

DÉCOLONISER LE MULTILINGUISME À L'ÉCOLE FRANÇAISE. POUR UNE PÉDAGOGIE RHIZOMATIQUE ET TRANSGRESSIVE

Pascale Prax-Dubois

L'Harmattan | « Cahiers internationaux de sociolinguistique »

2019/2 N° 16 | pages 43 à 74

ISSN 2257-6517

ISBN 9782343189451

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociolinguistique-2019-2-page-43.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

© L'Harmattan. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

DÉCOLONISER LE MULTILINGUISME À L'ÉCOLE FRANÇAISE. POUR UNE PÉDAGOGIE RHIZOMATIQUE ET TRANSGRESSIVE¹

DECOLONIZING MULTILINGUALISM IN FRANCE. TOWARDS A RHYZOMATIC AND TRANSGRESSIVE PEDAGOGY

RÉSUMÉ EN ANGLAIS

The refusal to seriously take into account the linguistic and cultural diversity of children as well as the hesitancy to address issues of otherness in French schools, and even more specifically in French schools in overseas territories is one of the main reasons for school underachievement. Therefore, in this chapter, I will argue for the conceptualisation of new ideological spaces for teachers to understand how they can legitimize the multilingual practices and diverse identities of plurilingual learners. My arguments are based on 1) recent research in sociolinguistics and applied linguistics which has described the normalisation of multilingualism in most schools around the world, and through the notion of pluriliteracy has questioned the traditional teaching of literacy, and 2), on research in education in the well-known domain of critical pedagogy where notions such as agency, empowerment and stance have moved the field of teacher education forward.

Firstly, I consider the point made by Hélot and Erfurt (2016) in their pioneering volume on bilingual education in France, that bilingual education is first and foremost a political issue. Then, I review research which seeks to uncover the relationships of power that hold back the social transformation of marginalized speakers (Bourdieu & Passeron, 1970; Freire, 1970) and move to research published in English such as for example the work of Pennycook (2001, 2007), Cummins and Early (2011) and García (2009) who, beyond their interest in the contextualization of social literacies and multiliteracies (Street, 1997; Cope & Kalantsis, 2000; Fraenkel & Mbodj-Pouye, 2010), seek to rethink language education in terms of social justice. To add to his conceptual framework I integrate two further concepts, the concept of rhizome, which Deleuze and Guattari (1980) defined as a

¹ Pascale PRAX-DUBOIS, EA 1339 GEPE LILPA, Université de Strasbourg, pascal.dubois8@wanadoo.fr

"machine of war" against hierarchical arborescence and binary thinking, and Glissant's (2009) notion of a *Poetics of the Diverse* based on nomadism and opacity. My aim is to propose a new analysis of language, multilingual practices and pedagogical approaches in French neo-colonial educational settings, which could also be applied to classrooms in mainland France.

I will explain why and how I am searching for theoretical concepts that seek to deconstruct the notions of nation on the one hand, and language on the other, thus questioning political and ideological borders and considering the concepts of languaging and translanguaging (Baker, 2001; García 2009) in relation to the notion of *interlect*, therefore also crossing epistemological borders. Indeed, the notion of *interlect* was developed in the Creole-speaking former colonies of La Martinique and La Reunion islands by Prudent (1981, 1993, 2005) who, at that time, started to question the notion of language and saw speakers' repertoires as having an "internal dynamics" specific to a single "language complex". The logic of the concept of rhizome here, sheds light on the way discursive spaces are negotiated, unexpectedly and horizontally, sometimes underground, in order to combat dominant ideologies and the language doxa denounced by Foucault (1978/2004). The rhizomatic process will first be illustrated by several literary examples of *melangue* (Robert, 2004, 2014; Marimoutou, 2006) that highlight how the bilingual Creole - French speaker does not translate from one language to another but creates new meanings in context.

This will allow me to move to the domain of language learning and teaching in order to imagine a pedagogy of social transformation, based on a reticular thought and the questioning of the binary diglossia model. My data is part of an ethnographic research carried out during language awareness (Perregaux et al., 2003) lessons in two classrooms situated in poor areas in La Reunion: a pre-primary class (5-6 years old) and a primary class (8-9 years old). The analysis of the verbal interactions between teacher and students will show how the understanding of the phenomena of language variation by young children generates the creation of transglossic spaces (García, 2014) where it becomes possible to welcome and reinforce all students' language practices as well as their identities.

