration par rapport à l'interlocuteur s'effectue dans de bonnes conditions, le lecteur étant repéré et ses besoins circonscrits. Il émerge comme objet central des préoccupations du groupe d'élèves, car le projet stipule que le didapages sera mis en ligne, à la disposition de tout lecteur. Les amies d'Ermina se sont peut-être posés des questions du type : qui sera ce lecteur ? que voudra-t-il entendre ? que peut-il accepter d'entendre ? Sous cette forme ou sous une autre, ces questions et les essais textuels du groupe indiquent une compréhension de ce que parler veut dire : une mise en relation entre les habitus linguistiques et les produits identifiés du marché. La valeur distinctive du texte en préparation montre nettement l'inflexion des choix : les langues antérieures à la migration sont rejetées et désignées à la fois comme objets d'amour et de haine. L'identification des schèmes d'interprétation des récepteurs est réalisée au profit d'une orientation optimum de l'emploi des langues retenues comme acceptables. L'être perçu visé du discours est l'inclusion scolaire : la protection des camarades s'y emploie en déployant ce qu'on peut interpréter comme une stratégie de mensonge et de dissimulation, la conformation aux désirs de l'institution – parler anglais et français mais aussi créole, signe d'intégration – étant mise en avant. Cependant Ermina rejettera ce texte et la sociodécentration qui l'a produit ; le rôle de conseillères en communication d'Emeline et de son groupe prendra brutalement fin, Ermina préférant valoriser sa compétence en arabe. Le « jeu du double moi »⁴⁶, ici un moi qui doute de l'intérêt d'avoir à raconter son histoire de migrante suivi d'un moi proposé par « les sociolinguistes en herbe » (Domp martin, 2011) se résoudra dans une nouvelle posture identitaire. Quant à Emeline dont la place d'experte n'a pas été retenue, elle confirmera son amitié pour Ermina tout en disant très fort qu'elle, créolophone, « n'a rien à voir avec les Comoriens ». Cette réaction marque un décalage entre ses représentations des Comoriens et l'aide concrète qu'elle a voulu apporter à Ermina, mais le fait est que l'accueil de la petite comorienne s'est effectuée chaleureusement. Ce travail conscient et délibéré d'évaluation des données du marché montre l'évolution des locuteurs plurilingues de cette classe et je ne peux que m'étonner devant cette lucidité sur les langues et les communautés dont il est question et du courage dont ce groupe d'élèves a fait preuve pour se faire les avocates de parcours si difficiles à vivre et à expliquer.

Le travail de reconstruction de l'enfant migrant trouve ainsi son chemin, comme nous le précise Chantal Domp martin :

« en faisant en sorte que le groupe social, le groupe de pairs sous la houlette du médiateur/passeur/professeur sensibilisé soit un lieu de la narration de soi déjà puissant pour construire et reconstruire/recomposer l'identité de l'enfant migrant. »
(Domp martin, 2011)

⁴⁵ Extrait du didapages collectif d'Ermina et de ses amies. La transcription phonétique adoptée par les élèves a été respectée.

⁴⁶ Voir l'explication de P. Prax-Dubois (2012 : 97)

Si je regarde maintenant du côté des malgachophones, je constate les mêmes reculs, refus et déplacements : au départ Quantlin se met sur google à la recherche des lieux où il se rend à Madagascar ; il caractérise ces lieux par leurs noms, les animaux qu'on y trouve, des expressions qui lui reviennent, les prénoms de ses cousins qu'il y a rencontrés. Puis au fur et à mesure des incidents techniques et administratifs, il commence à se rétracter, retire tous les termes malgaches qu'il avait commencé à collecter et choisit uniquement de mettre dans son livret des avions au décollage ou à l'atterrissage. Ce thème du voyage est ressenti comme neutre, car il a compris qu'ici tout le monde prend l'avion et qu'il ne sera pas remarqué pour cette particularité ; lors d'une séance, je lui demande d'où vient son amour des avions et la raison pour laquelle il n'y a que des avions dans son travail ; il me répond : « ils ne veulent pas qu'on fasse ce travail. » Est-il le seul à avoir appréhendé de cette manière la censure technique et administrative que sa classe vit depuis des semaines ? Probablement pas. Je cherche à le rassurer mais j'ai bien du mal à trouver les mots qui conviendraient pour rétablir la confiance. Je lui fais la remarque que personne ne peut aller regarder son dossier numérique car il a le code secret, mais il sait très bien que ce code est à la disposition des adultes de l'établissement et me le dit. Je cherche à le motiver pour qu'il parle de son pays à lui : la seule réponse qu'il trouve adéquate est de montrer des makis et de faire à leur propos ce commentaire « c'est un maki de madagascar pourquoi je l'aime ??? ? parce qu'il es trop mignon », et en effet le maki pose sur une carte postale pour touriste sur laquelle son nom est écrit en gros ! deux pages plus loin, Quantlin a écrit sous une photo « c'est une maki de madagascar ». Il se justifie : « comme ça ils seront contents ».

Même perception du travail d'Ismainla ; j'ai constaté qu'il cherchait une ville de l'Inde du nord avec insistance au début de la séquence ; à la troisième séquence, il abandonne ; je m'en étonne auprès de lui mais il se défend « on voit rien sur la photo, c'est moche » ; j'essaie de savoir quel est le nom de ce lieu qu'il recherche ; il me répond qu'il ne sait pas. Je lui demande ce qu'il y a de particulier dans ce lieu : « non, m'sieur, c'est un lieu-c'est tout ». Je n'insiste pas pour ne plus être intrusif. Je ne saurai jamais ce que ça représente pour lui ; je sais seulement qu'une de ses langues familiales est une langue du nord de l'Inde, et que sa famille s'est aussi construite autour de Madagascar. Son didapages sera finalement muet, exposant à l'instar d'une des versions de Quantlin des avions en partance, et des images des héros de films d'animation comme dragon ball'Z. Seul le titre restera prometteur : « Je comprends le malgache, le gujrati et le français ». Parmi les images collectées, je retrouverai dans son dossier une image censurée, seule rescapée de celles qu'il avait supprimées :

ILLUSTRATION 7 : MOSQUEE



3) Chercher la voie directe pour l'intégration

Le cas de Darouèche est encore différent ; ce garçon né à Mayotte vit avec son père qui le maltraite ; sa mère est restée à Mayotte ; son didapages est le reflet de l'éloignement d'avec

sa culture d'origine. Là aussi, seul le titre indique cette origine et son bilinguisme. Tout son didapages est en français et les préoccupations qu'il y dévoile sont nettement ceux d'un adolescent en train de quitter les rivages de l'enfance. L'explication qu'il donne à son projet, rédaction qui n'apparaît pas dans le livret, signale son désir d'interaction avec ses camarades créoles, indique le déploiement réussi de ses compétences langagières en créole, français et anglais, et relègue le shimaore en dernière position. La description est concise : « mi sa coze a sote creol mi gaine kozer creol, français anglais, shimaore ». En page 1, il se situe parfaitement : « je mappelle Daroueche⁴⁷ je suis aux collège les deux canons j'ai 13 édemis je suis née le 05 aout 1999 » ; une photo de son idole Booba est placée au milieu de la page sous laquelle il a écrit la légende suivante : « il ça pelle booba c est le roi rape de la France ». Sous ce texte, en lettres gothique, Daroueche a placé ces cinq lettres « unkut », marque de vêtement pour adolescent. En page 2, il écrit : « salut je m'appelle Daroueche j'ai 13 ans et demi je suis en 6m et bientôt je vais passer en 5 m. » Il se présente donc une deuxième fois, mentionnant son passage inéluctable en 5^{ème} et complétant cette présentation par une photo dûment commentée : « le garçon, vous voyez, c'est moi je suis un ange et mignon ! c'est les fille qui me le disent et je suis bien dans ma classe. » Cette fois, le texte supporte un quasi sans faute, marquant ainsi l'importance du propos tenu. En page 3 apparaît le contexte d'origine « je choisi cet animal parce qu'il vient de Mayotte et Madagascar ça sappelle Lemurien ». Un autre animal s'invite en page 4, présenté de manière à mettre en valeur le côté rassurant de l'adolescent « ça sappelle une aragner elle ne pique pas cest pas besoin avoir peur ». Page 5, Daroueche expose ses goûts « je choisi cet image parce que j aime bien le episode », écrit-il sous une image de dessin animé exploitant la veine du héros doué des pouvoirs magiques qui lui donnent la victoire. Puis en page 6 et 7, on retourne au contexte animalier sans que l'île d'origine soit mentionnée, confirmant le départ amorcé dès le début du livret : « il sappelle cameleon il est partou sur le monde ». « cest une tortu de mere elle fait beaucoup voyag ». Ainsi l'animal emblématique de Mayotte, la tortue qui vient pondre ses œufs sur des plages du sud bien repérées n'est pas resituée dans le contexte d'origine, mais définie par sa capacité de voyager, tandis que le caméléon est caractérisé par sa présence « partou sur le monde ».



ILLUSTRATION 8 : CAMELEON DE MAYOTTE

Le lien semble rompu avec la mère, l'origine, la langue de l'enfance et le didapages symbolise cette rupture. Confirmant cette nouvelle perception de la vie, Daroueche me dira, en même temps qu'à ses camarades, dans une séance de module d'aide centré sur l'apprentissage de l'écrit arabe littéraire que « c'est fini pour moi le madrassah, je suis passé à autre chose ». Je peux comprendre que Daroueche s'émancipe de certains aspects trop

⁴⁷ pseudonyme

voyants de sa culture, tout en décontextualisant des éléments considérés comme significatifs ou emblématiques de l'île dont il vient (la tortue, le caméléon) ; Darouèche se prépare peut-être ainsi à un avenir de migrant. Nous verrons plus loin qu'il a su s'adapter à des situations complexes.

Les deux livrets écrits par des enfants créolophones présentent des caractéristiques divergentes : le premier, Pierrot indique dans son titre « je parle français », puis il commence en page 1 par afficher une tête de mort légendé comme suit : « J'aime la haine de mes force ».

Une figure de héros, sourcils froncés et armé d'une épée apparaît en page 3 avec le commentaire créole suivant : « moin lé comme ha ». Le second, Louis, déclare dans son titre « je parle plusieurs langues » ; en page 1, il se présente « mi appel [Louis], moin lé kréol, mi cose kréol et dan lékol ma aprende le français ». Puis en page 2 il fait la démonstration de cet apprentissage : « JE suis partir la plaine de plamiste pour danser à la secoupe volante⁴⁸ et aussi pour manger et partir ma maison de ma mami et je dort mi la et té bien. » On peut déceler dans cette phrase les éléments grammaticaux qu'a tenté de mobiliser l'élève : emploi du pronom personnel français, des prépositions, recherche de la concordance des temps, intégration du genre. La différence de positionnement par rapport au français est intéressante, en ce qu'elle montre chez le premier une volonté de marquer l'acquis qui se traduit par un statut d'élève et de locuteur accompli pouvant alors se détourner de la question du bilinguisme et entrer dans le déni et pour le second par une dynamique d'apprentissage, dans laquelle la perception des acquisitions progressives induit un désir d'identification des erreurs. C'est ce qui fait que Pierrot perd très vite son statut puisqu'en page 3, il dit en créole son identification au héros choisi, tandis que Louis entre dans un récit personnel en français.

Parmi les quatorze élèves qui laissèrent un enregistrement de leur didapages, quatre élèves mahorais ne purent aller bien loin dans leurs recherches : deux filles s'associèrent en déclarant en page de couverture « nous parlons plusieurs langues ». Puis en page 1, elles écrivirent « Nako lagwa shimaorena na mayangou nababang », ce qui se traduit ainsi : « je parle shimaore avec mon père et ma mère ». Leur projet était d'indiquer quelle utilisation elle faisait des diverses langues pratiquées, et avec qui. L'intérêt d'un tel projet était de dresser une sorte de carte des langues de la famille et de l'école. Mais les conditions techniques et administratives ne nous permirent pas d'aboutir. Une autre élève avait écrit en couverture : « wami lagoua shimaore », mais son didapages ne laisse pour unique développement qu'une image d'avion décollant. Elle prenait de cette manière la même posture que ses amis malgachophones. Plus méfiante ou plus prudente ? Certains élèves sensibles aux actualités télévisées reçoivent celles-ci comme de véritables chocs, d'autant qu'elles ne leur sont pas expliquées. Or les informations régionales regorgent d'exemples de clandestins reconduits aux frontières. Pour un enfant, la situation de migrant est sujette aux menaces d'expulsion et des peurs irraisonnées peuvent venir, surtout à l'adolescence, modifier négativement la perception de la capacité à pratiquer une langue étrangère. L'adolescent peut décider alors de se parer de tous les signes d'une intégration réussie. Ainsi, Haïssam, dont le didapages exprime une forte appétence pour les valeurs standard de l'adolescence par l'affichage de grands joueurs de football et de voitures de sport. Ses commentaires portent sur les joueurs des grands clubs : « c'est zlatan le joueur de paris » ; « cest naymar le footbeauler le joueur des brésil ». Ayant déclaré sur sa couverture « je sais parler deux langues », il n'aborde plus ce sujet par la suite et manifeste uniquement son adhésion aux divertissements de la société qu'il intègre.

⁴⁸ Boîte de nuit populaire située à La Plaine des Cafres, ouverte le dimanche après-midi.



ILLUSTRATION 9 : LAMBORGHINI

Chez ces élèves dont on a déjà dit la fragilité psychologique et l'insécurité linguistique, il est clair que les opérations d'effacement du travail fait sont fréquentes, tandis que le besoin d'être encouragés constamment est fort. C'est pourquoi les quatorze didapages ne nous donnent que peu d'informations sur les élèves, même si au final ils ont permis d'effectuer une activité de détour qui sur la durée de 4 mois permet d'ouvrir une porte et un débat.

Or l'intérêt de cette activité repose sur le fait que les élèves puissent

- 1) aller de L1 à L2 et de L2 à L1
- 2) prendre du recul par rapport à ce mouvement, les aides dont ils ont besoin pour l'effectuer, l'apport cognitif qu'ils capitalisent
- 3) exprimer leur contentement de pouvoir repasser par L1
- 4) mettre en valeur leur capital linguistique devant leurs camarades.

Si je me situe par rapport à ces objectifs tirés des travaux de Cummins (2013), je dirai que les résultats de ces élèves sont nettement en deçà. Cette comparaison nous indique également que certains obstacles sont surmontables, comme le manque de personnel disposant d'une capacité linguistique dans la langue native. Les recherches réalisées par Cummins évoquent toutes des dispositifs conçus pour soutenir les élèves, ce qui se fait notamment grâce à l'appui d'enseignants plurilingues. Je ne disposais pas d'une telle aide. Cela signifie que, pour que l'expérience aboutisse, l'appui de l'administration soit acquis.

III) SE FORMER À LA MÉTA-COMMUNICATION MÉTA-LINGUISTIQUE

Si l'utilisation de films en classe a permis de prendre l'habitude de se mettre à distance, de communiquer après-coup sur des situations de communication choisies, et d'entrer ainsi dans le champ méta-communicatif, d'autres approches sont possibles toutes susceptibles de renforcer l'attitude méta-communicative. Celle-ci peut être méta-linguistique dans la mesure où un groupe d'élèves va tourner son attention vers le ou les codes utilisés, volontairement ou involontairement. Une autre approche susceptible de s'inscrire dans la perspective de valorisation de la compétence plurilingue est celle qui passe par les arts plastiques ; elle illustre la pédagogie du détour et convient à ces classes de SEGPA où nous avons constaté une difficulté à accepter l'autre tel qu'il est. Cela ne veut pas dire que le respect est totalement absent des rapports entre élèves et en particulier entre élèves originaires de communautés différentes ; cela veut plutôt dire qu'il y a entre élèves d'une même classe une tentation permanente de tester le lien afin d'abord de le rendre conforme aux standards de la société de

leurs parents puis, ayant fait céder les premières barrières entre communautés liées à la vision et aux peurs de ceux-ci, et rejoignant le groupe des pairs, de le configurer autrement. Peurs du rejet d'un côté, de l'invasion de l'autre sont au rendez-vous de cette communication inter-communautés et de leur analyse de part et d'autre. La diversité va alors constituer une opportunité de dévoiler une conscience métacommunicative :

« La métacommunication sur les interactions, c'est-à-dire la possibilité d'analyser en commun ce qui se passe dans les situations de communication, qu'il s'agisse de gestion de malentendus et de conflits ou de création de modes de coopération, peut donc concerner le contenu de l'échange, et même la relation elle-même. » (Wamba, 2011 : 194)

C'est ce dernier aspect, le déploiement de modes de coopération concernant la relation et leur analyse, qui nous intéresse et que nous développerons jusqu'à la fin de ce mémoire.

1) Le parcours initiatique de l'expression

Il faut d'abord pour l'enseignant bien comprendre ce qui lui est demandé et comment les arts plastiques peuvent servir son dessein. Dans l'enseignement spécialisé, la rencontre entre le chef d'œuvre et les élèves en difficulté est une rencontre à risques, dans la mesure où elle peut aboutir à rendre à tout jamais celui-ci inaccessible. Il s'agit donc dans un premier temps de s'affranchir soi-même des perceptions idéologiques qui expriment la primauté du génie dans toutes les productions artistiques. Pour un élève dont l'estime de soi est à recouvrer au bout d'un long travail de réévaluation de ses capacités, la confrontation est concevable si et seulement si la rencontre devient :

« (...) une rencontre à favoriser par souci d'égalité, pour ne pas cantonner l'élève en difficulté dans le concret [lire et écrire], mais l'entraîner dans une dynamique d'évolution, pour l'amener à dialoguer avec cette humanité qui a élaboré des chefs-d'œuvre. » (Pettier, 2010 : 88)

Mais elle doit aussi :

« exprime[r] ce qui se joue à l'école, pour tous les élèves : la prise de conscience par chacun d'être lui-même occasion d'un chef d'œuvre à réaliser. « Deviens ce que tu es ! » L'injonction vise l'éthique que l'enseignant déploie pour aider l'élève à y parvenir. C'est là, finalement, que s'atteindra sans doute une véritable pédagogie du chef d'œuvre. » (Pettier, 2010 : 93)

C'est dans ce cadre que j'ai conçu le projet pour les deux classes de troisième de réaliser leur autoportrait, tâche que je leur avais annoncée comme une co-construction, impliquant camarades et famille, ou encore le fruit d'une évolution sur l'année entière⁴⁹. Un des ingrédients de la rencontre, l'ampleur et la profondeur du questionnement impliqué qui se résume aisément par la formule « qui suis-je ? » nous plaçait dans cette dynamique des remises en cause propres à l'âge des adolescents. La possibilité d'impliquer les origines, la question de l'identité bilingue ou plurilingue était sous-jacente à la présentation du projet. Tout bon projet ne se construit que sur la base de l'adhésion de ses porteurs, mais je n'avais pas besoin d'obtenir leur accord car ce qui existait en eux sous forme de préoccupations identitaires faisait intrinsèquement partie de leurs habitudes de penser. Cependant, je

⁴⁹ Annexe 18

supposais que ce qui n'était pas présent dans celles-ci, c'était précisément de se percevoir comme un sujet plurilingue, dont la compétence s'alimentait au carrefour des cultures dont ils étaient imprégnés ; le travail pour l'enseignant devenait de leur faire prendre conscience de cette dimension, et surtout que celle-ci n'était pas anecdotique mais centrale dans leur histoire de vie.

Mettre en place le projet et afficher la direction à prendre revenait à marquer les esprits suffisamment pour déclencher une approbation d'ensemble et barrer la route à la mésestime, au découragement, afin qu'aucun retour en arrière ne soit envisageable sur un aussi long parcours ; je pris l'initiative de leur présenter une galerie de 150 autoportraits d'artistes célèbres tirés d'une exposition de 2004 : « Moi ! autoportraits du XXème siècle ». La projection de ce diaporama les impressionna suffisamment pour que la fascination pour la diversité des œuvres les amène plus loin. La diversité des traitements techniques utilisés par les artistes permettait de nourrir ce projet au fil de l'unique heure hebdomadaire dont je disposais pour chaque classe de 3^{ème}. Le manque de moyens nous contraignit à renoncer au côté spectaculaire qui disparaissait avec le seul usage des crayons de couleur et de la feuille de papier. En même temps, il ne pouvait être question d'aller directement à l'autoportrait ce qui n'aurait pas représenté la moitié d'une heure de séance et comportait le risque d'une déception durable.

Les deux classes réalisèrent donc une sorte de parcours initiatique dont l'une des étapes fut un récit en bande dessinée sous forme de 6 images. Le tableau qui en résultait devait présenter des éléments tout droit venus du vécu des élèves ou au moins évoquer certains aspects de leur vie. Les résultats furent très variables et fonction de l'imagination de chacun, mais certaines histoires avaient déjà fortement à voir avec la vie de certains même si celle-ci était habilement camouflée. Cela traduisait une mise en confiance, et il devenait possible d'avancer en évitant les écueils des insultes présentes lorsqu'on traitait d'identité. On pouvait maintenant évoquer les origines et les langues au contact desquelles ils se trouvaient sans crainte de réactions violentes ou de refus. Petit à petit émergeait chez chaque élève l'idée qu'une place dialogique d'expert (Vasseur, 2005) était à prendre.

Or la métacommunication autour de l'œuvre en préparation est liée au processus de maturation de l'œuvre. En dévoilant l'invisibilité dans la communication, elle focalise l'attention des adolescents sur les significations en germe qu'ils souhaiteraient attribuer à leurs productions. Ce qui est banal, normé est déclaré sans intérêt et leur recherche, s'entretenant de l'imaginaire artistique, va puiser les moyens d'expression dans leur propre expérience plastique. Ainsi, la communication visuelle des travaux plastiques en cours s'enrichit-elle d'une métacommunication qui permet à tout moment à l'adolescent de se resituer dans l'adéquation entre ses intentions relevant d'une métaphysique identitaire et ses choix d'expression plastique.

L'étape suivante consistait à mettre à jour les contacts plurilingues et à dire de quelle langue il était question dans les relations avec des personnes spécifiques. Les réponses ne se faisaient pas par oral pour permettre un recul et une prise de conscience. Il n'est pas évident de toujours dire si l'on parle telle ou telle langue avec telle ou telle personne. Il faut souvent y regarder de plus près. De même, le fait d'écrire les réponses par écrit sur un questionnaire permettait de s'affranchir au moins partiellement du contrôle du groupe. On s'éloignait des risques de stigmatisation ou des insultes qui, même si elles prennent le ton de la plaisanterie n'en sont pas moins des invitations à retrouver des liens primaires qui dispensent d'un travail de réflexion. Renvoyés à eux-mêmes, les élèves pouvaient négocier l'entrée dans leur autoportraitisation en reconnaissant qu'ils étaient seuls à pouvoir traiter ce sujet, tout en ayant la possibilité d'échanger avec leurs semblables sur la meilleure façon de l'aborder. Dans ce

dialogue de construction/reconstruction, l'image que l'autre se fait de moi va influencer l'image que je me fais de lui et engendrer une fluidité des places dialogiques qui vont tendre davantage vers l'acceptation de ma place d'expert que vers le maintien de celle de novice (Vasseur, 2005). En mettant l'accent sur les significations dialogiques plutôt que sur le signe matériel ou la chose représentant l'autoportrait, l'ouverture aux autres se réalise tout naturellement, et la perception de l'altérité s'offre à toutes les interprétations possibles. En se mettant en jeu, l'adolescent investit la totalité de lui-même dans la communication, et cela l'oblige à concevoir cet investissement en communiquant sur cette communication représentée par le temps de préparation, d'évaluation et d'anticipation de son œuvre, et des significations dont il veut la doter. Nous sommes proche d'une attitude herméneutique (de Robillard, 2011 : 256).

« (...) de la possibilité de donner du sens à notre environnement dépend notre propre sens, si bien que la présence d'une énigme dans l'espace que nous estimons « notre » nous questionne sur notre propre sens (sans doute parce qu'il suppose la présence, dans notre environnement, de quelqu'un avec qui nous avons peu à partager, et qui demanderait un important travail d'adaptation réciproque). »

En tout état de cause, il s'agissait de commencer petit, d'entrer dans une attitude métalinguistique, et de surmonter cette difficulté des élèves issus des milieux populaires qui, à l'instar de Flavie (cf Partie 2, 1^{ère} sous-partie, paragraphe 3 : qui est diglotte ?) ne peuvent pas, momentanément, comme le dit Bautier :

« Considérer la langue comme un objet, et non comme ce qui permet de s'exprimer dans l'ignorance même de ce qui permet de le faire » (In Perrégaux, 2004 :159)

2) Mettre à jour les substrats linguistiques

Le questionnaire, intitulé « questionnaire sur les langues de la famille et de l'école »⁵⁰ fut destiné à créer une prise de conscience chez les élèves bi/plurilingues de ces classes d'arts plastiques,

« (...) pour qu'ils puissent comprendre leur monde langagier, où des langues diverses se combinent ou s'entremêlent, pour qu'ils comprennent leurs fonctionnements langagiers (...) » (Billiez, 2005 :334)

Il est en effet difficile à ce type d'élèves d'objectiver leur bi/plurilinguisme, dans la mesure où les représentations collectives dominantes qui circulent sur les langues définissent le bilingue comme l'addition de deux monolingues accomplis, « scolarisés dans chacune des deux langues » (Billiez, 2005).

« Pour que le sujet puisse l'appréhender, il va falloir développer chez lui (et pas seulement chez lui d'ailleurs) une vision plus dynamique, plus souple et moins encombrée de mythes et d'idéologies, et du bilinguisme et du plurilinguisme. » (Billiez, 2005 :328)

C'est à la recherche de cette fluidité que je suis parti en mettant ce questionnaire dans les mains des élèves, sachant qu'il ne manquerait pas de produire des échanges métacommunicatifs et métalinguistiques, notamment du fait que :

⁵⁰ Annexe 17

«(...) l'acquisition informelle d'une compétence langagière ne leur semble pas aussi légitime que celle transmise par l'apprentissage scolaire. » (Billiez, 2005 :329)

Il était composé de 11 questions. Les deux premières questions concernaient les langues que la mère puis le père parlent avec leur adolescent. Avec la troisième question, il permettait de définir la langue native ou « langue de première socialisation » (Dompmartin, 2011). Les cinq questions suivantes demandaient à partir de quel âge l'apprentissage de telle ou telle langue s'était faite, ces langues étant celles de l'océan indien : d'abord, le français puis dans l'ordre, le créole, le shimaore, le kibushi, et enfin le malgache, la distinction entre shibushi et malgache n'étant faite que pour caractériser le locuteur de malgache comme originaire de Madagascar et de kibushi de Mayotte, puisque les élèves concernés définissent cette dernière langue comme « malgache de Mayotte ».

Les questions 9, 10, et 11 explorent l'usage entre camarades. Or nous savons que les questions concernant l'usage du français sont sensibles, les élèves se trouvant en difficulté dès qu'il s'agit de s'extraire du bain créole pour parler français. La raison principale comme je l'ai déjà dit en est le moucatage, la pression des camarades s'ajoutant à la difficulté de distinguer les codes très proches. Cependant, la spécificité de cette SEGPA modifie profondément les conditions d'exercice de cet empêchement à considérer la langue française comme un objet d'apprentissage. J'observe que dans les classes où une forte proportion de Mahoro-comoriens et Malgaches existe, le moucatage prend une autre forme, voire disparaît. Il fonctionne alors comme un bien dont la valeur baisse, car la demande est faible. Au fur et à mesure de l'évolution du débat sur les langues, le marché culturel de cette classe évolue ; il est désormais en passe de se transformer car d'autres biens s'y présentent et cette apparition en modifie la structure. Certains produits clandestins, régis par les règles de l'économie informelle sont rendus à leur valeur humaine ; c'est très frappant pour les locuteurs malgachophones qui déclarent en une séance leur possession d'un répertoire malgache et deviennent du jour au lendemain des sujets doués de parole, sans que sur cette parole étrangère puisse s'exercer un quelconque contrôle de la part de leur camarades créolophones. C'est ce que permettent de montrer les réponses aux questions 10 et 11. La question 10 vise à mesurer la fréquence de l'usage du français

« T'arrive-t-il de parler français avec tes camarades ? »

L'élève doit entourer une des réponses suivantes :

« souvent, de temps en temps, rarement, jamais ».

