

PASCALE PRAX-DUBOIS

## **Les collaborations enseignants/assistantes de maternelle en pré-élémentaire à La Réunion: Un partenariat linguistique à construire**

### **Pour citer cet article :**

PRAX-DUBOIS, Pascale (2014), « Les collaborations enseignants/assistantes de maternelle en pré-élémentaire à La Réunion: un partenariat linguistique à construire », in I. de Saint-Georges, K. Horner and J.-J. Weber (eds): *Multilingualism and Mobility in Europe: Policies and Practices*. Frankfurt/Main : Peter Lang Verlag., pp. 123-146.

### **Abstract**

This chapter is concerned with education in the multilingual postcolonial context of La Réunion, an overseas French territory, where the relevance of French school programmes built upon the one language–one nation ideology needs to be questioned. I am particularly interested in the links between the different educational actors and I explore the role of communal employees (assistantes de maternelle) in pre-school education.

### **1 Introduction**

La politique linguistique de l'Europe, fondée sur le concept de plurilinguisme, souhaite que les individus puissent passer sans heurt d'une langue à l'autre, selon les contextes, les situations, en développant l'intercompréhension (CECRL 2001; Verdelhan-Bourgade 2007). Dans quelle mesure cette politique s'applique-t-elle à La Réunion, région ultrapériphérique de l'Union européenne? Département et Région d'Outremer (DROM) français situé dans le sud-ouest de l'océan Indien, La Réunion est aussi une île *fondamentalement créole*, marquée par des clivages souterrains entre ses différentes composantes ethniques (Lebon-Eyquem 2013), et dont l'histoire coloniale explique la subordination administrative à la France hexagonale éloignée d'environ 10.000 km.

Sur le plan économique, La Réunion affiche le taux de chômage le plus élevé de France.<sup>1</sup> Quand on sait que plus de la moitié des chômeurs réunionnais sont âgés de moins de 24 ans<sup>2</sup> et que 52 % des élèves réunionnais sont scolarisés en éducation prioritaire (CESER 2012), il convient de s'interroger sur le rapport au langage et la réussite éducative en situation de *plurilinguisme à langue dominante alternative* ou *minoritaire*<sup>3</sup> (Calvet 1987, 57; Tirvassen 2009, 156), dans des zones où la mixité linguistique et culturelle rencontre rarement la mixité sociale.

Si l'implication des parents est citée par les enseignants comme le principal facteur de réussite scolaire (Tupin/Françoise/Combaz 2005), ces derniers s'avouent par ailleurs démunis face à la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves (Prax-Dubois/Maurer à paraître), du fait notamment de la non-pénétration des discours des chercheurs sur le terrain (Auger 2008; Gonac'h 2009). Au final, il se pourrait que parents et enseignants aient une «perception floue» de leurs attentes respectives alors qu'ils partagent les mêmes opinions (Fontaine/Hamon 2009, 82). Dès lors, comment lever les malentendus entre les familles et l'école déjà dénoncés ailleurs (Dubet 1997) et donner du sens à la coéducation, approche pédagogique préconisée dans les derniers référentiels de compétences des enseignants<sup>4</sup> et inscrite dans une logique mutualiste plutôt ancienne visant à permettre aux différents acteurs de la communauté éducative d'agir ensemble (Jésu 2004, 2010)?

Cette question est particulièrement cruciale à l'école maternelle, créée en 1881 par le ministre de l'Instruction publique Jules Ferry qui institutionnalisait ainsi les anciennes salles d'asile, passant «de la charité au droit à l'éducation» (Houchot 2013, 22). Les enfants y sont scolarisés actuellement à partir de trois ans<sup>5</sup> afin d'y bénéficier d'un enseignement propédeutique. Les enseignants y sont assistés par des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) que nous désignerons dans cet article sous l'appellation assistantes de maternelle<sup>6</sup>. Il s'agit là d'une des particularités de l'école maternelle française qui est

<sup>1</sup> 29 % à La Réunion vs 9,2 % en France métropolitaine (INSEE 2011).

<sup>2</sup> 60 % à La Réunion vs 22 % en France métropolitaine (INSEE 2011).

<sup>3</sup> Expressions extraites de la typologie proposée par Calvet pour décrire la diversité des spécificités du plurilinguisme des communautés linguistiques dans les parties du monde où la langue française est impliquée, typologie reprise par Tirvassen et appliquée différemment, selon les auteurs, aux territoires créolophones en général (Calvet) ou à la situation de La Réunion en particulier (Tirvassen).

<sup>4</sup> Bulletin Officiel (B.O.) n° 29 du 22/07/2010 abrogé et remplacé par le B.O. n° 30 du 25/07/2013.

<sup>5</sup> Ou deux ans dans les dispositifs de «classes passerelles» initiés en 1990 dans les quartiers défavorisés et en classe ordinaire, en fonction des places disponibles, si les enfants sont physiquement et psychologiquement prêts.

<sup>6</sup> Suivant en cela le choix opéré par Andrea Young (2013) dont l'article inspire celui-ci.

de faire travailler ensemble, aujourd'hui au sein même de la classe, deux professionnels ayant un statut et un métier différents, appartenant pour l'un (professeur des écoles) à la fonction publique d'Etat, pour l'autre (ATSEM) à la fonction publique territoriale, recruté et rémunéré par les communes. (Bouysse et al. 2011)

En quoi ces assistantes de maternelle, pour la plupart locutrices du créole, langue majeure de communication à La Réunion, occupent-elles une place stratégique au sein de la classe et dans quelle mesure peuvent-elles influencer, consciemment ou non, sur la réussite scolaire des élèves? Quel est l'impact de leurs représentations sur l'intégration des élèves originaires de l'archipel des Comores, dont la culture est ici fortement stigmatisée? Comment leurs efforts de gestion de la diversité linguistique et culturelle s'articulent-ils avec ceux des enseignants? Dans quelle mesure peuvent-elles favoriser le resserrement des liens entre l'école et les familles et participer ainsi à une démarche coéducative axée sur le développement langagier du jeune enfant?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous définirons tout d'abord le rôle des assistantes de maternelle au regard des enjeux de l'enseignement/apprentissage des langues à La Réunion, en comparant les fonctions attribuées à ces agents selon le contexte. Nous verrons ainsi quelques subtiles différences entre les écoles régies par le Ministère de l'Education Nationale en France métropolitaine et dans ses territoires ultramarins, d'une part, et les écoles françaises du réseau AEF (Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger) régi par le Ministère des Affaires Etrangères, d'autre part. Puis nous présenterons les premiers résultats d'une étude qualitative sur la formation des enseignants du primaire à La Réunion, basée sur l'analyse de discours d'enseignants, d'assistantes de maternelle, de parents et d'élèves. Enfin, nous nous appuierons sur ces résultats pour envisager les conditions d'émergence de pratiques collaboratives, voire d'un partenariat linguistique, entre des personnels issus de cultures professionnelles et d'horizons différents, dans une école située en éducation prioritaire, dans un département français d'outremer où la prise en compte de toute les composantes du répertoire langagier des élèves est encore balbutiante.

## **2 Rôle des assistantes de maternelle en contexte multilingue: un cadre institutionnel complexe**

Les assistantes de maternelle ont officiellement en charge l'entretien et l'hygiène du jeune enfant. Initialement «femmes de service» dans les écoles depuis 1883, nommées par la commune depuis 1887, elles appartiennent depuis 1958 à un nouveau corps professionnel, celui des ASEM (Agent Spécialisé des Ecoles Maternelles), inscrit dans le code des communes. Depuis, leur rôle ne cesse d'évoluer. Toutefois, si un arrêté publié dans le Journal Officiel du 14/05/1985 institue l'ASEM comme membre de l'équipe éducative et lui

reconnaît une place au conseil de l'école, il est rare dans la pratique qu'elle y participe. Par ailleurs, l'ASEM est employée par la commune, mais c'est le directeur de l'école qui «organise le travail des personnels communaux en service dans l'école» (Décret du 24/02/1989). Les assistantes de maternelle ne doivent pas être amenées à remplacer les enseignants mais peuvent s'occuper des enfants en dehors de la présence de ceux-ci, ce qu'elles font effectivement à l'occasion, mais pour «dépanner», de façon improvisée et sans que cette responsabilité soit reconnue. Le décret du 28/08/1992, consolidé en 2006 puis en 2010, qui ajoute le terme «territorial» à leur fonction, substituant le sigle ATSEM à celui d'ASEM, confirme leur rôle d'agent d'entretien et d'assistance aux enseignants mais précise que «les agents spécialisés des écoles maternelles participent à la communauté éducative»<sup>7</sup> et que tous les adultes présents à l'école doivent contribuer, sous la responsabilité de l'enseignant, à l'instauration d'un climat propice au «développement harmonieux» de l'enfant «respectueux de ses rythmes de croissance et de sa personnalité».