These empirical examples will illustrate the conceptualization of a pedagogy which could be both rhizomatic (Amyot, 2007) and transgressive (Hooks, 1994; Pennycook, 2007; García, Flores & Woodley, 2012; Sultana, Dovchin & Pennycook, 2015) and which needs to be reinvented every day in multilingual classrooms through a permanent questioning of everything that is taken for granted. In doing so, I hope to reposition pedagogy as a thriving critical practice that deconstructs the ideologies generating exclusion, racism and glottophobic discrimination (Hélot & Young, 2006; Hélot, 2015; Blanchet, 2016; Laroussi, 2016; Prax-Dubois, 2018). My perspective is

transcolonial (Trivedi, 1999; Rothman, 2012; Joubert, 2014) meaning that it raises, beyond the study of language phenomena, the crucial questions of the functions of human language and the domination through language of human beings, both in Creole-speaking spaces and elsewhere, indeed wherever colonial history has engendered and still generates new and different discursive practices.

1 INTRODUCTION

Quand on sait que « la problématique de l'éducation bilingue en France est une question éminemment politique » (Erfurt & Hélot, 2016), dans quelle mesure l'avancée de la recherche attestant la fluidité et l'imprévisibilité des pratiques langagières de la plupart des locuteurs dans le monde et les bienfaits de l'éducation multilingue parvient-elle à franchir en France le portail des écoles et celui des établissements de formation des enseignants ?

Pour répondre à ces interrogations, l'article aborde la problématique de la légitimation à l'école des stratégies et des savoirs langagiers des élèves plurilingues sous l'angle des pratiques plurilittéraciées et multimodales, champ de recherches nouveau en France, avant de la mettre en perspective avec une réflexion théorique empruntée à des travaux réalisés en pays créoles où les recherches déjà bien avancées sur l'interlecte, le rhizome et leur déclinaison littéraire du *mélangue* gagneraient à être mises en lien avec les études récentes françaises et anglophones sur les pratiques translangagières et l'agentivité des enseignants en contexte transcolonial. Dans un troisième temps, des exemples empiriques viendront étayer la présentation des grandes lignes d'une pédagogie *rhizomatique* (Amyot, 2003) et *transgressive* (Hooks, 1994 ; García, 2014) au service d'une éducation langagière inclusive adaptée aux enjeux communicatifs et éducatifs du 21^{ème} siècle.

2 MONOLITTÉRATIE DE DROIT ET PLURILITTÉRATIE DE FAIT

Je présenterai ici une brève synthèse de la réforme en cours de l'école française en vue d'en mesurer l'écart avec les avancées de la recherche en sociolinguistique et en didactique du plurilinguisme. Puis je rendrai compte des perspectives envisageables plus particulièrement en France, à la lumière de l'ouvrage récemment édité par Hélot et Erfurt (2016) sur l'éducation bilingue.

2.1. Les réformes de l'enseignement de la littérature en France

Les nouveaux programmes de l'école primaire et du 1er cycle du secondaire (collège), entrés en vigueur à la rentrée 2018², ont laissé peu de temps aux enseignants pour adapter leurs pratiques pédagogiques aux nouvelles directives. Ces dernières vont pourtant au-delà des « légers ajustements » annoncés. En cycle 2 (6-9 ans), on remarque notamment la suppression du « temps d'apprendre » et celle de la dimension ludique des apprentissages ainsi que le focus mis prioritairement sur la *copie* et, de manière générale, sur l'*automatisation* plutôt que sur la compréhension. En cycles 3 et 4 (10-12 ans et 13-16 ans), outre le retour à l'ancienne terminologie grammaticale, il n'est plus question en expression écrite d'« affirmer [sa] posture d'auteur » ni de « produire des écrits variés » selon les programmes de 2016³ mais de les « rédiger ». Comme tout changement terminologique, celui-ci n'est pas anodin et modifie en profondeur le rapport à l'écrit en milieu scolaire. En effet, on *rédige* par exemple un compte rendu en reléguant son pouvoir interprétatif et son potentiel créatif en second plan pour demeurer au plus près de la parole rapportée alors qu'on *produit* un texte en opérant des choix subjectifs et en négociant sa place dans le monde. C'est là tout le sens de l'évolution de l'enseignement de l'écriture à l'école française depuis la fin du 19^{ème} siècle, de la rédaction (à partir de 1882) à la production de textes (à partir de 1995), comme l'a montré une étude du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) publiée en mars 2018⁴.