La question 11 vise à déterminer quel sens le locuteur met dans l'usage du français entre camarades :

« Quand tu parles français avec tes camarades, est-ce que c'est pour

- 1) travailler
- 2) plaisanter
- 3) respecter le règlement du collège
- 4) leur montrer que tu sais le faire ? »

J'ai réuni ci-après dans le tableau ci-dessous :

ILLUSTRATION 10 : TABLEAU DES USAGES DU FRANÇAIS DECLARES ENTRE CAMARADES

<i>Réponses</i>	5Mahoro-comoriens	9 Créoles	3 Malgaches	Total
Souvent	3	4	2	9
De temps en temps	0	4	0	4
Rarement	2	2	2	6
Jamais	2	0	0	2
Travailler	2	3	2	7
Plaisanter	4	5	2	11
Respecter le règlement	1	2	2	5
Leur montrer ce que tu sais faire	1	4	1	6

Certains élèves ne connaissent pas le sens du mot « plaisanter » ; ils échangent entre eux des sens possibles ; puis quelques-uns me demandent « Kosa i vé dire plaisanter ? ». Je tourne un peu autour du pot puis je leur donne une réponse proche de ce que je comprends à ce moment là de leurs usages : « ça veut dire plus ou moins moucater ». Le nombre de réponses (11) montre l'adhésion à cette formule mais peut-être aussi au sens qu'ils ont dégagé entre eux et dont je peux deviner qu'il renvoie au jeu, au divertissement, ce qui est un moindre mal par rapport au moucatage plus cruel. A partir de ce bémol, on peut interpréter l'usage que les élèves font du français : la tradition du moucatage n'est pas éradiquée, mais elle est transformée et en s'adossant sur le travail considéré par 7 élèves sur 17 comme un usage ordinaire, elle devient une activité qui n'est plus dévolue au barrage des apprentissages. Un nouvel usage apparaît, dont je crois pouvoir dire qu'il est le fait d'un rééquilibrage au sein du groupe classe, et correspond à une accalmie dans la guerre des langues. Peut-être est-ce aussi le fait des nécessités de la troisième, des contraintes du Certificat de Formation Générale (CFG) qui exige une prestation orale en français et du dossier de fin d'année qui doit être présenté à cette occasion.

On peut remarquer que l'auto valorisation touche très peu le groupe des Malgaches, Comoriens et Mahorais composé de huit élèves où deux seulement disent utiliser le français pour obtenir un effet de monstration. Dans ce groupe la perception d'un prestige à gagner grâce à une recherche d'utilisation du français standard n'est pas une option compatible avec la socialisation en milieu scolaire. En revanche dans le groupe des Créoles, quatre élèves sur 9 admettent qu'il y a quelque chose à gagner en considération lorsque l'on peut prouver que l'on parle français correctement ; cet aspect introduit un élément nouveau par rapport au

moucatage, les auteurs de ceux-ci étant supposés agir pour barrer la route à l'usage du français pour définir l'usage du créole comme davantage pertinent. On peut croire qu'il s'agit d'un retournement consécutif au travail effectué depuis le début de l'année. Ce n'est pas le seul signe : j'en présenterai d'autres. Une amélioration des relations entre locuteurs catégorisés s'est mise en place avec des effets durables.

Enfin, on peut noter que le respect du règlement compte pour très peu dans les motivations à parler français. Cela n'est pas très étonnant si on se réfère aux attitudes des adolescents à l'égard des règles. On peut se demander quel est le sens de cette règle. En effet, chaque carnet de liaison comporte un paragraphe stipulant que la langue de communication est le français.

« LA LANGUE DE COMMUNICATION : LE FRANÇAIS

La seule langue de communication dans l'établissement est la langue française. Sans nier cette richesse qu'est la langue maternelle, il est important, pour lutter contre des difficultés d'expression des élèves et pour leur permettre de progresser, que les adultes emploient le français quand ils s'adressent aux élèves et qu'ils leur demande [sic] de reformuler en français ce qui a été dit en créole. »

Dans ce texte à la fois normatif et prescriptif, l'erreur d'orthographe vient en quelque sorte invalider la légitimité d'une telle règle qui empiète sur la liberté pédagogique des enseignants et vient contredire un ensemble de textes législatifs en faveur des langues régionales, depuis la Loi Deixonne jusqu'à l'amendement Vlody⁵¹.

Mais cette mention avec les précisions que lui donne le règlement est lettre morte dans le collège : les parlars du collège sont de l'avis de tous les enseignants le créole et les langues des minorités en cour de récréation. Certains font aussi allusion au parler jeune. Du point de vue des autorités, il devient impensable de contrôler ce qui se passe sur son territoire et d'exiger que la communication se fasse en français. En revanche, tout adulte, en particulier ceux pour qui le créole n'est pas familier recherchera un plus grand confort en demandant à son interlocuteur de faire l'effort d'essayer de parler français, ce qui aboutira a priori à l'usage de formes mélangées. Ce paragraphe du carnet de liaison serait donc écrit pour protéger les enseignants⁵². Pourtant il n'y est ni question de langue de scolarisation ni de matière d'enseignement. Ce qui est visé est la communication. Prétendre la réglementer paraît absurde et relève d'une autre époque. En outre, la formulation de ce paragraphe paraît étrange, car elle laisse supposer que les élèves ne savent pas s'exprimer dans leur langue maternelle ; elle nous indique également qu'il n'existe dans cette catégorie qu'une seule langue : le créole, évacuant ainsi la diversité linguistique du collège et l'enfermant dans la diglossie ; elle stipule qu'une seule manière de faire est possible pour faire progresser les élèves : les faire reformuler en français ; mais quelle serait alors le sens de leur prise de parole en français s'ils savent reformuler et que se passe-t-il lorsqu'ils sont dans l'incapacité de disposer d'une reformulation qui n'est pas une traduction ; elle rappelle les heures sombres de l'éradication des langues régionales sur les territoires français. Elle consacre le monolinguisme dominant

⁵¹« Dans toutes les classes où il existe un enseignement bilingue français-créole bien identifié et différencié, l'apprentissage du français par les enfants est plus rapide et plus efficace que lorsque les deux langues ne sont pas distinguées. Apprendre les langues étrangères dès le plus jeune âge constitue donc une richesse. L'enseignement des langues régionales dès les premières années de l'école est une source de réussite pour l'ensemble des élèves qui vivent sur ces territoires. » Débat sur la refondation de l'école à l'Assemblée Nationale, intervention de JJ Vlody, le 14 mars 2013.

⁵² Annexe 7, dernier extrait

des enseignants et préfigure une didactique du français aveugle, tournée vers le culte de la littérature avec tous ses effets discriminants : l'enquête que j'ai menée auprès des enseignants de cette discipline confirme cette approche⁵³.

3) Découvrir sa compétence plurilingue

Pour pouvoir intégrer dans leur autoportrait les éléments langagiers de leur biographie, les élèves avaient besoin d'être stimulé dans leurs souvenirs. C'est pourquoi j'avais élaboré un questionnaire⁵⁴ qui prenait en compte la probabilité de réponses complexes induisant des conceptions du monde familial et scolaire divergentes. Ainsi, leur demander quelle était la langue qu'ils avaient apprise en premier ne signifiait pas une réponse sur leur langue maternelle ou langue de première socialisation ; cela impliquait plutôt que certains se posent la question de savoir si la langue maternelle était ou non une langue apprise ou acquise, en d'autres termes ce que signifiait pour eux l'apprentissage par rapport à l'acquisition. C'était ouvrir une porte derrière laquelle les attendaient des souvenirs très anciens. Le but essentiel était de les amener à une conscience de la complexité de leur répertoire langagier, de façon à modifier leur représentation de la langue. C'était aussi de les amener à une dimension « méta ».

« [Ce répertoire] comprend l'ensemble des variétés linguistiques (langues, parlers locaux, variétés de langues, modalités orales et/ou écrites, de compréhension ou de production) dont une personne dispose à un moment donné. Or ce répertoire est évolutif et les compétences à disposition se modifient au cours de l'existence en fonction des nécessités. Ce répertoire est unique et propose donc une représentation des langues qui ne constitue pas des entités distinctes et séparées, mais des ensembles de ressources sémiotiques que la personne mobilise de façon très souple en fonction des situations sociales. » (Perregaux, 2006 :177)

En accédant à la conscience de ce répertoire, les élèves acceptaient de lever leurs résistances à tout questionnement sur le créole, langue de communication de la classe ; la question de l'adéquation des ressources langagières pouvait émerger sans conflit, mais surtout, il devint possible de mener des activités de réflexion spontanée, relevant d'une activité métalinguistique, sans que je sache exactement ce qui avait pu libérer la parole aussi radicalement.

Ces questionnaires constituaient une aide pour les élèves : en mettant leur rapport aux langues de leur environnement au centre, ils leur permettaient de se situer dans leurs propres biographies langagières et leurs biographies tout court. Les premières questions exploraient l'identité de la langue de première socialisation,

- 1) Quelles sont les langues que parle ta mère avec toi ?
- 2) Quelles sont les langues que parle ton père avec toi ?
- 3) Quelle est la langue que tu as apprise en premier ?

Les tableaux ci-dessous nous indiquent que selon le groupe linguistique auquel ils appartiennent, les élèves assimilent ou non langue parlée avec la mère avec langue de première socialisation.

⁵³ Annexes 4, 5, 6, 7, 8.

⁵⁴ Annexe 17

La variété des réponses des malgachophones et mahoréphones étonne dans la mesure où ils citent couramment plusieurs langues comme étant parlées avec la mère et aussi plusieurs autres langues comme étant apprises en premier, traduisant probablement par là une incapacité à repérer exactement une chronologie ou une priorité dans les acquisitions.

ILLUSTRATION 11 : PERCEPTION DES CARACTERISTIQUES DE LA LANGUE DE PREMIERE
SOCIALISATION CHEZ LES ÉLÈVES NON-CREOLES

	Identité réponse 1 et 3	Réponses plurielles
Elèves mahoréphones	5	3
Elèves malgachophones	2	1

ILLUSTRATION 12 : PERCEPTION DES CARACTERISTIQUES DE LA LANGUE DE PREMIERE
SOCIALISATION CHEZ LES ÉLÈVES CREOLES

	Identité réponse 1 et 3	Réponses plurielles
Elèves créolophones	1	8

Les réponses des élèves créolophones sont inversées en ce qu'elles mêlent les deux langues français et créole sans pouvoir les séparer : la langue que leur maman parle avec eux et celle qu'ils ont apprise apparaît comme une seule langue : le français créole. Cette réponse peut être considérée comme caractéristique d'une conception des usages langagiers à La Réunion. Tout comme le lexique, la syntaxe, les codes et les notions d'acquisition et d'apprentissage sont mélangés ; c'est ce terme qu'utilise aussi une élève : « ma mère parle Français-créole – je la parle Mélangé créole français »⁵⁵ ; la perception de l'unité ou de l'inséparabilité des deux langues est confirmée par une autre : « la langue que je parle avec ma mère et le français et le créole »⁵⁶.

Tous ces questionnaires sont des sources de discussions entre élèves ; il me semble que des modes relationnels nouveaux se mettent en place à cette occasion. Les échanges se produisent et aboutissent parfois à une certaine homogénéisation, comme dans le cas du choix du terme « mélangé » pour décrire un usage langagier dans les familles créoles. Une conscience linguistique s'est formée, à partir de l'analyse des formes mélangées qui met en évidence l'existence de ressources sémiotiques dans plusieurs variétés de langues. La conscience langagière est là également car l'arbitraire du signe est fortement accessible au

⁵⁵ texte de l'élève

⁵⁶ ibid : « et » doit être compris comme « est »

public créolophone qui sait qu'un terme créole peut être considéré comme faux ami⁵⁷ en français. Et quand l'attention des élèves est sollicitée par les remarques positives de l'enseignant sur la beauté sonore ou tout autre jugement positif émis à propos de la langue créole, leur conscience normative affleure, posant comme formes attestées de la langue des paroles poétiques entendues dans des chansons ou des textes évocateurs. Enfin, une conscience ethnolinguistique, à partir de ces textes poétiques issus de la militance culturelle des années 80, les met en relation avec leur identité insulaire. Les échanges entre groupes de langues d'origines différentes permettent aux créolophones la prise de conscience du rôle du moucatage et sa relativisation. Mais ces différents niveaux de conscience qui constituent la **conscience métalinguistique** du groupe et de ses membres sont fragiles, susceptibles d'être brutalement corrompues dans le cas du créole, parce que les consciences langagières, linguistiques, normatives, et ethnolinguistiques (Dabène, 1994) sont situées au cœur d'un débat sociolinguistique qui a cours dans la société créole, et se trouve souvent faussé par l'afflux médiatisé des représentations négatives. D'où des reculs et des hésitations, dus à des scrupules qui impactent la conscience sociolinguistique.

Bien des questions apparaissent en effet au moment de la rédaction des réponses. Chez les créolophones, le réflexe d'homogénéisation a fait suite à un moment de flottement : certains élèves me demandent : « Monsieur, qu'est-ce que je peux répondre moi ? » « Je ne comprends pas ta question » « Oui Monsieur, pour la langue ... Qu'est-ce que c'est la langue ? » Un autre : « Monsieur, qu'est-ce qu'on dit, *nous* ? Pour la langue, on dit français *nous*? » La concertation est toute entière comprise dans ce nous. Mais la difficulté à se trouver aussi, révélant un malaise identitaire lié à l'idéologie diglossique. Peut-on dire comme Ledegen (2007) que nous sommes dans une situation postdiglossique ? La perception que ces élèves de troisième se font du « mélangé » reste dépendante de la CSP 1⁵⁸ d'où ils proviennent tous, où elle est vécue et assumée par leurs parents comme leur réalité alors que les parents de CSP 3⁵⁹ considèrent ce mélangé comme la marque de leur compétence bilingue. Ce n'est donc qu'une question de temps comme l'enquête de Ledegen le montre :

« Les différents travaux et enquêtes analyses ici mettent en lumière que les pratiques mélangeantes ont toujours existé. Ce sont les attitudes envers ces pratiques et les représentations qui y sont attachées qui ont doucement évolué : encore vécu de façon très diglossique dans les années 70 et par la génération des grands-parents d'aujourd'hui, le mélange est toutefois accepté, justifié, par près de la moitié de ladite génération. » (Ledegen, 2007 :173)

Les réponses des Mahoro-comoriens dépendent des langues parlées par les parents : chaque parent peut parler une autre langue que l'autre et chacun des deux peut en parler plusieurs, ce qui explique la diversité des réponses chez les malgachophones et mahoro-comorophones dont certains disent avoir appris simultanément 2-3-4 langues ; une réponse à la question 3 mentionne par exemple français-maoré-comorien-créole, ce qui s'explique par ce qu'elle a répondu auparavant de son père et sa mère parlant avec elle français et shimaore, et par son passage à l'école à Moroni.

⁵⁷ On compte un grand nombre de ce qu'on appelle les faux amis, un signifiant renvoyant à deux signifiés différents selon le registre de langue choisi. Exemple : « carreau », fer à repasser en créole et au sens 1 en français, pavé pour carreler le sol.

⁵⁸ Catégorie socioprofessionnelle de rang 1, désignant un milieu peu favorisé.

⁵⁹ Catégorie socioprofessionnelle de rang 3, désignant un milieu favorisé.

Dépendent du lieu de scolarisation : à Moroni on parle le shicomori. A l'école, on entend parler le shicomori et a priori la langue de scolarisation est aussi le shicomori ; c'est moins vrai aujourd'hui comme l'indique une rencontre faite cet été avec un directeur d'école maternelle qui exigeait que l'on parle français dans son école et dans toutes les classes.

Ce qui frappe, c'est que sur ces deux groupes de 10 élèves, 6 déclarent avoir appris le créole après 9 ans, vers 11-12-13-13-15 ans.

5 sur 10 disent avoir appris le français vers 9-10 ans, ce qui signifie que le créole est appris ou parlé selon eux après le français.

En revanche, chez les créolophones, grande homogénéité dans les réponses : 2 sur 9 indiquent avoir appris le français vers 7 ans ; tous les autres placent cet apprentissage vers 3-4 ans âge correspondant à l'entrée en petite section de maternelle ; pour l'apprentissage du créole, toutes les indications s'échelonnent entre 1 et 5 ans (6 entre 1 et 3 ans).

Ces enquêtes sont utiles non seulement pour amener les souvenirs des élèves et les faire s'interroger sur leurs parcours et biographie scolaire, mais aussi pour guider l'enseignant dans ses propositions didactiques. Ainsi celui-ci peut comprendre d'après l'âge d'apprentissage du français indiqué quand l'enfant est arrivé à La Réunion : ces données en effet ne sont pas toujours accessibles. En effet, les élèves soit ne les fournissent pas ou donnent des indications vagues, soit l'administration déclare la confidentialité des dossiers. Tôt ou tard dans son parcours scolaire, l'élève est amené à déclarer cette donnée, mais la politique des familles est plutôt de cacher la réalité récente du changement et de ne pas attirer trop l'attention.

ILLUSTRATION 13 : TABLEAU DES AGES D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS CHEZ LES NON-CREOLOPHONES⁶⁰

Allophones / âge des premiers apprentissages	1-4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans
malgachophones	I	I				I		
shimaoréphones		II	I			II	II	

Deux groupes apparaissent : ceux qui ont appris tout petit (entre 1 et 4 ans) et petits (à 5-6ans) et ceux qui ont appris après, c'est-à-dire vers 9-10 ans. On peut en tirer l'indication à confirmer que le premier groupe est composé d'élèves arrivés très jeunes à La Réunion ou dont la famille y est installée depuis longtemps, et que le second groupe est constitué d'élèves allophones nouvellement arrivés. Il faudrait cependant croiser ces données avec celles de l'administration, mais malgré ma demande, elles ne m'ont pas été accessibles. En outre, il convient de prendre en compte l'imprécision avec laquelle certains élèves reçoivent la question et y répondent : en effet dans les discussions qui ont suivi la rédaction, des élèves ont évoqué le sens du mot apprendre. Pour eux apprendre pouvait désigner le fait de savoir parler, ce qui les conduisait naturellement à déplacer le curseur de l'âge vers la fin des études primaires où une maîtrise, même très approximative du français commence à apparaître.

⁶⁰ Les signes I, II, III indiquent le nombre d'élèves : 1, 2, 3.

Une telle confusion n'est pas anodine et permet de rebondir sur les différences entre apprentissage et acquisition. Petit à petit, dans ces deux classes de troisième, une réflexion s'est dessinée sur toutes les questions relatives au rapport qu'on entretient avec les langues. Même si une part importante des discussions n'a pu être centralisée et traitée collectivement, une curiosité s'est faite jour entre élèves qui ont commencé à porter de l'intérêt aux difficultés que pouvait supposer la complexité dans laquelle vivaient leurs camarades et eux-mêmes. Comment faisaient-ils lorsqu'un mot du grand-père ou un énoncé leur échappait ? Et lorsqu'il fallait répondre, quelle langue utiliser, censée être suffisamment connue de l'interlocuteur ? Comment la difficulté était-elle accueillie par les participants à l'interaction ? Donnait-elle lieu aux mêmes scénarios ou à des scénarios différents selon la situation rencontrée ? S'amusait-on des incompréhensions, ou les condamnait-on en fustigeant une incommunication familiale réitérée et considérée par tous comme insoluble ? S'énervait-on ? A se regarder à partir de leurs différences d'attitudes dans des situations partagées, les élèves apprenaient beaucoup et en venaient à la perception d'un grand nombre de stratégies possibles. Aucune situation de communication n'est insoluble ; on peut revenir sur des impasses dans la communication , en rire ou en pleurer -peu importe- mais c'est toujours en vue d'une nouvelle tentative de se comprendre. Chacun comprenait que certaines stratégies aboutissaient à du mieux-être, et d'autres amenaient du ressentiment et des émotions négatives. Pour parvenir à ce mieux-être, il fallait convenir qu'une posture s'imposait, sans qu'elle puisse être nommée :

« L'essentiel, sur lequel la mise en place des compétences peut s'appuyer, c'est l'exercice métacommunicatif, métalinguistique, métacognitif, c'est la posture réflexive en général. » (Vasseur, 2005 : 234)

La perception par les créolophones de l'apprentissage du français est toute différente : elle est marquée par la conviction que le français et le créole sont une seule et même langue mais aussi concurrentement par l'idée que le parler créole n'est pas une langue.

ILLUSTRATION 14 : TABLEAU DES AGES D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS SELON LES LOCUTEURS CREOLOPHONES

	1-4 ans	5-6-7-8 ans	9-10-11 ans	11-12-13 ans	« Vieille »
créolophones	5	2	1		1

Comme on pouvait s'y attendre, la quasi-totalité des élèves répondent qu'ils ont appris entre 2 et 4 ans. Il est intéressant de noter que les réponses de deux élèves à la même question posée pour la langue créole introduit une aberration, ceux-ci expliquant comme le montre le tableau ci-dessous qu'ils auraient appris à parler le créole plus tard qu'ils n'ont appris le français ! La réponse logique que l'on peut trouver est qu'ils auraient bénéficié d'un enseignement de la langue créole particulier, par exemple dans une école bilingue, mais c'est peu probable car il n'existait aucune maternelle ni école bilingue à La Réunion il y a une dizaine d'années. La deuxième réponse possible est qu'un de leurs enseignants du primaire leur aurait permis d'acquérir une conscience métalinguistique. Cette démarche se répand en effet dans l'Académie grâce aux formations proposées telles que « enseignement du français en milieu créolophone » (EFMC), projets de sensibilisation Langue et culture régionale

(LCR)⁶¹ ou « français langue seconde » (FLS). On peut supposer que ces formations assurent une fonction de légitimation qui aide les enfants à se constituer une représentation sociale positive de leur langue vernaculaire

« qui favorisera le développement des consciences ethno-linguistique et sociolinguistique » (Dabène, 1994 : 155).

ILLUSTRATION 15 : TABLEAU DES AGES D'APPRENTISSAGE DU CREOLE SELON LES LOCUTEURS CREOLOPHONES

	1-4 ans	5-6-7-8 ans	9-10-11 ans	11-12-13 ans	
créolophones	7	1	1	-	

Deux élèves considèrent avoir appris le créole aux âges d'une scolarisation primaire. Plutôt que de prendre cette anomalie comme une blague de potache, on peut soutenir que la prise de conscience du parler mélangé et la compréhension de ce mélange traduisent une autre perception de la diglossie, à savoir un dépassement de celle-ci. La perception de l'apprentissage du créole à des âges plus avancés signifie que ces locuteurs deviennent capables de différencier leurs énoncés en distinguant les codes dont ils relèvent. Tout en se situant sur le continuum français – créole, ils amorcent une reconnaissance de leur bi/plurilinguisme.

Cette capacité à différencier les deux langues permettant de répondre très simplement à la question rituelle « Est-ce que tu as parlé français ou créole ? » oriente la programmation concernant le public créolophone vers la construction très concrète de la biographie langagière.

Une dernière exploitation du questionnaire me permet de mettre en valeur la compétence plurilingue : il s'agit des réponses aux questions concernant la ou les langues parlées avec ses pairs.

⁶¹ Annexe 9

ILLUSTRATION 16 : TABLEAU DES LANGUES EN USAGE ENTRE PAIRS

	créole	français	Créole – français ou français-créole	Shimaoré	Malgache
Créolophones	6	-	3	-	-
Shimaoréphones	4	4	1	5	1
malgachophones	2	2	-	-	1

Une fois encore s'indique entre les créolophones et les autres une perception différente du rapport aux langues. Ceux-là parlent créole entre eux et lorsqu'ils doivent dire quel est leur usage du français, ils caractérisent leur perception de leur usage linguistique en écrivant créole-français ou français-créole. Les autres notent leurs réponses sous une forme différente en prenant soin d'isoler chaque terme et de le faire précéder d'un déterminant. C'est pourquoi j'ai distingué les colonnes créole et français d'une troisième colonne créole-français ou français-créole. On note la différence de réponses également dans la diversité offerte par les shimaoréphones et malgachophones : ils parlent entre eux 4 langues différentes, tandis que les élèves créoles n'en parlent que 2. D'autre part le français reste la langue de communication qui recueille chez eux le plus de locuteurs (7), tandis que le groupe des élèves créoles n'en mentionne que 3 se situant par ailleurs dans l'interlecte. De nouveau, on peut voir ici un effet de la diglossie dans laquelle le moucatage entre pairs occupe une fonction si particulière. La gestion de la pluralité des codes est acquise pour un groupe mais l'est beaucoup moins pour l'autre. Les créolophones se réfugient massivement dans l'usage du créole et se risquent très peu à l'utilisation du français dans leurs relations entre pairs, tandis que malgachophones et shimaoréphones passent d'un code à l'autre sans se soucier de la norme de ce collègue mais en s'adaptant à l'interlocuteur en présence.

PARTIE 3 : TROUVER L'ESTIME DE SOI

1) FAIRE SON AUTOPORTAIT PLURICULTUREL

Le thème de l'autoportrait a donc fécondé notre année d'arts plastiques. On peut parler d'autoportrait pluriculturel. La base du public scolaire réunionnais se constitue au minimum de deux cultures : Créole et Française. Mais cette coexistence ne s'arrête pas là.

La Réunion est une île de l'océan indien. La circulation des populations de cet océan est un fait reconnu depuis toujours. Si les orientations diffèrent aujourd'hui, c'est en raison des lois qui régissent les flux migratoires. On observera en particulier que les lois françaises cherchent à bloquer les mouvements entre les îles des Comores, Mayotte comprise et la grande île, Madagascar. Pour ces populations, une certaine liberté de circuler a disparu, et le besoin de visiter ses cousins voisins est privé d'expression et de satisfaction. C'est devenu un délit de passer d'une île à une autre.

1) Être dans ses racines

Cette situation nouvelle ne touche pas les Créoles, mais elle touche de près ou de loin tous ceux qui viennent de Mayotte, de la Grande Comore, d'Anjouan ou de Mohéli, de Madagascar, de Maurice ou Rodrigues. On n'est pas migrant de la même façon quand on vient de telle ou telle île ; l'histoire des migrations de la zone affecte fortement les enjeux de pluriculturalité, les désirs d'acculturation, les facilités à s'intégrer, voire à s'assimiler.

Pour les adolescents de la SEGPA, la prise de conscience de la capacité à interagir avec des locuteurs de langue et d'origine différentes au sein de la famille implique une découverte de son identité plurielle. Qui suis-je quand je comprends mon grand-père qui me parle en malgache, le shimaoré de ma mère, le dialecte d'Anjouan de mon père, le créole de ma « tatie », le français des enseignants de l'école, le chinois d'un autre grand-père, l'allemand d'une tante...? Peut-être que certains mots me sont inconnus et derrière ces mots, les langues qui les portent. Mais la curiosité, les jeux de mots, l'attrait des sonorités qu'on s'essaie à imiter pour jouer, tout cela constitue une attitude, un fond d'attention dirigée vers la communication pluriculturelle.

Le sens de l'altérité est donc au cœur de la réflexion de ces adolescents. L'altérité se présente à eux comme une ressource que la classe leur permet de mettre en valeur. Une manière d'entrer en contact. Les discussions vont bon train ; elles ne sont pas toujours centralisées, mais lorsqu'elles ont lieu en petits groupes, elles suscitent des choix d'expressions plastiques, corporelles ou langagières qui peuvent être repris. On se pose de vraies questions d'artiste. Quelle forme d'expression plastique donner à son choix affectif ? C'est sans doute à ce niveau que l'effort de créativité est le plus sensible. Comment se présenter soi-même lorsque l'on se sent plus mahorais que français, plus malgache que créole ? Qu'est-ce qui va permettre à celui qui voit mon œuvre de comprendre que je mets cette identité en avant, celle-là en arrière ou que je ne fais aucun choix ?

