

Autres possibles à l'école à La Réunion

L'éclairage des élèves migrants plurilingues

Le projet du nouveau Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, rendu public le 8 juin 2014 et pour lequel la communauté éducative est actuellement consultée sur le plan national, vise le « développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure ». Selon le texte proposé, ce développement passe notamment par la maîtrise des « langages fondamentaux qui permettront de



concevoir une représentation ordonnée et rationnelle du monde » (p. 2). S'il convient de saluer l'initiative heureuse de réunir au sein d'un même domaine la langue française et les langues étrangères ou régionales, vivantes ou anciennes, des interrogations demeurent concernant la place des langues familiales autres que régionales, à savoir les langues dites « minoritaires et de la migration », pourtant identifiées, du moins jusqu'à ce jour, en tant que « langues dans l'éducation et langues pour

Dans quelle mesure la société plurielle réunionnaise tire-t-elle profit de sa situation insulaire privilégiée au carrefour de plusieurs langues-cultures indiano-céaniques ? Nous proposons de revisiter la relation école, familles migrantes et familles déjà là à travers une étude du rôle du CASNAV de La Réunion. Puis nous envisagerons les leviers susceptibles de favoriser la visibilité de ce dispositif et la reconnaissance de son potentiel novateur en matière de réussite éducative et de cohésion sociale.

l'éducation » sur la plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle instituée par l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.

Dès lors, sachant que l'on apprend toujours une langue en référence à celle(s) que l'on connaît déjà (Auger, 2005), comment favoriser la réussite des élèves migrants, quand la majorité d'entre eux pensent devoir laisser leur(s) langue(s) première(s) à la porte de leur classe ? Dans quelle mesure l'institution scolaire donne-t-elle à ces élèves la possibilité de construire une lecture intelligente du terrain et de créer du lien avec les élèves créolophones eux-mêmes en prise avec une reconnaissance partielle, bien qu'en progression, du créole à l'école ? En quoi le CASNAV¹ détient-il un potentiel novateur considérable en matière de réussite éducative, de développement plurilingue et interculturel et de cohésion sociale, potentiel à repenser et à promouvoir dans les espaces ultramarins en général, et à La Réunion en particulier ?

■ 1 CASNAV : centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

Les statuts conférés aux langues par les concepts européens de langues « régionales, minoritaires ou de la migration » (Conseil de l'Europe) manquent de résonance dans les îles indianocéaniques, caractérisées par un brassage de populations pluri-ethniques dès le début de leur peuplement. Ainsi, « dans les îles créoles de l'océan Indien, nulle autochtonie au départ ; tout le monde est, à l'origine, étranger à l'espace » (Marimoutou, 2005), qu'il s'agisse des premiers colons européens ou des populations serviles venues d'Afrique, de Madagascar, de l'archipel des Comores, ou des populations engagées en provenance de l'Inde et de la Chine, toutes réunies à des périodes successives, et pour la plupart sous la contrainte, sur une île de 2 500 km², pour les besoins du développement de l'industrie sucrière (Lucas, 1997).

Aujourd'hui département-région d'Outre-mer français et région ultrapériphérique européenne, La Réunion est également représentée par la France dans la Commission de l'océan Indien (COI) qui regroupe les Comores, Madagascar, Maurice et les Seychelles. À l'instar de ces îles, auxquelles elle est unie par sa position géographique mais aussi par une communauté de destins, La Réunion est une île française multilingue et multiculturelle où la langue française côtoie et se mêle chaque jour davantage au créole réunionnais, langue régionale encore très vivace. Ici le concept de « communautés ethniques » est peu opératoire dans le sens habituellement conféré à ce terme. En effet, si l'insularité et l'exiguïté territoriale

ont donné naissance à d'intenses réseaux de relations interpersonnelles favorisant le marquage des différences et le contraste des « nous » avec les « autres », elles agissent aussi comme une « force centripète qui dépasse les cloisonnements qu'elle suscite » (Benoist, 1987 ; Tibère, 2006), la nécessité de vivre ensemble agissant comme un trait d'union entre la plupart des groupes ethnoculturels. Il est certes courant à La Réunion de se désigner familièrement en tant que *Malbar* ou *Indien tamoul*, *Zarab* ou *Indo-Musulman*, *Sinoi* ou *descendants de Chinois*, *Yab* ou *Petit Blanc des Hauts*, *Gros Blanc* ou *grand propriétaire terrien*, *Zoreil* ou *métropolitain*, *Malgache*, *Komor* ou *Mahorais/Comorien*, ou bien encore *Kaf/Cafre* qui définirait « tout Réunionnais ayant des origines africaines et qui en a plus ou moins conservé le phénotype » (Mayoka, 1997). Mais l'ensemble de ces groupes se situe sur le continuum d'une altérité plus ou moins positive ou négative constituant une « nébuleuse ethnoculturelle » (Nicolas, 2009) qui résiste à toute catégorisation binaire et où le vivre-ensemble s'analyse toujours en termes de pluralité. On parle ainsi à La Réunion de pluri-religiosité : « Bien qu'élevés dans la religion catholique, les Réunionnais participent, dès leur plus jeune âge, à des rites hindous, malgaches, africains ou comoriens, selon l'origine de leurs parents. [...] Au sein de chaque famille, le métissage conduit au cumul des pratiques religieuses qui sont toutes l'expression d'un culte aux ancêtres » (Dumas-Champion, 2008).