Dans quelle mesure ce cadre institutionnel permet-il la prise en compte de la spécificité des territoires ultramarins? Comment ces textes sont-ils compris, interprétés et recréés dans l'Académie de La Réunion, autrefois rattachée à l'Académie d'Aix-Marseille, et dont la récente autonomie (1984) n'a pas eu l'impact attendu par les chercheurs et les militants en matière de prise en compte de la langue majeure de communication des élèves?

On cite volontiers les vingt classes bilingues (à parité horaire français/créole), soit environ 1 % de l'effectif scolaire, recensées à la rentrée scolaire 2012 en pré-élémentaire. Mais pour les autres élèves, ce sont les programmes scolaires métropolitains qui s'appliquent (Chaudenson 1974; Cellier 1976; Carayol 1977; Gaillard 2003; Prudent 2005; Georger 2011; Lebon-Eyquem 2013), alors que, «contrairement aux autres départements d'outre-mer, plus de la moitié des Réunionnais parlent aujourd'hui encore uniquement le créole» (INSEE 2010).

De nombreux travaux antérieurs dénoncent cette situation depuis plus d'une quarantaine d'années et plusieurs recherches-actions ont abouti à la création d'outils à l'usage des enseignants pour favoriser le développement langagier du jeune enfant *bilingue émergent* (García 2009). Citons notamment les travaux de Fioux et Marimoutou qui ont proposé une démarche originale basée sur des scénarios pédagogiques, selon une approche communicative et dans le respect de *l'écosystème linguistique* des élèves (Calvet 1999), à destination des professeurs des écoles exerçant en petite section à La Réunion (Fioux/Marimoutou 1999). De même, les recherches de Hubert-Delisle en zone d'éducation prioritaire dans 12 classes de maternelle attestent «qu'une stratégie de didactique adaptée peut déboucher sur des résultats probants» (Hubert-

<sup>7</sup> Notons ce glissement terminologique qui, en passant d'*équipe éducative* à *communauté éducative*, élargit l'éventail des acteurs sociaux potentiellement partenaires.

Delisle 2003, 16). Quelques années plus tôt, l’auteure avait déjà proposé aux enseignants de La Réunion huit parcours d’analyse divisés en itinéraires de formation et itinéraires d’innovation dans un ouvrage précurseur intitulé *Créole, école et maîtrise du français: itinéraires de maîtrise* (Hubert-Delisle 1994).<sup>8</sup> Des ressources sont par ailleurs en ligne: sont ainsi à la libre disposition des enseignants plusieurs outils didactiques et pédagogiques sur le site académique<sup>9</sup> où sont rappelés les textes officiels et les programmes nationaux et sont proposés un précis de grammaire comparative créole/français ainsi que des exemples de programmations et de séquences. Sur la page du CASNAV de La Réunion<sup>10</sup> et le site du CRDP<sup>11</sup>, est proposée par ailleurs la mallette pédagogique «Enseigner en contexte multilingue» où sont répertoriées de nombreuses ressources (contes, proverbes, portfolios, jeux de sociétés et kits pédagogiques) principalement axées sur l’océan Indien. Moins visible et pourtant également en ligne, un guide du maître à La Réunion dont les deux premiers chapitres sont consacrés à l’école maternelle (Hubert-Delisle/Boyer 2010)<sup>12</sup> permet une *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie* (Chaudenson 2010). De même, le blog de l’association Tikouti<sup>13</sup> propose des pistes pédagogiques pour animer une classe bilingue en moyenne et grande section et des mémoires de master ou d’examens professionnels sur cette thématique. Toutefois, qu’ils soient publiés sur le site de l’Académie de La Réunion ou découverts au hasard des recherches virtuelles, dans quelle mesure ces outils sont-ils effectivement connus des enseignants concernés et comment, avec quel accompagnement, les utilisent-ils le cas échéant?

Divers dispositifs ont été aussi graduellement mis en place à La Réunion depuis la loi Deixonne (habilitations, CAPES puis CRPE en langue régionale et

<sup>8</sup> Ancienne inspectrice, Marie-José Hubert-Delisle, réactualise d’ailleurs ses travaux et vient de publier au CRDP de La Réunion, deux volumes réalisés en collaboration avec Céline Boyer: *Créole, école et maîtrise du français: vers une didactique adaptée*, dans la collection Français oral en maternelle. Seront ainsi proposées aux enseignants soixante fiches d’activités adaptables aux différents profils des élèves en classe ordinaire.

<sup>9</sup> [http://www.ac-reunion.fr/fileadmin/sites\\_disciplinaires/langue\\_vivante\\_regionale-1d/enseignement\\_bilingue.pdf](http://www.ac-reunion.fr/fileadmin/sites_disciplinaires/langue_vivante_regionale-1d/enseignement_bilingue.pdf) (toutes pages internet consultées en novembre 2013).

<sup>10</sup> Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage. <http://www.ac-reunion.fr/vie-de-leleve/casnav.html> (rubrique: En savoir plus/ Consulter des ressources).

<sup>11</sup> Centre Régional de Documentation Pédagogique <http://9740066d.esidoc.fr/> (Rubrique: nos mallettes pédagogiques) ou lien direct: <http://pascaledubois.fr/1MALLETTTEECM/>.

<sup>12</sup> chapitre 1: [http://lewebpedagogique.com/oif/files/2010/01/chapitre1\\_reunion\\_mater.pdf](http://lewebpedagogique.com/oif/files/2010/01/chapitre1_reunion_mater.pdf)  
chapitre 2: [http://lewebpedagogique.com/oif/files/2010/01/ChapitreII\\_reunion\\_maternelle\\_1.pdf](http://lewebpedagogique.com/oif/files/2010/01/ChapitreII_reunion_maternelle_1.pdf).

<sup>13</sup> Association réunionnaise dont «la fonction première ... est de promouvoir et valoriser l’enseignement de la langue et culture réunionnaises, surtout par les outils pédagogiques à destination des enseignants mais aussi à destination du grand public.» Certains documents sont en accès libre, d’autres sont accessibles sur demande. <http://noutklassebilingkreolfrans.blogspot.com/>.

licence de créole) et quelques conférences sur la situation sociolinguistique de l'académie sont ponctuellement organisées en formation initiale des enseignants pour les sensibiliser au contexte spécifique de notre département insulaire. Cependant, selon plusieurs auteurs, cette prise en compte demeure *symbolique* (Prudent/Tupin/Wharton 2005; Adelin/Lebon-Eyquem 2009), à défaut d'une volonté politique et d'une adhésion sociale clairement affirmées, et beaucoup d'enseignants s'estiment encore non ou peu informés (Prax-Dubois/Maurer à paraître).

L'insécurité linguistique et professionnelle des enseignants a naturellement un impact sur le climat scolaire de l'école et sur leurs relations avec les autres acteurs du système éducatif, notamment avec les assistantes de maternelle dont la formation ne permet pas toujours à ces dernières de mobiliser leur compétence plurilingue. Sur un site spécialisé,<sup>14</sup> nous avons relevé, dans la rubrique «bon à savoir», une typologie des «situations délicates avec l'enfant» à connaître dans le cadre du programme du nouveau concours ATSEM. Cette typologie rappelle aux candidates à ce concours qu'elles doivent être en mesure d'«aider un enfant qui souffre d'incontinence urinaire, accueillir un enfant porteur de handicap, détecter un enfant qui a des traces suspectes sur le corps et communiquer avec un enfant allophone (non francophone)».<sup>15</sup> Comment appréhender positivement les élèves dits allophones, dès lors qu'ils sont associés aux élèves handicapés, ou à ceux souffrant d'énurésie ou de violences familiales? Comment ne pas en arriver à les suspecter, au final, de ne pas être locuteurs de la langue française? Enfin, comment vont-elles interpréter la préconisation de «communiquer avec un enfant allophone (non francophone)» alors qu'elles sont elles-mêmes allophones puisque locutrices du créole réunionnais?

Il est étonnant de constater que le rapport aux langues est envisagé tout à fait différemment dans le réseau des écoles françaises à l'étranger coordonnées par l'agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE), établissement public sous tutelle non pas du Ministère de l'Education Nationale mais sous celle du Ministère des Affaires étrangères et européennes, où s'appliquent des textes d'orientation pédagogique d'une toute autre teneur. En effet, outre ses références au rapport du comité stratégique des langues de 2012 et au guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, la circulaire AEFE du 11/09/2012<sup>16</sup> invite à «construire un parcours plurilingue, raisonné, progressif et cohérent». Des ponts entre les langues sont dès lors préconisés dès la maternelle:

---

<sup>14</sup> <http://www.atsem.fr/>.

<sup>15</sup> <http://www.atsem.fr/programme-concours-atsem-situations-delicates>.

<sup>16</sup> Le contenu de la circulaire est repris dans la brochure *Politique des langues AEFE: pour une éducation plurilingue* (<http://www.aefe.fr/sites/default/files/cahier-AEFE-politique-des-langues.pdf>).