« Ce travail des significations permet donc de se placer dans le monde, avec les autres (processus socialisé) : de se donner à soi-même une Sn⁶², donc les préalables

⁶² Signification

indispensables à la construction de projets concernant le monde et les autres pour y vivre et y agir.(...) La signification humaine est donc toujours une signification « à partir d(e) » antécédents historiques, d'expériences ayant construit signes et significations, éléments d'expérience qui sont également mobilisées « en vue de » projet, de ce en vue de quoi cette signification est construite (et elle en est donc influencée), donc une Sn contextualisée, historicisée » (de Robillard, 2011 :256)

L'objectif que je donne - représenter son visage comme signifiant son appartenance à une culture - pose la question de la caractérisation de cette culture et de ses traits saillants. Il faut alors contourner cet obstacle qui bloque l'expression. Le recours à un procédé simple résout le problème. Le trait saillant apparaîtra à l'arrière de la tête présentée de face ou de profil, pour dire le monde qui est à l'arrière-plan du visage décrit. Certains adolescents comprennent la mise à nu que cela signifie comme le montre le portrait ci-dessous où l'auteur révèle son adhésion à l'islam. Cependant, dans ce cas, le dévoilement ne va pas de soi tant il vient à l'encontre du discours laïc du collège ; alors la compréhension d'une intégration de tous les aspects de soi recule, une prudence apparaît, l'autoportrait devient une prise de risque face à l'intolérance ambiante et je le récupérerai dans la corbeille de la classe.

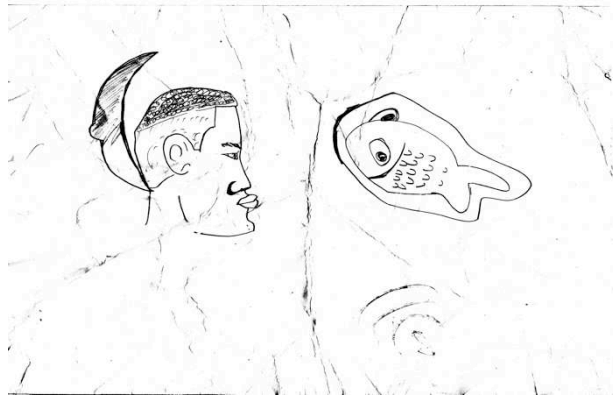


ILLUSTRATION 17 : AUTOportrait AU CROISSANT DE LUNE ET AU POISSON

D'autres dessins sont volontairement expédiés, ou saccagés par un voisin ou par soi-même. Parfois le trait culturel saillant apparaît triomphant. La perforation de la langue par une aiguille en argent indique dans le rite tamoul du cavadee⁶³ la purification de la parole, ce que l'élève représente par une langue tirée transpercée d'un trait rouge ; cette saillance est exploitée judicieusement dans la représentation de l'appartenance identitaire qui lui fait face : le moi tamoul montre sa langue percée, le moi français tire la langue. Là où une culture se cherche dans l'interrogation sur la futilité des mots, l'autre s'expose dans un geste vulgaire et provocateur. Une culture affine l'être, l'autre donne le droit. L'élève intègre astucieusement ses identités multiples en jouant sur des significations contextualisées. C'est une pratique de l'empathie à un stade donné, plus ou moins évolué, tel que l'a repérée Geneviève Zarate dans le syllabus de l'American Association of Teachers of French (AATF).

⁶³ Le cavadee est associé au dieu Muruga ; les pénitents se font piquer différentes parties du corps et offrent leurs souffrances. Pour Philippe Gogalsing, président d'honneur de l'association Siva Soupramanien, le Cavadee constitue "une grande épreuve d'endurance. C'est dans la douleur qu'on a le plus besoin de la présence divine. C'est de cette manière qu'on peut parvenir à transcender".

« Dans une première étape, l'élève fait preuve d'une forme d'empathy lorsqu'il est curieux quant aux ressemblances et différences entre sa culture et la culture cible. Dans une quatrième étape, l'élève fait désormais preuve d'empathy s'il reconnaît l'importance de comprendre les manifestations de la culture cible dans leur propre contexte, ou s'il peut agir et réagir d'une manière qui convient à sa culture tout en reconnaissant sa différence, etc » (Zarate, 2001)

Le support de l'autoportrait pluriculturel évolue, c'est maintenant un double disque en carton. On peut le travailler sur ses quatre faces, et c'est ce qui permet d'asseoir plus confortablement la notion d'arrière-monde. Le défi plastique évoqué à travers la question « qu'y a-t-il derrière la tête que vous dessinez ? » a plu aux élèves. Elle correspond à l'expression française «avoir quelque chose ou une idée derrière la tête ». Un album illustré sur les émotions qui présente une série de personnages exprimant de la colère, de la tristesse etc.... avec une illustration rendant compte de l'émotion exprimée a servi de modèle.

2) Être dans son projet

L'autoportrait pluriculturel peut s'organiser selon un avant et un après. Un élève va affirmer que son arrivée à La Réunion a tout changé.

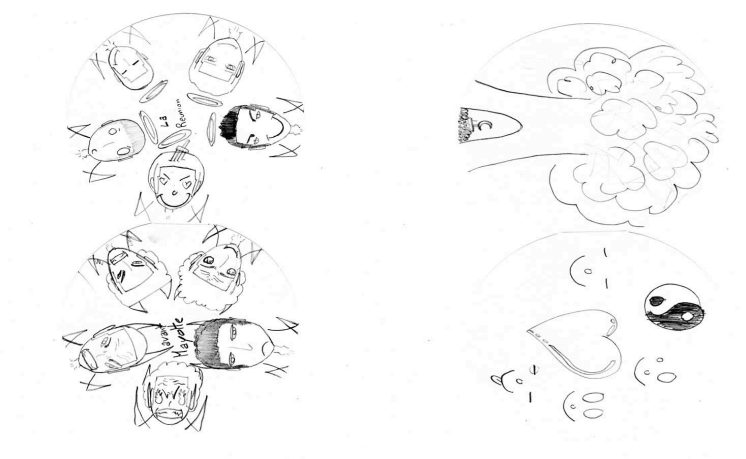


ILLUSTRATION 18 : AUTO PORTRAIT ANGE-DEMON

A Mayotte, il était le diable : faisant ce qu'il voulait, il s'était identifié au mauvais garçon. C'est ainsi qu'il s'était représentait sous la forme d'un diabolotin à visages multiples. A la Réunion, il subit une transformation : le voici ange ! Cinq anges souriants apparaissent. Comment s'est-elle opérée ? Il a compris beaucoup de choses, règles et lois, obligation de respect et de travail et son comportement a changé. Il confirme ainsi qu'il a bénéficié de cette mutation : ça ne se voit peut être pas toujours, mais c'est très profond, et c'est à l'intérieur de moi, plaide-t-il. Il le prouve par sa volonté de garder son autoportrait qui sera affiché probablement dans sa chambre ou exposé aux yeux de sa famille. La migration amène une transformation qu'il faut voir avec un esprit positif. Pourtant, ce sont des pans entiers de la culture mahoraise qui se trouvent privés d'expression. On peut ainsi supposer que l'adolescent associe diable et djins, postulant la rationalité de l'islam ou de toute autre instance qui l'invite à se dégager du monde magico-religieux. L'arrière monde de Mayotte est représenté par un

« arbre de cérémonies ⁶⁴ », où les djins sont convoqués pour être contrôlés ; ils sont invités à se conformer aux règles de l'islam, représenté ici par le croissant au pied de l'arbre où l'on fait aussi brûler de l'encens. Cette rationalité nouvelle ne vient pas puiser ses ressources seulement dans le modernisme religieux. Elle procède aussi des nouveaux modes de vie. Ainsi, la vie de l'adolescent masculin n'est plus structurée par son installation dans le banga, où il pouvait vivre en toute indépendance sa vie de garçon ; elle devient contrainte à la Réunion par des espaces urbains réglementés : plus question de disposer d'un terrain proche du domicile de la mère où il pourrait construire son habitation en tôle, bois, ou en bambou. L'appartement familial, avec ses chambres collectives ne donnent plus aucune des libertés que la tradition du banga proposait. Cet adolescent mahorais a semble-t-il bien vécu le passage de l'un à l'autre, profitant d'avantages dont il ne parle pas, tant son autoportrait reste subordonné à une approche morale.

« Or les élèves mahorais ne sont pas confrontés successivement à des systèmes scolaires s'appuyant sur des cultures éducatives différentes, mais à des cultures éducatives différentes entre l'école de la République française (si tant est qu'elle soit complètement unifiée), la famille et l'environnement, dans lequel on peut inclure l'éducation coranique. » (Leconte, 2011 :300)

La recherche demanderait ici qu'on poursuive l'enquête pour comprendre ce qui a permis à cet adolescent de franchir les obstacles à l'intégration et vivre cette acculturation avec bonheur. On a d'ailleurs déjà observé chez d'autres élèves que les choses pouvaient bien se passer.

D'autres autoportraits montrent la dualité entre deux vies possibles, supportées par deux cultures, divergentes. Un élève créole se projette dans environnement végétal luxuriant en France hexagonale, et plus précisément en « banlieu93 ». Cette projection est désignée clairement comme l'idée ou le rêve auquel adhère le garçon qu'il est aujourd'hui et qu'il désigne par le nom de « kaniar ». Le terme désigne l'individu qui se laisse aller dans ses dérives adolescentes, alcool et zamal. Trois feuilles de cette drogue sont représentées dans les deux portraits ; mais dans le portrait du kaniar, elles apparaissent sur un fond mural, symbole d'un enfermement. L'adolescent se montre conscient de sa dépendance signifié par l'apparition du mur en filigrane sur son visage. On peut s'interroger sur cet après rêvé en banlieue : l'inversion des caractéristiques de l'environnement est un choix qui montre peut-être qu'il n'est pas dupe. Il illustre alors d'un seul coup l'illusion liée à la migration.

⁶⁴ L'arbre de cérémonies est souvent un baobab ; un croissant de lune est posé à sa base, autour duquel on fait brûler de l'encens ; les fidèles se placent en cercle et écoutent ou récitent des versets du Coran.

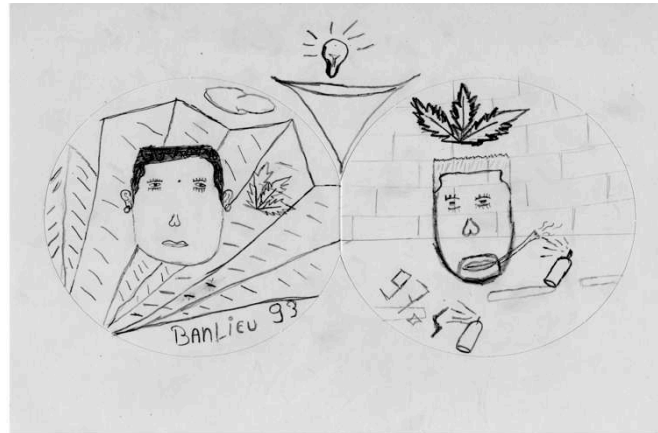


ILLUSTRATION 19 : AUTO PORTRAIT DU KANIAR LIBERE

La notion de migration avec les connotations du milieu dans lequel se trouve le sujet impliqué affleure donc sous l'effet des échanges entre élèves. Il n'y a pas qu'une seule migration celles de Mahorais venant à Saint-Denis de La Réunion : il y a aussi toutes les migrations imaginaires et imaginées des familles Créoles. Un autoportrait de jeune fille créole évoque celle-ci. De nouveau, la représentation de kaniar en environnement urbain se signale par les traits matérialisés de la chaussée, le mur de briques et le nom de la capitale de la Réunion : « St-Denis ». Le visage de la jeune fille, cheveux courts, lèvres rouges, cou fort, yeux dont l'orbite est doublé pour illustrer l'effet du zamal, cigarette à la bouche est reproduit quasi à l'identique pour représenter la facette divergente. Le second visage, moins détendu apparaît dans un environnement marin, poissons et dessins symbolisant la brique de corail. La jeune fille semble nous indiquer que si elle est à l'abri de la migration, elle n'en est pas moins soumise au travail psychologique difficile de la prise de conscience de sa réalité qui est aussi celle de beaucoup de jeunes Réunionnais. En même temps, son côté garçon clairement représenté l'expose à une autre forme de différence dont elle accepte délibérément la difficulté face à ses camarades.

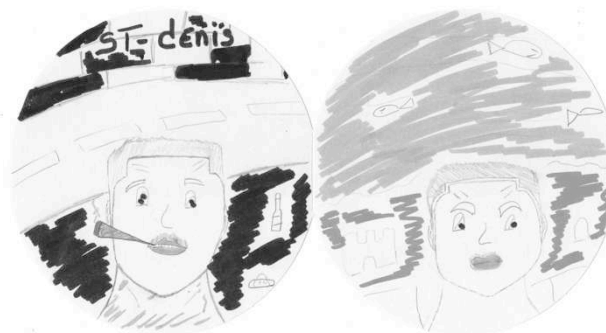


ILLUSTRATION 20 : AUTO PORTRAIT DE LA JEUNE FILLE FUMANT

Le vécu de la migration postulant un avant et un après et véhiculé par les élèves originaires des Comores est donc entré dans le brassage du monde auquel se livrent tous les adolescents. Entre démystification et pulsion suicidaire, choix réaliste et choix moraux, chacun se perçoit avec lucidité. Un autoportrait biface nous dévoile dans une grande

simplicité le passage entre l'avant et après qui se lit comme l'écriture arabe de droite à gauche. Le jeune garçon qui découvre la vie laisse la place au jeune homme à la barbe naissante, au regard perçant, déjà un peu vieilli par les événements de la vie. La gravité de son visage un peu ridé nous donne une idée de l'enjeu à mesurer. Une page se tourne entre Mayotte et La Réunion. La porte de l'expérience professionnelle s'est ouverte au cours des 4 années de SEGPA, et la confrontation avec la nouvelle société et ses valeurs n'a laissé aucune place au jeune garçon, grave, il est vrai, mais tout d'une pièce dans son monde de culture matrilinéaire, plus proche de l'Afrique, plus éloigné de la modernité franco-créole de La Réunion. La transformation est programmée, acceptée d'avance. Un homme nouveau verra le jour, qui saura s'adapter à la société d'accueil, mais à quel prix ? semblent interroger ces deux visages scrutateurs.



ILLUSTRATION 21 : AUTO PORTRAIT DE LA TRANSFORMATION

Nous vérifions ici que la posture herméneutique (de Robillard, 2011) nous permet de dévoiler un « à partir de » et un « en vue de » symboliques. Nous voyons ces adolescents entrer dans un rôle d'artiste, occuper cette place discursive qui leur permet d'être dans leurs racines et dans leurs projets, et nous constatons que leurs figurations plastiques manifestent la mise en marche d'un processus d'élaborations des significations construites pour donner sens au monde et à l'autre. Et ces constructions se sont faites à partir d'une multitude de récits parfois échangés, parfois restés silencieux, intériorisés ou refoulés. Ce choix de l'objectivation par le langage ou de la mise en scène de soi relève de l'évaluation intime que le sujet se fait de la situation. Il relève de la stratégie du plurilingue.

3) La stratégie du plurilingue

Une autre manière de faire son autoportrait culturel consisterait dans la participation active dans un spectacle théâtral de fin d'année. C'est l'exercice auquel s'est livré avec succès Darouèche, jeune élève mahorais dont nous avons déjà parlé. Son évolution sur l'année de stage est puissante, dans la mesure où il a entraîné dans son sillage une dizaine de camarades garçons et filles pour réaliser un spectacle de fin d'année. Plus que tout, il importe de préciser l'enjeu de son engagement. Au début de l'année, Darouèche ne tenait pas en place en classe, se déplaçait sans arrêt, disparaissait derrière les armoires ou se cachait sous les tables ; c'est lui qui avait traité de « boudin blanc » la jeune métropolitaine, lui qui se distinguait simultanément par ses efforts pour parler français. Il était également mis en cause par ses camarades au cours des médiations. Plus récemment, dans un groupe de parole, il avait

déclaré avoir été battu pendant le madrassah à coup de fil électrique par son fundi et décidé de tout laisser tomber. Peut-être est-ce à cette fréquentation de l'école coranique qu'il doit sa capacité mnémonique manifestement supérieure à celle de beaucoup de ses camarades. Après les débats sur le terme « africain », il avait décidé de jouer un rôle dans une petite pièce de théâtre inspirée d'un film d'animation « le tam-tam magique ». Il jouerait le rôle du jeune africain qui, fortement désireux de jouer du tam-tam, finit par être initié par le sage du village à un instrument magique. Longtemps, Darouèche fut le seul à afficher son désir de présenter ce spectacle, ses camarades ne voulant pas le suivre sur ce terrain considéré comme une source de stigmatisations. Un jour, il avait décidé de jouer le rôle principal et résista dès cet instant à toutes les tentatives de ses camarades de prendre sa place. Après avoir plusieurs fois récité son texte par coeur devant les autres, il réussit à les convaincre qu'il est possible d'apprendre à jouer les rythmes de la musique du film avec M. Ferreira, le professeur de musique, à qui il se propose d'en parler et de ramener son accord. Le professeur d'éducation physique ferait la chorégraphie des danses tribales. On aurait suffisamment d'acteurs. Il affichait une assurance étonnante. Cette brève description nous montre à quel point Darouèche a pu, au vu des enjeux culturels de cette classe, devenir un intermédiaire culturel et exercer sa compétence pluriculturelle. D'origine comorienne, Darouèche pouvait se sentir à juste titre stigmatisé, mais il réussit à balayer ces stigmatisations et à faire-valoir son capital culturel.

*« Alors que les représentations ordinaires et spontanées de la compétence du plurilingue tendent à apprécier celle-ci comme l'addition de compétences culturellement variées, ou comme une capacité à rendre visible un espace commun à deux groupes sociaux culturellement différents, la notion de marché contribue à éclairer la compétence pluriculturelle du plurilingue sous l'angle des stratégies identitaires et à en restituer la complexité. **La compétence pluriculturelle élaborée du plurilingue se définit ainsi comme l'aptitude à mobiliser au plus haut prix son capital symbolique d'expérience de l'altérité.** La notion de marché, empruntée à l'économie des biens symboliques (Bourdieu 1992, Bourdieu 1994), prend sens dans ce contexte quand le plurilingue échappe aux règles sociales courantes qui tendent à le mettre hors jeu du jeu social puisqu'il dispose de propriétés rares et donc généralement non-cotées dans une communauté donnée. Alors qu'un groupe social tend à imposer comme légitimes des représentations fondées sur l'adhésion et la reconnaissance de ses propres valeurs, **le plurilingue est celui qui arrive à imposer comme représentation légitime ou supérieure sa compétence relationnelle avec d'autres communautés culturelles.** Il s'ouvre ainsi l'accès à différentes communautés nationales qui fonctionnent comme autant de marchés plus ou moins ouverts ou fermés aux valeurs étrangères. **Les stratégies du plurilingue consistent à tenir à jour un état des valeurs et à en anticiper ou à en contrôler les fluctuations.** Expert dans une compréhension intuitive des variations sociales, politiques et économiques des marchés sur lesquels il se trouve successivement introduit, le plurilingue se construit ainsi une compétence dans le transit des biens économiques et culturels et le passage des frontières culturelles. C'est à travers ce capital d'expérience à chaque fois réévalué et redistribué que la relation à l'altérité se trouve progressivement pensée comme un savoir-faire spécifique qui présente un intérêt social et peut se convertir en valeur. Ces formes d'expertise peuvent ensuite être monnayées sur un marché professionnel précis, ouvert à l'exportation des biens économiques (entreprises avec intérêts internationaux) ou culturels (apprentissage des langues, jumelages, mouvements militants en relation avec la dimension européenne, internationale). » (Coste & al., 2009 : 22)*

Daroueche avait compris l'évolution du marché des biens culturels dans la classe et au collège. Le spectacle impliquait une présentation devant un public composé par les sixièmes dites normales. Lorsque je lui proposais de réciter son texte en comorien, il refusa tout net, tout en laissant sous-entendre que je ne devais pas avoir très bien réfléchi à la question. Je voulais qu'il s'exprime dans sa langue et montre la beauté de ses sonorités ; je voulais donner une place aux langues du canal du Mozambique, shimaoré, shicomori, shibushi, malgache... mais en jeune homme avisé, il m'indiquait mon irréalisme. Lorsque je lui demandais pourquoi il refusait si âprement, il me répondit que devant les autres sixièmes, ce n'était pas possible, qu'ils se mettraient immédiatement à rire. Et comme j'insistais, il me répondit que je ne les connaissais pas. Je convenais finalement de sa perspicacité.

« La compétence pluriculturelle du plurilingue n'a jamais l'occasion de s'exposer dans toute sa diversité et son intégralité; elle ne s'affiche que partiellement, en fonction des particularités d'un marché donné. Une description qui ne tiendrait pas compte de ces variations identitaires successives, mais qui chercherait à identifier l'ensemble des compétences virtuellement disponibles, occulterait de fait la dimension stratégique sur laquelle joue le plurilingue. » (Coste & al., 2009 : 22)

Cette dimension stratégique est finalement ce qu'il y aurait de plus intéressant à acquérir pour ce type d'élèves, mais on voit bien dans l'exemple que je donne que les élèves peuvent nous précéder sur ce chemin et se montrer expert là où nous ne sommes que des novices. Au moins, le travail sur la situation de communication aura-t-il pu être un moment de préparation à l'avènement de la manifestation de cette compétence si finement développée chez cet élève. Daroueche s'était montré pertinent dans la situation concrète.

« Définie comme un lieu de socialisation nationale, l'école, dans son fonctionnement habituel, est un marché peu ouvert à la reconnaissance de toute forme de transgression frontalière. Le plurilingue n'a pas intérêt à y faire la démonstration des compétences culturelles qu'il maîtrise certes, mais qui y sont socialement dévalorisées ou non-pertinentes. L'école, en tant que marché particulier, peut être même le lieu par excellence où certaines compétences linguistiques et culturelles doivent être masquées. » (Coste & al., 2009 : 22)

Ma conviction est que Daroueche a acquis au long de l'année une véritable compétence pluriculturelle définie par Coste ainsi :

« La spécificité de la notion de compétence pluriculturelle est ici définie en fonction des trois aspects suivants:

- son inscription dans une trajectoire familiale et professionnelle particulière qui suppose un investissement dans la durée particulièrement lourd;*
- un degré élevé de familiarité avec l'altérité qui suppose la capacité à opérer des choix et à gérer au mieux le risque, à mettre en oeuvre des stratégies diversifiées au sein de logiques sociales et culturelles partiellement compatibles;*
- une relation à l'institution d'enseignement amenant à des conduites autonomes par rapport à l'orthodoxie scolaire. » (Coste & al., 2009 : 20)*

II) DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

1) Le rôle idéal d'intermédiaire culturel

A l'intérieur du groupe-classe, des amitiés se nouent, des adolescents d'origine différente tombent amoureux, et c'est l'occasion d'affronter les préjugés de son groupe d'appartenance. Les expériences se déroulent alors dans un climat particulier où le dialogue peut se rompre ou s'enrichir. Une de ces expériences très discrète a lieu entre un élève d'origine comorienne et une élève créole. Celle-ci dans le cadre du travail sur l'autoportrait désire mettre en image ce qu'elle ressent. Son travail se fait sous la forme d'une bande dessinée en 6 images successives correspondant à un scénario de séparation.



ILLUSTRATION 22 : SCENARIO DE LA JEUNE FILLE DEÇUÈ

La jeune fille séduite dans un premier temps prend peur des suites possibles et en fixe dans l'imaginaire d'une bande dessinée les étapes : l'amoureux a réussi à évincer un rival, il conquiert le cœur de la belle qui l'invite à venir chez elle, à l'occasion d'une rencontre au cours de laquelle ils échangent leurs goûts pour les chiens, animaux de compagnie qu'ils apprécient l'un et l'autre. Ils font l'amour, et elle tombe enceinte. Mais le jeune homme, m'a-t-elle expliqué, est un voyageur : il se déplace facilement et à la fin de ses études, il partira,

comme le signifie sur sa BD en 6 tableaux le dessin de la valise couverte de carrés figurant les étiquettes où s'inscrivent de multiples destinations. Le bébé, symbolisé par la tétine en quatrième position, naît donc et elle se retrouve fille-mère. De son côté, le garçon ne croit pas à ce scénario : il ne se sent pas migrant au point de quitter La Réunion. Pour lui, ces arguments cachent autre chose, un préjugé. Il veut clamer sa peur d'être abandonné à travers un premier autoportrait :



ILLUSTRATION 23 : LA REPRESENTATION DU VA-NU-PIEDS ABANDONNE

La jeune fille aimée est présente au centre du dessin. Elle tient dans ses mains une corde qui symbolise le lien brisé. Le jeune homme apparaît, poussant une brouette de sable, ses pieds nus laissant des traces sur le sable. Il décrira ce personnage en guenilles comme étant le va-nu-pieds, expression qu'il est fier d'avoir trouvée. Il a poussé le trait en se représentant avec des vêtements rapiécés mais il ajoute que ce n'est pas ainsi aux Comores, sous-entendant par là qu'elle ignore le soin que les grands comoriens donnent à la tenue vestimentaire, en particulier lorsqu'ils sont notables dans leur village, ce qui est le cas des membres de la famille de ce garçon. Derrière lui, deux tétines qui reprennent le dessin de la jeune fille, car il n'y a pas eu un enfant mais deux, voire davantage. Pour montrer son amour, le garçon s'est représenté avec cette brouette, ce qui signifie que comme tous les Comoriens, il prend le sable de la plage pour le mélanger au ciment, dans le but de bâtir la maison du couple. Autre point positif : une tortue apparaît, symbole de la fécondité mais aussi de l'attachement au pays, qui prouve qu'il n'a pas l'esprit volage. Le jeune garçon cherche à la fois à répondre point par point aux craintes de la jeune fille, et à lui montrer le préjugé qui est le sien, la manière dont elle le perçoit. Il veut briser l'idée répandue dans la communauté d'accueil selon laquelle tous les Mahoro-comoriens sont pauvres, condamnés à la migration. Il invite donc son égérie à faire l'expérience du questionnement « des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu. » (Byram, 2009)

Mais les préjugés sont coriaces, la jeune fille se réfugie dans sa peur mimée ou réelle. Le jeune homme doit renoncer. Il exprime toute sa tristesse dans un petit scénario où il se représente dialoguant avec une tortue dont je pense qu'elle représente la jeune fille avec, sans qu'aucune considération péjorative y soit liée, une caractéristique de lenteur dans ses réponses. La permanence du personnage est respectée, et il commence ce qui a tout l'air d'un travail de deuil de la relation amoureuse. A la fin du dialogue, le jeune homme, accueillant

une remarque sur la couleur de peau prononcée par la tortue (« non mé poinoir ne sen pa fé tour sa⁶⁵ »), pleure.



ILLUSTRATION 24 : DIALOGUE TORTUE VA-NU-PIEDS

« L'interculturalité désigne la capacité de faire l'expérience de l'altérité culturelle et à analyser cette expérience. La compétence interculturelle ainsi développée permet de mieux comprendre l'altérité, d'établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et toute nouvelle expérience de l'altérité, de jouer un rôle de médiateur entre les participants à deux (ou plus) groupes sociaux et leurs cultures, et de questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu. » (Beacco, 2010 :8)

Ce travail peut être l'objet d'un traitement en classe, à condition que la délicatesse préside à la présentation des difficultés rencontrées quand elles sont d'ordre culturel ; il paraît cependant difficile d'aborder des situations amoureuses dans ce cadre et il vaut mieux trouver des biais. Il faut également tenir compte du fait que ces situations qui peuvent être évoquées en réunion de synthèse d'enseignants peuvent être traitées à d'autres niveaux. On entre dans une gestion collective et cela donne l'occasion d'harmoniser les points de vue et même de dénoncer des visions stéréotypées qui ont cours chez les enseignants.

2) Repérer les stéréotypes

La découverte douloureuse de l'altérité culturelle est un premier temps pour ces deux adolescents. Il faut un moment de répit pour que la reconnaissance des préjugés instillés par le milieu ambiant, famille et école, se fasse et libère une nouvelle ouverture à l'autre. Cela peut être plus facile pour l'un que pour l'autre qui devra montrer alors de la patience et peut-être

⁶⁵ « Moi, je ne suis pas noire et je ne me sens pas faite pour ça. »

de l'astuce pour déminer le terrain. Examiner les mensonges et les déformations est une action à laquelle on peut se refuser ; enquêter, éprouver ses propres jugements et les réévaluer, tout cela fait partie du travail interculturel, mais il s'agit alors de franchir une étape, de devenir actif et pas n'importe comment.