Il en va de même pour les langues. À La Réunion, comme dans toutes les sociétés insulaires façonnées par la colonisation et l'esclavage, on observe un processus de créolisation en deux temps² qui a donné naissance à des configurations linguistiques originales offrant un terrain d'étude d'une riche complexité. Dès lors, les concepts de français langue étrangère (FLE) ou de français langue seconde (FLS) ne peuvent que s'appliquer maladroitement à une situation sociolinguistique qui ne se compare, là encore, à aucune autre. La langue créole peut en effet se définir, à La Réunion, comme « le résultat des brassages linguistiques du français avec des langues africaines, asiatiques ou malgaches et comme l'outil de communication de la grande majorité de la population de l'île, à l'exception des Français de l'Hexagone fraîchement installés » (Live Yu-Sion, 2003). L'évolution de la répartition entre les fonctions des langues créole et française, régie par des stratégies langagières

■ 2 La première phase est celle de l'importation libre de variétés régionales du français parlé par des colons petits exploitants du xvii^e siècle et de son évolution en milieu insulaire. La deuxième phase est celle de l'appropriation de ce parler par les populations serviles locutrices de langues d'origine différentes et contraintes d'échanger à l'aide d'un idiome commun transmis notamment par les commandeurs ou anciens esclaves d'habitation bénéficiant de la confiance du maître (voir par exemple Valdman, 2002).

influencées par les représentations sociales, échappe ainsi à toute catégorisation et ne peut s'appréhender qu'au cas par cas, engendrant l'émergence de normes locales qui remettent en cause la pertinence de l'application, à La Réunion, du concept de diglossie ou dichotomie entre deux langues/variétés de langues, l'une qui serait haute et l'autre basse (Bavoux, Prudent, Wharton, 2008 ; Simonin, Wharton, 2013). Qualifiées souvent de « mélanges », les pratiques ordinaires réunionnaises témoignent plutôt d'un phénomène langagier, conceptualisé sous le terme d'« interlecte ³ » par Lambert-Félix Prudent (1981, 2005), puis repris par Logambal Souprayen-Cavery (2010), qui interroge encore aujourd'hui les sociolinguistes : « Ce qui me fascine (un aspect riche de la sociogénèse), c'est l'idée que des gens qui n'auraient a priori que des raisons de parler "bien", de se conformer aux lois du code, se mettent ensemble à construire une parole ni créole ni française, mieux encore, à la fois créole et française. Comme si français et créole ne suffisaient pas à leur expression et qu'ils avaient besoin d'en rajouter avec un parler mixte et irrégulier » (Prudent, 2003, in Véronique, 2013).

Dans le cadre d'une didactique des langues cloisonnée, ce « parler mixte », mouvant, perméable et imprévisible (Prudent, 2005), ne peut en l'état actuel des choses trouver sa place en situation d'apprentissage formel. Il se loge pourtant dans tous les interstices de l'espace scolaire (cour de récréation, cantine,

couloirs, espaces-temps informels de la classe tels que les bavardages...) et occupe une place prépondérante hors de l'école, même si les enseignants, peu formés à la créolistique et à la variation des systèmes linguistiques, stigmatisent bien souvent ce qu'ils perçoivent comme un obstacle à la maîtrise de la langue française ⁴.

P LURILINGUISMES EN MIROIR

C'est dans ce contexte multilingue que les élèves dits « allophones nouvellement arrivés », ou EANA, tentent de négocier leur place au sein, à la fois, du système éducatif français et de la société réunionnaise. Ces enfants sont principalement originaires des autres îles de l'océan Indien – notamment Madagascar, Mayotte ⁵, les Comores et Maurice –, de Chine et de régions du sous-continent indien. À l'instar de leurs pairs réunionnais, ils ont à leur actif un répertoire langagier pluriel et ont besoin d'être rassurés sur ce qu'ils sont et sur ce qu'ils savent (Clerc, 2008). Les évaluations linguistiques de ces élèves migrants révèlent en effet des compétences partielles en plusieurs langues : Alisoa ⁶ connaît le malagasy, langue officielle de Madagascar ⁷ initialement parlée dans la région Merina, le dialecte d'Antseranana (ou Diego-Suarez), l'anglais – qui fut langue officielle à Madagascar de 2007 à 2010 – et le français, langue qu'elle utilise surtout à l'oral mais qu'elle cite en premier lorsqu'elle est interrogée sur ses pratiques langagières. Abdou parle le shimaore, langue majoritairement parlée à Mayotte, ainsi que le shingazidha, parlé par ses cousins comoriens, et l'arabe qu'il apprend à l'école coranique. Il a appris le français à l'école publique et regarde avec plaisir les séries et les dessins animés en français à la télé. Mais écrire dans cette langue reste

encore difficile pour lui. Wei-Wei parle le cantonais et comprend aussi le mandarin – langue dans laquelle elle évite de s'exprimer car elle n'aime pas que l'on remarque son accent du Sud de la Chine. Elle a appris l'anglais à l'école en Chine et connaît donc déjà les caractères latins. Kaleem parle le créole mauricien mais aussi le français – « depuis qu'il est tout petit », précise sa mère. Il est bilingue en anglais, langue de scolarisation à Maurice, mais ne connaît pas l'écriture cursive. Il comprend l'hindi et l'ourdou, langues couramment utilisées par

³ Ou « macroystème langagier qui recouvre toutes les variétés de français et de créole coprésentes » (Prudent, 2005 ; Véronique, 2013)

⁴ Les quatre dispositifs, fréquemment cités, qui permettent de tenir compte du créole à l'école et dont on peut prendre connaissance sur le site académique de La Réunion (www.ac-reunion.fr/la-pedagogie/domaines-disciplinaires/langue-vivante-regionale-1er-degre.html) existent depuis plusieurs années mais nécessitent, selon les chercheurs, d'être accompagnés d'une véritable volonté politique et d'obtenir le soutien populaire (Tupin, 2002 ; Lebon-Eyquem, 2009 ; Pourchez, 2009 ; Duchemann, 2009).