En petite section et en moyenne section, il est indispensable que l'accueil soit bilingue en langue française et en langue du pays d'accueil. Dès la grande section, et l'entrée dans l'écrit, il va importer de structurer très précisément cet enseignement conjoint, en consolidant la langue maternelle tout en assurant conjointement un enseignement renforcé dans la langue que l'élève maîtrise peu ou pas du tout. C'est à ce niveau que le bilan linguistique joue tout son rôle.

Le recours aux niveaux communs de compétences du CECRL et à la construction individuelle de biographies langagières est par ailleurs souligné. Enfin, les enseignants sont invités à concevoir une pédagogie interactive et innovante basée sur le développement de l'intercompréhension. Mais ce qui paraît cohérent au regard de l'enseignement du français à l'étranger ne l'est apparemment pas dans les départements d'outremer où s'appliquent depuis toujours les programmes scolaires métropolitains sans prise en compte pertinente et généralisée de la diversité linguistique et culturelle du public scolaire.

Une évolution notable du cadre institutionnel mérite toutefois d'être signalée. Nul ne sait en effet si le fait que les territoires ultramarins sont systématiquement derniers aux évaluations nationales a fini par éveiller la conscience des décideurs en matière de politique linguistique éducative. Il n'en reste pas moins que quatre articles de la toute récente loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 09/07/2013 témoignent de la volonté institutionnelle de prendre en compte la diversité des contextes d'enseignement/apprentissage en France. Les articles 39 et 45 de cette loi stipulent en effet qu'une initiation à la diversité linguistique peut être proposée aux élèves, en s'appuyant éventuellement sur les langues familiales et les langues vivantes étrangères enseignées à l'école. Cette initiation ne se substitue pas à l'enseignement formel des langues prévu dans les programmes scolaires mais est présentée comme une option complémentaire aux enseignements de langues déjà existants.<sup>17</sup> Le créole, langue régionale, peut être mobilisé si c'est nécessaire<sup>18</sup> (article 40), dans l'enseignement de l'expression orale ou écrite en territoire ultramarin (article 46). Toutefois, échaudés par une pression normative très ancienne associant implicitement, depuis le début de la scolarisation de masse à La Réunion, langue créole à échec scolaire, les enseignants oseront-ils pour autant répondre au revirement pédagogique profond qui s'inscrit en creux de cette récente préconisation institutionnelle?

---

<sup>17</sup> Le verbe *pouvoir* exprime à plusieurs reprises dans ces quatre articles une modalité hypothétique qui rappelle l'absence d'obligation de prendre en compte la spécificité du contexte des territoires ultramarins ou, plus globalement, de concevoir une ouverture à la diversité linguistique dans sa classe.

<sup>18</sup> Il était autorisé avant cela pour l'école primaire seulement.

### **3 Une enquête en éducation prioritaire à La Réunion: croisement de regards sur la place des langues à l'école maternelle**

Une enquête en cours, menée depuis la rentrée scolaire 2011 au sein d'une école primaire publique située en éducation prioritaire, dans le bassin est de La Réunion, a permis de recueillir les témoignages d'enseignants et d'assistantes de maternelle exerçant dans deux classes de petite section (élèves âgés d'environ 3 ans) et une classe de grande section (élèves âgés d'environ 5 ans), ainsi que celui du directeur d'école. Il s'agit d'une étude qualitative basée sur l'analyse de discours ciblant, d'une part, les pratiques langagières à partir de séances de classes observées et/ou filmées (qui parle? qui écoute? qui écrit? qui lit? en quelle(s) langue(s)/variété(s) de langue(s)? par le biais de quelles médiations?) et, d'autre part, les représentations langagières dans le cadre d'entretiens semi-directifs enregistrés et d'entretiens informels avec prise de notes.

Les sujets de notre enquête sont constitués de cinq assistantes de maternelle et de trois enseignantes. Les assistantes de maternelle sont toutes bilingues créole/français. Pour respecter leur anonymat, nous les avons identifiées ainsi: ASMAT 1<sup>19</sup> (classe de petite et moyenne section), ASMAT 2 (classe de petite section), ASMAT 3 (classe de moyenne section), ASMAT 4 (classe de moyenne et grande section), ASMAT 5 (classe de grande section). Les entretiens révèlent qu'elles ont plus ou moins mal vécu leur scolarité antérieure. Les enseignantes interrogées se répartissent ainsi: une enseignante bilingue créole/français (ENS1) utilisant, dans sa classe de petite et moyenne section, le créole ainsi que d'autres langues familiales dans le cadre très spécifique de la création d'un livret numérique multilingue destiné à être diffusé lors de l'exposition des travaux d'élèves de fin d'année, une enseignante en petite section (ENS2), francophone monolingue mais originaire du pays basque et intéressée globalement par les langues régionales, une enseignante bilingue créole/français (ENS3), habilitée en créole et autorisée à mettre en place l'éducation bilingue dans sa classe de grande section. Ces trois enseignantes ont accepté d'expérimenter ponctuellement des activités d'éveil aux langues dans leur classe.

Trouver un moment pour échanger librement avec les assistantes de maternelle sur leur lieu de travail n'a pas été aisé. Bien que toutes volontaires et soucieuses de partager ce temps de parole, il leur a été difficile de libérer un temps de pause. Ces conditions de travail rigoureuses ne sont pas spécifiques à notre terrain de recherche et se retrouvent à l'échelle nationale, comme en témoignent le rapport des Inspecteurs Généraux précédemment cité:

La mission d'inspection a rencontré des ATSEM enchaînant les obligations de service entre garderie du matin, travail dans la classe, surveillance sur la pause méridienne afin de

---

<sup>19</sup> ASMAT: Assistante de maternelle (sigle inventé pour les besoins de notre enquête).



cumuler un temps de travail suffisant leur permettant de bénéficier des vacances scolaires.<sup>20</sup>

Les assistantes de maternelle ont tenu à rester ensemble toutes les cinq durant les deux entretiens qui ont eu lieu, en fin d'année scolaire, dans une salle de classe inoccupée.

Concernant les représentations des assistantes de maternelle au sujet de la place des langues dans la classe, leurs discours convergent vers le constat général que les enfants utilisent tous le créole dans la classe: «Les enfants, quand ils jouent, même dans la classe, dans les coins jeux, ils parlent en créole» (ASMAT 1). Dès lors, il paraît évident aux assistantes de maternelle d'échanger avec les élèves dans la langue qui permet à ces derniers de donner du sens à leurs actions: «Les enfants, ils comprennent mieux quand on leur dit les choses en créole, il faut les aider, surtout quand ils sont petits» (ASMAT 4). Elles n'hésitent pas pour cela à prendre des initiatives:

La maîtresse, elle doit faire passer son programme. Moi, je m'approche de l'enfant et je lui explique en créole parce que je veux que ça avance. Et ça marche, surtout dans les ateliers qui tournent. A force, à force, après l'enfant il a confiance. (ASMAT 4)

Des limites sont toutefois posées à cette place conférée à la langue première des enfants. Certaines témoignent en effet de leur insécurité linguistique face à l'entrée dans l'écrit en créole: «le créole, c'est difficile à lire et à écrire, pas à parler, mais à lire et à écrire ... on n'a pas appris à l'école» (ASMAT 3), mais aussi face à des phénomènes de contacts de langues qu'elles n'ont pas appris à analyser et auxquels elles souhaiteraient être initiées: «Je voudrais une formation qui m'apprenne à ne plus mélanger le créole avec le français» (ASMAT 1).

Les autres langues, notamment celles des élèves venant des autres îles voisines, reçoivent un accueil contrasté. Si une assistante de maternelle relate avec enthousiasme une activité menée par une enseignante remplaçante consistant à mettre en perspective les langues de la classe avec deux langues internationales au moment de l'accueil: «une fois, chez les moyens-grands, y avait une maîtresse qui faisait l'accueil en maore, en malgache, en anglais et en espagnol ... et en français et en créole aussi, c'était intéressant» (ASMAT 4), une autre insiste sur la nécessité d'une prise en charge pédagogique spécifique des élèves originaires de l'archipel des Comores: «ces enfants-là, ils doivent aller avec la maîtresse pour non francophones», et explique les difficultés d'intégration de ces élèves par leur appartenance à une «culture» comorienne stigmatisée: «il y a un problème avec leur culture, il faut tout leur apprendre ... l'hygiène» (ASMAT 3). Ces raccourcis culturels sont fréquents en l'absence de formation visant à les déconstruire.

---

<sup>20</sup> [http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR\\_215545.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf)  
(page 66).