« L'interculturel, comme le déclare Gilles Verbunt dans Penser et Vivre l'Interculturel, est un choix éthique : s'écouter, se parler et agir ensemble en vue d'un enrichissement réciproque. » (Michel, 2013)

L'adolescent comprend qu'il est question de se situer différemment, que la démarche n'est plus une démarche scolaire ou collective et qu'elle engage bien plus qu'un constat de désaccord, de brouille entre amoureux. Le long chemin du métissage culturel commence pour ces deux adolescents en particulier, et il est souhaitable que le cadre scolaire ne vienne pas conforter les préjugés, mais laisse ces jeunes gens libres d'avancer l'un vers l'autre. De la coexistence de ces deux porteurs de cultures différentes dans une même classe ou dans un même quartier, il convient de dégager une manière de se parler, de se comprendre, de s'apprécier qui dépasse la simple situation d'un interculturel factuel tel que le conçoit Emmanuel Richon qui utilise la notion mauricienne d'accorité pour mettre en avant le fait qu'étant déjà imprégné de la culture de l'autre, nous sommes situés d'emblée dans l'interculturel.

Dans son article Reynolds Michel (2013), président de l'association EPI, « Espace pour promouvoir l'interculturel » prend position au sujet de cette notion :

« C'est un « champ interactif » où les questions portent sur les relations entre sujets porteurs de cultures intériorisées différentes... »

Promouvoir l'interculturel comme démarche, stratégie, projet, ce n'est pas nier ce que l'auteur appelle l'interculturel déjà là, l'interculturel factuel – produit d'un processus de créolisation ou d'interculturalisation –, mais dynamiser par le biais des interactions des individus ou des groupes d'histoires et d'héritages culturels différents notre « vouloir-vivre-ensemble ». »

Ce dynamisme est systémique ; et pour nous qui sommes centrés sur la classe, nous pouvons comprendre que, reposant sur le « vouloir-vivre-ensemble », il doit constamment être stimulé par la mise en place de conditions favorables. Ainsi, dès qu'une faiblesse apparaît dans le dispositif d'accueil de l'altérité, des dysfonctionnements identitaires lui répondent, déformant le jeu de la profondeur.

3) Identité convenable et identité authentique

Deux jeunes filles témoignent de cette modification qui ne fait plus écho à la profondeur. L'une d'elle, Daïbadji, d'origine mahoro-comorienne, ayant déjà fait un séjour prolongé en France hexagonale, parle de la « française » en elle. La française est le portrait situé à gauche ; elle a les cheveux dans les yeux et ... Daïbadji donne l'explication suivante. « La française ne voit rien » ; je lui fais répéter : « la française, c'est moi, elle ne voit rien ». Sur le disque de droite, la mahoraise qui a perdu ses cheveux tressés, indépendamment de tout signe physique différenciant (tant elle ressemble au portrait de gauche) clame très fort son identité : « elle vit ! » me dit-elle. Ainsi la différence est consommée entre une française dont

la culture consiste à fermer les yeux sur le monde (pour garder son statut de française ?) et une mahoraise qui n'est plus identifiable sur le plan physique et dont la relation au monde est sans nuance, sans partage : vivre.



ILLUSTRATION 25 : « Elle ne voit rien »

Je n'ai malheureusement pas pu obtenir d'explications sur les dessins situés au dos des portraits, correspondants aux arrières mondes des deux identités « déclarées ».



ILLUSTRATION 26 : DESSINS SECRETS

La seconde jeune fille complète cette approche fulgurante : s'étant cachée pour se protéger de ses camarades pendant une bonne partie de l'année sous une identité mahoraise, elle a fini par décliner son appartenance à la communauté malgache. Il me semble que cela a relevé d'un long processus de tâtonnement, de consultation de ses amies mahoraises, de prise de conscience qu'elle n'était pas la seule relevant du groupe culturel malgache. Le vivre-ensemble a précédé le choix identitaire. Cette fois, elle apparaît dans toute sa beauté originaire, les cheveux bouclés sur la tête, boucle d'oreilles, petit collier autour du cou.

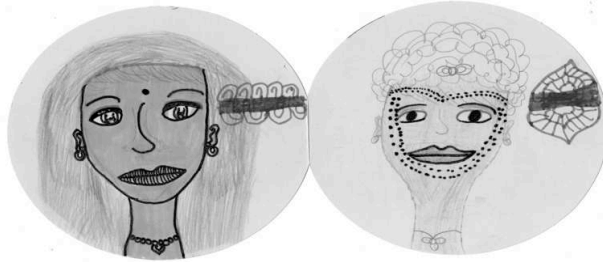


ILLUSTRATION 27 : S'AJUSTER

Mais, derniers signes de repli, elle barre d'un trait noir les mots par lesquels elle se déclarait : sur le disque de gauche apparaît le mot « français » et sur celui de droite, on devine « mahoré ». Les points sur le visage sont en effet un signe évident de mahorité. Elle a préféré se montrer ainsi trahissant la déclaration dont j'avais été le confident : « En fait, Monsieur, je suis malgache ! ». Le portrait sur la gauche représente « la française, mais créole » dit-elle, introduisant par cette rectification une nuance significative : pour elle, le monde autre, c'est celui des cultures mahoraises et malgaches, le monde français étant vécu comme aménageable en monde créole.

« Parce que l'identité des sujets est sans cesse (ré)ajustée et (re)négociée, dans et par les discours, sa construction se traduit par des figures identitaires distinctes, complexes, parfois contradictoires, voire ambiguës, que l'on peut définir comme des produits contextuels de l'interaction permanente qui se dessine entre les représentations de soi que développent les individus et les représentations sociales, plus ou moins intériorisées par ces derniers. » (Sabatier, 2010 : 134)

Dès lors, la représentation des arrière mondes (dont elle me précisera qu'elle les a inversés involontairement) manifeste d'un côté un monde matériel au soleil, sans souci mais aussi sans être humain, tandis que le monde mahorais reste celui de l'exercice de la maternité, avec un très grand nombre d'enfants. Le camouflage de l'identité malgache est parfait puisque « la mahoraise » apparaît dans la fonction qui lui est reconnue traditionnellement, sans que l'on puisse parler d'exagération ou de caricature. La « française-créole » peut alors bénéficier de son statut de femme libre pouvant aller où elle veut (comme au terrasse des cafés). Elle est en même temps débarrassée de la charge des enfants, tandis que les deux places de ce lieu étrange peuvent accueillir un couple heureux sous le soleil de La Réunion.



ILLUSTRATION 28 : QUE DEVENIR ?

III) PRENDRE COMME RÉFÉRENCE LE VÉCU FAMILIAL

1) Les cartes langagières

Si l'estime de soi chemine au gré des identités que l'on négocie avec ses pairs, il existe certainement des identités qui ne sont pas négociables, celles qui relèvent du domaine familial. Le vécu familial est un terrain d'une richesse considérable auquel l'école a peu recours. Pourtant, c'est là que se construisent une part importante des compétences plurilingue et pluriculturelle qui pourront par la suite s'actualiser dans la société.

« La compétence pluriculturelle est relativement autonome par rapport aux contenus scolaires: le modèle scolaire d'apprentissage peut faire l'objet d'un refus explicite; la compétence pluriculturelle continue à se structurer, une fois le parcours scolaire terminé. Le contact vécu sur le mode non-scolaire avec les communautés dont le plurilingue est un acteur peut contribuer à modifier la hiérarchie des langues et les représentations culturelles qui ont été mises en place à l'école. Les marchés sur lesquels s'actualise la compétence pluriculturelle du plurilingue sont généralement situés en marge du contexte scolaire : entreprise, milieux politiques, religieux. L'espace social est, comme l'espace géographique, abordé sur le mode conquérant et toute une phase de la période de la vie de jeune adulte se caractérise par l'expansion continue de ces espaces. Les choix professionnels sont l'aboutissement de ce processus auquel ils peuvent mettre fin ou qu'ils peuvent contribuer encore à développer. Le choix d'un conjoint étranger, l'expatriation prolongée, l'éducation bilingue des enfants et la valorisation de leurs expériences précoces du voyage contribuent à inscrire cette expansion dans des choix identitaires qui marqueront à leur tour la génération suivante. » (Coste & al., 2009 : 22)

Le guide européen du plurilinguisme nous indique donc la direction dans laquelle il faut regarder : vers l'avenir. La hiérarchie des langues si rigide à l'école pourrait s'en trouver modifiée, les choix identitaires réhabilités. Dans la carte qui figure ci-dessous, on constatera que le français n'est pas mentionné et que la langue dominante est pour cet adolescent le « malgash ».

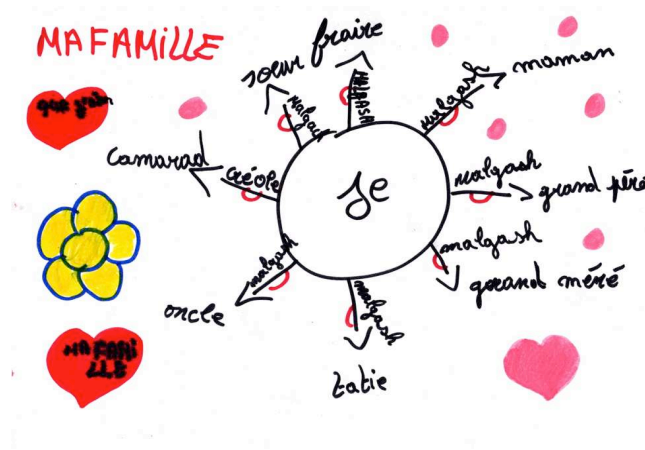


ILLUSTRATION 29 : MA FAMILLE « MALGASH »

Est-ce sa langue d'identification, au sens où son vécu identitaire pourrait être « celui d'une identité tranquille, menacée, remise en question occasionnellement... » plurilingue ? Nous pouvons nous poser à chaque carte la question d'une renonciation symbolique à certaines composantes du répertoire plurilingue de l'élève. Mais il ne faut jamais oublier que « le plurilinguisme se construit au fil de l'histoire des individus et il en reflète les trajectoires sociales : [...] il y a déplacement des langues, des dominances et des modes de transmissions » (Beacco, 2005). Les compétences acquises, qu'elles soient stratégique, discursive, socioculturelle, linguistique et sociolinguistique,⁶⁶ qui ont été déjà exercées dans le creuset familial se retrouvent plus tard et peuvent à nouveau être exercées. Même si elles n'ont pas subies un entraînement systématique, ne sont-elles pas susceptibles de resurgir au moindre stimulus ?

La carte suivante présente une diversité plus étoffée qui laisse supposer la pratique de l'alternance codique ou des mélanges avec un nombre d'interlocuteurs réduit, Papa, Maman et Grand-père qui parle le shicomori de Moroni, tandis que l'élève d'après les flèches lui parle en français et en créole, tandis qu'il parle en français, créole et maoré à ses parents qui lui répondent dans les trois langues.

« Disposer de compétences dans plus d'un seul code linguistique, c'est pouvoir passer d'une langue à l'autre, selon les situations. Mais il arrive aussi que les plurilingues, entre eux, passent d'une langue à l'autre, parfois au sein d'un même énoncé. Il s'agit d'un phénomène courant dans les familles bi- et plurilingues, qui marque des fonctionnements linguistiques et emblématiques au sein de communautés particulières. » (Coste & al., 2009 : 18)

Ce phénomène est parfois difficile à décrire par les locuteurs adolescents ; il peut en effet leur paraître anormal, et ils préfèrent le cacher. Pourtant,

⁶⁶•*compétence linguistique*: la capacité de formuler et d'interpréter des phrases grammaticalement correctes et composées de mots pris dans leur sens habituel;

• *compétence sociolinguistique*: la conscience de la manière dont des facteurs tels que l'environnement, l'établissement d'une relation entre les interlocuteurs, l'intention de communiquer, etc., ("caractéristiques d'une situation de communication") conditionnent le choix des formes linguistiques - le mode d'expression;

• *compétence discursive*: la capacité de recourir à des stratégies appropriées pour construire et interpréter des textes, notamment ceux formés par un enchaînement de phrases;

• *compétence stratégique*: la capacité de recourir "à des stratégies de communication, orales ou non, qui visent à compenser une connaissance imparfaite du code linguistique ou toute autre cause d'interruption de la communication";

• *compétence socioculturelle*: la conscience du contexte socioculturel dans lequel évolue la population qui parle la langue concernée, ainsi que de l'incidence dudit contexte sur le choix et l'effet de communication des formes particulières de langage;

• *compétence sociale*: la capacité d'adopter des stratégies sociales propres à réaliser les buts de communication personnels.

« Dans la conversation ordinaire, le parler bilingue intervient dans des interactions entre membres de la même communauté, lorsque ceux-ci évaluent que la situation autorise (ou requiert) l'utilisation plurielle des langues. Le passage d'une langue à l'autre dans le même discours n'est pas un indice de l'incapacité des locuteurs à les distinguer clairement. En fait, pouvoir passer d'une langue à l'autre suppose la maîtrise de tous les systèmes en contact: à l'intérieur d'une séquence alternée, chaque langue répond à ses propres règles. Mais surtout, l'alternance s'inscrit dans un fonctionnement social, qui régule ses modes d'apparition et les valeurs stratégiques qui s'y attachent. Le recours au parler bilingue dans les conversations entre pairs permet de focaliser doublement le message, par la mise en incise du contenu, et le rappel de l'adhésion à un système de normes culturelles et linguistiques propres au groupe. » (Coste & al., 2009 : 18)

Celle qui se situe à droite représente une autre situation où se cotoient le mahorais et le créole, cette dernière langue semblant progresser sur le « maoré », puisque toute la génération de l'élève parle en créole.

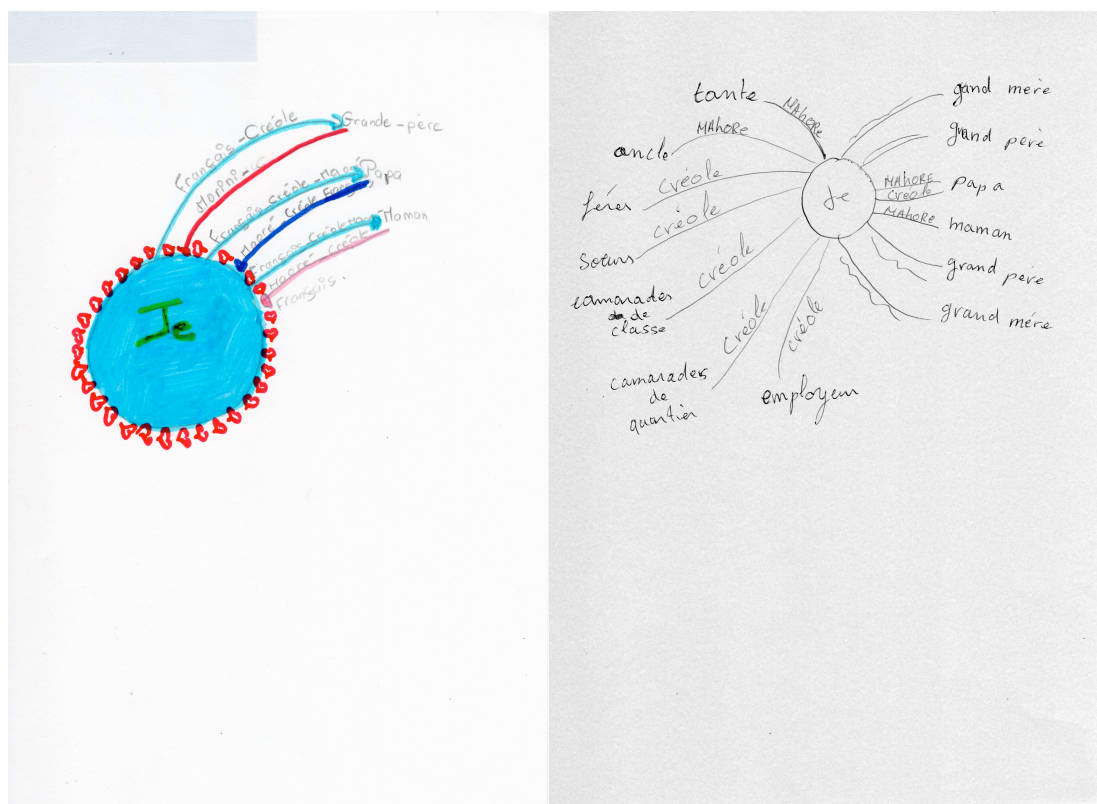


ILLUSTRATION 30 : CARTES LANGAGIERES D'ELEVES MAHORAI

On peut se poser un nombre infini de questions concernant les usages langagiers dans les familles, et on se rend compte des lacunes d'informations qui sont les nôtres quand il s'agit de traiter d'un sujet comme celui de la manière d'être aux langues ; il est probable qu'elle est dans chaque famille différente et que des points communs existent. Toutes les questions peuvent être résolues dans le creuset familial ; le guide européen dans sa version de synthèse de 2007 évoque une adhésion à des principes définissant cette manière d'être. Gageons que ces élèves sont probablement mieux placés que nous pour dire ce que devraient être ces principes, parce que leurs pratiques langagières et la réflexion qu'ils ne manquent pas

de tenir dessus sont les premiers éléments d'une fondation de l'acceptation positive de la diversité.

2) L'arbre généalogique

C'est à la fin de l'année que les deux classes de troisième rencontrent un nouveau défi. L'ensemble des élèves acceptent de participer à un concours d'arts plastiques proposé par plusieurs institutions autour de l'Éducation Nationale, telles que l'ONF, le journal Le Quotidien, l'Académie des Lettres de La Réunion, etc. Le thème central tourne autour de l'arbre, et nous en profitons immédiatement pour le détourner et traiter de l'arbre généalogique. Les élèves adhèrent complètement au projet et plusieurs d'entre eux font leur arbre en investissant leur patrimoine familial. C'est une belle manière de soutenir le travail sur l'estime de soi que de se trouver des racines et d'ancrer les réalités mises à jour dans le tissu familial.

En fait ce travail a été traité en deux temps, le vécu familial ayant déjà été convoqué pour traiter des langues en contact. La plupart des élèves de troisième ont fait ce travail de recherche et d'exposition des langues avec lesquelles ils sont en contact. Au départ, le je est très centré, car il est plus facile de savoir dans quelle langue je parle, quel que soit l'interlocuteur.

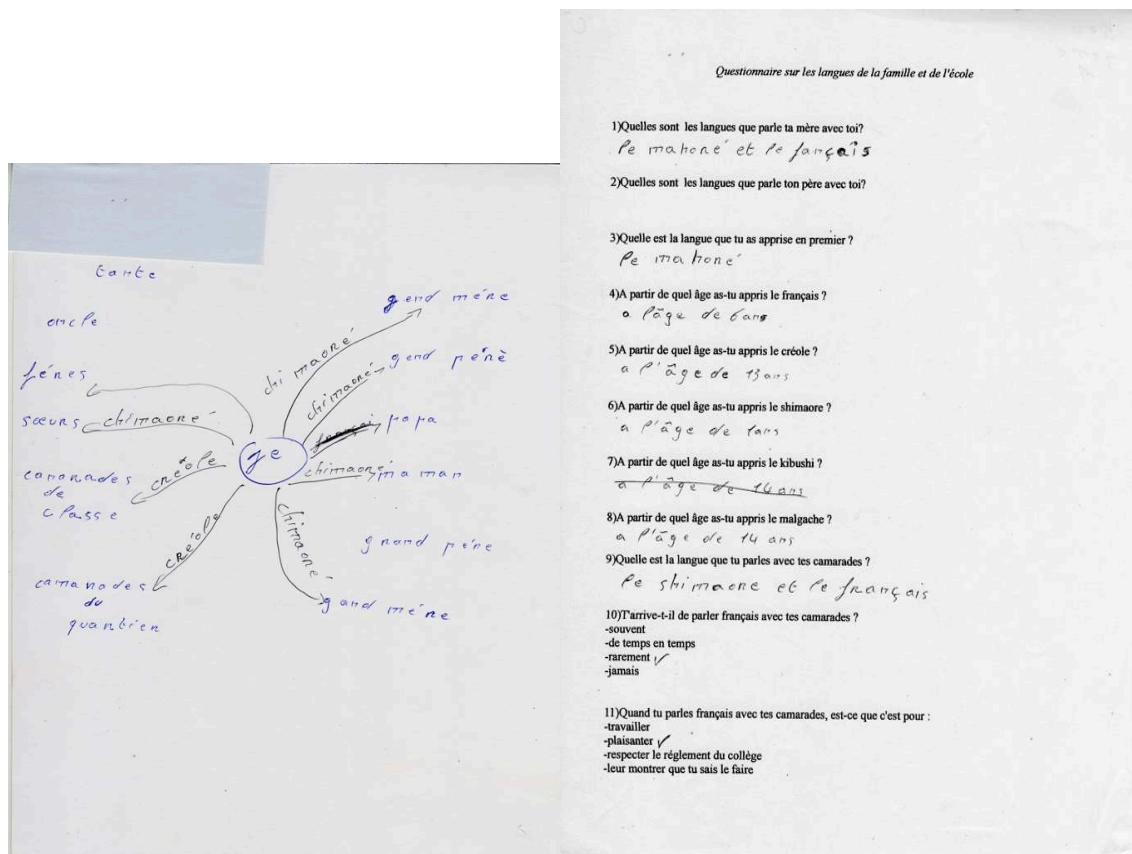


ILLUSTRATION 31 : QUESTIONNAIRE ET CARTE LANGAGIERE D'UN ELEVE

C'est la facilité que choisit Ankidine : il s'adresse en chimaoré à ses deux grand-pères et grand-mères mais aussi à sa maman et à ses frères et sœurs, ou plus exactement à ses sœurs, la flèche dirigée vers ses frères ne comportant pas de mention. On voit donc que la langue familiale est le shimaoré et qu'elle n'est pas concurrencée par une autre langue. Il choisit de s'adresser à ses camarades de classe et de quartier en créole. Quant au français, il n'est pas mentionné sinon barré d'un trait sur la flèche qui relie Ankidine à son papa. Il est difficile de savoir à quoi s'en tenir par rapport à cette notation : le père exige-t-il qu'Ankidine lui parle en français ? Est-il à La Réunion, à Mayotte ou en France hexagonale ? Est-il mahorais ? Faute de précisions, nous retiendrons que le mahorais est la L1 de la cellule familiale et que le créole vient en L2. Le plus étonnant peut-être étant que même avec ses sœurs, Ankidine parle le shimaoré. Si je complète les données de cette carte des langues avec ses réponses au questionnaire, je peux constater une contradiction : dans ces dernières, Ankidine déclare qu'il parle le shimaoré et le français avec ses camarades (puis précise « rarement » pour le français et pour « plaisanter ») - non le seul créole comme il le signale dans sa carte. Est-ce parce qu'il ne fait pas de distinction entre français et créole ? Cependant, il précise avoir appris le français à l'âge de 6 ans et le créole à 13 ans, déclarations qui peuvent être interprétées dans le sens d'une arrivée tardive à La Réunion. Il indique aussi que sa mère lui parle en français et en mahoré, ce qu'il a omis d'indiquer sur sa carte, ne signalant que ses choix de langue à destination de ses interlocuteurs. Enfin, dernière remarque, il dit apprendre le malgache à partir de 14 ans, réponse qu'il avait d'abord donnée pour le kibushi et qu'il a ensuite barrée. Mais aucun interlocuteur sur sa carte ne se trouve en position de lui enseigner le malgache. Je suppose que cette réponse est liée à l'arrivée dans sa classe d'une jeune malgache avec qui il a sympathisé. Si cela s'est bien passé ainsi, cet aspect montrerait à quel point l'inhibition par rapport aux langues de l'océan indien aurait été levée dans cette classe pour ces deux personnes au moins.

Il n'en est pas de même pour Amoudjaji qui reconnaît une alternance codique avec ses frères et sœurs avec qui il parle créole, français et chimaoré. Avec les autres membres de la famille, Tatie comprise, les échanges sont en « chamaoré » ou « chimaoré ». Une autre différence apparaît avec la carte d'Ankidine : les discussions avec les camarades de quartier sont également en « chimaoré » et non en créole.

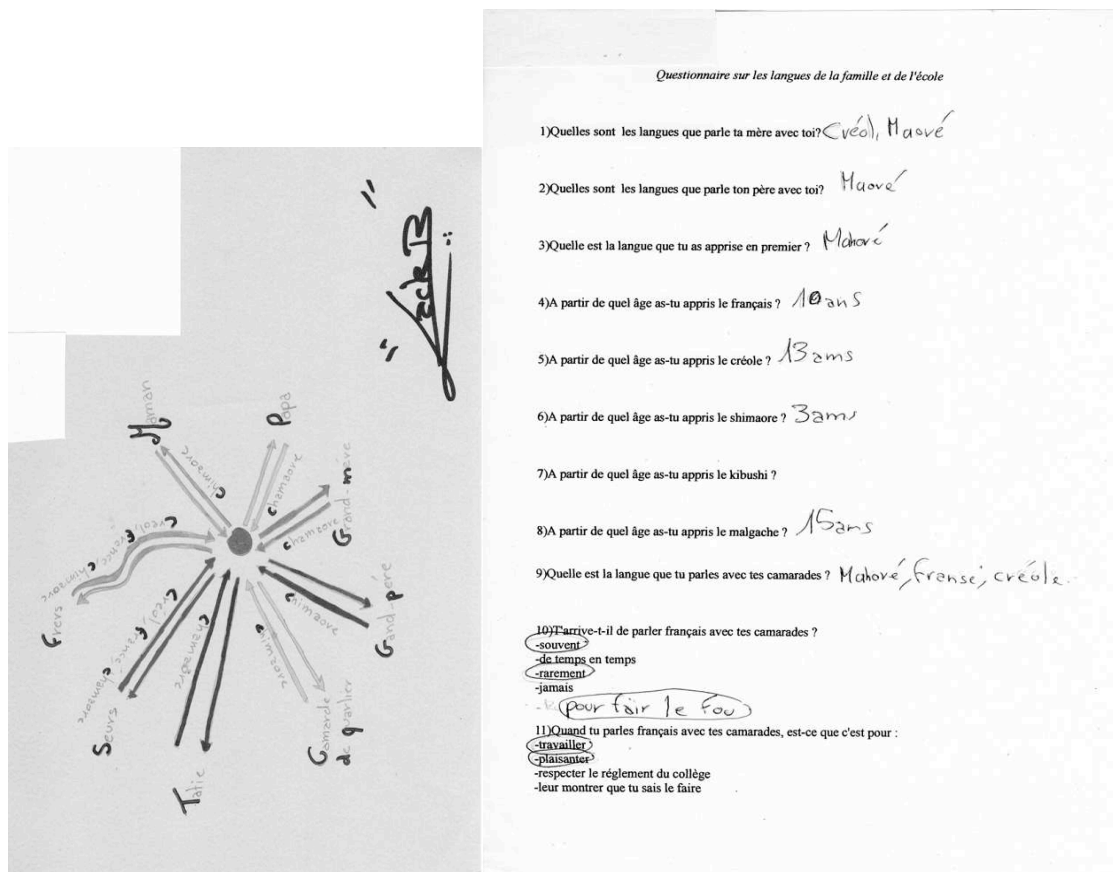


ILLUSTRATION 32 : QUESTIONNAIRE ET CARTE LANGAGIERE D'UN ELEVE

Par ailleurs il est intéressant de remarquer la notation personnelle pour répondre à la question 10 : c'est « pour faire le fou » qu'il parle français avec ses camarades. Peut-être, lui qui a appris le français à partir de 10 ans, manifeste-t-il ici la manière dont il a compris et digéré le moucatage dont nous parlions dans la première partie. Cela pourrait être pris comme un signe de sa capacité à trouver des parades et à protéger son désir de s'intégrer à travers la langue française et pas seulement le créole. En effet, au vu des autres données, on peut penser qu'il s'agit d'une arrivée récente sur le sol réunionnais ; le fait que sa mère parle créole et qu'il parle créole avec elle, ce qui est mentionné dans le questionnaire et non sur la carte n'impliquant pas nécessairement pour lui une intégration de longue date dans la société réunionnaise, les membres des familles originaires de Mayotte arrivant souvent par vagues successives.