⁵ Mayotte, située dans l'archipel des Comores, est un département français depuis mars 2011.

⁶ Les prénoms ont été modifiés pour respecter l'anonymat des élèves.

⁷ Il y a actuellement deux langues officielles à Madagascar, le malagasy et le français.

ses grands-parents mais beaucoup moins par ses parents qui s'expriment plutôt en créole mauricien et en français à la maison. Assiya, qui arrive tout droit du Gujrate, parle l'hindi et le gujrati. Elle comprend l'anglais et l'arabe. Son prénom signifie « celle qui soigne et qui soulage », nous apprend son père. Scolarisée en CP, elle apprend à lire en français avec ses camarades créolophones. Dans cette classe, elle sera la seule à bénéficier d'une prise en compte de son profil linguistique et d'une prise en charge en UPE2A, car elle est identifiée comme « élève allophone nouvellement arrivée » dans le cadre posé par la circulaire de 2012. Ces cinq élèves reconnaissent mélanger les langues et cela ne paraît pas les déranger : « chaque fois qu'il manque un mot dans une langue, on va le chercher dans une autre », « je fais ça tout le temps, pas toi ? », « ça aide à se faire comprendre », « ça fait rire aussi ». Coutumiers des situations de contacts de langues, ils s'approprient sur le tas le créole réunionnais, dans ses différentes variétés, ainsi que les énoncés interlectaux qu'ils ne distinguent pas toujours du français régional mais qui prennent sens dans les interactions quotidiennes avec leurs pairs créolophones. On rit cependant beaucoup moins lorsque les premières notes en dessous de la moyenne sanctionnent ce que l'on nomme communément « la maîtrise insuffisante de la langue française », « cette langue au singulier [...] imposée comme une évidence » (Blanchet, 2014). En effet, au lieu d'évaluer une compétence plurilingue, ensemble des connaissances et compétences qui

permettent de mobiliser les ressources d'un répertoire plurilingue (Coste, Moore, Zarate, 1997, 2009)⁸, on évalue chez ces élèves leur degré de connaissance de la langue de scolarisation et des codes scolaires, quelle que soit la distance entre cette langue-culture hautement normée, la ou les langue(s) d'origine et le rapport aux savoirs de ces enfants. On connaît pourtant le sort de ceux qui, ne parvenant pas à établir d'eux-mêmes les passerelles entre langue-source et langue-cible, sont au final « sur-représent[és] [...] dans les lieux d'orientation subie et de décrochage scolaire » (Adam-Maillet, 2014). Cette situation est d'autant plus paradoxale que sont considérés « allophones nouvellement arrivés » des enfants dont les langues-cultures appartiennent déjà au patrimoine réunionnais, une grande partie de la société réunionnaise étant de descendance malgache, indienne, africaine, comorienne ou chinoise. Les différents emprunts du lexique créole au français et aux langues du bassin indianocéanique constituent d'ailleurs un témoignage de cette histoire plurielle⁹.

Il convient dès lors de s'interroger sur les moyens dont dispose l'institution scolaire pour s'adapter à cet environnement multilingue et multiculturel soumis au droit commun français, et notamment sur les stratégies adoptées pour favoriser l'inclusion des élèves migrants en classe ordinaire.

P ARCOURS MIGRATOIRES ET COHÉRENCE SCOLAIRE

Durant l'année scolaire 2013-2014, le CASNAV de La Réunion a recensé et organisé le suivi de 449 élèves allophones nouvellement arrivés (selon les critères de la circulaire 2012-141 du 2 octobre 2012), soit environ 0,2 % de l'effectif scolaire du primaire et du secondaire à La Réunion¹⁰. Ces chiffres ne traduisent

pas la réalité de l'effectif total d'élèves migrants dans l'académie. En effet, parmi les 43 000 nouveaux arrivants à La Réunion (INSEE, 2010), 8 % sont nés à Madagascar, 2 % à Maurice, 2 % à Mayotte, 1 % aux Comores, 1 % dans un autre DROM, 2 % en Europe et 4 % ailleurs, à l'étranger.

Il s'agit de personnes de plus de 5 ans recensées entre 2001 et 2006, résidant à La Réunion et qui n'y habitaient pas cinq ans auparavant. Si la définition est très

■ 8 Notions développées par Daniel Coste sur Éduscol (cf. <http://eduscol.education.fr/pid25239-cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>).