Ainsi, l'urgence à l'école nous paraît être de sensibiliser les professionnels de l'éducation à l'hétérogénéité en tant que norme et de les aider à lutter contre l'ethnocentrisme en «désintégr[ant] les catégories»:

Il ne s'agit donc sans doute pas de s'interroger uniquement sur la pluralité (des «langues», des «cultures», des «identités» conçues comme des ensembles relativement fixes), mais aussi et surtout d'imaginer et de réinventer une didactique de la diversité et de l'hétérogénéité, du mouvant et du composite, du paradoxe et de la différence. (Castellotti/Moore 2008, 198; cité par Castellotti 2009, 113)

Cette situation est d'autant plus paradoxale que les assistantes maternelles sont elles-mêmes plurilingues, locutrices d'une langue régionale, certes en souffrance, mais «déjà-là». On sait aussi que chercher à externaliser systématiquement la prise en charge des élèves désignés comme «élèves à besoins spécifiques» au motif qu'ils s'écartent un peu plus que les autres de la norme fixée par l'école ne favorise pas forcément l'implication des professionnels de l'éducation vis-à-vis de ces enfants (Laparra/Margolinas 2012).

Le défi n'est pas simple à relever non plus pour les enseignantes interrogées avec qui les espaces-temps ont été longuement négociés, les enseignantes étant peu disponibles en dehors des temps scolaires règlementaires. Certains entretiens informels ont même eu lieu sur le pas de la porte, avant le début ou à la fin d'une séance, accompagnés d'une prise de note accélérée en simultané ou en différé.

Quelles que soient les modalités de passation de ces entretiens, les premiers résultats de notre étude révèlent que les enseignantes sont globalement disposées à créer en classe un espace plurilingue dans le cadre d'activités d'éveil aux langues autorisées par l'inspecteur, mais que les passerelles avec les langues familiales peinent encore à être établies, qu'il s'agisse des langues des élèves migrants ou du créole: «au mois de mars, on a fait les anniversaires en anglais, en espagnol ... tu vois, en d'autres langues quoi» (ENS 1), «c'est pas facile de les faire parler dans leur langue, ils réagissent pas forcément quand j'utilise l'imagier maore<sup>21</sup> que tu m'as passé» (ENS 2)<sup>22</sup>, «Nous n'avons pas de CLIN

<sup>21</sup> L'enseignante fait ici référence à un imagier trilingue français/malgache/shimaoré créé par des enseignants spécialistes de l'enseignement du français aux élèves migrants (enseignants en CLIN ou classes d'initiation dénommées désormais UPE2A: Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants).

<sup>22</sup> L'enseignante lit à haute voix les mots de l'imagier en ignorant par exemple que la réalisation phonétique de <u> est /u/ en shimaoré et non pas /y/. De ce fait, les élèves mahorais ne peuvent pas comprendre le vocabulaire shimaorais qu'elle déchiffre à haute voix à partir de ses connaissances du français. Il n'en reste pas moins que sa démarche visant à tenter de donner une place au shimaoré dans sa classe est plus que louable. Elle nécessite toutefois de s'associer avec des partenaires locuteurs de cette langue (parents, associations, etc.). A la suite de cette observation en classe, nous avons entrepris la

ici» (ENS 3). L'argument du manque de temps est également souvent évoqué: «là, c'est pas possible, mais après les vacances, oui» (ENS 3). Les activités d'éveil aux langues sont par ailleurs suspendues lors de la visite de l'inspecteur: «pendant l'inspection d'école, j'ai préféré ne pas faire d'activités d'éveil aux langues» (ENS 1).

La langue créole est tolérée dans les échanges entre élèves et enseignants: «ils sont petits, c'est déjà bien quand ils parlent. Il ne faut pas les reprendre tout le temps. Mais attention, il faut quand même les amener vers le français» (ENS 1). L'enseignante originaire d'une région métropolitaine où la langue basque est clairement identifiée et revendiquée fait sa première rentrée à La Réunion lors de notre entretien. Elle s'étonne des tabous qui planent encore autour de l'utilisation du créole à l'école: «Quand je suis arrivée, j'ai commencé à vouloir m'intéresser au créole pour m'adapter à mes élèves mais on m'a vite fait comprendre que l'objectif, c'était la maîtrise du français» (ENS 2). Effectivement, même en classe bilingue, où la place de la langue régionale est légitimée, l'usage de la langue créole suscite encore quelques interrogations. Les entretiens révèlent que l'alternance «une langue par jour» se heurte aux paroles spontanées non seulement des élèves, mais aussi à celles des assistantes de maternelle: «Même les enfants, ils parlent créole quand ce n'est pas le bon jour. Ou alors, ils croient parler français le jour du français alors qu'ils parlent créole» (ENS 3). La proximité génétique du créole réunionnais et du français est vécue en effet comme un obstacle à la «maîtrise» des deux langues et l'enseignante habilitée en créole exprime ici son désarroi face aux difficultés qu'elle rencontre pour compartimenter l'enseignement/apprentissage des langues et aider ses élèves à développer une conscience linguistique. Dans son effort pour «démayer» les langues en contact, elle perçoit la communication en créole entre l'assistante de maternelle et les élèves comme un obstacle supplémentaire: «L'ATSEM doit comprendre qu'elle ne doit parler créole que quand c'est le moment. Bien-sûr, parfois il y a des ratés» (ENS3). Ce malaise est notamment alimenté par des interdits émanant d'une pression institutionnelle qui survit en classe sur le long terme: «La formatrice qui est venue me visiter en classe quand j'ai débuté m'a interdit d'utiliser le créole avec mon ATSEM» (ENS3).

Plus globalement, les pratiques professionnelles sont entravées au quotidien par des malentendus qui ne favorisent pas l'épanouissement au travail. Ainsi, alors que les enseignantes regrettent de ne pouvoir solliciter l'assistante de maternelle autant qu'elles le souhaitent: «tu sais, elles sont très occupées» (ENS 1), «les ATSEM n'aiment pas qu'on les commandent ... il ne faut pas leur donner trop de tâches» (ENS 3), il semblerait que les assistantes de maternelle aspirent à une collaboration plus authentique: «C'est important de bien

s'entendre avec la maîtresse ... j'aimerais que la maîtresse m'explique mieux les ateliers» (ASMAT 4).

Cette collaboration constitue pourtant un atout précieux dans le rapprochement familles/école car les assistantes de maternelle vivent dans le quartier de l'école ou tout au moins dans la commune. Elles connaissent les parents, certaines ont vu naître les enfants: «nous, là, on est dans le quartier. Les parents, ils viennent nous voir pour nous parler, mais devant la maîtresse, ils osent pas trop» (ASMAT 3), «Ce 'ti gars là, on le connaît depuis qu'il est né. Et elle, c'est ma nièce» (ASMAT 5). Elles ont conscience de la stabilité de leur équipe dans une école que certains enseignants semblent chercher à fuir dès qu'ils y sont nommés: «les maîtresses ici, elles changent tout le temps, elles restent pas» (ASMAT 2). Quant aux enseignantes, elles sont témoins tous les jours du rapport privilégié entretenu par les assistantes de maternelle avec les familles mais ignorent comment l'appréhender comme une ressource: «Chacun a son rôle et il faut s'en rappeler» (ENS 3), «Parfois, je dois rétablir les choses» (ENS 2).

Le directeur de l'école confirme le problème des déplacements des enseignants qui n'habitent pas tous dans cette circonscription isolée de l'est de La Réunion et ne restent parfois pas plus d'une année dans l'école: «si on pouvait éviter ce turnover au niveau de l'équipe enseignante ... mais là, ça va être difficile.» Le directeur évoque également la jeunesse des enseignants nommés dans cette école ECLAIR<sup>23</sup>, jeunesse qui entraînerait selon lui plusieurs conséquences dont un absentéisme fréquent dû aux contraintes liées à la maternité: «Ce sont des jeunes enseignants, beaucoup de jeunes enseignants, et qui désirent un jour ou l'autre être parents.» Il constate avec regret mais compréhension les fréquentes absences en cours d'année pour congé de maternité et les remplacements successifs qui nuisent à la continuité des apprentissages.

Concernant les situations de contact de langues dans son école, il estime que la présence d'un spécialiste permettant à chacun de créer des ponts entre le français et les autres langues de l'environnement favoriserait la réussite scolaire de tous les élèves:

J'aurais bien aimé qu'il y ait un enseignant qui fasse un petit peu la passerelle: comment on fait pour passer de la langue créole à la langue française? Et il y aurait aussi la même chose entre le shimaoré et le français ... J'aurais bien aimé qu'il y ait un ... oui, une sorte de médiateur, un médiateur qui faciliterait cette tâche et qui aiderait aussi à faire connaître les attentes de l'école et de la société après.

<sup>23</sup> Le programme ECLAIR (Ecoles, collègues et lycée pour l'ambition, l'innovation et la réussite) a pour principaux objectifs la réussite de chaque élève, l'égalité des chances et la stabilité des équipes par le biais d'innovations dans les champs des ressources humaines, de la pédagogie et de la vie scolaire. Sont ainsi constitués, dans chaque zone considérée comme sensible, des réseaux réunissant un collègue et les écoles environnantes: <http://eduscol.education.fr/cid52780/1-experimentation-clair.html#lien0>.