Zaïnati est également mahoraise et présente une diversité de contacts de langues dans sa famille étonnante de richesse. Faute de lisibilité de sa carte, je la décrirai. Zaïnati dit parler shimaoré avec sa mère (carte et questionnaire) et créole (carte) ; elle s'adresse à son père en « mélanger » et son père lui répond en créole et shimaoré (carte). Sa grand-mère s'adresse à elle en allemand et son grand-père en chinois et en shimaoré mais elle n'indique pas en quelle langue elle leur répond (carte). Elle indique qu'elle s'adresse à ses camarades en malgache, langue qu'elle indique avoir appris à 12 ans, suite probable du kibushi qu'elle dit avoir appris à 6 ans, en shimaoré appris à 1 an, français appris à 9 ans (questionnaire) et en créole (carte) appris à 9 ans (questionnaire). Elle précise aussi qu'elle ne parle jamais français avec ses camarades. Cette notation est intéressante car Zaïnati est arrivé à La Réunion après un séjour en France hexagonale. On peut donc supposer qu'elle n'a pas connu les difficultés qu'on eut ses camarades pour identifier les codes, les distinguer et échapper aux interférences. D'après

les informations obtenues à la direction de la SEGPA, elle aurait séjourné assez longtemps en France, ce qui ne correspond pas à l'âge qu'elle signale pour son début d'apprentissage du français et du créole, qu'elle estime pour les deux langues à 9 ans. Ayant des doutes sur ce qu'elle disait de tous ces contacts de langue, je l'avais interrogé à propos de ses grands-parents. Elle avait décidé de faire venir son grand-père chinois ayant épousé sa grand-mère d'origine allemande pour parler de cette diversité familiale. Malheureusement, des conditions météo défavorables (fortes pluies) empêchèrent la rencontre de se produire et l'offre ne put se renouveler car nous étions en fin d'année. Sa réponse ambiguë à propos de l'utilisation du français avec ses camarades – à la question 10 elle dit qu'elle ne parle jamais français avec eux et en question 9 (quelle langue parles-tu avec tes camarades ?), elle le place en troisième position après le créole et avant le malgache – est éclairante à partir de la perception qu'elle a des usages langagiers courants à La Réunion : pour elle français et créole, « c'est la même chose ». Il est évident que d'un point de vue phonologique, il est plus facile de distinguer entre le chinois, l'allemand, le malgache et le shimaoré qu'entre le français et le créole. Elle ajoutait cependant que ses camarades ne parlaient pas français, mais créole quoi qu'ils en disent et qu'ayant vécu en « métropole », elle pouvait faire la différence. D'une certaine manière, on pourrait dire qu'elle perçoit le continuum et donc ses pôles extrêmes, d'un côté le français standard qui sonne encore à ses oreilles après son séjour en France et le créole acrolectal de ses camarades avec lesquels elle sait qu'elle doit s'adapter. Cette manière complexe de se situer la met donc à part. Elle a auprès de la directrice la réputation d'être de très loin la meilleure élève, non pas du fait des habiletés qu'elle pouvait tirer des contacts de langue que lui offrait sa famille, mais du fait de sa scolarité en « métropole ».

Ce cas particulier et les deux cas qui précèdent amènent tout naturellement une réflexion sur l'efficacité des réunions de synthèse en SEGPA où l'on aborde très souvent la question des difficultés des élèves et de leurs comportements. Les réflexions des enseignants tournent alors en rond car le potentiel des données du type de celles que j'ai récoltées, avec il est vrai beaucoup de lacunes qui pourraient être comblées si la direction se donnait la peine d'ouvrir ses dossiers, est exploitable. Je suis persuadé que, même s'il faut un certain temps pour les récolter, leur utilité peut être démontrée sur deux ou trois années de suivi, notamment au niveau de la perception des langues parlées au collège et des représentations qu'en ont les élèves. Sans doute faudrait-il alors modifier les règles visant à interdire et à sanctionner l'usage du créole en classe, de même que faciliter systématiquement une formation des enseignants au jeu des interférences, à l'utilisation de la L1, en alternance codique par exemple avec la L2... Il faudrait aussi aborder les difficultés sous un tout autre jour, plus ouvert à la réalité de ce qui se passe dans les familles. C'est ce qu'on fait dans les Rased, mais avec le handicap de ne rien voir de la réalité anthropologique des familles. D'une manière générale, il faudrait intégrer à l'enseignement – apprentissage dans ces zones de contact multiculturelle une didactique des analyses des expériences de l'altérité.

Le concours des arbres. Vers la fin du stage, les élèves des cours d'arts plastiques, les deux sixièmes et les deux troisièmes ont été invités à concourir sur une proposition d'un groupe de partenaires institutionnels : le Rectorat, l'Office National des Forêts, le journal Le Quotidien. « Auprès de mon arbre » a apporté à l'ensemble de ces élèves une vraie reconnaissance de leur réussite scolaire. Mais pour eux, il s'agissait d'autre chose que de dessiner un simple arbre et ces adolescents se sont faits remarqués dans ce concours pour l'originalité de leurs productions. Un grand nombre d'entre eux ont réalisé leur arbre généalogique, indiquant leurs véritables origines, mentionnant les noms des membres de leur famille et les places qu'ils occupaient. Ces enfants de migrants, parfois migrants eux-mêmes voulaient montrer par là l'importance qu'ils accordaient à leurs trajectoires et à leurs histoires familiales. L'arbre avec

ses racines symbolisait pour eux l'attachement à une terre qui devient famille lorsque le départ s'est fait nécessité ou est devenu un choix du groupe.



ILLUSTRATION 33 : ARBRE GENEALOGIQUE

Cette présentation toute simple de la famille aboutit à la jeune fille ; elle montre à quel point elle peut se sentir investie de la force que représentent ses parents et grands-parents. C'est la même idée qu'on trouve dans cette autre dessin où l'arbre présente une disposition spatiale différente, peut-être pour indiquer une différence dans les parentés maternelles et paternelles mais le même amour représenté par les cœurs semble à l'œuvre partout.



ILLUSTRATION 34 : ARBRE GENEALOGIQUE AVEC CŒURS

Sur les 4 classes qui se présentaient au concours, trois ont été primées. Le journaliste qui organisait le jury me précisa qu'elles avaient été récompensées globalement, collectivement, en tant que travail de la classe. Cela signifiait qu'il y avait des œuvres jugées meilleures que d'autres, mais que cette inégalité n'invalide pas le fait qu'il y ait eu un travail collectif, au sens d'une réflexion de tous sur ce que pouvait représenter un arbre pour un être humain. Les élèves avaient donc choisi ce qu'il pouvait y avoir de meilleur dans le symbolisme de l'arbre. Tous n'avaient pas fait l'effort de construire leur arbre généalogique, mais cette option avait marqué les choix des autres membres de ces classes. Ainsi, Jean-Stévis notait sur son dessin :

« Un arbre ne suffit pas tout seul à donner des feuilles, des racines qui me plongeraient dans mon dessin. L'arbre cache la forêt, dit-on alors mon arbre préféré abrite une forêt, un château, une route. »

D'origine malgache, cet adolescent disait par là sa nostalgie de la grande forêt malgache. D'autres abordaient plus explicitement la question de leurs racines. Tous furent surpris de leur réussite ! Ils avaient travaillé dans une optique qui n'était pas celle de gagner, mais celle de se mesurer au défi que je leur avais proposé : êtes-vous capables de vous souvenir de votre famille, de ceux que vous n'avez peut-être jamais vus, ou plus rencontrés depuis longtemps ? Et eux faisaient remarquer : « mais ici les racines sont à la place des branches ! Du coup, elles sont exposées au soleil. »

C'est légitimement qu'ils pouvaient voir dans ces prix⁶⁷ une reconnaissance de leur nouvelle compréhension du monde, et de ce long parcours effectué tout au long de l'année au cours duquel ils avaient cherché à mieux se comprendre et s'apprécier, non seulement entre les deux groupes créole et mahoro-comorien, mais aussi entre chacun de ses membres en proie à leurs divisions internes, avec les hiérarchisations que leur avaient légué leurs milieux. Ils ne pouvaient plus admettre aussi automatiquement que le kaf est inférieur au malbar, le comorien au mahorais ou que le zarab est supérieur au yab tandis que le malgache l'est au métis. Chacun avait sa famille métissée ou non, et pouvait en être fier. Les plaisanteries pouvaient continuer d'avoir cours, comme un ventilateur tourne après que l'électricité soit coupée, elles s'arrêteraient bientôt, faute d'un ferment pour les animer.

3) Trouver les bons contacts avec les familles

L'accès à l'imaginaire dialogique de l'élève à travers les situations de communication exceptionnelles que les enseignants mettent en place a un mérite incontestable, celui de leur indiquer quels sont les problèmes qui se posent dans la famille. Ainsi une des situations adoptée vers la fin de l'année a été de faire jouer à des élèves le rôle d'interviewé. Ce type d'entretien permet de compléter le travail d'élucidation des conduites langagières mis en chantier au début de l'année. Il est plutôt de type compréhensif, et vise à co-construire la réflexion (Domp martin, 2002). L'adolescent aidé par le groupe peut en effet tenter d'échapper à la pression de l'emploi du créole et à la représentation qu'il s'en fait, en même temps qu'il s'émancipe de la représentation familiale de sa langue de première socialisation. Placé devant la caméra, l'élève devenu volontaire répond aux questions. Celles-ci peuvent être posées par un ou deux enseignants mais aussi par des camarades. Lorsque ceux-ci posent les questions, on a des réponses très directes, et surtout, on a accès à ce qui paraît essentiel aux enfants allophones dans leur relation aux langues et à ceux qui les utilisent. L'échange entre ceux qui

⁶⁷ Annexe 10 et 11

occupent les places discursives d'intervieweur et d'interviewé est riche d'enseignement et en dit long sur les préoccupations des enfants. Ainsi, Quentlin (Q) qui dans la classe est toujours à l'écart mais en même temps par son étrangeté attire les autres élèves qui aimeraient bien le connaître parce qu'il a une sorte d'aura de quelqu'un qui sait tout se voit interrogé par trois camarades mahorais (M1, M2, M3) et deux enseignants (E1 et E2):

Q : qui va me poser des questions ?

E1 : la madame

E1 : qui va lui poser des questions ?

M1 : comment tu parles en malgache ?

M2 : quelle langue tu parles avec ta mère ?

Q : avec ma mère ? [pause]

M3 : tu vois tu utilises.

Q : je parle français, malgache, mais créole j'utilise pas trop.

M2 : pourquoi ?

Q : parce que...

E2 : avec qui tu parles créole alors ? si tu parles pas créole avec ta maman, tu parles créole avec qui ?

Q : tu dis je parle créole mais j'utilise je parle mais pas tout le temps, pas tout le temps ; français, j'utilise ; quand je suis fâché un peu, je parle créole

E2 : quand tu es fâché, tu parles créole

Q : quand on bataille

E1 : quand tu batailles avec ta maman

M3 (offusquée) : YéEEH !

Q : et avec ma sœur

M3 (surpris et coupable) : Hen !

E2 : et donc quand tu n'es pas fâché, tu parles en quelle langue, quand tu es content ?

Q : je parle français

E2 : tu parles français d'accord ; et il y a d'autres langues que tu parles que tu comprends autres que le français et le créole ?

Q : quand y'a [...] parfois i parle fran, i parle le malgache avec moi, i parle le malgache avec moi, je comprends mais je connais pas parler

E2 : donc tu comprends le malgache et quand on te parle en malgache tu parles en quelle langue alors ?

Q : en français

E2 : tu réponds en français, d'accord et y'a d'autres langues dans ta vie que le français, le créole et le malgache ?

Q : d'autres langues ?

E2 : oui est-ce que tu comprends d'autres langues, est-ce que tu en parles d'autres ?

Q : d'autres langues, une autre langue que ça ?

E2 : voilà, celle que tu veux. Y'en a d'autres que tu connais ?

Q : A Madagascar, attends ; je connais seulement celle de Tananarive ; je connais pas trop la langue-là - y'a celle du Majenga ; y'a mon cousin cousine qui dit « ewa » ça c'est pour les Mahorais, ça, i dit parle comme ça.

E2 : d'accord

Q : y'en a que je comprends , y'en a que je comprends pas ⁶⁸

M2, en fait Haïssam, a tout de suite posé la question qui le concerne lui et tous les élèves mahorais ; les enfants entrent tout de suite dans le vif du sujet : il veut savoir ce qui se passe chez Quantlin, quels sont les enjeux dans sa famille pour pouvoir les comparer à ceux qu'il vit dans la sienne avec sa tante, ses parents n'étant plus en vie. C'est une question de sociolinguiste auquel Quantlin ne sait pas répondre. Sa mère, comme on l'apprendra par la suite dans cet entretien, déclare à toute personne entrant chez elle que son fils ne parle que français et il est clair qu'elle veut par là lui donner un statut. Quantlin est en effet arrivé vers l'âge de cinq ans à La Réunion et est entré au CP où il a appris à lire le français. Pour lui parler ce malgache qu'il a appris pendant les cinq premières années de sa vie est important mais cette appétence est contrariée.

On est loin de la petite monnaie dans la tirelire de laquelle chacun a versé son obole au début de l'année (cf page 14). Aujourd'hui, chaque élève se sent possesseur d'un capital symbolique. Quantlin parle de fierté, et il ne cache plus son désir et son plaisir de retourner à Madagascar. Il a compris quelque chose d'essentiel pour la gestion de sa compétence plurilingue : il le répète à plusieurs reprises, il « utilise » telle ou telle langue dans telle ou telle circonstance. Pour lui, la langue est un outil, rien de plus et rien de moins.

Haïssam accepte aussi de prendre la place discursive de l'interviewé. Il expose la complexité de son monde familial et les langues qui le composent. Il parlait malgache avec son père, décédé lorsqu'il avait neuf ans. Il a appris le shimaoré à l'école à Mayotte. A sa « Tatie » qui l'a recueilli à La Réunion et qui lui parle en shibushi, il répond en shimaoré. Pour lui shibushi et malgache, « c'est pareil ». Il est familier de l'intercompréhension possible entre ces trois langues et le passage de l'une à l'autre ne le gêne pas : il peut parler l'une et comprendre oralement les deux autres. Il ne voudrait pas cependant apprendre le shimaoré comme on apprend le français à l'école et ne veut pas non plus l'écrire car « c'est trop difficile ». En revanche, il veut bien écrire l'arabe, cet arabe littéraire qu'il a appris à l'école coranique, mais il ne veut pas aller plus loin. Avec son camarade Saraoui, il parle créole et shimaoré mélangé. Ils aiment passer de l'un à l'autre. Et puis en classe, il apprend le français et il veut bien écrire dans cette langue. En l'écoutant, je me dis qu'il illustre parfaitement ce qu'on appelle la compétence partielle de la compétence plurilingue. Et je comprends aussi qu'il parviendra un jour à dépasser les problèmes de segmentation qu'il a lorsqu'il écrit en français.

D'autres élèves ont accepté le rôle de l'interviewé : Faïza, Touma, Ibtissam, et nous avons conservé précieusement leurs enregistrements. Elles décrivent les langues parlées dans leurs familles et notent souvent au passage, comme l'a fait Quantlin que certaines langues sont plus accessibles quand on a des choses à dire qui viennent de l'émotion. Touma nous

⁶⁸ Interview filmé réalisé avec Pascale Dubois et des élèves le 20 juin 2013, Sainte Clotilde.

confie que quand elle est en colère, face à son père, elle utilise le shimaoré. L'activité pourrait être systématisée et viser un public créolophone afin d'entrer dans les détails de la variation et des représentations qui ont cours à son sujet dans les familles.

L'utilisation de la caméra en classe prend également tout son sens lorsqu'il s'agit de repérer les emprunts ou les néologismes. Lorsque Touma raconte en shimaoré l'histoire du loup garou de Michel Ocelot, elle utilise les mots ours et collier en français, redémarre souvent son récit en créole et utilise un connecteur rudimentaire, « après », pour structurer sa narration. L'exercice sur le repérage des alternances codiques et des emprunts est facilité par le visionnement du film même si, fait en l'absence de caméra, il donne aussi de bons résultats. Mais l'avantage de la caméra est dans la possibilité de transporter l'expérience hors de la classe et du temps scolaire. Ainsi, les parents peuvent devenir des spectateurs actifs devant ce type de films, et il devient possible de travailler avec eux sur le droit aux compétences partielles sur lesquelles il leur arrive de se bloquer (exemple de la maman de Quentlin).

Un des sens de cette activité est de se tourner vers les familles, de comprendre les enjeux qui s'y déroulent au sujet du contact des langues et des représentations des langues. En effet, les parents ont rarement l'occasion de venir au collège, bien qu'ils soient sollicités pour venir une fois par mois au « salon des parents » pour traiter de sujets tels que les devoirs, le règlement, le sport. Ceux dont la culture familiale est éloignée de celle de l'école, donc la quasi-totalité d'entre eux, pourraient dans un salon des parents bien organisé et soucieux d'une bonne relation avec les publics allophones, trouver avantage à constater la reconnaissance active des compétences langagières de la famille par leurs enfants, et les questions que ceux-ci se posent à leur sujet. Ils seraient alors susceptibles d'entrer dans un processus de coéducation plurilingue et pourraient devenir, en s'appuyant sur leurs expériences, d'excellents guides pour la construction de la compétence pluriculturelle et plurilingue pour eux-mêmes et leurs enfants. Partant du principe qu'à La Réunion, tous les parents sont allophones, ce dispositif, étayé sur des principes d'ouverture à la diversité linguistique et de respect de celle-ci permettrait qu'ils se sentent

« plus proches, plus disponibles pour échanger avec leur enfant et l'enseignant sur les autres apprentissages effectués à l'école. » (Candelier, 2003 :56)

CONCLUSION

Il n'est pas rare de lire dans la littérature socio-linguistique consacrée à La Réunion que les enseignants sont en plein désarroi, et encore moins de l'entendre dans les salles de classe, que ce soit dans le primaire, au collège, au lycée ou même à l'université. Sans doute par référence consciente ou inconsciente à la norme linguistique, les enseignants se désolent-ils du niveau très bas des élèves.

Pourtant, ce que je peux dire de cette norme linguistique, c'est qu'elle est loin d'être fixe. Se pencher sur les interférences, les analyser, dégager les expressions françaises des expressions créoles revient bien souvent à dire qu'un énoncé, une formulation ou un ensemble de mots cohérents sont plutôt français ou plutôt créoles. La norme n'est donc qu'un prétexte pour éviter le chemin de l'apprentissage qui est souvent autant celui de l'élève que celui du professeur.

Le français que je pratique aujourd'hui après quinze ans de présences effectives à La Réunion n'est plus celui que je pratiquais quand je faisais hypokhâgne et khâgne à Paris. Il est imprégné du « français régional », du « français créolisé » et du créole. Je pratique l'alternance codique, parfois en classe à des fins didactiques. Je fais des mélanges pour m'amuser comme les élèves. Quoi de plus normal ?

Pourtant, je suis né dans une culture monolingue, et c'est un abîme qui me sépare de ceux qui sont nés dans un milieu pluriculturel et plurilingue. Je dois faire des efforts pour éviter d'être rattrapé par les standards de ma culture et la vision qu'elle m'a donnée des plurilingues. C'est pourquoi je dis que mon public scolaire est souvent mieux placé que moi pour apprécier des situations où la communication peine à aboutir.

Il est mieux placé que moi pour choisir des stratégies, évaluer ... C'est lui qui choisit intuitivement la posture juste, passant de sa position de diglotte à celle de novice avant de transiter vers celle d'apprenant. Ou tout simplement, considérant qu'il n'est plus utile d'être ravageur, le voilà devenu militant culturel puis conseiller voire guide pour ceux qui s'interrogent sur les habitudes de l'enfance, avant de jouer parfaitement le rôle d'intermédiaire culturel pleinement avisé des errements de son environnement. Les normes et les valeurs de la communication à partir de l'intercompréhension ont été apprises à la maison, dans le feu des situations de migration, dans le cocon familial, dans une atmosphère chaleureuse où l'on peut rire de ses erreurs d'interprétation, où l'on apprend vite parce que tout le monde est là pour intervenir sur la manière de comprendre, la manière d'être aux langues.

Les activités au collège ne se sont mises en place, tout au long de l'année, que par tâtonnements, dans un difficile compromis entre le devoir-être de l'enseignant et les désirs confus des élèves. A travers les tâtonnements, les élèves ont peu à peu pris conscience de leur savoir, savoir-être, savoir-faire et savoir-apprendre. Certains ont pu occuper momentanément la place d'intermédiaire culturel, d'autres construire une stratégie. Certaines classes ont engendré des stratèges pluriculturels. Parfois aussi, ils ont fait du sur-place, essayant de s'en sortir en reprenant des rôles dont ils savent au fond d'eux-mêmes le caractère éphémère et transitoire. Et dès qu'ils ont su reconnaître leurs racines, ils ont été en capacité de se nourrir de la force qu'elles leur donnaient. S'il a fallu surmonter des obstacles qui ont pour noms préjugés, stigmatisations, dévalorisations, ces adolescents de la SEGPA s'en sont trouvés grandis. Dans une période de la vie caractérisée par la prise de risque, ils ont su prendre celui

qui leur apportait le bénéfice le plus élevé. Délaissant la petite monnaie des insultes et des quolibets, ils ont pris conscience de leur capital culturel, et commencé une vie nouvelle, celle de plurilingue. Allant parfois jusqu'à comprendre le chemin de la stratégie du plurilingue qui leur donnait une liberté et une intelligence des situations nouvelles, ils se sont affranchis des comportements tacticiens qui les maintenaient sous la coupe d'un système et de ses agents. Ce faisant, ils se sont éloignés de ce qu'ils croyaient être leur réalité : celle d'élèves perdus dans un système scolaire qui les dépassait et les écrasait. Ce fut un dépassement heureux.

Cela s'est fait au prix d'une décentration qui a coûté à beaucoup le sacrifice de leurs habitudes, y compris les habitudes scolaires de l'école primaire qui leur paraissaient réconfortantes. L'abandon d'une certaine routine dans l'apprentissage du français a pu les rendre nostalgiques ; cependant leur souffrance s'est arrêtée quand ils ont compris qu'ils pouvaient se voir proposer d'autres rôles et profiter d'innovations pour s'en créer à leur mesure. Ils ont su sentir que les meilleurs nouveaux rôles se découvraient grâce à leur sensibilité nouvelle au plurilinguisme. Tout était nouveau pour eux : la prise de conscience de l'importance de leur capital linguistique et la compréhension selon laquelle ils possédaient des compétences partielles dans les diverses langues qu'ils pratiquaient. Savoir que l'on peut comprendre une langue, se débrouiller dans une autre, obtenir de l'aide facilement dans une troisième leur a permis de se faire une idée plus juste de leur répertoire et de ses possibilités de développement. Les expériences d'intercompréhension faites en famille, liées bien souvent à une tradition culturelle de la zone océan indien d'où ils proviennent, se sont trouvées au cœur de cette prise de conscience. Les classes ont vu fleurir des initiatives, telles que le récit de contes en shimaoré, les essais de prononciation en malgache, l'écriture des chiffres en arabe, les concours d'histoires drôles et de devinettes en créole, la lecture de versets du Coran en arabe littéraire, etc. mais l'essentiel de l'évolution fut de s'adresser à autrui en tenant compte de sa capacité à être et à se mouvoir dans un contexte sociogéographique différent ; l'autre n'est plus le même à ses yeux si on lui attribue une capacité que l'on trouve aussi en soi. En même temps, la découverte de la possibilité de servir d'intermédiaire culturel entre sa culture et celle du pays d'accueil s'est accompagnée de l'élaboration de cette stratégie de plurilingue qui permet et permettra de s'adapter au monde. La réflexion sur les obstacles rencontrés dans le collège, et à l'extérieur de l'école, par exemple dans les stages en entreprise, sur les difficultés, les contrariétés et les blessures venant d'un vivre-ensemble hérité et non construit a donné des fruits dont ils se sont nourris, sachant que cette nourriture avait davantage de saveur et de qualité que celle qu'ils utilisaient avant ce stade de reconnaissance collective. Bien sûr, toutes les évolutions ne se sont pas faites simultanément, mais il y a eu un mouvement d'ensemble réalisé par chacun à son propre rythme, au fur et à mesure que chacun trouvait sa place discursive juste et s'essayait avec succès au déploiement de ses compétences partielles et de sa stratégie de plurilingue. Bien souvent celles-ci ne se sont pas exercées au collège mais en dehors, dans la rue, l'entreprise pendant les stages ou la famille mais l'essentiel est qu'elles aient pu émerger et devenir objet d'intérêt et d'échanges, et que chaque élève ait commencé à en disposer comme d'un capital bien à lui. Ainsi leur identité d'adolescent est-elle en mesure de se construire dans une perspective saine et sereine.

Parmi les obstacles à cette perspective figurent au premier plan les représentations des enseignants, dont Jacqueline Billiez disait en 2005 qu'elles devaient être largement modifiées. Il y a aussi l'institution engoncée dans l'article 2 de la Constitution. Il y a enfin les croyances, les jugements et les représentations des familles souvent les moins aisées. Il y a le poids de l'histoire et celui des habitus. Il y a tout ce qui murmure à l'oreille du diglotte, des mensonges sur sa langue de première socialisation aux injonctions subliminales de renoncer à la

perception qui l'enchaîne au cercle vicieux de la mésestime de soi. A La Réunion, nous sommes encore bien loin d'appliquer la politique linguistique préconisée à Cayenne.⁶⁹

Confrontée à l'exigence académique de prise en compte du créole, la perspective de restauration de la confiance en soi qu'évoquent pour la SEGPA les textes officiels peut s'appuyer sur une pédagogie de la variation. Le sentiment d'une sécurité linguistique à pourvoir et le recul de la diglossie ont tout à y gagner. Cependant cette perspective ne sera durablement installée et étayée que lorsqu'elle s'appuiera sur des outils tels que les entretiens biographiques, les biographies et cartes langagières qui mettent en valeur les répertoires des élèves et libèrent l'exercice de leurs compétences. Leurs mises en œuvre peut s'accompagner de la constitution d'une conscience méta communicative et méta linguistique grâce à une pratique régulière de l'analyse des situations de communication servie par l'utilisation de la caméra en classe. Dans l'expérience que j'ai menée, une libération de la parole s'en est suivie. Malgré la pression unilingue de l'institution manifestée dans les textes du collège, les comportements de l'administration et les représentations à l'œuvre de certains enseignants, l'efficacité de ces outils a permis dans ces classes de SEGPA de changer les relations entre élèves et entre enseignants et élèves.

Pour Aimé Césaire, l'émancipation de l'homme est le but succédant à l'étape de l'autonomie. Pour l'atteindre, il est nécessaire de se réapproprier son identité, sa culture, ses racines, son histoire et le long parcours effectué par ses ancêtres. Mais le déni continue de sévir puissamment, et il faut y voir selon Pap N'Diaye⁷⁰ l'effet de la hiérarchisation de la société créole dont les couches les plus basses sont constituées par les Noirs. La question de la prise en compte de la diversité linguistique est donc une question sociale toujours brûlante. Si les adolescents s'en emparent et sont aidés dans leur démarche, un nouveau pas peut être franchi, un pas de géant, dès l'instant où leur vitalité demeure la source de leur besoin de communiquer avec d'autres, avec l'Autre.

⁶⁹ Annexes 13,14,15,16.

⁷⁰ Propos recueillis lors d'un entretien informel le 14 décembre 2013. Pap N'Diaye est professeur à Sciences Po Paris, spécialiste de l'histoire des Afro-américains.

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1998), « Diversité culturelle et approche interculturelle ». Disponible en ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1998_num_51_1_3101

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1991), « Langue et identité culturelle ». Disponible en ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1986

BAUVOIS C. (1997), « Marché linguistique ». In MOREAU, M-L, *Sociolinguistique, concepts de base*, Sprimont : Pierre Mardaga, p. 203-206.

BAVOUX C. (2002), « Représentations et attitudes dans les aires créolophones ». In *Linguistique et créolistique*, Paris : Editions Economica.

BEACCO J-C., *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

BEACCO J-C., BYRAM M., CAVALLI M., COSTE D., CUENAT M. E., GOULLIER F. & PANTHIER J. (2010), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Genève : Conseil de l'Europe.

BILLIEZ J. (2005), « Répertoires et parlers plurilingues. Déplacements à opérer et pistes à parcourir à l'école. » ». In Tupin F. & Wharton S. (eds), *Du plurilinguisme à l'école*, Berne : Peter Lang, p. 323-339.

BOURDIEU P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris : Fayard.

BOURDIEU P. (1987), *Choses dites*, Paris : Les Editions de Minuit.