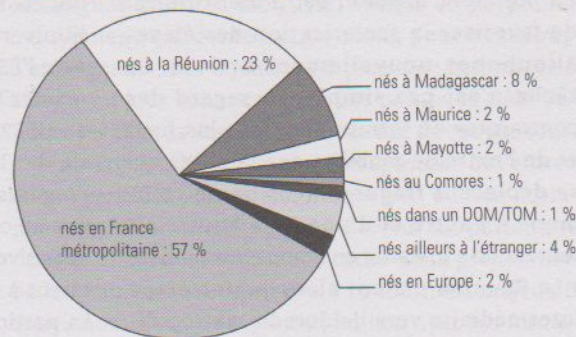
■ 9 Pour plus de précisions, voir par exemple la thèse de Robert Chaudenson sur le lexique du parler créole de La Réunion (1972), les dictionnaires créole-français d'Alain Armand (1987) et de Daniel Baggioni (1987) et le dictionnaire étymologique du créole réunionnais, plus orienté vers les emprunts asiatiques, de Pascal Marion (2009).

■ 10 Selon la note n° 219 de décembre 2013 publiée par la Division des élèves et de la scolarité (DES3) du rectorat de La Réunion, l'effectif total des élèves scolarisés dans l'académie en primaire et en secondaire (hors post-bac) s'élevait, en septembre 2013, à 220 156 (cf. www.ac-reunion.fr/uploads/media/Note219.pdf).

différente de celle donnée par la circulaire de 2012 et vise un public plus large, le graphique ci-contre fournit cependant une image précise du pourcentage de familles migrantes allophones présentes dans l'académie et donne une idée de l'ampleur de la tâche que pourrait être potentiellement celle du CASNAV, si la totalité des élèves migrants étaient signalés. Rappelons toutefois qu'un signalement n'implique pas une prise en charge systématique en « unité pédagogique pour élèves allophones arrivants » (UPE2A).

Par ailleurs, sur les 449 EANA recensés par le CASNAV, 290 sont originaires de Mayotte, soit quasiment les deux tiers. La scolarisation récente à Mayotte, le fait qu'une proportion importante de parents mahorais n'a jamais connu l'école maternelle et l'absence de prise en compte, jusqu'à une période récente, des langues premières des élèves d'ailleurs de plus en plus mêlées au français (Laroussi, 2009) expliquent en partie les difficultés scolaires des enfants mahorais. Mais longtemps s'est posée la question de la scolarisation en UPE2A des élèves mahorais nouvellement arrivés à La Réunion, ceux-ci étant originaires d'un département français d'Outre-mer où s'applique, comme à La Réunion, le système éducatif français (Prax-Dubois, 2009). La circulaire académique du 28 février 2013, qui précise les modalités de fonctionnement des UPE2A à La Réunion, en référence aux circulaires nationales du 2 octobre 2012, autorise désormais explicitement cette prise en charge : « L'élève peut être à la fois allophone et de nationalité française. À La Réunion, sont concernés essentiellement les enfants arrivés de Mayotte et qui n'ont pas bénéficié d'une scolarité ordinaire. » Pourtant, à Mayotte, seuls les élèves originaires d'Anjouan et d'autres îles de l'archipel des Comores bénéficient de ce dispositif et il peut arriver que les jeunes Mahorais refusent d'intégrer à La Réunion une UPE2A qu'ils n'auraient jamais fréquentée à Mayotte s'ils y étaient restés,

Figure 1. Origine des nouveaux arrivants à La Réunion



Source : INSEE 2010.

puisque ces structures sont destinées aux élèves nouvellement arrivés. Nous nous interrogeons de ce fait sur la cohérence du suivi pédagogique en UPE2A des enfants relevant du système éducatif français dans l'océan Indien, cohérence qui se cherche également en France hexagonale où « les populations domiennes [sont] souvent confondues avec les migrants de tous ordres » (Hazaël-Massieux, 2006), et où il n'est pas rare que les enfants réunionnais soient, à leur tour, scolarisés en UPE2A lorsque leurs familles s'installent dans un département métropolitain. Cela alors que les textes n'autorisent pas la scolarisation des enfants créolophones en UPE2A à La Réunion...

Quelles voies complémentaires permettraient de gérer autrement les parcours migratoires des enfants plurilingues afin de les aider à ne pas perdre le fil de leur scolarité et de leur construction identitaire lors de leurs déplacements d'une île à l'autre, ou vers la France métropolitaine ? Comment permettre aux acteurs sociaux de s'appuyer sur une vision globale et partagée des potentialités de tout élève allophone, quels que soient son lieu de naissance et sa date d'arrivée ?

LE CASNAV : UN ACTEUR CLÉ EN OUTRE-MER

Depuis sa création en 2006 – soit plus de trente ans après la publication de la circulaire instituant les premiers CEFISEM (anciens CASNAV) –, dans une académie tout aussi jeune, devenue autonome en 1984, le CASNAV de La Réunion occupe une position potentiellement stratégique au cœur d'un environnement complexe en pleine mutation.