Notre entretien lui donne d'ailleurs l'occasion d'exprimer plus particulièrement un besoin de formation et d'informations sur les cultures des familles originaires de l'archipel des Comores:

J'aurais bien aimé avoir une formation sur la gestion ... si tu veux, l'accueil de ces populations ... Car je pourrais commettre des erreurs, par méconnaissance de leur culture ... C'est une urgence en fait ... Il serait temps qu'on tienne compte de cette population dans la classe aujourd'hui.

Le directeur n'ignore pas la situation socio-économique défavorisée de la plupart des familles du quartier mais aussi dans le reste de l'académie: «quand tu vis dans la misère, tu vas plutôt chercher à manger et à t'habiller ... A La Réunion il y a 52 % qui vivent en-dessous du seuil de pauvreté ... En plus de la misère humaine, il y a en plus des carences éducatives.» Est ici dénoncé l'impact de la pauvreté sur le rapport au langage et à la réussite scolaire, impact dont on connaît les répercussions sur la cohésion sociale (Dollé 2013).

Le directeur précise que les communautés comorienne et mahoraise sont actuellement les derniers maillons de cette chaîne de la misère sociale: «On sait très bien aussi que quand il y a une crise, il faut cibler une population.» La prise en compte des langues familiales à l'école dans le cadre d'activités ponctuelles de comparaison de langues n'est donc pas suffisante et ne constitue qu'un volet d'un plus vaste programme de transformation sociale où il s'agirait plutôt d'œuvrer en faveur du vivre ensemble en apprenant à échanger, travailler, jouer, rire, en somme en apprenant à vivre avec les locuteurs de ces langues.

#### **4 Discussion: Acteurs plurilingues en milieu scolaire monolingue ou «nkofu moja kaifwu ndra»<sup>24</sup>**

On sait que, en dépit de la belle avancée proposée par les articles 39, 40, 45 et 46 de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 09/07/2013, «une politique linguistique ne se fait pas uniquement au niveau institutionnel» (Hélot/Rubio 2013, 38). Nous avons vu notamment comment certaines assistantes de maternelle font fi des consignes et «s'approchent» des enfants pour les aider à entrer dans les apprentissages par le médium de leur langue commune. Quand on s'approche, c'est souvent pour parler plus bas. En classe, la langue créole circule donc encore discrètement, mais elle circule, dans tous les interstices où elle peut se faufiler (García 2009).<sup>25</sup>

<sup>24</sup> Proverbe mahorais: un seul ongle n'écrase pas un pou (traduction littérale) signifiant «l'union fait la force».

<sup>25</sup> García propose cette expression métaphorique pour le cas des élèves migrants. Nous proposons de l'étendre au cas des élèves «nés allophones» dans un département français d'outremer où le français est la seule langue officielle et l'unique langue de scolarisation.

La prise de pouvoir de l'assistante de maternelle est perceptible dans les termes forts qu'elle emploie: «je veux que ça avance», et trouve sa légitimité dans le succès de la démarche qui aboutit au rétablissement de la confiance entre l'enfant et les adultes de la classe: «à force, à force, après l'enfant il a confiance.» Cette posture professionnelle est encouragée par les chercheurs qui préconisent une telle médiation linguistique à tous moments de la journée, y compris lors des «moments de soins [qui] sont souvent des moments clés pour stimuler le langage parce que l'éducateur est impliqué dans une relation individuelle avec l'enfant» (Van Der Mespel 2013, 185).

En l'absence de mixité sociale à l'école, comme c'est le cas en éducation prioritaire, la posture professionnelle doit tout particulièrement viser à sauvegarder coûte que coûte la confiance et l'estime de soi chez les enfants des catégories populaires privés de la possibilité de fréquenter des enfants plus chanceux, dotés de capacités linguistiques supérieures<sup>26</sup> et de projections positives vers l'avenir (Bourdieu/Passeron 1964; Beaudelot/Establet 2009; Merle 2013)<sup>27</sup>. Les jeunes enfants de l'école maternelle notamment ont besoin qu'on les aide à «développer une image forte d'eux-mêmes et [à] apprendre d'une manière positive la diversité sociale» (Van Der Mespel 2013, 182-183), les inégalités socio-culturelles apparaissant en effet dès l'âge de 18 mois.<sup>28</sup> Si l'école veut tenir sa promesse démocratique et ne pas consacrer la prééminence des classes cultivées ni celle des langues dominantes sur le marché linguistique, il doit être possible aux élèves dits allophones d'accéder aux savoirs académiques par tous les moyens langagiers qui sont à leur disposition, dans la ou les langue(s) et variétés de langues dont ils sont porteurs.

Cette construction langagière et identitaire positive ne peut se faire sans les familles dont il est urgent de repenser l'accueil en vue de «les associer concrètement à la vie des enfants dans l'institution» (Dollé 2013, 67). Lorsque des malentendus sur leurs attentes respectives entachent les rapports entre parents et enseignants, le rôle des assistantes de maternelle devient fondamental. Elles connaissent le réseau affinitaire qui se tisse tous les jours autour de l'école et bien souvent en font partie. L'insécurité linguistique dont elles sont victimes depuis le début de leur propre scolarité peut toutefois entraîner une autocensure. Ainsi, l'assistante de maternelle qui prend l'initiative de traduire discrètement

---

<sup>26</sup> En raison notamment d'un écart moindre entre les codes scolaires et les codes familiaux.

<sup>27</sup> Interview de Pierre Merle, sociologue, professeur d'université à l'ESPE de Bretagne, Emission radiophonique *Répliques* «l'école et la question de l'égalité» du 18/05/2013 sur France Culture.

<sup>28</sup> Une étude d'Anne Fernald, une psychologue de Stanford, montre qu'à 18 mois les enfants des familles privilégiées identifient plus rapidement certains mots. A deux ans ils maîtrisent 30 % de mots en plus que les enfants de milieu défavorisé. A 3 ans, ils ont entendu 30 millions de mots en plus que les enfants des couches populaires (Carey 2013). Article en ligne: <http://news.stanford.edu/news/2013/september/toddler-language-gap-091213.html>.

aux élèves les consignes en créole pour qu'ils puissent entrer dans l'activité ne devrait pas avoir à dissimuler sa médiation. D'autres, moins audacieuses, évitent encore aujourd'hui de mobiliser des ressources langagières non légitimées à l'école (Young 2013).

Il en va de même pour les enseignantes pour qui, mettre en place des projets plurilingues et interculturels ne nécessite pas forcément, selon elles, de recourir aux langues familiales présentes dans l'environnement (Auger 2008). Ou bien, lorsqu'elles le font, dans le cadre par exemple de l'approche éveil aux langues, elles préfèrent suspendre ces activités, à leurs yeux trop innovantes, lors de la visite de l'inspecteur pourtant informé, voire même impliqué dans l'expérimentation (Prax-Dubois/Huet/Dit Marianne à paraître). Même en classe bilingue, le dispositif «un jour/une langue» est poursuivi avec embarras par l'enseignante de grande section qui reconnaît ne pas réussir à contenir le discours spontané des élèves, le mélange de langues et le non respect de l'alternance quotidienne y compris par l'assistante de maternelle à qui il arrive de s'exprimer en créole les jours non autorisés.

La situation sociolinguistique de La Réunion est différente de celle des contextes habituellement décrits en Europe continentale en matière de reconnaissance des langues régionales. Ici, c'est à l'école maternelle que le jeune enfant réunionnais se découvre allophone sans avoir quitté sa région de naissance. En l'absence d'une réelle prise en compte de ses acquis langagiers en créole, il se retrouve, dès l'âge de 2 ou 3 ans, dans une situation qui pourrait s'apparenter à celle d'un élève nouvellement arrivé en apprentissage du français langue seconde,<sup>29</sup> même si la réalité est beaucoup plus complexe. En effet, dans notre département d'outremer où les langues autres que le français sont utilisées par des locuteurs majoritairement de nationalité française<sup>30</sup> et où le français n'est au final ni une langue étrangère ni même une langue seconde (Wharton 2005, 2007), commence à être utilisé le concept de *langues co-maternelles*, maîtrisées à des degrés divers selon les locuteurs et les contextes. Mentionné initialement dans le contexte antillais (voir par exemple Confiant 1998; Arsaye 2004) puis dans la déclaration de Cayenne (2011)<sup>31</sup> et repris à La Réunion (Georger

---

<sup>29</sup> Cela place d'ailleurs les enseignants en UPE2A auprès des élèves migrants à La Réunion dans une situation paradoxale (Prax-Dubois 2009), d'autant plus que les élèves réunionnais nouvellement arrivés en France métropolitaine y sont parfois scolarisés en UPE2A en raison de leur «maîtrise insuffisante de la langue française».