BRETEGNIER A. (1999), « Sécurité et insécurité linguistiques : approches sociolinguistiques et pragmatiques d'une situation de contacts de langues », thèse soutenue à l'université de La Réunion.

- BRISSIAUD R. (1989), *Comment les enfants apprennent à calculer*, Paris : Retz.
- BYRAM M. (2009), *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CAMBRA-GINÉ M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris : Didier.
- CANDELIER M. (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles : de Boeck.
- CARATINI S. (2004), *Les dits et les non-dits de l'anthropologie*, Paris : PUF.
- CARRON A. (2012), *Parcours scolaire des élèves de section d'enseignement général et professionnel adapté à l'île de La Réunion : analyse et processus*, (thèse de doctorat non publiée). Université de La Réunion, Sciences de l'Education, Saint Denis de La Réunion.
- CATHELINE N. & SALTHUN-LASSALE B. (2013), « Les ados qui refusent d'apprendre ». In *L'Essentiel* n° 15, Paris : Pour la science, p. 88-93.
- CERTEAU (de) M. (2002), *L'invention du quotidien*, Paris : Gallimard.
- COSTE D., MOORE D. & ZARATE G. (2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- COSTE D., MOORE D. & ZARATE G. (1998), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. In *Le français dans le monde*, Vanves : Edicef.
- CUMMINS J. (2013), "Current research on language transfer: Implications for language teaching policy and practice." In P. Siemund, I. Gogolin, M. E. Schulz and J. Davydova (Eds.), *Multilingualism and language diversity in urban areas: Acquisition, identities, space, education*, Frankfurt: Peter Lang Publishing, p. 289-304.
- DABENE L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris : Hachette.
- DOMPMARTIN-NORMAND C. (2002), « Collégiens issus de calandreta : quelle représentation de l'occitan ? ». In *Langage et société* n°101, Paris : Maison des Sciences de l'Homme, p.35 -54.
- DOMPMARTIN-NORMAND C. (2011), « Éveil aux langues et aux cultures à l'école, une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social ». In *L'Autre* n°2 volume 12, Grenoble : Editions La Pensée Sauvage, p. 162-168.

FIOUX P. (1999), *Apprendre à communiquer en maternelle : une observation des pratiques en petite section à La Réunion*. Saint Denis : Université de La Réunion.

FIOUX P. (2007), *Bilinguisme et diglossie à l'île de La Réunion, contribution à l'histoire d'un débat socio-linguistique (1974-2006)*, Paris : L'Harmattan.

FIOUX P. (2003), « Langue(s), culture(s), identité et système éducatif : sous l'ombre des stéréotypes, observer le vécu... ». In Tupin, *École et éducation*, Paris : Anthropos, p.68-87

GAUVIN A. (2005), « Les indispensables compromis ». In Tupin F & Wharton S (eds), *Du plurilinguisme à l'école*, Berne : Peter Lang, p. 123-142.

KRAEMER J. (2012), *Les jeunes Mahorais et Comoriens, Stratégies d'adaptation et moyens de communication*, (Mémoire de master 2 non publié). Université de La Réunion, Saint Denis de La Réunion.

LARBAUT C. & TUPIN F. (2003), « L'école à l'île de La Réunion : état des lieux ». In Tupin, *École et éducation*, Paris : Anthropos, p.3-24

LECONTE F. (2011), « Cultures d'apprentissage : quels éclairages pour Mayotte ? ». In Laroussi F & Liénard F, *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation*, Rouen : Publications des universités de Rouen et du Havre, p.297-307.

LEDEGEN G. (2007), « L'évolution générationnelle des pratiques linguistiques mélangées : éclairage sur les « parlers jeunes » réunionnais. » In Ledegen G. (dir), *Pratiques linguistiques des jeunes en terrains plurilingues*, Paris : L'Harmattan, p. 147-177.

MACHEREY P. (2005), « Michel de Certeau et la mystique du quotidien ». Disponible en ligne : <http://stl.recherche.univ-lille3.fr/seminaires/philosophie/macherey/macherey20042005/macherey06042005.html>

MÉDÉA L. (2009), « Évolution de la situation sociale, économique, symbolique du groupe Kaf ». In Médéa L. (dir), *Kaf*, Sainte Clotilde : Zarlou éditions, p.155-173.

MICHEL R. (2013), *Le respect, ça s'apprend, l'interculturel, ça se construit*. In Le Quotidien du 18 décembre 2013, Port-Louis, Maurice.

MOREAU M-L. (1997), *Sociolinguistique, concepts de base*, Sprimont : Mardaga.

PERRÉGAUX C. (2004) « Prendre appui sur la diversité culturelle pour développer aussi la langue commune », in *Repères* n°29, Genève, p.147-166.

PERRÉGAUX C. (2006) « Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle », in *Formation et pratiques d'enseignement en questions* n°4, Neuchâtel, p.173-182.

PERRÉGAUX C., GOUMOËNS C., NOGUEROL A. § ZURBRIGGEN E. (2003), « La démarche et les supports didactiques ». In Candelier M., *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles : de Boeck et Larcier.

PERRÉGAUX C., BALSIGER C., BÉTRIX KÖLHER D. § de PIETRO J-F. (2012), *Éveil aux langues et approches plurielles*, Paris : L'Harmattan.

PETTER J-C. (2010), « Chef d'œuvre et élèves en difficulté, une rencontre à risques ». In Duvin-Parmentier B. , *Pour enseigner l'histoire des arts*, Amiens : Scéren, p. 88-93.

PRAX-DUBOIS P. (2011), « L'autonomisation des enseignants par la mise en place d'activités d'éveil aux langues à La Réunion. Défis et limites d'une expérimentation de praticiens. » In Laroussi F. & Liénard F. *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?*, Mont Saint Aignan : Publications des universités de Rouen et du Havre, p 327-341.

PRAX-DUBOIS P. (2012), « Les langues minorées, leviers d'apprentissage de la langue de scolarisation ? Biographie langagière orale puis écrite dans une classe de CM1-CM2 à La Réunion ». In Perrégaux C, Balsiger C, Bétrix Kölher D, de Pietro J-F, *Éveil aux langues et approches plurielles*, Paris : L'Harmattan, p 91-107.

PRUDENT L. F. (2005), « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles ». In Tupin F. & Wharton S. (eds), *Du plurilinguisme à l'école*, Berne : Peter Lang, p. 359-378.

PRUDENT L. F. (2011), « Enseigner l'outremer en pays créoles ». Disponible en ligne : https://www.google.com/search?q=hypernorme%2C+Lambert+F%C3%A9lix+Prudent&rlz=1C5CHFA_enRE503RE503&oq=hypernorme%2C+Lambert+F%C3%A9lix+Prudent&aqs=cchrome..69i57.20718j0j8&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=119&ie=UTF-8

De ROBILLARD D. (2011), « Les francophones valent bien une posture herméneutique : la diversité en héritage ». In Blanchet P.& Martinez P. (dir), *Pratiques innovantes du plurilinguisme*, Paris : Editions des archives contemporaines, p 253-261.

SABATIER C. (2010), « Plurilinguismes, représentations et identités : des pratiques des locuteurs aux définitions des linguistes ». Disponible en ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/1000485ar>

SIMON D-L. (2009), « Négociation perceptive et altérité en classe de langues ». In Matthey M. & Simon D-L., *Altérité et formation des enseignants*, Lidil N° 39, Grenoble : Université de Grenoble, p 57-71.

SOUPRAYEN-CAVERY L. (2010), *L'interlecte réunionnais*, Paris : Harmattan.

TUPIN F. (1999), « L'Ecole réunionnaise privée de politique d'aménagement linguistique : quelles incidences, quelles remédiations ? ». In Tupin F. & Wharton S. (dir.), *Les langues régionales. Enjeux sociolinguistiques et didactiques*, Lidil N° 20, Grenoble : Université de Grenoble p. 147-164.

TUPIN F. (1999), « Propos introductifs ». In Tupin F. & Wharton S. (dir.), *Les langues régionales. Enjeux sociolinguistiques et didactiques*, Lidil N° 20, Grenoble : Université de Grenoble.

VAN DER MAREN J.-M. (2007), *La recherche appliquée en pédagogie*, Bruxelles : De Boek.

VASSEUR M.-T. (2005), *Rencontres de langues, question d'interaction*, Paris : Didier.

WAMBA R. S. (2011), « L'intercompréhension : une conscience méta communicative pour une plus grande valorisation de l'interculturel ». In Blanchet P. & Martinez P. (dir), *Pratiques innovantes du plurilinguisme*, Paris : Editions des archives contemporaines, p 193-197.

WHARTON S. (2013), *Sociolinguistique du contact*, Lyon : ENS Éditions.

WHARTON S. (2001), « Enseigner le français à La Réunion, toujours des chantiers en perspective ». In *Le français aujourd'hui*, n°132, Paris : Armand Collin, p. 38 à 44.

ZARATE G., BYRAM M. & NEUNER G. (1997), *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

ZARATE G. (2001), « Les compétences interculturelles : définition, place dans les curriculums ». Disponible sur <http://eduscol.education.fr/cid46537/les-competences-interculturelles%C2%A0-definition-place-dans-les-curriculums.html>

Valoriser la compétence plurilingue en
SEGPA à La Réunion :
Identification de problèmes et tentatives de
remédiation

Olivier Hutin

ANNEXES

Master 2 Français Langue Étrangère
Université Stendhal Grenoble 3
2013-2014

Directrice de mémoire : Chantal Domp martin-Normand

ANNEXES

Annexe 1 : Schéma de la recherche-action pragmatique.....	118
Annexe 2 : Compte-rendu simplifié	119
Annexe 3 : Fiche d'intention	123
Annexe 4 : Entretien avec un professeur de français.....	127
Annexe 5 : Entretien avec une enseignante de SEGPA	132
Annexe 6 : Entretien avec un professeur de français en SEGPA.....	134
Annexe 7 : Extraits d'entretiens avec des enseignants	136
Annexe 8 : Exemple d'une stratégie d'enseignant.....	137
Annexe 9 : Entretien avec la médiatrice « tenue de classe »	138
Annexe 10 : La reconnaissance médiatique pour les artistes.....	140

Annexe 11 : La récompense des deux troisièmes	141
Annexe 12 : Codes de transcription	142
Annexe 13 : Enseignement du français en milieu créolophone.....	143
Annexe 14 : Enseignement de la langue vivante régionale.....	144
Annexe 15 : Enseignement bilingue créole/français.....	145
Annexe 16 : Suivre la politique linguistique de Cayenne, recommandée aux Ultramarins	146
Annexe 17 : Questionnaire sur les langues de la famille et de l'école.....	150
Annexe 18 : Séquences annuelles sommaires d'arts plastiques.....	151

Annexe 1 : schéma de la recherche –action pragmatique

Annexe 1

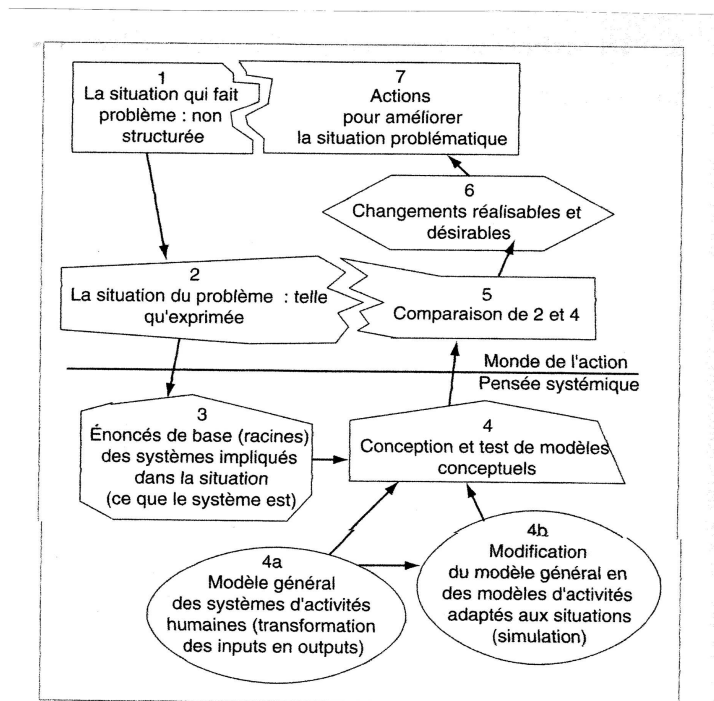


Figure 4.1 – Schéma de la méthodologie des systèmes souples adapté à partir de P. Checkland, 1981, p. 163

Annexe 2 : Compte-rendu simplifié de la préparation à la séquence de production orale/écrite des contes à calculer : projet maternelle-sixième de repérage de la langue utilisée

Classe : 6M

Cadre général : projet d'intervention après correspondance avec la classe GS de MN

Objectif général : savoir raconter et s'exprimer en restant dans le code choisi

Objectifs spécifiques :

savoir raconter en français et en créole devant un public d'enfants de cinq ans

savoir répondre aux questions posées dans le code choisi

être capable de mettre en place une situation-problème simple

être capable de s'exprimer dans la langue FLS en évitant les expressions créoles, et en échappant aux interférences créole/français

être capable de s'exprimer dans la langue créole en échappant aux interférences créole/français

être capable de s'inscrire dans la situation de communication

être capable d'avoir une stratégie de rechange et de l'utiliser à bon escient

savoir faire rapidement une opération de calcul mental

savoir tenir compte de son public en choisissant des mots appropriés (ici simples), des expressions justes (ici colorées), une syntaxe simple

Savoir utiliser un visuel à l'intention de son public pour lui rendre plus aisée la situation-problème

Supports : images collection Rémi Brissiaud sur le calcul mental en Grande Section

Évaluation : auto-évaluation par groupe de l'idiome choisi ; adhésion par les GS à l'histoire, questions des GS sur le texte oral, réponses arithmétiques des GS

Dispositif : les élèves sont placés en binôme

Nombre de contes en chantier : 7

Motivation : les élèves sont tous partants pour aller « aider » les Grandes sections de l'école maternelle.

Programme de préparation : chaque séquence correspond à plusieurs séances se déroulant au fil des semaines ; elles se succèdent en posant chacune un nouveau problème

Séquence premiers essais/ situation problème

Cédant à son impulsion du moment chacun veut essayer de raconter, et bien sûr fait des erreurs ; la place est alors donnée à la critique ; pour mieux se situer, on fait comme si on était des maternelles et qu'on avait à répondre aux questions. Il est difficile d'aborder la question du code utilisé car chacun veut déjà s'assurer que sa prise de parole est possible.

Séquence de choix du vocabulaire

Un court lexique de termes appropriés au contexte dans lequel se déroule chaque conte est mis à disposition des élèves ; les créolophones sont invités à exprimer leur traduction. Bien souvent les élèves demandent le vocabulaire en français. Un certain refus de parler en créole se manifeste.

Séquence de structuration du récit

Le récit, conçu pour être de courte durée, peut se structurer en trois parties –il était une fois – un jour – et la chute : combien y a –t-il ? Une aide est proposée sous forme d'un tableau à remplir où sont représentées les trois étapes. Pour l'écriture en créole, on acceptera d'«écrire comme ça se prononce». Des essais d'expression en créole sont faits ; les expressions consacrées ne sont pas retrouvées ; des discussions brèves s'ensuivent qui valident les trouvailles d'un ou deux élèves « navé un boug ; néna in zour ; in zour ; lété in fwa ». Cependant, les expressions liées à la rupture de récit -soudain, tout à coup...- sont interprétées comme des expressions créoles. Les élèves protestent quand elles sont placées dans le lexique français.

Séquence de production écrite/ situation problème

Les tableaux distribués aident à la production écrite de l'histoire, production rendue nécessaire à partir du moment où on s'est rendu compte qu'on avait du mal à retrouver son texte ; on comprend que c'est à ce moment-là qu'on changeait de langue.

Séquence de ritualisation du conte et de sa présentation écrite

C'est à expérimenter plutôt qu'à appliquer ; chaque élève avec son trinôme s'organise spontanément, l'un portant les cartes et l'autre s'exprimant ou l'inverse, ou à tour de rôle, distribuant par exemple la parole en fonction des étapes.

Séquence concordance des temps

On repère des erreurs (ça ne sonne pas bien) et on essaie de voir à l'aide des livres de conjugaison comment résoudre les dissonances.

Séquence mémoire/ situation problème

Sans l'appui des images, est-ce qu'on peut y arriver ? C'est une séance surprise où il est demandé aux élèves de raconter leur histoire.

Séquence sur d'autres bases de calcul / situation problème

Un autre défi de taille, c'est de modifier tous les chiffres.

Séquence échange avec le voisin/ situation problème

Les chiffres c'était déjà compliqué à changer, mais on a bien réussi ; maintenant on va changer d'histoire en échangeant avec son trinôme voisin.

Séquence de jeu / situation problème

Sous forme de jeu un élève demande aux autres de raconter l'histoire qu'il a choisie.

Séance de récapitulation

On revient sagement à sa production de départ, à moins qu'on ne se sente plus à l'aise avec une autre histoire

Évaluation après chaque séquence : sur le mode collectif, des élèves disent si :

1. ça les a intéressés
2. ils ont repéré des écarts entre la langue annoncée et la langue parlée
3. ce qu'ils proposent pour améliorer

ÉVALUATION FINALE : chaque enfant présente son histoire devant un petit groupe d'élèves de GS en atelier (4 ateliers d'enfants de niveau homogène) ; il est accompagné de son trinôme et c'est la réponse des enfants, leur participation qui donne la mesure de la réussite ou de l'échec. L'observateur du groupe note sur sa fiche en quelle langue s'est faite la séquence.

BILAN : analyse en classe des interventions de chaque trinôme, réaction des enfants, recherche du sens, remise en question, échange sur les langues utilisées et ce qui permet de les reconnaître

Annexe 3 : fiche d'intention pour la sortie pédagogique

Fiche de préparation

Sortie pédagogique à l'école maternelle des J

Date : jeudi 6 décembre 2012 de 13h30 à 15h30.

Classe : 6L

Supports :

- fichier d'images séquentielles- Éditeur allemand
- affiches de grande taille sur lesquelles sont rédigés les textes produits par les sixièmes
- grilles d'évaluation pour le groupe des évaluateurs
- images de petite taille pour la phase de lecture assistée

OBJECTIFS généraux : faciliter la socialisation des élèves de sixième et la réflexion sur leur aptitude à l'apprentissage en leur donnant une responsabilité dans le domaine des apprentissages. Prendre conscience de la langue que l'on parle et que parle l'interlocuteur sans jugement quant à un emploi qui serait inadéquat.

OBJECTIFS spécifiques :

-DIRE une petite histoire inventée en petit groupe d'affinité ou de choix d'histoire OU en groupe-classe en présentant cinq images séquentielles

-écrire le récit des maternels

-Donner à lire le texte de l'histoire et faire de la lecture assistée

Objectifs transversaux : - tenir compte du public

- respecter les règles de l'école maternelle (heure de la sieste)

Compétences visées : - Faire un récit structuré à l'oral (relations causales, circonstances temporelles et spatiales précises) et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée (phase 1).

- Partager le sens des mots, s'exprimer à l'oral pour communiquer dans un cercle élargi (phase 1).

- S'exprimer avec précision pour se faire comprendre dans les activités scolaires (phase suivantes).

- Participer à un échange : questionner, apporter des réponses, écouter et donner un point de vue en respectant les règles de communication (phases suivantes et bilan).

Organisation :

1. Les maternels restent dans leur organisation de classe : quatre groupes de niveau jaune, rouge, bleu, vert avec six à sept élèves ; les jaunes sont le groupe fort ; les verts et les bleus sont des groupes de force moyenne ; les rouges sont les enfants en difficulté.
2. Les sixièmes sont répartis par groupe de trois, chaque élève ayant un rôle précis :

-le diseur : il dit l'histoire en utilisant les images séquentielles suivant un protocole bien établi : les cinq images doivent être vues de tous les élèves de maternelle ; elles sont montrées dans l'ordre que les sixièmes ont choisi comme le plus évident c'est-à-dire en correspondance avec les images, et commence avec la formule "il était une fois...", avant d'embrayer sur l'événement signalé par le connecteur "un jour..." ... et de finir éventuellement sur une appréciation morale.

-le secrétaire : il écrit le récit que fait chaque maternel volontaire.

-l'évaluateur : à l'aide de sa feuille d'évaluation, il évalue d'abord le diseur puis les maternels qui prennent la parole pour le rappel de récit.

La séance se déroule dans la salle de documentation, à côté de la classe de Grande Section. Les maternels sont placés du même côté, les sixièmes sont en face ; le mur derrière eux servira à l'affichage des textes inventés.

Déroulement :

Première phase : toute la classe est réunie et disposée assise par terre, tandis qu'un sixième prend la parole pour raconter à l'aide d'un micro, suivi bientôt d'un autre sixième. Pas de texte, pas d'image, le récit est direct. Des questions sur la langue utilisée suivent : "dans quelle langue a-t-il parlé ?", "comment le savez-vous ?"

Comportement attendu : les maternels répondent aux questions et indiquent leur degré de prise de conscience de la langue parlée. Ils répondent aussi aux questions sur le texte et resitue le contexte et les enjeux de l'histoire.

Deuxième phase : les maternels et les sixièmes se répartissent en groupes et le travail reprend autour de nouvelles histoires. Le diseur raconte son histoire et s'aide des images, qu'il présente aux élèves.

Comportement attendu : le diseur reste dans la cohérence, ne s'écarte pas de son propos, parle à voix haute et intelligible, lentement, et observe si les enfants suivent ou décrochent.

Troisième phase : c'est au tour des maternels de raconter les histoires ; un sixième demande : "qui veut raconter l'histoire ?" Pour s'aider, l'enfant volontaire s'appuie sur les images et les décrit ; le sixième qui a choisi le rôle de secrétaire prend par écrit le contenu de l'histoire du maternel. Il lui demande aussi de se moduler sur son rythme d'écriture ; de cette manière, le maternel prend conscience de cette écriture linéaire qui est découpée en mots. Le sixième peut intervenir sur le rythme et demander d'accélérer (ça va, tu peux y aller) ou de ralentir (tu vas trop vite, je n'arrive pas à suivre).

Comportement attendu :

le maternel qui effectue le rappel de récit se plie au rythme de l'écriture du sixième ; le secrétaire évoque ses difficultés d'écriture et fait des remarques.

Quatrième phase : les enfants reçoivent tous un jeu d'images associées à l'histoire qui a été racontée par le diseur puis reprise par eux. Ils remettent en ordre ces images et les collent.

Comportement attendu : les enfants reçoivent l'aide des sixièmes, matérielle et intellectuelle.

Cinquième phase : les élèves de 6L présentent à leur groupe le texte de leur récit sur papier kraft et le lisent. Ils aident éventuellement des maternels à reconnaître certains mots . Ils distribuent à chaque élève une ou plusieurs images représentant un mot. Les maternels proposent de placer leur image quand le mot est prononcé ou après un repérage pendant la lecture.

Comportement attendu : les maternels se servent du découpage du texte en trois parties pour en faire une lecture rudimentaire. Ils placent les images sur les mots du texte.

ÉVALUATIONS :

-une première évaluation se fait sur place, par les observateurs à l'aide de grilles d'évaluation préparées à cet effet.

-une deuxième évaluation se fait avec les sixièmes sous la conduite de l'enseignant, et consiste en quelques remarques d'ensemble. Madame Fairouzane s'est-elle exprimé en shimaore dans son atelier? Comment s'expriment les adultes dans la classe, en quelle langue ?

-une troisième évaluation se fait sur place, à l'issue de la séance, en regroupement des deux classes, à partir des remarques des maternels sous la conduite de leur enseignante. Pour les sixièmes, il s'agit d'écouter les remarques des maternels et de comprendre leur enthousiasme et leurs difficultés.

-une quatrième évaluation se fait en classe, de retour au collège, en groupe collectif : “qu'est-ce qui a marché ? Qu'est-ce qui n'a pas marché ?”. Est-ce qu'on peut dire maintenant qu'on sait si on parle en français ou en créole ? Deux tableaux de questions sont distribués aux élèves pour synthétiser et compléter la mise en commun.

Annexe 4 : entretien avec un professeur de français de SEGPA

lundi 24 juin 2013 par Olivier Hutin

Question : cette année, le taux de réussite au CFG est faible. On entend dire à la segpa que les élèves sont illettrés. Qu'est-ce que tu en penses et est-ce que tu peux parler des difficultés des élèves en français par rapport à leurs langues d'origine.

Réponse : Mon expérience dit que les élèves ils sont dans un bain de français ils ont forcément c'est pas forcément ils ont subconsciemment le français en eux. Ils sont que ce soit la radio la télévision les affiches les bouquins tout est en français. Donc forcément le cerveau enregistre cela. Le problème c'est de pouvoir les faire ressortir que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Je suis fondamentalement contre le saucissonnage qu'on fait du français ; c'est-à-dire qu'on fait de la grammaire on fait du vocabulaire on fait de la phrase, etc. alors que le français c'est une langue vivante...c'est une langue qui est forcément écrite ou parlée et il faut que nos enfants puissent l'écrire et le parler de façon naturelle. Donc moi ce que j'ai fait c'est que j'ai demandé aux élèves les plus en difficulté de commencer à écrire le livre de leur vie. On leur donne des livres, ce sont des histoires qui les touche rarement de près ; ce sont des / souvent je vois des textes par exemple débutants / c'est pas leur monde c'est pas dans leur vécu et on demande à l'enfant sur deux trois ans pourquoi pas sur deux trois ans d'écrire le livre de sa vie. Hein et forcément là il va vous écrire des tas de choses il faudra ensuite les mettre en ordre il faudra ensuite les mettre en forme et pourquoi pas ensuite le publier que ce soit dans le collège que ce soit dans la classe ou dans les autres collèges. Il y a aussi un moyen aujourd'hui qui est extraordinaire pour faire parler et écrire les jeunes c'est l'audiovisuel ; l'audiovisuel on peut à travers cela avoir beaucoup d'idées. Mais simplement une formation journalistique ; c'est ce que tu es en train de faire toi tu es en train de m'enregistrer.

Question : Pour le journalisme il faut quoi ?

Réponse : Ben pour le journalisme i te faut des jeunes qui vont apprendre à interviewer à faire des artistes. Pour faire des artistes i faut soit poser des questions, soit observer et synthétiser ; donc y'a eu euh je prends l'exemple du collègue fleuri y'a eu cette semaine la visite de gens eh ben on va faire un article on va envoyer deux jeunes interviewer euh fabriquer un article sur la ligne du collègue. Un événement simple y'a des centaines d'événements dans le collège BIEN ou PAS BIEN puisque on peut en même temps parler on a pris deux élèves en train de rouler des des de rouler des des cigarettes de zamal i faut en parler y faut savoir écrire on peut pas écrire n'importe quoi et donc la mise en forme est très importante et ensuite la publication. Après y'a ça c'est l'audio et puis y'a le visuel c'est-à-dire euh le travail avec l'image et là c'est pareil on peut monter des journaux télévisés. Des journaux télévisés et là c'est extraordinaire parce que quand les les les gamins vont se voir sur l'écran interviewé par d'autres élèves eh ben c'est là qu'on va voir qu' y a des tas de choses c'est-à-dire y'a des tas de choses vraiment à montrer dans la vie du collège dans les sorties dans les compte-rendu etc. Donc il faut qu'il y aura des techniciens des techniciens parce pour aller pour aller pour aller organiser tout ça ben il faut une prise de son etc. Et là on on joue sur beaucoup de compétences on joue pas que sur l'écrit ou l'oral on joue sur beaucoup de compétences. Et surtout ceux qui font des sujets d'actualité au jour le jour heure par heure d'une langue c'est extrêmement vivant et qu'on forme des gens on forme des jeunes à s'intéresser aux autres et ensuite aux autres y vont s'intéresser au travail. Et c'est des choses qui marchent c'est des

choses qui après y'a le sport le sport un vaste domaine où on peut faire s'exprimer les jeunes.
[pause dans l'enregistrement]

Question : Donc là, tu as pu faire ce journal télévisé : ça a pu prendre place dans la segpa il y a quelques années ?