Sa première mission est d'identifier et de favoriser la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés. La tâche n'est pas simple, au regard des contraintes du terrain décrites plus haut et de l'extrême mobilité des familles qui se déplacent fréquemment d'une commune à l'autre et d'une île à l'autre ou tentent de s'installer en France hexagonale – La Réunion n'étant alors qu'une étape intermédiaire vers l'eldorado métropolitain. Les remontées du terrain et le suivi pédagogique de ces élèves sont assurés par 22 professeurs en UPE2A, pour la plupart certifiés en français langue seconde, dont 8 dans le second degré. Dans le cadre d'une recherche d'optimisation du dispositif, ces enseignants ont été récemment consultés par le biais d'un questionnaire dont l'étude des données est en cours. Certains d'entre eux s'intéressent aux approches plurielles, et notamment aux activités d'éveil aux langues, grâce à une intuition pédagogique qui naît au contact des élèves migrants et qu'ils développent en autoformation avec l'aide des formateurs CASNAV. Ils ont parfois l'occasion de proposer une co-intervention dans les classes ordinaires où sont scolarisés les élèves nouvellement arrivés. Ces activités en tandem ciblent une meilleure connaissance de la langue de l'école mais aussi l'identification, la mobilisation et la mise en perspective des langues-cultures des enfants migrants avec celles de leurs pairs nés à La Réunion (Prax-Dubois, 2012). Les formateurs/animateurs CASNAV accompagnent ces enseignants lors de visites sur le terrain et organisent leur formation dans le cadre de leur regroupement trimestriel. Des liens avec d'autres CASNAV

ont été récemment établis et un rapprochement avec l'Université de La Réunion est en cours (partenariat avec l'ÉSPÉ pour le stage en UPE2A d'une étudiante en master MEEF, avec le laboratoire LCF¹¹ pour le stage en UPE2A de quelques étudiants en master Ingénierie des langues, et avec le laboratoire Oracle¹² pour l'organisation d'un séminaire sur la réussite éducative en contexte multilingue, en novembre 2013). Ces initiatives demeurent toutefois sporadiques et gagneraient à être centralisées, valorisées et multipliées. La participation du CASNAV au Salon de l'éducation constitue par ailleurs un point fort de sa politique de communication visant à nouer des contacts avec des partenaires potentiels. L'animation d'ateliers axés sur les procédures d'accueil mais aussi sur la pédagogie de l'oral et l'approche « éveil aux langues » liée à une utilisation intensive des outils numériques (cartes mentales et livrets multimédias interactifs) permet de mutualiser l'expertise des animateurs/formateurs et contribue à dynamiser le dispositif. Plusieurs actions en direction des familles (participation à l'École des parents ou au Salon des parents, selon les établissements) et des associations sont présentées et mutualisées à cette occasion par des enseignants UPE2A.

Un effort a été également réalisé en matière de production et de diffusion de ressources centralisées dans la mallette *Enseigner en contexte multilingue* qui a été conçue dans le cadre d'une collaboration étroite entre le CASNAV, Canopé et la Bibliothèque départementale de La Réunion. Cette valise pédagogique contient des contes en plusieurs langues, incluant les langues familiales, des imagiers, des portfolios, des jeux de société et des ouvrages didactiques. Librement empruntable à Canopé et consultable en ligne¹³, elle vise à faire connaître les outils (papiers, DVD, Internet) permettant d'apprendre le français langue de scolarisation, tout en s'ouvrant sur le monde, en commençant par la découverte de supports faisant référence à l'univers indianocéanique d'où sont issus la plupart des élèves migrants à La Réunion (Prax-Dubois, Maurer, 2014). Un guide pédagogique de sept pages¹⁴, téléchargeable à

partir de la version numérique de la mallette, propose une synthèse récemment mise à jour des textes officiels, des principales avancées de la recherche en didactique des langues-cultures, et des conseils pratiques sous forme de post-it. Sont particulièrement ciblés le partenariat avec les familles,

■ 11 LCF : Laboratoire de recherche sur les espaces créoles et francophones

■ 12 Oracle : Observatoire réunionnais des arts, des civilisations et des littératures dans leur environnement.

■ 13 Sur le portail internet académique de La Réunion (www.ac-reunion.fr/vie-de-leleve/casnav.html) ou sur le site de Canopé.

■ 14 http://pascaledubois.fr/LIVRET_ACCOMPAGNEMENT.pdf

l'évaluation par compétence et la sensibilisation à la didactique du plurilinguisme. Un « kit de survie » permet aux enseignants de classe ordinaire de poursuivre les démarches entreprises en UPE2A, ou de les mettre en place au sein de leur classe s'il n'existe pas de dispositif de prise en charge à proximité de leur école ou de leur établissement.

Enfin, la formation académique préparant à la certification complémentaire FLS organisée par le CASNAV permet chaque année à quelques enseignants de classe ordinaire des premier et second degrés de s'initier, dans le cadre de leur formation continue, aux concepts de base de la didactique du FLE/FLS et aux démarches susceptibles de favoriser la réussite scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés. Toutefois, lors de ces stages, il arrive que des participants s'étonnent de l'absence de référence à l'enseignement du français en milieu créolophone (EFMC) et certains, déjà titulaires d'une licence ou d'un master en FLES/interculturalité, reconnaissent avoir choisi la préparation à la certification FLS dans le but d'apprendre à contextualiser leurs pratiques en milieu créolophone. D'autres voient en cette formation académique la possibilité d'augmenter leurs chances d'enseigner à l'étranger. La problématique de la seule prise en compte du statut dit « particulier » des élèves allophones nouvellement arrivés ne paraît donc pas être la première source de motivation des participants. Dès lors, cette problématique ne devrait-elle pas s'inscrire dans un champ plus vaste, celui d'un « projet d'éducation plurilingue et interculturelle » (Conseil de l'Europe, 2009¹⁵) permettant d'inclure l'ensemble des élèves plurilingues scolarisés à La Réunion, afin de réapprendre à vivre ensemble, sans cloisonnement linguistico-administratif, et d'envisager positivement les situations de contacts