<sup>30</sup> Nous faisons référence ici aux personnes nées à La Réunion ou à Mayotte et qui sont locuteurs, non seulement du créole réunionnais mais aussi d'autres langues et variétés de langues appartenant au patrimoine réunionnais: l'hindi, le tamoul, le gujrâti, l'urdu, le mandarin, le cantonais, le malgache, les langues comoriennes, etc., transmises ou pas par les parents et/ou grands-parents, même si cette transmission s'affaiblit de nos jours.

<sup>31</sup> Déclaration rédigée à l'occasion des Etats Généraux du multilinguisme dans les Outre-Mer qui ont eu lieu les 14-18/12/2011 à Cayenne: [http://www.dglf.culture.gouv.fr/Actualites/Outre-mer\\_2011/Declaration\\_EGM-OM2.pdf](http://www.dglf.culture.gouv.fr/Actualites/Outre-mer_2011/Declaration_EGM-OM2.pdf).

2013),<sup>32</sup> il fait écho à celui de *langues partenaires* (Daleau et al. 2006) qui permet, dans le sillage de travaux plus anciens faisant référence au bilinguisme comme première langue (Swain 1972; Meisel 1990; Varro 2004; cités par Hélot 2013), d'inscrire les situations de contact de langues dans une perspective de complémentarité et d'équité.

Les élèves originaires des îles voisines, immigrants de première génération ou de générations plus anciennes, sont tout aussi concernés:

Même les petits Mahorais apprennent le créole dès leur première année de scolarisation, et ceci sans aucune intervention pédagogique particulière. De nombreux enfants de ces familles mahoraises sont nés à La Réunion et la langue créole est très présente dans leur environnement proche. Certes, le créole n'est pas la langue majoritaire au sein de ces familles, mais elle est la langue véhiculaire pour les relations de proximité dans le quartier et la langue principalement utilisée par les enfants à l'école (de la maternelle au lycée). (Georger 2006, 38)

Précisons que le parcours scolaire antérieur de certains élèves mahorais nouvellement arrivés est bien souvent déjà marqué par le sceau de l'insécurité linguistique du fait notamment des difficultés de prise en compte des langues vernaculaires à l'école à Mayotte – en dépit des résultats encourageants des expérimentations de classes shimaoré/français et kibushi/français menées récemment en ce sens – et de «l'écart béant entre l'univers quotidien et l'univers scolaire des élèves» (Laroussi 2013). Or, dès leur arrivée à La Réunion, les enfants mahorais sont d'abord en contact avec la langue utilisée par leurs pairs dans les situations familiales de la vie quotidienne, le créole réunionnais et ses formes interlectales, sans forcément prendre conscience qu'il ne s'agit pas du français car, contrairement à d'autres langues créoles, le créole réunionnais est très proche du français, sa langue lexificatrice (Véronique 2013).

Dès lors, il s'agit à présent, dans le cadre d'une éducation inclusive, d'aider tous les jeunes élèves de maternelle, migrants ou nés à La Réunion, à développer dès la petite section leur compétence plurilingue en fonction de la situation de communication, voire à jouer de leur plurilinguisme, comme sont capables de le faire les locuteurs qui ont eu la possibilité de développer les différentes composantes de leur répertoire langagier de façon équilibrée (Grosjean 2010).

A l'école pré-élémentaire, les assistantes de maternelle peuvent apporter une aide précieuse, notamment en co-animant des ateliers dont elles auront participé en amont à la conception et qui auront pour objet la production d'outils élaborés avec les parents, dans des locaux prévus à cet effet dans l'école. Il peut s'agir d'imagiers bi- ou multilingues (Young 2013), de dictionnaires sonores, de

---

<sup>32</sup> Des albums bi- ou plurilingues édités à La Réunion, tels que *Ti Léon le caméléon* (Manin et al. 2009), font également référence à ce concept: <http://www.la-reunion-des-livres.re/nouveautes/Tikouti-2010.pdf>.



kamishibai multilingues<sup>33</sup>, de jeux de kim, de quizz, ou d'un répertoire de comptines ou d'histoires en différentes langues, pour une utilisation en classe ou en vue de constituer un *sac d'histoires* qui voyagera entre l'école et les familles et permettra de créer «un réseau d'affectivité et de réflexion autour des langues [en favorisant] le passage de l'oral à l'écrit, d'une langue à l'autre, et de l'écrit à l'oral» (Perregaux 2012, 176). Ce ne sont là naturellement que des exemples et l'idée est plutôt de laisser la possibilité aux assistantes de maternelle et aux parents, en collaboration avec les enseignants, d'élaborer un projet et de le mener à terme, dans le cadre d'une même démarche coéducative. Cela suppose que les assistantes de maternelle soient affranchies de cette subordination exaspérante qui les maintient à l'écart des séances de langage et réduit bien souvent leur rôle à celui de femme de service. Cela suppose également qu'elles puissent participer à des formations qui leur fournissent les moyens de s'émanciper.

En France métropolitaine, une formation en ce sens, destinée à 13 assistantes de maternelle, a été organisée par l'association Le Furet et l'ESPE d'Alsace en 2010 sous le titre: «Le langage et les langues à l'école maternelle: accueillir et accompagner le jeune enfant dans sa scolarisation». Reconduite depuis, cette formation est animée par une équipe de formatrices expérimentées constituée de trois enseignantes chercheuses et de deux enseignantes directrices d'école maternelle dotées d'expertises complémentaires. Le stage prévoit trois types de contenus: des apports théoriques, des exemples d'expérimentations et un retour d'expériences. L'idée est de fournir des démarches et des outils aux assistantes et aux enseignantes de maternelle, dans le cadre d'une «juxtaposition d'expériences professionnelles et personnelles, de résultats et de théories de recherche» (Young 2013, 203). La finalité de la formation est de penser ensemble une posture professionnelle visant l'«empowerment (notion en anglais difficile à traduire, qui combine émancipation et autonomie)» (Young 2013, 208) et de prendre conscience que le regard des adultes de la classe influe directement sur l'idée que l'enfant se fait de ses propres capacités:

ce n'est pas principalement le fait que l'enfant ne parle pas encore la langue de l'école, mais plutôt le regard institutionnel (Gkaintartzi/Tsokolidou 2011) qui l'inhibe et l'empêche de réaliser son potentiel (Cummins 2003). Ce regard s'appuie sur les représentations du potentiel de l'enfant que le professionnel construit lui-même. Par son attitude, ses paroles, ses gestes, il oriente les enfants et les parents vers un parcours scolaire choisi ou subi. (Young 2013, 198)

Pour porter un regard positif sur les élèves, encore faut-il déjà le porter sur soi-même et parvenir à prendre de la distance par rapport à un parcours scolaire antérieur parfois vécu comme une souffrance quand on n'a pas eu la chance

---

<sup>33</sup> Petit théâtre d'images d'origine japonaise expérimenté actuellement à La Réunion, notamment en UPE2A, pour rendre la parole aux élèves mutiques.

d'accéder aux savoirs en utilisant la langue qui a permis «de construire son identité et sa singularité» (Hélot 2013, 50), une langue qu'il paraît impossible d'apprendre plus tard à utiliser à l'écrit si elle n'a pas été enseignée à l'école durant l'enfance: «le créole, c'est difficile à lire et à écrire, pas à parler, mais à lire et à écrire ... on n'a pas appris à l'école.» Les assistantes de maternelle en insécurité linguistique ont d'abord besoin d'être rassurées et reconnues, à la fois par l'équipe pédagogique mais aussi par les autorités communales qui les emploient et dont elles souffrent parfois d'un manque de considération. La reconnaissance, bien souvent si simple à exprimer (il suffit d'y penser), constitue en effet un déclencheur inestimable de motivation: «Le besoin de reconnaissance est un des plus forts leviers de nos actions. Il se lit notamment "dans le regard de l'autre". Il est aussi important, ajoute-t-il, que "l'air que nous respirons"» (Perregaux 2012, 183, citant Todorov 2003).

Cette reconnaissance commence à l'école où, si l'on veut enseigner le vivre-ensemble à nos jeunes élèves, sans doute faut-il commencer par montrer l'exemple en apprenant à travailler en équipe, dans le cadre d'une relation horizontale dont nous sommes peu coutumiers en France. Ce nouveau type de collaboration nécessite le développement de compétences collectives pour instituer dans toute structure éducative «des formes d'hospitalité langagière» (Hélot 2013, 55). L'une des solutions pour y parvenir pourrait être de proposer des formations similaires à la formation expérimentée en Alsace mais qui réunirait cette fois-ci enseignants et assistantes de maternelle. L'idée serait de créer, dans un lieu neutre, une nouvelle complicité, une connivence pédagogique favorisant l'émergence d'un partenariat linguistique et augurant de l'évolution progressive du rôle actuel de l'assistante de maternelle vers une fonction plus appropriée d'assistante pédagogique. Notre enquête révèle des attentes en ce sens par les assistantes de maternelle: «C'est important de bien s'entendre avec la maîtresse ... j'aimerais que la maîtresse m'explique mieux les ateliers», «Je voudrais une formation qui m'apprenne à ne plus mélanger le créole avec le français.» Bien des malentendus peuvent être levés lorsqu'on a la possibilité de s'exprimer en toute sécurité dans des formations mixtes offrant l'occasion rare de briser les relations hiérarchiques qui freinent la créativité des acteurs et engendrent l'insécurité, la peur de mal faire.