Réponse : Ah ça a plus que pris place c'était devenu une institution donc que après tout le monde était obligé de se fourvoyer i faut euh on peut faire aussi un journal scolaire hein y'a le journal télévisé aujourd'hui avec les moyens qu'on a c'est très facile hein i peut y avoir une heure par mois d'institutionnalisation de ce système, parce que une heure par mois le collègue est invité à voir les actualités de la de la du mois du collègue donc tout le monde passe là-bas y'a des et après y a les questions réponses comme on a fait ce matin avec le principal y'a les questions réponses est-ce que ça a marché est-ce que ça a pas marché pourquoi vous avez dit ça vous avez vérifié comment parce que i faut toujours vérifier les informations etc. c'est quelque chose d'extrêmement vivant et ensuite la publication sur les autres collèges c'est extraordinaire nous on nous a demandé ensuite vous pouvez pas venir faire ça chez nous parce que les gens quand ils se sentent un petit peu incompetents ou pas au fil du jour i disent ben venez faire ça chez nous non vous pouvez faire ça vous-mêmes.

Question : A ce moment-là ce sont des journaux télévisés en français ou en créole ?

Réponse : ah non non alors c'est du français alors le français ! Il faut voir que le créole c'est du français dans le débat créole-français y'a plein de mots en créole qu'utilisent les gamins et qui passent très bien dans une phrase en français ou dans dans un système d'échange hein euh linguistique. Après si tout est en créole personne ne comprendra enfin pas tout le monde ne comprendra en tout cas et il est aussi hors de question parce que c'est des expressions de bannir les quelques mots ou les quelques phrases qui peuvent venir parce que celles-là on peut les reprendre grâce à la grâce à l'informatique et surtout grâce au micro parce que maintenant Ok bon on va bien voir comment on va dire la même chose là c'est ce que disait le principal tout à l'heure on travaille seulement sur la compétence qu'est-ce qui ne va pas ? Ça eh ben on va le travailler eh ben voilà on va tout reprendre maintenant là on va le faire en créole et puis on va le faire en français. On peut choisir c'est aussi simple que ça surtout pour ne pas faire régresser le gamin lui i va dire ben il a des choses à dire il a pris un mot qui est un mot créole euh est-ce qu'il est un bâtard de français ce qui ne veut pas dire grand-chose dans la langue française eh ben on va le reprendre eh ben grâce à ça i va savoir lui qu'y a deux positions y'a deux deux façons de dire les choses voilà une façon à lui et une façon qu'il fait qu'on peut réadapter aux autres. Voilà. [pause dans l'enregistrement]

En primaire, les gamins y adhèrent tout de suite.

Question : En primaire ?

Réponse : Ah oui en primaire c'est très facile parce que la grande majorité des gamins en primaire quand tu leur proposes des trucs comme ça où ça bouge où i sont en responsabilité après bon i faut une main ferme i faut une main ferme c'est-à-dire que si les élèves vont faire des enquêtes et qu'i font les cons i faut une main ferme donc la confiance qu'on leur accorde bon i faut i faut pouvoir la la l'évaluer et ensuite revenir dessus si nécessaire, donc euh

Question : Et alors donc euh le sport tu disais qu'au niveau du sport on pouvait faire quelque chose aussi ?

Réponse : alors dans l'expression surtout dans l'expression et pi dans l'écriture aussi Euh la grande majorité des élèves aiment un sport que ce soit un sport local régional national ou international i s'intéressent toujours nous avons ici à La Réunion beaucoup de champions qui brillent au niveau local ou national et international donc i faut i faut s'en inspirer pour parce que entre eux entre eux i parlent entre eux ça produit donc i faut récupérer ça. En mathématiques par exemple les calendriers les résultats sportifs du weekend end la lecture des journaux la lecture des commentaires pourquoi un journal va dire que ce jour a été bon et l'autre i va commencer à le défendre parce que on recherche toujours à peu près les mêmes choses parce qu'il a fait le con ailleurs etc. etc. euh le commentaire du journaliste est quelque chose d'actualité de vrai et après bien sûr on peut remonter si les élèves ont très peu de mémoire on peut remonter dans le temps c'est-à-dire pour eux quinze ans ça n'existe pas alors que pour eux quinze ans c'est hier donc des événements sportifs les jeux olympiques les jeux des îles hein donc le sport le sport c'est vraiment le vivier de support de cours de français.

Parce que c'est là où i parlent facilement. Quand on leur donne un autre cadre de réflexion etc. souvent la source est tarie d'entrée parce que ils n'ont pas de vécu. Après y'a la vidéo les jeux en général les jeux et là je me tourne vers les profs d'anglais ils ont là entre les chansons et les jeux vidéos un vivier extraordinaire où les gamins sont motivés parce que ce sont des mots qu'ils connaissent qu'ils entendent.

Sinon/ Donc on les sort pas d'un contexte pour les amener dans un autre donc y'a pas de transversalité. Et le dernier domaine [le Gsm d'Alexandre vibre, il prend l'interlocuteur] [pause dans l'enregistrement]

Question : il y a donc plutôt des connaissances qu'ils peuvent transférer d'une langue à l'autre

Réponse : Oui parce que tu fais chanter alors je reviens là-dessus. En français la chanson la chanson c'est quelque chose qui est extraordinaire un jour j'ai écrit un texte c'était une chanson de je ne sais plus comment elle s'appelle c'est une belle chanson qui s'appelle « aller plus haut » donc les élèves la majorité la connaissait par coeur et donc j'ai commencé sans rien leur dire j'ai commencé d'écrire que quelques mots au tableau alors « c'est quoi c'est quoi c'est quoi » et au troisième quatrième cinquième mot je vais XXXX et tout de suite i ont trouvé la suite d'accord « ah bon monsieur c'est ça ce mot ah ben moi je croyais qu'c'était parce que j'avais entendu on chante on chante un faux mot parce que ça sonne bien Ah ouais c'est comme ça ah c'est comme ça que ça s'écrit » D'accord et puis ben on leur donne ça à lire relire à apprendre à chanter surtout à chanter et puis grâce à tout ce corpus qu'on a construit avec plusieurs chansons i peuvent grâce à la poésie inventer leur poésie parce que la poésie souvent on leur donne à apprendre donc i copient i apprennent par coeur ce qui est très bien mais i en produisent très peu et le plus important c'est la production parce que quand on produit c'est le cerveau qui accepte tout donc c'est pour ça que cette production chanson poésie c'est quelque chose d'extraordinaire parce que dans la chanson la chanson c'est une poésie qui est oralisée hein qui est mécanisé hein donc moi j'aime beaucoup ça et puis surtout c'est que eux i connaissent des centaines de chansons on le voit bien avec le rap c'est quelque chose XXX de très très sympa après quand tu ça ça commence à rentrer en jeu au bout de six mois quand i sont bien habitués on passe aux contes aux légendes y'en a plein ici quoi et puis bon ben voilà si c'est une appréhension de l'écrit et de l'oral c'est différent voilà c'est pas lié à un bouquin c'est pas lié à des thèmes non c'est lié à leur actualité à leur vécu alors j'ai beaucoup aimé ce que j'ai pu faire sur les chansons parce que j'ai transformé en anglais on a ici deux collègues [noms des collègues] effectivement c'est plus vivant i sont

moins chiants parce que quand i sont chiants y'en a qui ont envie de bosser parce que i sont scolaires c'est-à-dire que tu leur donnes un bouquin alors là i se font chier alors que si tu donnes un truc qui plaît à tout le monde ben c'est ça un petit peu le secret de la réussite donner des choses qui vont plaire à tout le monde. [pause dans l'enregistrement]

Sauf que de ce point de vue là j'ai beaucoup d'idées j'en ai mis en pratique j'ai pas tout évalué encore j'ai pas pu mettre tout en pratique encore [nouvelle interruption par un appel Gsm auquel Alexandre répond]

C'est un travail que tu ne peux pas faire seul tu peux faire seul tu auras beaucoup de réussite seul mais c'est comme une affaire ? une affaire c'est très dynamique parce que i faut simplement interviewer hein toi tu vas interviewer d'autres profs qui interviennent en français ben tu leur dis c'est quoi ces résultats quoi voilà c'est quoi ces/ses tests de rentrée ben faut pas qu'on change un petit peu de méthode avant de XX alors c'est pas une méthode c'est une façon de voir les choses hein créole français euh euh et puis remplir des fiches des fiches polycopiées je suis contre la polycopie pourquoi parce que les gamins travaillent pas i remplissent des cases y fait des cases qui c'est qui bosse c'est le prof c'est pas au prof de bosser c'est à l'élève de bosser

Question : alors est-ce qu'il y a un danger d'illettrisme ?

Réponse : ah oui de toute façon, actuellement pour moi si on continue on continue à tirer vers le bas hein à savoir les tests de rentrée en sixième ensuite on refait des tests en quatrième qui sont toujours aussi mauvais hein là je parle du collègue hein donc euh i faut pas mettre la faute sur les français i faut pas mettre la faute sur le primaire hein le primaire i fait son boulot y'a pas de souci

Question : est-ce qu'il y a vraiment à partir de la sixième une chute ?

Réponse : alors bon ça dépend des collèges ça dépend des milieux oui oui y'a une chute ah ben oui y'a qu'à le voir c'est pour ça que j'ai demandé des entretiens des examens blancs en quatrième quand tu vois certain gamin en troisième il arrive «mi koné pa » «mi koné pa » «mi koné pa » «mi koné pa » alors qu'il était préparé déjà moi je trouve que les prérequis ceux qu'on ce qu'on requiert en 5^{ème} 4^{ème} 3^{ème} ce n'est pas fait c'est-à-dire que le gamin ne s'exprime pas facilement. I s'exprime pas encore que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Donc, je veux dire c'est un gros échec national. [pause dans l'enregistrement]

Question : En ce qui concerne l'illettrisme est-ce que vraiment y'a une difficulté à lutter contre l'illettrisme est-ce que les élèves continuent de s'exprimer en créole sans pouvoir passer par le français ? Est-ce qu'il y a une source d'échec au CFG oral ?

Réponse : Alors c'est une petite chose l'échec parce que comme je le disais tout à l'heure les jeux de rôle par exemple on peut aussi taper sur le théâtre les jeux de rôle 90% des élèves vous leur donnez un jeu de rôle vous leur demandez de s'exprimer de s'ex-primen en français i jouent le rôle d'un policier eh ben i vont vous sortir des phrases seuls non apprises en français « monsieur qu'est-ce que vous faites là monsieur vous n'avez pas le droit de le faire » ils les savent ils les connaissent ces phrases donc c'est pas un obstacle le créole bien au contraire c'est d'être un tremplin un tremplin à condition que le prof à chaque instant puisse dire très bien c'est vrai c'est bon tiens on le dit comme ça tiens répète-le très bien on le dit comme ça en français je vous rappelle thème thème et version en latin on pouvait passer de l'un à l'autre i faut pas faire seulement le le le voyage créole français ce que tu as dit c'est c'est en créole i faut dire le dire en français i faut dire aussi ce que tu as dit en français on peut

le dire en créole i faut le dire en créole parce que c'est c'est une autre image c'est une autre façon de voir c'est c'est une autre un autre contexte voilà.

Question : alors comment se servir du créole comme tremplin ?

Réponse : ah ben euh justement par l'expression par l'expression des jeunes s'ils ne s'expriment pas s'ils ne s'expriment pas i faut leur dire au fur et à mesure ça on a besoin d'une expression /production en français.

[entretien interrompu]

Annexe 5 : entretien avec une enseignante de SEGPA

-Quelles sont les langues parlées par vos élèves ?

- Le français, le créole, le mahorais

-Dans la classe, leur arrive-t-il de parler une de ces langues soit entre eux, soit pour répondre au professeur?

- oui

-Selon vous, quelle est la proportion d'élèves parlant créole au sens de créolophone dans votre classe?

- Plus de la moitié, je dirais 90%. Je leur interdis : on leur dit dès le début de l'année de ne parler que le français. Ils se reprennent vite fait quand c'est un petit mot. Je les interdis normalement. Avec moi, ils ne parlent pas créole en 5ème. Les 4ème, non : en histoire-géo et donc en français, c'est dictée ; on essaie de faire des phrases. En histoire-géo, c'est lecture à haute voix, ; et je fais des cours. On essaie de voir qu'est-ce qu'on a compris ;

- De quelle façon tenez-vous compte du créole dans vos cours ?

- Le créole est interdit en français. Quelquefois, j'entends des interférences ! Après, ils se reprennent vite fait, bien fait.

-Êtes-vous à la recherche d'une méthode pour traiter les interférences français-créole ? Avez-vous trouvé des solutions dans ce sens ?

-non

-Parlez-vous certaines langues de l'Océan indien, telles que le shimaore, le "comorien", le malgache, le créole mauricien, le créole réunionnais ?

- Oui car je suis d'origine indienne et réunionnaise, donc je parle le créole et le goujrati chez mes parents.

-Avez-vous des notions dans une ou plusieurs de ces langues ? Lesquelles ?

-Oui pour le goujrati et le créole

- Utilisez-vous une ou plusieurs de ces langues dans vos classes ?

- Non jamais

- Le carnet de liaison indique que la langue de communication est le français et qu'il faut parler français au collège ; quelle est votre position à ce sujet ?

- Je suis entièrement avec ce principe

- Est-ce qu'une formation des enseignants au créole aurait un sens à vos yeux ?

- Oui surtout pour les personnes métropolitaines

-A votre avis, que faut-il faire pour améliorer l'enseignement du français ?

- Faire en sorte que le français soit parlé dans toutes les disciplines. Obligatoirement !!

Annexe 6 : entretien avec un professeur de français en SEGPA

-Quelles sont les langues parlées par vos élèves ?

- créole, français et parfois shimahoré

-Dans la classe, leur arrive-t-il de parler une de ces langues (soit entre eux, soit pour répondre au professeur)?

- oui, entre eux : créole pour répondre à l'enseignant, français rarement.

-Selon vous, quelle est la proportion d'élèves parlant créole (au sens de créolophone) dans votre classe?

- 100%

-Quelle est la proportion d'élèves parlant shimaoré/ malgache/autreslangues ?

-5% un malgache-shimaore. **En classe, c'est le créole. C'est pour échapper au moukatage ou à une trop grande différence. Ils ont choisi l'assimilation par le créole.**

- De quelle façon tenez-vous compte du créole dans vos cours ?

- J'en tiens compte pour tout : c'est une aide à la relation, cela garantit le bon fonctionnement de la classe. Je leur parle en créole et en français. Si je leur interdisais (le créole) les résultats s'en ressentiraient. Le créole permet une ouverture entre les races (avec les Mahorais par exemple pour communiquer).

- Quelle est votre attitude face à un élève qui vous répond en créole ?

- Je lui réponds en créole et parfois lui redemande de retraduire en français pour se conformer à la norme de l'enseignement.

-Êtes-vous à la recherche d'une méthode pour traiter les interférences français-créole ? Avez-vous trouvé des solutions dans ce sens ?

-La méthode est difficile à trouver. Je cherche. C'est lié à la langue maternelle car le milieu est 100% créolophone. Les non-créolophones s'adaptent très rapidement à ce moyen de communication. Pour moi, la méthode c'est la reformulation.

-Parlez-vous certaines langues de l'Océan indien, telles que le shimaore, le "comorien", le malgache, le créole mauricien, le créole réunionnais ?

- Je comprends le malgache et le créole mauricien mais je les parle très mal.

- Utilisez-vous une ou plusieurs de ces langues dans vos classes ?

- Non

- Le carnet de liaison indique que la langue de communication est le français et qu'il faut parler français au collège ; quelle est votre position à ce sujet ?

- C'est une position que je défends depuis longtemps : le français est un outil d'aide à la communication. Si on devait parler uniquement le français, nos classes seraient vides. Une fois, j'ai parlé de cela avec un inspecteur (Outrebon) à propos de la langue régionale. Il disait : dans les classes spécialisées, garder les élèves exige qu'on parle la langue régionale.

- Est-ce qu'une formation des enseignants au créole aurait un sens à vos yeux ?

- Oui en fonction du public qu'on a : si 100% créolophone, une formation s'impose pour que la communication continue. Le créole est un outil de communication.

-Est-ce qu'un enseignement banalisé du créole aurait un sens à vos yeux ?

-Je suis sceptique par rapport à la création même de la langue créole. On parle de créolisme et de créolité. Le réunionnais n'est pas du créole mais un français « macotte » (expression du petit blanc des hauts). Parler comme Carpanin Marimoutou n'avait pas de sens : on serait au niveau du français ! Là on aurait à dire tout ce que vous dites n'est pas bon. Si c'est dans un souci linguistique, l'enseigner comme une langue, OK, comme l'anglais, sinon ça n'aurait pas de sens.

-Est-ce qu'un enseignement banalisé du shimaore aux élèves shimaoréphones aurait un sens à vos yeux ?

-Même réponse, car la langue maternelle je ne peux pas l'enseigner.

-A votre avis, que faut-il faire pour améliorer l'enseignement du français ?

- Là c'est pareil, je risque d'en choquer plusieurs : il faut assimiler le français comme langue maternelle : dès le berceau, il apprend à parler le français et ça a un sens. Je renvoie toujours à cette visite de l'inspecteur : il me dit : là, votre classe est en créole ; je lui réponds : oui la classe est en créole, les réponses sont en créole. Je lui ai demandé est-ce qu'on ne devrait pas faire un créole langue de scolarisation ? Il a répondu : oui : le créole, c'est le français adapté à ces élèves.

Annexe 7 : extraits d'entretiens avec des enseignants en langues vivantes du Collège des Deux-Canons

Thème du moucatage :

Question : Que se passe-t-il entre les primo-arrivants et les créoles ?

Réponse (enseignante d'espagnol) : Les insultes tombent sur ces primo-arrivants. Ils sont rejetés, ils se laissent faire puis ils deviennent agressifs à leur tour et répondent en créole

Thème de l'utilisation des autres langues en classe :

Question : De quelle façon tenez-vous compte du créole dans vos cours ?

Réponse (enseignante d'anglais 1) : Je laisse les élèves me parler en créole et je leur demande de reprendre quand ils parlent en shimaoré. Une fois on a fait les mots de vocabulaire dans différentes langues : arabe, shimaoré, anglais et français. On a essayé de répéter les mots : vocabulaire de la vie de tous les jours, consignes de la classe, comme "asseyez-vous, silence, prenez votre trousse..."

Question : A votre avis, que faut-il faire pour améliorer l'enseignement du français ?

Réponse de la même personne : ACCEPTER LE CRÉOLE ! Ok pour que le créole soit enseigné comme le français ; ce serait plus conforme aux instructions officielles qui disent que certaines explications doivent être données en français, donc dans leur langue maternelle à eux, le créole.

Thème de la langue de communication dans le collège :

Question : Le carnet de liaison indique que la langue de communication est le français et qu'il faut parler français au collège ; quelle est votre position à ce sujet ?

Réponse (enseignante d'anglais 2) : On reformule en français ; parler une autre langue, ça peut être considéré comme irrespectueux ! Je peux rédiger un rapport d'incident. Je ne laisse pas passer.

Annexe 8 : Exemple d'une stratégie d'enseignant (Entretiens avec Michel Paumier, Professeur PLP français Lycée professionnel de Saint Louis)

MODÈLE. Je parle en français incarnant une sorte de modèle pour les élèves, misant sur l'imprégnation.

HANDICAP. Ces élèves ont un handicap qui remonte à très loin dans le primaire. Celui-ci consiste essentiellement dans des questions d'orthographe grammaticale, plus la concordance des temps et une certaine logique textuelle. Au lycée, en seconde, ils n'ont pas surmonté leur handicap. Lorsqu'ils arrivent en terminale, leurs difficultés à s'exprimer à l'écrit en français n'ont pas été surmontées. Tous les collègues le reconnaissent.

INTERDICTION. Certains collègues interdisent de parler créole dans leurs classes. Ce n'est pas mon cas. C'est souvent le cas de collègues créoles. On peut se demander pourquoi ils sont aussi sévères avec leurs langues maternelles. Une des raisons possibles serait qu'ils ont été traités de la même façon et "s'en sont sortis", puisqu'ils sont aujourd'hui enseignants.

THÉMATIQUE. Il n'y a pas vraiment de thématique clairement explicitée sur la compétence plurilingue. On peut dire qu'il y a une prise en compte de cette compétence. Les enseignants constatent que les élèves parlent créole, répondent en créole, réfléchissent en créole, mais pas en français.

CRÉOLE. J'ai jeté l'éponge, je ne cherche plus à intervenir sur le fait qu'ils parlent en créole. Quand aux élèves shimahorais, ils ne peuvent pas parler leurs langues entre eux, car ils ont peur d'être moqués.

CONTRAT DIDACTIQUE. Mon contrat didactique avec les élèves, c'est de les rendre libres. C'est de faire en sorte que ces élèves reprennent confiance en eux, et c'est pourquoi je vais les valoriser, leur donner confiance en eux. Il faut qu'ils puissent oublier les vexations, les blessures, les humiliations qui les ont touché au primaire ou au collège, et les ont bloqué. Cela nécessite un traitement interpersonnel particulier, une attention particulière. Dans l'éducation spécialisée, on nous demande aussi de les aider à se faire une idée positive de l'apprentissage. Enfin il faut qu'ils puissent sentir que le cadre scolaire est une place où ils peuvent s'épanouir et construire leur avenir. Pour y arriver, je les surnote, et je leur dis que je surnote pour les aider.

EXAMENS. Il faudrait que le bac redevienne un vrai examen, pas qu'il soit donné. Donc ce serait bien que les élèves qui ont des difficultés se voient délivrés un certificat de fin d'études.

PROGRAMMES. Aujourd'hui, depuis l'an dernier, les programmes ont complètement changé. On n'étudie plus les textes à partir de leurs caractéristiques descriptives, argumentatives, narratives, ... On étudie des thèmes philosophico-littéraires : les philosophes des Lumières et leur combat contre l'injustice ; l'homme face aux avancées scientifiques et techniques, enthousiasme et interrogations, la parole en spectacle, etc. C'est beaucoup plus intéressant, mais le problème c'est que ces élèves n'ont pas le back-ground.

FORMATION. Je n'ai pas eu de formation. On ne m'en a jamais proposé. C'est dommage !

Annexe 9 : Entretien avec la formatrice « tenue de classe »

Question: Quel est le principe de base de la médiation ?

Réponse Euh... alors euh.. c'est d'avoir un temps en fait ... d'écouter l'expression ...fin ... moi je leur crée un espace ...[...] ...où on va dire ... où ils peuvent s'exprimer écouter et s'écouter donc ils savent qu'à ce moment-là qu'ils ont le loisir de pouvoir dire tout ce qu'ils ont à dire, sans être interrompus sans être jugés avoir des réactions violentes euh... on considère on a la sécurité à ce niveau là ?exercice d'écoute et d'expression ?

Question : comment les élèves viennent-ils à la médiation ?

Réponse : Chez tout le monde, il y a la comment dire la connaissance qu'il y a une autre manière de faire que par le poing ou par la violence de telle sorte qu'il faille mettre en place quand même i faut quand même un temps de on va dire un temps de pratique euh alors on va dire ce qui se retrouve c'est l'envie, l'envie d'essayer de faire comme ça maintenant donc d'essayer de faire par les mots d'essayer de faire en la présence d'une tierce personne et euh donc c'est... les élèves aiment bien être le médiateur les élèves aiment bien quand je demande pour le cercle de médiateur ils demandent “madame est-ce que je peux y aller faire le médiateur ?” et que ben...surtout pour ceux qui ont un conflit ils ont un conflit ils ont quelque chose à régler...Ils ne veulent plus le garder maintenant ils veulent essayer de trouver un moyen de le résoudre donc euh ils ont envie ils ont envie euh ben d'essayer de faire quelque chose de ... le faire sortir en tout cas de s'exprimer

Question : Constates-tu qu'il y a une amélioration du comportement notamment chez les élèves à problème?

Réponse : Je pense que euh euh alors y'a le y'a le y'a les deux l'effet pervers aussi qui fait que maintenant tu sors la... ça sort encore plus des fois

ça sort encore plus violemment aussi bien par les mots que par les gestes parce que justement ils ont compris que ça servait à rien de garder donc ouais madame maintenant je veux plus trop donc c'est y'a y'a les deux, y'a le passage aux mots. Exceptionnellement voilà ça demande la pratique, c'est pas toujours évident... en gros ça met du temps à se mettre en place alors y'a le mieux et donc je pense que en gros y'a quand même une relation de confiance entre avec moi et avec certains élèves entre certains élèves c'est euh ben ça c'est le mot où euh y'a une amélioration du comportement je pense mais bon voilà sur un an c'est pas forcément visible effectivement Et même sur quatre ans ça peut mettre... faudrait les avoir 4 ans et le faire assez régulièrement.

Question : D'accord il faudrait le faire pendant quatre ans ?

Réponse : Il faudrait le faire régulièrement on appelle ça le principe d'habileté en communication ben ça se pratique

Question : Est-ce qu'il y aurait un avantage à ce que ce soit fait plus en segpa ?

Réponse : Je pense que y'a y'a ce serait très bien en segpa parce que l' effectif est réduit, y'a plus la possibilité de parler de s'exprimer pour l'attente pour parler est moins longue eu mettre ça en place régulièrement en segpa je pense que ce serait ouais ce serait très intéressant

Question : Et du point de vue de ces élèves qui sont en difficulté scolaire durable qu'est-ce que ça pourrait apporter ?

Réponse : Une confiance en eux une confiance une confiance dans les pairs une relation différente avec les adultes et cette envie la motivation du coup on les comprend pas on voit qu'il y a quelque chose qui se passe.

Question : comment se construit la communication entre élèves ?

Réponse : Conflit de communication de mauvaise communication d'incompréhension de non-dits de la part d'élèves on a une situation familiale qui parle beaucoup moins, y'a beaucoup de tabous donc eu des incompréhensions et donc ben comme on n'a pas l'habitude de s'exprimer par les poings par les mots ou quand on s'exprime par les paroles de fond il faut aller vraiment dans le dans le essayer vraiment de se faire comprendre vraiment de comprendre l'autre sans la dispersion. Et les conflits actuels sont ben violents et aussi avec tout ce que les médias donc le face book les enfants qui se sont faits avoir par le groupe sur face book les photos qu'lon ra mis que l'autre a vu que toi t'as pas vu oui fin pas mal de...

Question : On avait une situation difficile en segpa avec des élèves qui par un certain vocabulaire stigmatiser les autres euh par exemple le mot africain donc euh comment tu as vu la situation ? Et est-ce que d'un seul coup tu as pu voir comment tu allais mener les choses ou bien est-ce que les choses s'imposent et tu essayes de circuler entre ces choses ?

Réponse : Je commence à avoir un peu comment dire l'expérience ce qui fait que j'arrive à mieux sentir ... mais après tu es obligée de faire à partir de ce qui est dit. C'est forcément... faire par rapport à ce qui est dit ce qui était assez évident avec cette classe là, c'est qu'en fait ils disaient beaucoup de mots très blessants et qu'ils avaient aucune ... et surtout de laisser ... à l'autre donc là à partir du moment où tu vois ça tu peux travailler là-dessus.