de langues-cultures-identités, entités en perpétuel mouvement qui demeurent encore, pour beaucoup d'enseignants, des équations à plusieurs inconnues ? S'il y a un jour consensus sur ces points, le CASNAV – dont les acteurs de terrain sont au fait de ces tensions, y compris celles liées à la question épineuse de l'entrée dans l'écrit des jeunes allophones peu ou non scolarisés antérieurement – pourra devenir un partenaire de tout premier ordre dans le cadre de la préparation de la communauté éducative à ce tournant majeur. Il conviendra alors de repenser, en lien avec les formations universitaires existantes, les formations proposées par le CASNAV, du point de vue de leurs enjeux sociaux, des publics visés, des compétences attendues et... de leur intitulé. L'évolution des politiques linguistiques éducatives nationales semble être favorable à ce changement de paradigme qui émerge implicitement des articles 39, 40, 45 et 46 de la loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'école de la République du 9 juillet 2013¹⁶ concernant à la fois l'ouverture à la diversité linguistique, « les langues des familles pouvant être utilisées à cette fin », et la littératie bilingue dans les milieux créolophones. Nul n'ignore néanmoins que le devenir d'une réforme est liée à l'adhésion du corps social, principal obstacle à son succès puisque « tout individu tend à reproduire le système éducatif dans lequel il a été lui-même formé » (Chaudenson, 2014). C'est aussi pourquoi la pertinence des formations et des outils proposés dépendra de leur appropriation/contextualisation par les enseignants et des préconstruits culturels du corps social dans son ensemble (Grize, 1998), préconstruits sur lesquels nous proposons de conclure notre article.

L'INCLUSION : UN DÉFI, UNE RESPONSABILITÉ ET UNE URGENCE SOCIALE

La méconnaissance de la langue de scolarisation n'a pas les mêmes conséquences pour tous les élèves allophones. Ainsi, ceux qui sont porteurs d'une langue déjà enseignée dans l'école, notamment les anglophones, sont invités à faire profiter leurs pairs de la maîtrise supposée d'une langue que les autres doivent apprendre de façon décontextualisée. Ce partage est perçu comme une chance : « c'est le monde qui entre dans la classe sans que l'on ait à se déplacer » (une enseignante en

■ 15 www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_fr.pdf

■ 16 Art. L. 312-9-2, L. 312-11, L. 321-3 et 321-4 du Code de l'éducation.

CM1). La circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 encourage d'ailleurs la mobilisation et la valorisation des « compétences verbales et non verbales [des élèves allophones] dans d'autres langues vivantes enseignées dans le système éducatif français, notamment l'anglais ». Les familles migrantes locutrices de langues survalorisées sont d'ailleurs bien souvent, et quel que soit leur pays d'origine, issues de milieux favorisés. Certaines offrent des cours particuliers de français à leurs enfants en dehors du temps scolaire, en plus du suivi pédagogique en UPE2A lorsqu'il a lieu, d'autres négocient une place en classe bilangue anglais-allemand ou en section européenne.

On sait qu'il n'en est pas de même pour les familles migrantes socio-économiquement en difficulté – à La Réunion, il s'agit essentiellement des familles malgaches, mahoraises ou comoriennes – dont les langues-cultures ne font pas l'objet des mêmes représentations, en milieu scolaire comme en dehors. Plusieurs études ont notamment révélé le racisme dont souffrent ces communautés : « L'étude menée par le CREDOC et l'ODR auprès de migrants de la zone Océan Indien fait apparaître la stigmatisation qu'ils ressentent : 42 % des originaires des Comores, de Madagascar et de Mayotte jugent la population réunionnaise peu accueillante, et même hostile pour 15 % d'entre eux. Plus précisément, 7 % des Malgaches, 16 % des Comoriens et 21 % des Mahorais interrogés perçoivent un rejet. La confrontation à des manifestations hostiles (insultes racistes, menaces...) est évoquée par 21 % de l'ensemble des migrants de l'enquête. Les Mahorais, à 44 %, se disent victimes de racisme » (CESER, 2010).

Suspectés, dans l'imaginaire collectif, de n'avoir pour projet migratoire que celui de percevoir toujours plus de prestations familiales, les migrants de l'océan Indien ne représentent en réalité que 4,7 % de l'ensemble des allocataires de la CAF (ODR/

CREDOC, 2004). Mais dans une île où 42 % de la population vit en dessous du seuil de pauvreté et où 28,5 % n'a pas d'emploi, l'arrivée de populations défavorisées migrantes est vécue comme une souffrance supplémentaire et engendre la peur de l'aggravation du manque, peur susceptible d'entraîner toutes sortes de dérives au quotidien.