Ce type de formation a déjà été expérimenté en janvier 2009 sous la coordination de l'Inspecteur de l'Education Nationale AEFÉ de la zone Europe du Sud-Est. Un guide de bonnes pratiques en ligne permet d'en connaître les principaux éléments. Ce document, qui questionne l'enseignement/apprentissage de la langue de scolarisation en maternelle rappelle que la communication doit être préservée avec chaque enfant, quel que soit son répertoire langagier. Il pose comme principe que «les adultes, tuteurs de langage, connaissent finement chacun des élèves pour savoir dans quelle langue le dialogue peut progresser» (Houyel/Gourgue 2010). Enseignants et assistantes de maternelle sont ainsi rassemblés sous la même étiquette d'adultes acteurs du système éducatif. Le rôle

des assistantes de maternelle dans le domaine du développement langagier du jeune enfant y est même particulièrement souligné:

L'ASEM joue un rôle important dans la construction des compétences communicatives, langagières et linguistiques: sa proximité avec chaque enfant, en classe et hors les murs, renforce l'insertion de celui-ci, dans un tout nouveau monde: un monde scolaire aux codes sociaux, culturels et linguistiques, très spécifiques. (Houyel/Gourgue 2010)

Ce guide fait référence au texte d'orientation AEFÉ 2006 et au dispositif ALEF (Appui Linguistique pour l'Enseignement Français). Il invite les enseignants et assistantes de maternelle à «s'entendre sur comment parler aux enfants non francophones en fonction de leurs besoins: en quelle langue, avec quelle posture» (Houyel/Gourgue 2010). Il propose un «tableau repère» du fonctionnement du binôme enseignant/ASEM articulant les besoins des élèves au contenu des programmes scolaires. Enfin, il précise que les enfants doivent développer leurs compétences en langue maternelle, d'abord leur capacité à utiliser le langage d'évocation à partir de 3 ans puis celle liée à la construction du système phonologique entre 4 et 6 ans, en liaison avec les parents «qui peuvent participer à cette consolidation en langue maternelle» dans le cadre d'un contrat Parent-Elève-Ecole.

Nous avons bien conscience de citer en exemple des textes qui ne s'appliquent pas dans les départements d'outremer et nous ne souhaitons pas ici faire d'amalgame entre les contextes. Néanmoins, pour sortir de l'impasse dans laquelle élèves, familles et professionnels de l'éducation se trouvent actuellement à La Réunion, nous pensons qu'il n'est pas inutile de s'inspirer de démarches ayant fait leurs preuves ailleurs, que ce soit en Alsace ou dans les écoles du réseau AEFÉ, pour penser une autre configuration des langues dans les écoles de notre académie ultramarine.

## **5 Conclusion: pas kapab le mor san essaye<sup>34</sup>**

Seule l'évaluation d'une formation conjointe des enseignants et des assistantes de maternelle à l'éducation plurilingue à La Réunion nous permettra d'en juger la pertinence. Il n'en reste pas moins, au vu des expérimentations citées supra, qu'une formation de ce type a toutes les chances de permettre aux acteurs concernés de co-construire et de s'approprier une approche holistique et cohérente des langues en présence, de rééquilibrer les statuts des langues dominantes et dominées et de se nourrir, avec curiosité et appétence, des savoirs et savoir-faire linguistiques et culturels de chacun. Ceci, dans un cadre souple et évolutif, étayé par l'expertise apportée en stage par des enseignants-chercheurs et des maîtres-formateurs sensibilisés à la sociolinguistique des contacts de

---

<sup>34</sup> Qui ne tente rien n'a rien: proverbe réunionnais.

langues (Simonin/Wharton 2013) et à la didactique du plurilinguisme, conscients de la dimension sociale et politique de tout acte d'enseignement/apprentissage des langues, dans cet espace de négociation permanente de différentes formes de pouvoirs, de choix culturels et de dé/reconstructions identitaires qu'est la classe (Pennycook 2001).

Ainsi parviendrons-nous peut-être à inverser les rapports de force entre acteurs sociaux plurilingues et tenants jusqu'au-boutistes de l'idéologie une langue/une nation, idéologie obsolète dans un contexte mondial désormais décrit en termes de globalisation et de post-modernité où les frontières ne sont plus les mêmes (Weber/Horner 2012) et où il convient de se préparer à anticiper «les situations complexes engendrées par la superdiversité» (Young 2013, 210; voir aussi Vertovec 2007) pour laisser place à de nouvelles légitimités linguistiques.

## Bibliographie

- Adelin, Evelyne/Lebon-Eyquem, Mylène (2009): L'enseignement du créole à la Réunion, entre coup d'éclat et réalité. In: Tréma 31. <http://trema.revues.org/991>
- Arsaye, Jean-Pierre (2004): Français-Créole Créole-Français. De la traduction. Ethique. Pratiques. Problèmes. Enjeux. Paris: L'Harmattan
- Auger, Nathalie (2008): Comparons nos langues: un outil d'empowerment pour ne pas oublier son plurilinguisme. In: Candelier, M./Ioannitou, G./Omer, D./Vasseur, M.T. (dirs): Conscience du plurilinguisme: pratiques, représentations et interventions. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, p. 185-199
- Beudelot, Christian/Establet, Roger (2009): L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales. Paris: Seuil
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1964): Les héritiers. Les étudiants et la culture. Paris: Editions de Minuit
- Bouysse, Viviane et al. (2011): Rapport n° 2011-108 L'Ecole Maternelle [http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR\\_215545.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf)
- Calvet, Louis-Jean (1987): La guerre des langues et les politiques linguistiques. Paris: Payot
- Calvet, Louis-Jean (1999): Pour une écologie des langues du monde. Paris: Plon
- Carayol, Michel (1977): Le français parlé à La Réunion: phonétique et phonologie. Paris: Champion
- Castellotti, Véronique (2009): Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories? In: Le français aujourd'hui 164, p. 109-114.
- Cellier, Pierre (1976): La situation linguistique de l'enfant réunionnais créolophone après quatre années de scolarisation élémentaire. Thèse de 3e cycle. St Denis: Université de La Réunion
- Chaudenson, Robert (1974): Le lexique du parler créole de La Réunion. Paris: Champion

- Chaudenson, Robert (2010): Situation linguistique et éducative de La Réunion. Quelques remarques liminaires. In: Hubert-Delisle, M.-J./ Boyer, C. (2010): Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie. Guide du maître: La Réunion. Niveau Ecole Maternelle. Organisation Internationale de la Francophonie. [http://lewebpedagogique.com/oif/files/2010/01/ChapitreII\\_reunion\\_maternelle1.pdf](http://lewebpedagogique.com/oif/files/2010/01/ChapitreII_reunion_maternelle1.pdf) (consulté: 10-11-2013)
- Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, division des langues vivantes (2001): Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe (Strasbourg). Paris: Didier
- Daleau, Laurence/Duchemann, Yvette/Gauvin, Axel/Georger, Fabrice (2006): Oui au créole, oui au français. Collection: Créole réunionnais et français, langues partenaires. Saint-Paul, Île de La Réunion: Editions Tikouti
- Dollé, Michel (2013): Plurilinguisme et pluriculturalisme en France: une nécessité confrontée au modèle républicain. In: Hélot, C./Rubio, M.-N. (eds): Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant. Toulouse: Editions Eres, p. 61-67
- Dubet, François (1997): Ecole, familles: le malentendu. Paris: Textuel
- Fioux, Paule/Marimoutou, Joëlle (1999): Apprendre à communiquer en maternelle: une observation des pratiques en petite section à La Réunion. Travaux du dispositif de recherche-action de l'Académie de La Réunion, CRDP de La Réunion
- Fontaine, Samuel/Hamon, Jean-François (2009): L'école à La Réunion: regards croisés des parents et enseignants. In: Psychologie & Education, Afpen (Association française des Psychologues de l'Education Nationale), p. 71-91
- Gaillard, Jean-Loup (2003): Français et Créole de La Réunion. Fiches de lecture. Paris: L'Harmattan
- García, Ofelia (2009): Bilingual Education in the 21st Century. New York: Wiley Blackwell.
- Georger, Fabrice (2006): Créole et français: deux langues pour un enseignement – Réflexions à partir d'une classe maternelle bilingue à La Réunion. Collection: Créole réunionnais et français, langues partenaires. Saint-Paul, Île de La Réunion: Editions Tikouti
- Georger, Fabrice (2011): Créole et français à La Réunion: une cohabitation complexe. Thèse de doctorat, sous la direction du Prof. L-F. Prudent, Université de La Réunion
- Georger, Fabrice (2013): Les conditions d'une réussite de la scolarisation dans une langue sans tradition scolaire, non normée et co-maternelle avec le français: le cas du créole réunionnais dans un répertoire complexe. In: Dialogues et Cultures 60, p. 23-33