Annexe 10 : la reconnaissance médiatique pour les artistes

ON ARBRE 30/06/13 Le Quotidien de la Réunion - dimanche 30/06/13

CATÉGORIE « SCOLAIRES »

Classes vertes

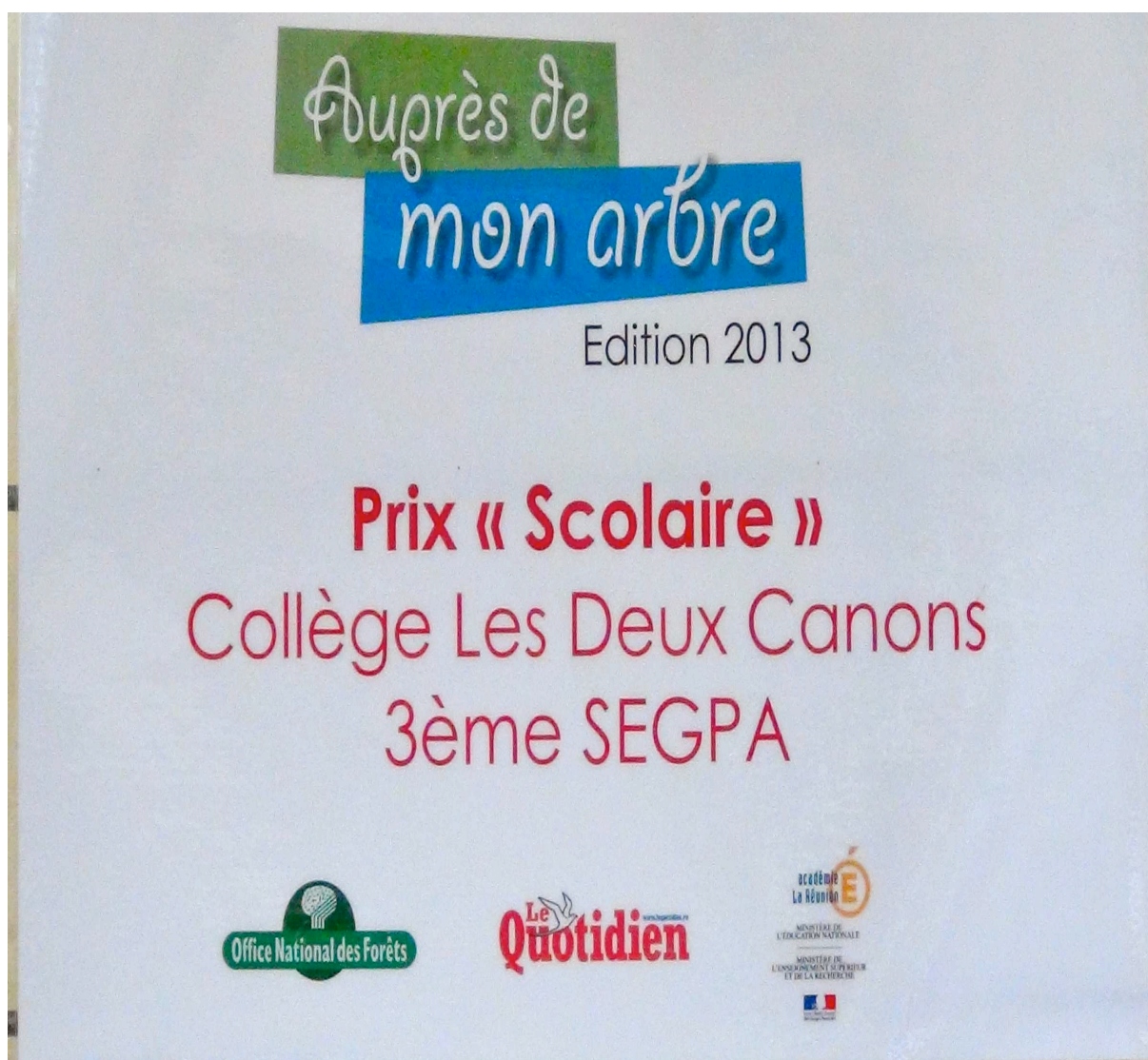
Les collèves des Deux Canons (Saint-Denis) et Marthe Robin (Le Tampon), les classes de maternelle de Saint-Gilles-Les-Hauts (grande section) et Grand Fond à Piton Saint-Leu (petite section), ainsi que les écoles primaires Flacourt (Sainte-Marie) et de la Cité Michel Debré (Saint-Denis) ont participé au concours Auprès de mon Arbre. Voici un florilège de leurs travaux.



Une partie des dessins réalisés par les collégiens des Deux Canons, les classes de 3^e (Bryan Fiaji, Jean Steuis Imouza, Anthony Pauvresse) et 6^e (Segpa (Mindjaye Assari, Flavien, Mander Dolowan).

Un arbre a été planté par les collégiens des Deux Canons, les classes de 3^e (Bryan Fiaji, Jean Steuis Imouza, Anthony Pauvresse) et 6^e (Segpa (Mindjaye Assari, Flavien, Mander Dolowan).

Annexe 11 : la récompense des deux troisièmes



Annexe 12 : Codes de transcription

Transcription des textes des élèves :

L'orthographe des élèves respectée.

Les paroles des élèves sont entre guillemets ;

Transcription des entretiens :

(X) mot inaudible

(XXX) passage inaudible ; absence de ponctuation ;

/ pause courte

// pause moyenne

/// pause longue

ACCEPTER : la personne parle fort.

action/production hésitation entre deux mots

[(rires)] moment particulier

[pause dans l'enregistrement] événement contextuel

Citations :

[...] signifie texte de l'auteur retiré par souci de faire court et pour des raisons de cohérence du texte ou de compréhension.

Annexe 13 : Enseignement du Français en Milieu Créolophone

ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS EN MILIEU CREOLOPHONE (une partie des horaires de français en fonction des besoins de la classe)

EFMC et sensibilisation LCR se complètent sans pour autant se confondre.

Améliorer les compétences langagières et linguistiques en français se concrétise ici au travers d'un enseignement du français adapté aux réalités réunionnaises.

En créole et en français on rencontre beaucoup de mots phonétiquement semblables, qui peuvent avoir pourtant des sens complètement différents selon que l'on soit dans l'une ou l'autre langue.

caochat	golel
carrou à rick	baro
forokou	kay
manman	caohay
loclaita	marmay
enfant	
desoabi	bande
son il se en pain	baill
manaba	bat
Marsan...	

Il y avait une fois Pour une bonne fois Un monsieur Lafoi Qui manges son fote Assaisonné avec du sel Cric ? Crac.

Tibolo Songe est un petit garçon qui habite dans une forêt multicolore avec ses parents. Sa maman s'appelle madame Feuille Songe et son papa, monsieur Bois de Tamarin.

Un jour Tibolo Songe se promène dans la forêt. Tout coup il entend une petite voix qui dit : « Qui suis-je ? Je suis l'eau de la pluie qui coule à l'envers ? » C'est Ti Tangue qui joue aux devinettes. Tibolo Songe ferme les yeux. Il trouve cela bien étrange. Cric ? Crac. Misticric ? Misticrac.

Navé in foi Pou inn bone foi Missie Lafoi La mangé son foi Ek in grindsal Krike ? Kraké

Tibol Songe sé inn il marmay i abite dinn In forêt tout kouler ek son dinn paran. Son momon i apel madame Fey Songe e son papa messie Boi Tamarin.

Un jour, Tibol Songe i promène aï dinn la forêt. Toutkoups il antann inn il voi li di : « Kossa In shoz ? Delo la pli i koule alanvèr, » « Ti Tang li antinn joue sirandane. Tibol Songe i ferme son zè. Li trouve sirandane-la étrange. Krike ? Kraké. Misticric ? Misticrac.

La prise de conscience du contact des langues à l'oral par des élèves dès leur plus jeune âge peut aussi se faire dans le cadre d'un chantier d'écriture sous la forme de dictée à l'adulte.

Dans le cadre de l'EFMC dans un cycle 3 le travail sur les faux amis trouve toute sa place

« Je m'évague un coup d'être... »

1. Écrivez la suite de la phrase en créole ou en français.

2. Que veut dire l'expression ?

3. Que veut dire l'expression ?

4. Quel est le lien entre les deux ?

Créole	Franc	Franc
	Fraser	
	Sépiet	
	Pilae	
	Sonae	

5. Travail en français. Faites attention aux faux amis. Mettez le genre non pluriel. Faites le genre pluriel. Faites le genre féminin. Faites le genre masculin.

Annexe 14 : Enseignement de la langue vivante régionale

ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE VIVANTE REGIONALE :

Le créole réunionnais dans le premier degré (maximum 1 heure 30 min/semaine)

EXTRAIT des PROGRAMMES ACADÉMIQUES POUR LES OPTIONS LCR
 Dans le premier et dans le second degré.

CE PROGRAMME, HIERO SI UN CERTAIN NOMBRE DE SES ÉLÉMENTS SONT TRANSPOSABLES À D'AUTRES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ET DE LA CULTURE RÉGIONALES, NE CONCERNE QUE LES OPTIONS FACULTATIVES LANGUE ET CULTURE RÉGIONALES, À L'ÉCOLE AU COLLÈGE, ET AU LYCÉE EN CONTINENT.

CE PROGRAMME, PRÉVOISIBOIRE POUR DEUX ANS, SERA ULTÉRIEUREMENT ÉTAYÉ PAR DES DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT.

Le niveau à atteindre en langue
 Pour la langue à atteindre en langue, le cadre européen continue la référence indiquée, avec des adaptations nécessaires. C'est ainsi que les niveaux de compétence définie pour les langues vivantes à chaque étape de notre système de l'école à l'université ont été adaptés.

Le créole réunionnais, en effet, n'est pas une langue étrangère puisque son milieu naturel est en fait la langue maternelle (pour la grande majorité des élèves), ou une langue dans laquelle (en ce qui concerne les élèves) on apprend plus ou moins dans de nombreuses occasions de la vie quotidienne.

De ce fait, dès l'école primaire, et à raison au collège, la plupart des élèves possèdent d'emblée des compétences qui leur font dépasser le niveau A1 du cadre européen.

Il n'est donc nécessaire, pour chaque étape de cursus, de définir des niveaux minimums à atteindre que par comparaison avec ce que sont atteints dans les programmes publics pour les autres langues.

Primaire : niveau A1.1.B1

L'enseignement de la LVR est cadré par un programme académique.

RECHERCHE LA ROSIE

...
 ...
 ...

COLLEGE - UNIVERSITE DE LA REUNION
 EDUCATION NATIONALE
 EDUCATION SUPERIEURE
 EDUCATION CIVILE
 EDUCATION MORALE
 EDUCATION SCIENTIFIQUE
 EDUCATION SPORTIVE
 EDUCATION ARTISTIQUE
 EDUCATION MUSICALE
 EDUCATION CULTURELLE
 EDUCATION PROFESSIONNELLE
 EDUCATION SOCIALE
 EDUCATION ENVIRONNEMENTALE
 EDUCATION SANITAIRE
 EDUCATION SECOURS POPULAIRE
 EDUCATION INTERCULTURELLE
 EDUCATION MULTILINGUE
 EDUCATION EUROPEENNE
 EDUCATION INTERNATIONALE

Les entrées thématiques

(niveau de cycle 3)

- la population de l'île
- la nature
- l'être humain
- la vie quotidienne
- la vie sociale
- la langue
- les arts
- la littérature

En LVR la culture est centrale.

L'expression écrite (sans imposer la graphie) est présente mais garde dans le premier degré une place limitée (ici une écriture collective).

En LVR une large place est faite à la découverte de la littérature d'expression créole

Dans les documents d'accompagnement, des propositions et suggestions se sont faites pour le cadre de la grammaire et de la phonétique. Les problèmes spécifiques se pose donc il est nécessaire de faire compte.

La première approche du créole avec le français fait que les productions linguistiques des élèves évitent, pour une très grande part, l'écriture des codes, et que la difficulté pour une bonne maîtrise du créole (et du français) est grandement liée à la condition orale.

Un coin LVR dans un CM2 au Port.

Exemples d'une fiche en créole pour les élèves du cycle 3.

Trois family zénon à la Réunion

40 enfants de la Réunion ont écrit une lettre

Touta, gardien bassin le roi
 Ti Jean ek siltway
 Des letchis pour le Raj
 Liév sava bal
 Liév ek bann gardien bassin
 Kompré Liév ek kompré Jaka
 Ti Jean Gran Diab la fés an l'or

Dessins d'enfants suite à l'écoute d'un conte : « Zistoir Tizan » dans une classe de CE1 dans les hauts de Saint Paul.

POU IN GRAPE LÉTSHI

Debi lo zistoir
 Sé lo zistoir in roi, li manz pa, li lé még konn in zarète poisson. Li réna inn ti fiy.
 Èl i pler touflan akoz son papa i vé pa manzé. Li vé éde son papa.

Résumé collectif d'un conte dans un CM2 à Plateau Cailloux.

Dans un CE2 à Bras Panoon, composante de deux thèmes abordés (« zé lontan ») et deux créations musicales.


Nout kaz nové...
 ...dé piés kouyer ek la pay vèktivé é lété antouré ek kallimé trézé. Atér, bonn ti sér téi masy, téi mèr gran é téi damon pou fé li. Mon monon téi di...
 ...si i raffrésé la kaz. Kan ou téi rant, ou téi si pa gran soz, akoz navé arienk inn ti féréné dans sak piés. Mé si ou téi karky...
 ...inpé out zik, la promié zafér

En LVR des compétences transversales sont aussi travaillées prioritairement à l'oral (ici l'organisation textuelle dans une activité collective dans un CM2 à Saint Louis).

Découverte des instruments traditionnels du maloya dans une classe de CM2 à Sainte Marie.


Transmission de la tradition orale à travers les sirindanes

Annexe 15 : Enseignement bilingue créole/français



ENSEIGNEMENT BILINGUE C'ROLE/FRANCAIS

En maternelle (8 à 12 heures maximum par semaine en créole / 12 heures minimum en français)



Description du projet de mise en place d'un enseignement bilingue créole/français à la rentrée scolaire 2009/2010

Contextes :

- Le projet éducatif est inscrit dans un contexte sociologique où les deux langues (français et créole) sont considérées comme des langues à part entière, porteuses de valeurs culturelles et de transmission de savoirs.
- Le projet éducatif est inscrit dans un contexte où les deux langues (français et créole) sont considérées comme des langues à part entière, porteuses de valeurs culturelles et de transmission de savoirs.

Objectifs linguistiques pour l'élève :

- Acquiescence des compétences linguistiques des deux langues (français et créole) à partir de la maternelle et du primaire.
- Acquiescence des compétences communicationnelles dans les deux langues (français et créole).
- Acquiescence des compétences orthographiques dans les deux langues (français et créole).
- Acquiescence des compétences lexicales dans les deux langues (français et créole).
- Acquiescence des compétences grammaticales dans les deux langues (français et créole).
- Acquiescence des compétences phonétiques dans les deux langues (français et créole).
- Acquiescence des compétences orthographe dans les deux langues (français et créole).
- Acquiescence des compétences de lecture dans les deux langues (français et créole).
- Acquiescence des compétences de compréhension dans les deux langues (français et créole).
- Acquiescence des compétences de production écrite dans les deux langues (français et créole).
- Acquiescence des compétences de production orale dans les deux langues (français et créole).
- Acquiescence des compétences de médiation dans les deux langues (français et créole).
- Acquiescence des compétences de médiation culturelle dans les deux langues (français et créole).
- Acquiescence des compétences de médiation linguistique dans les deux langues (français et créole).
- Acquiescence des compétences de médiation sociale dans les deux langues (français et créole).
- Acquiescence des compétences de médiation interculturelle dans les deux langues (français et créole).
- Acquiescence des compétences de médiation interlinguistique dans les deux langues (français et créole).
- Acquiescence des compétences de médiation interdisciplinaire dans les deux langues (français et créole).
- Acquiescence des compétences de médiation interprofessionnelle dans les deux langues (français et créole).
- Acquiescence des compétences de médiation intergénérationnelle dans les deux langues (français et créole).
- Acquiescence des compétences de médiation interculturelle dans les deux langues (français et créole).
- Acquiescence des compétences de médiation interlinguistique dans les deux langues (français et créole).
- Acquiescence des compétences de médiation interdisciplinaire dans les deux langues (français et créole).
- Acquiescence des compétences de médiation interprofessionnelle dans les deux langues (français et créole).
- Acquiescence des compétences de médiation intergénérationnelle dans les deux langues (français et créole).

Objectif final et à long terme :

Permettre à l'élève de maîtriser parfaitement les deux langues (français et créole) avec un minimum d'interférences entre les deux langues (français et créole) dans les apprentissages scolaires.


Organisation de l'enseignement :

Le projet éducatif est inscrit dans un contexte où les deux langues (français et créole) sont considérées comme des langues à part entière, porteuses de valeurs culturelles et de transmission de savoirs.

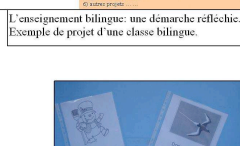
L'ENSEIGNEMENT BILINGUE A PARITE HORAIRES

L'enseignement de la langue régionale dispensé sous la forme bilingue à parité horaire contribue au développement des capacités intellectuelles, linguistiques et culturelles. Tout en permettant la transmission des langues régionales, par le développement des compétences métalinguistiques, il conforte l'apprentissage du français et prépare les élèves à l'apprentissage d'autres langues.


La découverte de l'écrit fait partie des objectifs de l'école maternelle. Il est donc essentiel que, dès la maternelle, l'enfant soit mis en présence d'écrits significatifs et fonctionnels dans les deux langues. La BCD de l'école et les coins de lecture ou d'écoute des classes offrent une diversité de ressources en langue régionale.




Les champs lexicaux se travaillent dans les deux langues.




L'enseignement bilingue: une démarche réfléchie. Exemple de projet d'une classe bilingue.




Dans le cahier de vie à destination des parents les textes sont aussi bien en français qu'en créole.




Dans une classe de maternelle à Trois Bassins: un atelier en français avec Français.




Une adaptation de la méthode OPOL (One People One Language): une langue pour chaque personnage pour apprendre à moins mélanger.




Dans une petite section bilingue à Plateau Cailloux.




La structuration de la langue orale se fait dans les deux langues.




Dam im klas biling Salazim marionet i koz riens k'roel, l'antre ne parle que le français.




Dam im klas maternel Trois Bassins: un atelier en français avec Français.




Dans un klas Gram sèksion Le Port, i fé la meteo an fransé e an k'roel.




La découverte de l'écrit fait partie des objectifs de l'école maternelle.




Dans une petite section bilingue à Plateau Cailloux.




La structuration de la langue orale se fait dans les deux langues.




Dans un klas Gram sèksion Le Port, i fé la meteo an fransé e an k'roel.




Dans une petite section bilingue à Plateau Cailloux.




La structuration de la langue orale se fait dans les deux langues.




Dans un klas Gram sèksion Le Port, i fé la meteo an fransé e an k'roel.




Dans une petite section bilingue à Plateau Cailloux.



La structuration de la langue orale se fait dans les deux langues.



Dans un klas Gram sèksion Le Port, i fé la meteo an fransé e an k'roel.



Dans une petite section bilingue à Plateau Cailloux.

145

Annexe 16 : Suivre la politique linguistique de Cayenne recommandée aux Ultramarins

(Document donné sur ma demande par Magali Rosa, du Ministère de l'Education Nationale)

Dans le cadre de l'année des outre-mer et des Etats généraux du multilinguisme dans les outre-mer (EGM-OM) un Comité de suivi présidé par Monsieur Xavier North est mis en place, qui a pour mission de pérenniser un espace de concertation et d'information pour la mise en œuvre d'une politique linguistique en outre-mer.

Le comité de suivi est invité à réfléchir sur les points suivants en ce qui concerne la transmission des langues

- 3) engager un dialogue avec l'éducation nationale sur la nécessité d'adapter pour les outre-mer le code de l'éducation, en y inscrivant, au-delà du créole, les autres langues maternelles
- 4) faire des propositions concrètes dans le cadre du programme « Histoire des arts »
- 5) accueillir une antenne de la DGLFLF en Polynésie
- 6) réaliser le bilan des initiatives du bilinguisme français+une langue de France parlée outre-mer, à l'école maternelle, élémentaire et au collège.

Les états généraux du multilinguisme dans les outre-mer ont abouti à :

« **La Déclaration de Cayenne** » qui consigne les recommandations issues des ateliers et des débats conduits à l'occasion du séminaire (14 – 18 décembre 2011) constitue un texte de référence pour la mise en œuvre d'une politique des langues propre aux territoires ultramarins de la République. Il témoigne de la richesse des points de vue qui se sont exprimés au cours des EGM-OM et dessine des orientations de travail sur la base de propositions fondées sur des savoirs scientifiques et sur les «retours d'expériences» des représentants de la société civile et des associations.

Des principes généraux qui sous-tendent la transmission des langues, la prise en compte des langues d'origine et des acquis culturels dans l'apprentissage du français

Le consensus qui a réuni les participants est la nécessité, pour tous les élèves de France métropolitaine et d'outre-mer, de parvenir à une maîtrise de la langue française et de sa langue maternelle.

C'est pourquoi, il est crucial, dans un contexte scolaire, d'intervenir sur la langue maternelle, dès la petite enfance, car c'est en formant de bons bilingues que l'école formera de bons francophones.

La diversité des langues parlées dans les territoires ultramarins constitue un patrimoine d'une richesse exceptionnelle et une réalité vivante, une cinquantaine de

langues étant reconnues comme « langues de France » dans les départements et collectivités d'outre-mer ;

Les langues et les cultures ultramarines sont porteuses de valeurs et de savoirs, et sont en mesure d'apporter des réponses aux questions de la société contemporaine ;

Aussi le patrimoine constitué par les langues de l'Outre-mer doit-il être mis en valeur, afin de permettre l'expression des langues autochtones et garantir leur transmission.

L'évolution accélérée des technologies de l'information et de la communication peut être mise à profit pour favoriser l'utilisation, la modernisation, la diffusion et la transmission de ces langues.

Le cadre législatif et réglementaire offre des possibilités qu'il revient non seulement aux administrations de l'État et aux collectivités territoriales, mais aussi aux citoyens eux-mêmes, d'exploiter.

Ces possibilités concernent l'usage des langues de l'outre-mer dans l'espace public, leur «équipement» et leur enseignement, les pratiques culturelles et leur place dans les médias.

La prise en compte des langues d'origine et des acquis culturels dans l'apprentissage du français, leur place dans le système éducatif concerne 3 pôles :

- > Multilinguisme, éveil à la diversité et intercompréhension.
- > L'enseignement des langues d'origine, en lien avec le français, dans une perspective plurilingue.
- > La prise en compte des langues d'origine dans l'acquisition de compétences linguistiques, hors du système scolaire.

Des recommandations :

> Ratifier ou élaborer des textes législatifs ou réglementaires qui consacrent le droit d'un enfant à apprendre à lire et à écrire dans sa langue maternelle.

> Prendre appui, dans le système éducatif, sur les principes définis dans le schéma d'accompagnement à la valorisation de l'enseignement des langues d'origine dans les collectivités d'outre-mer.

> Activer concrètement les dispositifs existants (commissions académiques, textes sur l'enseignement des « langues régionales »).

> Poursuivre les expérimentations prenant en compte la variété des compétences linguistiques et culturelles des élèves pour l'acquisition du français et des savoirs disciplinaires autres que le français, dans le cadre du socle commun des connaissances et des compétences. Puisque bien des expérimentations ont déjà donné des résultats positifs, favoriser des recherches-actions à même de permettre l'amélioration des dispositifs déjà existants.

> Établir des partenariats pérennes et solides avec la communauté scientifique, et particulièrement avec des sociolinguistes spécialisés dans les questions d'aménagement linguistique et didactique.

> Privilégier l'éveil des enfants à la pluralité linguistique. La diversité linguistique est une expérience quotidienne dans les territoires ultramarins : plutôt que de l'ignorer, il convient d'en exploiter la richesse. La prise de conscience par les enfants de leur plurilinguisme est en effet une étape importante dans le développement de la compétence métalinguistique, c'est-à-dire la faculté à parler du langage et des langues. Cette posture réflexive constitue une activité intellectuelle importante pour la suite des apprentissages scolaires : or, elle peut être développée dès le plus jeune âge, à partir de supports oraux comme écrits. Ces démarches de valorisation du plurilinguisme ont des conséquences positives sur la transmission intra-familiale des langues d'outre-mer et, de ce point de vue, participent pleinement des programmes de sauvegarde et de revitalisation du patrimoine linguistique que constituent les langues de France.

> Mutualiser et diffuser des outils pédagogiques et d'éveil aux langues adaptés aux contextes linguistiques. Un travail de collecte des différents retours d'expérience reste à mener : dans cette perspective, l'utilisation d'environnements numériques permettant un travail collaboratif et la constitution de réseaux est une possibilité. Locuteurs, enseignants, chercheurs, membres d'association doivent travailler ensemble, de façon égalitaire, à la constitution de ces ressources d'intérêt collectif.

> Accepter les énoncés mélangés/hybrides résultant des contacts de langue et inviter les élèves à les analyser.

> Assurer la formation des enseignants à la diversité linguistique et culturelle, en particulier celle du territoire où ils sont en activité. Le travail de mutualisation des outils pédagogiques va en ce sens : il s'agit de mettre à la disposition de tous les enseignants en outre-mer une palette de méthodes et de dispositifs suffisamment variée pour que les didactiques mises en oeuvre s'adaptent au mieux aux contextes spécifiques à chaque territoire.

> Rétablir l'épreuve de langue régionale au concours de recrutement des professeurs des écoles.

> Accueillir les enfants, à l'école maternelle, dans leur langue.

> Développer les classes bilingues en maternelle et dans l'élémentaire.

> Étendre l'enseignement des langues régionales aux lycées professionnels ; offrir la possibilité aux étudiants d'utiliser la langue maternelle dans les épreuves professionnelles orales.

> Initier une réflexion sur les modalités d'évaluation dans l'objectif de concevoir une évaluation qui ne pénalise pas les élèves, notamment dans les disciplines non linguistiques (DNL).

> Parmi les pratiques scolaires à promouvoir :

- la mise en place du « langage d'évocation », par le recours à des contes en langues d'origine

- le décroisement des langues par la mise en place d'un contrat didactique et de pratiques d'alternance codique ; établissement d'un contrat didactique de type linguistique : expliciter les attentes réciproques entre enseignant et

élève, permettre le recours aux différentes langues dans l'école, et éviter un usage exclusif du français et le cloisonnement des langues

- la mise en place d'ateliers d'écriture en français et dans les langues d'origine, en prenant appui sur des moments de création dans le cadre scolaire, où les langues cohabitent, afin d'amener les élèves à distinguer les exigences du bac des moments de littérature et d'écriture
- inventer et augmenter le vocabulaire scolaire dans les langues par le biais des intervenants en langue maternelle, conduire un travail linguistique sur le vocabulaire de l'école
- développer l'enseignement des mathématiques et des sciences à partir des concepts philosophiques présents dans les activités et les productions culturelles des locuteurs
- proposer des activités de grammaire comparée.

> Exiger que des modules traitant des questions sociolinguistiques de la diversité linguistique et de leurs implications didactiques soient intégrés aux maquettes des mastères « Éducation », dans la formation continue et l'ESEN de Poitiers (formation des inspecteurs de l'Éducation nationale), rouage essentiel à la cohérence et à l'efficacité du dispositif.

Annexe 17 : Questionnaire sur les langues de la famille et de l'école

- 1) Quelles sont les langues que parle ta mère avec toi ?
- 2) Quelles sont les langues que parle ton père avec toi ?
- 3) Quelle est la langue que tu as apprise en premier ?
- 4) A partir de quel âge as-tu appris le français ?
- 5) A partir de quel âge as-tu appris le créole ?
- 6) A partir de quel âge as-tu appris le shimaore ?
- 7) A partir de quel âge as-tu appris le kibushi ?
- 8) A partir de quel âge as-tu appris le malgache ?
- 9) Quelle est la langue que tu parles avec tes camarades ?
- 10) T'arrive-t-il de parler français avec tes camarades ?
 - souvent
 - de temps en temps
 - rarement
 - jamais
- 11) Quand tu parles français avec tes camarades, est-ce que c'est pour :
 - travailler
 - plaisanter
 - respecter le règlement du Collège
 - leur montrer que tu sais le faire

Annexe 18 : Séquences annuelles sommaires d'arts plastiques (3^{ème})

Objectifs principaux :

- Découvrir l'espace culturel, interculturel et intérieur de l'autoportrait
- Prendre connaissance d'exemples notables d'autoportraits dans l'histoire
- Intégrer les langues dans la construction de l'autoportrait
- Faire son autoportrait

Objectifs plastiques :

- Analyser les moyens et les procédés utilisés par les artistes
- Trouver les moyens plastiques d'intégrer les langues dans la construction de l'autoportrait

Séquences période 1 et 2

- Bains culturels : se familiariser avec des approches plastiques contemporaines
- Sélectionner les idées qui ont plu
- Analyser les éléments remarquables (choquants, séduisants...)

Séquences période 3

- Entraînement aux dessins, en particulier les dessins de visages
- Recherches documentaires, méthode d'utilisation de documents

Séquences période 4

- Production de scénarios mettant en scène des aspects inspirés de sa vie
- Pratiques de décentration : caractères chinois, icônes etc.
- Débats sur les langues utilisées et leurs représentations possibles

Séquences période 5

- Mise au point de la technique d'autoportrait, choix des supports
- Ouverture sur le monde émotionnel, construction de la notion d'arrière-monde
- Faire son autoportrait

Séquences période 6

- De l'arbre préféré à l'arbre généalogique
- Participation au concours