Dès lors, la priorité est-elle, pour les élèves migrants, d'apprendre aux forceps et le plus vite possible, dans le cadre de cours de français intensif dispensés en UPE2A, les conventions grammaticales et lexicales d'un système linguistique dominant, en n'ayant pas d'autre choix pour cela que de sortir de leur classe où ils peinent déjà à trouver une place ? Les études ci-dessus mentionnées et les travaux des sociolinguistes (Hélot, 2007 ; Wharton, 2008 ; Clerc, 2011 ; Cummins, 2011) montrent que développer la seule compétence linguistique ne suffit pas pour obtenir le droit d'être intégré à la société d'accueil. Ou alors s'agit-il de donner à ces familles les moyens humains et matériels d'intégrer, ou plutôt de réintégrer, une communauté historico-linguistique (Moreau, 2011) à la naissance de laquelle leurs ancêtres ont participé, en réapprenant l'histoire ensemble et en s'appuyant sur les approches interculturelles en matière d'éducation, de pédagogie et de communication (Abdallah-Pretceille, 1998 ; Lucas, 2003 ; Alaoui, Tupin, 2013) ? L'urgence est-elle d'établir des statistiques et de chiffrer des performances, ou bien de co-construire de nouveaux espaces interdiscursifs pour mutualiser et réinventer des référents culturels partagés ? À l'aune d'une nouvelle montée des populismes et de la menace, réelle ou fantasmée, de l'ensauvagement des « décrochés », nous n'avons plus d'autre choix désormais, à l'école et hors de l'école, que celui d'assurer « le développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure » ou bien de finir par devenir les barbares dont nous craignons le retour (Rushdie, 2003 ; Weber, Horner, 2012), à l'abri d'une société multisécularitaire, attisée par une certaine presse, où l'on ne se contentera plus de mettre de côté les langues-cultures des migrants socio-économiquement vulnérables, mais également leurs locuteurs.

■ PASCALE PRAX-DUBOIS

Formatrice CASNAV de La Réunion

Contact : pascale.dubois@wanadoo.fr

RESSOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1998), « Diversité culturelle et approche interculturelle », *Enfance*, Vol. 51, n° 1, p. 125-131.
- ADAM-MAILLET M. (2014), « Déverrouiller la réussite scolaire des élèves allophones », *Diversité*, n° 176 : *Langues des élèves, langue(s) de l'école*, p. 48-53.
- ADELIN E., LEBON-EYQUEM M. (2009), « L'enseignement du créole à la Réunion, entre coup d'éclat et réalité », *Tréma*, n° 31 (<http://trema.revues.org/991>).
- ALAOUI D., TUPIN Fr. (2013), « De la diversité culturelle à l'interculturel critique », in LENOIR Y., TUPIN Fr. (dir.), *Instruction, socialisation et approches interculturelles : des rapports complexes*, Logiques sociales, Paris, L'Harmattan, p. 125-158.
- AUGER N. (2005), DVD (26 min)/guide pédagogique, *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement*, CNDP/CRDP Languedoc-Roussillon, CDDP du Gard, coll. « Ressources Formation Multimédia ».
- BAVOUX Cl., PRUDENT L. F., WHARTON S. (dir.), (2008), *Normes endogènes et plurilinguisme. Aires francophones, aires créoles*, Lyon, ENS Éditions
- BENOIST J. (1987), « L'insularité comme dimension du fait social », in *Îles tropicales : insularité, insularisme*, Actes du colloque de Talence (23-25 octobre 1986), Pessac, Centre de recherche sur les Espaces tropicaux, Institut de géographie de l'Université de Bordeaux III [DyMSET-CNRS], Presses universitaires de Bordeaux, coll. « Îles et archipels », n° 8, p. 37-43.
- BLANCHET Ph. (2010), « Post-face en forme de coup de gueule : pour une didactisation de l'hétérogénéité linguistique – contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes », in FEUSSI V., EYQUEM-LEBON M., MOUSSIROU-MOUYAMA A., BLANCHET Ph. (dir.), *Cahiers de linguistique*, n° 35/2 : *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues*, p. 168-183.
- BLANCHET Ph. (2014), « La "maîtrise de la langue" confrontée aux pratiques sociolinguistiques. Regard sociodidactique sur la face glottophobe d'une notion glottomaniaque », *Diversité*, n° 176 : *Langues des élèves, langue(s) de l'école*, p. 39-47.
- CESER (2010), *Les Mahorais à La Réunion : de l'accueil à l'accueil. Changer de regard*, Conseil économique et social régional, Région Réunion.
- CHAUDENSON R. (1973), *Le Lexique du parler créole de La Réunion*, Thèse de doctorat, R. Arveiller (dir.), Paris, Honoré Champion.
- CHAUDENSON R. (2014), *L'École française : refondation, réforme ou replâtrage*, Paris, L'Harmattan.
- CLERC S. (2008), « Les langues-cultures : pour des approches interlinguistiques des langues des élèves nouvellement arrivés en France », *Diversité, Ville-École-Intégration*, n° 153 : *Le principe d'hospitalité*, p. 171-176.
- CLERC S. (2011), *Vers une didactique de la pluralité sociolinguistique. Cheminement de la didactique du français langue étrangère à la sociodidactique des langues*, Rapport de synthèse pour l'obtention de l'Habilitation à diriger des recherches, Université de Provence.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CUMMINS J. (2011), « Foreword », *Empowering teachers across cultures, Enfoques criticos, Perspectives croisées*, in DE MEJIA A.-M., HÉLOT C. (dir.), *Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel*, Frankfurt am Main, Peter Lang, p. 5-8.
- DUCHEMANN Y. (2009), *Développer une compétence bilingue à La Réunion : pour un enseignement langagier efficace dans le contexte réunionnais*, Sainte-Clotilde (La Réunion), Surya Éditions.
- DUMAS-CHAMPION Fr. (2008), *Le Mariage des cultures à l'île de la Réunion*, Paris, Karthala.
- HAZAËL-MASSIEUX M.-Ch. (2006), « Et si l'on parlait des créoles dans les territoires créolophones ? », *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 143, p. 281-296 (accessible sur www.cairn.info).
- HÉLOT Ch. (2007), *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan.
- INSEE (2010), « Migrations : l'impact démographique et économique », *Économie de La Réunion*, n° 136 (accessible sur www.insee.fr).
- LAROUCI F. (dir.), (2009), *Mayotte. Une île plurilingue en mutation*, Mamoudzou (Mayotte), Éditions du Baobab.
- LIVE YU-SION (2003), « Illusion identitaire et métissage culturel chez les "Sinoi" de la Réunion », *Perspectives chinoises*, n° 78, p. 61-69 (accessible sur <http://perspectiveschinoises.revues.org/160>).
- LUCAS R. (1997), *Bourbon à l'école, 1815-1946*, Saint-André (La Réunion), Océan Éditions (2^e éd. enrichie 2006).
- LUCAS R. (2003), *Sociétés plurielles dans l'océan Indien. Enjeux culturels et scientifiques*, Paris, Karthala/Saint-Denis (La Réunion), Université de la Réunion, Faculté des lettres et des sciences humaines.
- MARIMOUTOU J.-Cl. C. (2005), « Littérature, imaginaire, créolisation : textes et intertextes », in LABACHE L., MÉDÉA L., VERGÈS Fr. (dir.), *Identité et société réunionnaise*.