- Gonac'h, Jeanne (2009): *Compte rendu: Candelier, Michel/Ioannitou, Gina/Omer, Danielle/Vasseur, Marie-Thérèse: Conscience du plurilinguisme: pratiques, représentations et interventions.* [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero\\_13/gp13\\_crgonach.pdf](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_13/gp13_crgonach.pdf) (consulté: 15.11.13)
- Grosjean, François (2010): *Bilingual: Life and Reality.* Cambridge: Harvard University Press
- Hélot, Christine (2013): *Le développement langagier du jeune enfant en contextes bilingue et plurilingue: quels enjeux éducatifs pour les structures d'accueil de la petite enfance.* In: Hélot, C./Rubio, M.-N. (eds): *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant.* Toulouse: Editions Eres, p. 41-60
- Hélot, Christine/Rubio, Marie-Nicole (2013): *Introduction.* In: Hélot, C./Rubio, M.-N. (eds): *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant.* Toulouse: Editions Eres, p. 15-40
- Houchot, Alain (2013): *Lutter contre les inégalités: l'atout des classes passerelles.* In: *Familles, crèches, écoles: et si on se donnait la main?* In: *Le Furet (Strasbourg) 70*, p. 22-24
- Houyel, Thierry/Gourgue, Dominique (2010): *Le binôme enseignant/ASEM. Le Français langue de scolarisation. Guide de bonnes pratiques. Zone géographique Europe du Sud-Est. AEFÉ.* <http://www.heuze.nom.fr/documents/STAGE%20DUBLIN%202012/DocRepereAEFEcorrige.pdf> (consulté: 15.11.2013)
- Hubert-Delisle, Marie-José (1994): *Créole, école et maîtrise du français 1 – Itinéraires de maîtrise.* Ile de La Réunion: Coll. Education/Formation de l'Association le français à l'école
- Hubert-Delisle, Marie-José (2010): *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie - Guide du Maître: La Réunion - Niveau: Ecole Maternelle.* [http://lewebpedagogique.com/oif/files/2010/01/ChapitreII\\_reunion\\_maternelle1.pdf](http://lewebpedagogique.com/oif/files/2010/01/ChapitreII_reunion_maternelle1.pdf) (consulté: 15.11.2013)
- Hubert-Delisle, Marie-José/Boyer, Céline (2010): *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie. Guide du maître: La Réunion. Niveau Ecole Maternelle. Organisation Internationale de la Francophonie.* [http://lewebpedagogique.com/oif/files/2010/01/ChapitreII\\_reunion\\_materne1le1.pdf](http://lewebpedagogique.com/oif/files/2010/01/ChapitreII_reunion_materne1le1.pdf) (consulté: 10-11-2013)
- Jésu, Frédéric (2004): *Co-éduquer.* Paris: Dunod
- Jésu, Frédéric (2010): *Principes et enjeux démocratiques de la coéducation: l'exemple de l'accueil de la petite enfance et notamment des conseils de crèche.* In: *Parents-professionnels: la coéducation en questions.* ERES, p. 37-48 [www.cairn.info/parents-professionnels-la-coeducation-en-questions--9782749212883-page-37.htm](http://www.cairn.info/parents-professionnels-la-coeducation-en-questions--9782749212883-page-37.htm) (consulté: 15.11.2013)
- Laparra, Marceline/Margolinas, Claire (2012): *Oralité, littératie et production des inégalités scolaires.* In: *Le français aujourd'hui 177*, 2, p. 55-64

- Laroussi, Foued (2013): Le plurilinguisme à l'école maternelle à Mayotte. Une recherche-action (2007-2011). In: Laroussi, F./Penloup, M.-C.: Identités langagières. Mélanges offerts à Régine Delamotte. Mont Saint-Aignan: Presses Universitaires Rouen Le Havre (PURH), pp. 177-184
- Lebon-Eyquem, Mylène (2013): Débordements et reterritorialisation sociolinguistiques en milieu créole réunionnais. In: Bertucci, M.-M. (dir.): Lieux de ségrégation sociale et urbaine: tensions linguistiques et didactiques? Glottopol 21, p. 22-42 [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero\\_21/gpl21\\_02leboneyquem.pdf](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_21/gpl21_02leboneyquem.pdf) (consulté: 15.11.13)
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id> (consulté: 15.11.2013)
- Manin, Vanessa/Gauvin, Axel/Andinani Saïd, Ali/Abdou, Yasmine (2009): Ti léon le caméléon, ti léon landormi, ti léon li dzianindri. Saint-Paul, Île de La Réunion: Editions Tikouti
- Merle, Pierre (2013): L'école et la question de l'égalité. Emission radiophonique Répliques, France Culture. <http://www.franceculture.fr/emission-repliques-l%E2%80%99ecole-et-la-question-de-l%E2%80%99egalite> (consulté: 18-05-2013)
- Pennycook, Alastair (2001): Critical Applied Linguistics. A Critical Introduction. London: Routledge
- Perregaux, Christiane (2012): Quand le post-it favorise les liens entre la famille et l'école. In: Balsiger, C./Béatrix Köhler, D./De Pietro, J.-F./Perregaux, C.: Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe. Paris: L'Harmattan, p. 175-192
- Prudent, Lambert-Felix (2005): Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles. In: Prudent, L.F./Tupin, F./Wharton, S.: Du plurilinguisme à l'école – Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles. Berne: Peter Lang, p. 359-378
- Prax-Dubois, Pascale/Maurer, Alexandra (à paraître): La mallette pédagogique «Enseigner en contexte multilingue»: un outil au service de l'autoformation des enseignants dans le domaine de la DDL? In: Travaux & Documents, BTCR, FLSH, Université de la Réunion
- Prax-Dubois, Pascale/Huet, Jean-Bernard/Dit Marianne, Valérie (à paraître): Vers une nouvelle contextualisation de l'éveil aux langues à La Réunion. In: Travaux & Documents, BTCR, FLSH, Université de la Réunion
- Simonin, Jacky/Wharton, Sylvie (2013): Introduction. Sociolinguistique des contacts de langues. Un domaine en plein essor. In: Simonin, J./Wharton, S. (dirs): Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts. Lyon: ENS Editions, p. 13-18
- Tirvassen, Rada (2009): La langue maternelle à l'école dans l'océan Indien. Paris: L'Harmattan

- Tupin, Frédéric/Françoise, Christine/Combaz, Gilles (2005): Enseignants en milieu créolophone: des représentations aux modes d'intervention. In: Prudent, L.-F./Tupin, F./Wharton, S. (dirs): Du plurilinguisme à l'école – Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles. Berne: Peter Lang, p. 51-98
- Van Der Mespel, Sandra (2013): Stimulations linguistiques dans l'accueil petite enfance: une solution pour prévenir l'échec scolaire? In: Hélot, C./Rubio, M.-N. (eds): Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant. Toulouse: Editions Eres, p. 181-189
- Verdelhan-Bourgade, Michèle (2007): Plurilinguisme: pluralité des problèmes, pluralité des approches. Tréma 28. <http://trema.revues.org/246> (consulté: 15.11.2013)
- Veronique, Georges-Daniel (2013): Créolisation et créoles. In: Simonin, J./Wharton, S. (dirs): Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts. Lyon: ENS Editions, p. 143-178
- Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications. In: Ethnic and Racial Studies 30, 6, p. 1024-1054
- Vertovec, Steven (2010): Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. In: International Social Science Journal 61, 199, p. 83-95
- Weber, J-J./Horner, K. (2012): Introducing Multilingualism: A Social Approach. London: Routledge
- Wharton, Sylvie (2005): La sociolinguistique à l'épreuve des institutions en situation diglossique – Comment l'institution scolaire réunionnaise a-t-elle «(di)gérée» sa sociolinguistique? In: Prudent, L.F./Tupin, F./Wharton, S. (dirs): Du plurilinguisme à l'école – Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles. Berne: Peter Lang
- Wharton, Sylvie (2007): Langues parentes, didactiques contextuelles. In: Carpooran, A. (dir.): Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'océan Indien – Interrogations, applications, propositions. Actes des Journées d'animation régionale du réseau «Observation du français et des langues nationales». Paris: Editions des Archives contemporaines
- Young, Andrea (2013): Pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des jeunes enfants: un exemple de formation d'assistantes de maternelle. In: Hélot, C./Rubio, M.-N. (eds): Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant. Toulouse: Editions Eres, p. 191-218