Nouvelles perspectives et nouvelles approches, Paris, Karthala, p. 127-144.

■ MAYOKA P. (1997), *L'Image du cafre de l'Afrique réunionnaise*, Saint-Denis, Hibiscus.

■ MOREAU D. (2011), *Éducation et théorie morale*, Paris, Vrin.

■ NICOLAS T. (2009), « La diversité réunionnaise et l'éveil des diasporas : éléments pour repenser une société créole au début du XXI^e siècle », *Alizés*, n° 36 : *Intégration/exclusion des minorités à la lumière de l'interculturalité* (coord. S. Geoffroy et A. Geoffroy), p. 160-171.

■ ODR/CREDOC (2004), *La Situation des populations migrantes originaires de l'océan Indien. Synthèse*, Paris, Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (accessible sur www.credoc.fr).

■ POURCHEZ L. (2009), « Contextualisation de l'enseignement dans le premier degré à La Réunion », *Contextes et didactiques*, n° 3, Université des Antilles et de la Guyane, p. 33-41.

■ PRAX-DUBOIS P. (2009), « Paradoxes et enjeux de la CLIN en milieu créolophone », *Cahiers pédagogiques*, n° 473 : *Enfants d'ailleurs, élèves en France*.

■ PRAX-DUBOIS P. (2012), « Les langues mineures, leviers d'apprentissage de la langue de scolarisation : biographie langagière orale puis écrite dans une classe de CM1-CM2 à La Réunion », in BALSIGER Cl. et al. (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Paris, L'Harmattan.

■ PRAX-DUBOIS P., MAURER A. (2014), « La mallette pédagogique. Enseigner en contexte multilingue : un outil au service de l'autoformation des enseignants ? », *Travaux et Documents*, n° 46 (Y. Rolland, dir.) : *Mutations en contexte dans la didactique des langues : le cas de l'approche plurilingue, pluriculturelle et de la perspective actionnelle*, Saint-Denis (La Réunion), Université de La Réunion, p. 129-146.

■ PRUDENT L. F. (1981), « Diglossie et interlecte », *Langages*, n° 61, p. 13-38.

■ PRUDENT L. F. (2003), « Réponse au texte de Didier De Robillard : chaotique, éclectique, pragmatique... », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 8 (Ph. Blanchet, D. De Robillard, dir.), : *Langues, contacts, complexité*, p. 233-243.

■ PRUDENT L. F. (2005), « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles », in PRUDENT L. F., TUPIN Fr., WHARTON S. (dir.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang, p. 359-378.

■ SIMONIN J., WHARTON S. (dir.), (2013), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Éditions.

■ SOUPRAYEN-CAVERY L. (2010), *L'Interlecte réunionnais. Approche sociolinguistique des pratiques et des représentations*, Paris, L'Harmattan.

■ TIBÈRE L. (2006), « Manger créole », *Ethnologie française*, Vol. 36, n° 3 : *Îles réelles, îles rêvées*, p. 509-517 (accessible sur www.cairn.com).

■ VERONIQUE D. (2013), « Créolisation et créoles », in SIMONIN J., WHARTON S. (dir.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Éditions.

■ RANDRIAMAROTSIMBA V., WHARTON S. (2008), « Le rôle des contextes dans le transfert de modèles didactiques : l'exemple d'Evang à Madagascar et à La Réunion », in CANDELIER M., IOANNITOU G., OMER D., VASSEUR M.-Th. (dir.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

■ RUSHDIE S. (2003), *Step across this line : collected non-fiction 1992-2002*, London, Vintage.

■ TUPIN Fr. (2003), « Contexte(s) sociolinguistique(s) et école à La Réunion. État des lieux », in TIRVASSEN R. (dir.), *École et plurilinguisme dans le Sud-ouest de l'océan Indien*, Paris, L'Harmattan, p. 43-65.

■ VALDMAN A. (coord.), (2002), *Études créoles*, n° 1 : *La Créolisation : à chacun sa vérité*, Paris, L'Harmattan.

■ WEBER J.-J., HORNER K. (2012), *Introducing Multilingualism : A social approach*, New York, Routledge.