² Voir la publication au Bulletin Officiel, en date du 26/07/2018, des nouveaux programmes de l'école et du collège en français, maths et Enseignement Moral et Civique (EMC) : <https://www.education.gouv.fr/cid133039/au-bo-du-26-juillet-2018-programmes-d-enseignement-vacances-scolaires-2019-2020-bourses-nationales-de-college-sections-internationales-italiennes-et-echanges-scolaires.html>

³ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

⁴ Voir aussi l'article de F. Jarraud dans l'*Expresso* du *Café Pédagogique* du 24/07/2018 : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/07/24072018Article636680073002675755.aspx>



Figure 1 : Évolution de l'enseignement de l'écriture à l'école primaire (Cnesco, 2018)⁵

Les termes de lecture et d'écriture à la française constituent le sens étroit de celui de littératie ou littéracie, traduction de *literacy* qui s'oppose à *orality* ou à *oracy* et apparaît dans les discours de la recherche, des médias et des grandes organisations internationales depuis une trentaine d'années pour « faire sortir la préoccupation du lire/écrire du cadre scolaire » (Rispaïl, 2011 ; Hélot, 2007). L'école française peine en effet à sortir du paradigme de la monolittératie et à intégrer les apports de la recherche en sociologie, sociolinguistique ou sociologie du langage et l'on y entretient encore une vision déterministe associant un vocabulaire « pauvre » ou « restreint » aux catégories sociales les plus démunies en opposant de surcroît une culture orale populaire à une culture écrite scolaire (Bernardin, 2013 ; Bernstein, 1975).

2.2. Les multilittératies en contextes multilingues

Les travaux de Freire (1970) sur les liens entre alphabétisation, conscientisation et émancipation au Brésil et ceux de Bourdieu et Passeron sur la violence symbolique et la reproduction de l'apartheid scolaire en France au début des années 1970 ont fécondé le tournant ethnographique des *New Literacy Studies* (NSL) dans différents contextes dont l'Inde et l'Afrique anglophone. Depuis lors, la croyance en une littératie neutre et autonome est définitivement déconstruite (Fraenkel & Mbodj-Pouye, 2010) et l'on a compris aujourd'hui l'importance d'inscrire l'apprentissage de l'écrit « dans une plus vaste perspective socio-économique », en fonction des « besoins littéraciques » et des points de vue de chaque individu (Rispaïl, 2011). C'est ce que vise l'acception plus large de la littératie qui, depuis les travaux du *New London Group* (2000) préconisant une participation socialement plus juste de tous les élèves via la mise en œuvre d'une pédagogie de littératies multiples (*multiliteracies*), désigne désormais « un large éventail de pratiques contextualisées, fonctionnelles et

⁵ http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411_Dossier-synthese_CC_Ecrire_rediger.pdf

sociosémiotiques » (Dagenais, 2012). Cette définition de la littératie prend en compte la flexibilité cognitive des élèves et leur habileté à naviguer entre différents modes de communication et différents systèmes de signes écrits, oraux, visuels et numériques, synchrones ou asynchrones (Street, 1997 ; Penloup, 2012), renouant ainsi avec les premières pratiques humaines multimodales qui avaient cours avant d'être rationalisées et uniformisées pour être coulées dans le plomb d'une imprimerie cherchant à réduire, dès le 15^{ème} siècle, ses coûts de production (Cope & Kalantsis, 2000 ; Dagenais, 2012).

Tout élève doit ainsi pouvoir mobiliser l'intégralité de son répertoire plurilittéracie et négocier les écarts linguistiques en contexte pour identifier aussi l'idéologie présente dans les textes lus ou produits en classe et les effets de cette idéologie sur la construction de son identité (Canagarajah, 2006 ; Hélot & Young, 2006 ; Moore, 2006), comme le propose Cummins (2011) avec les textes identitaires plurilingues (*identity texts*). Hornberger (1990) rend compte de la diversité de ces relations de pouvoir en contexte bilittéracie dans un modèle de continua aujourd'hui modèle de référence et on sait désormais que les pratiques plurilittéraciées qui s'épanouissent hors de l'école doivent être légitimées et articulées avec les connaissances et compétences académiques enseignées dans la classe, au lieu d'être marginalisées dans la catégorie des savoirs dits *informels* (Martin-Jones & Jones, 2000 ; Akinci, 2011). Ces littératies dites aussi transnationales (Hornberger & Link, 2012) nécessitent la mise en œuvre d'une pédagogie translangagière (Baker, 2001 ; García, 2009) et multimodale (Stein, 2004) cherchant à développer chez tous les élèves la capacité de rendre signifiant le monde autour de soi, plutôt que celle de décoder un texte unilingue et monomodal au service de la « maîtrise » d'une langue unique de scolarisation (Blanchet, 2016 ; Clerc Conan & Richerme-Manchet, 2016).

D'où l'intérêt de se référer aujourd'hui au champ des pédagogies critiques qui englobe toute approche flexible et dynamique du développement de la littératie favorisant l'engagement des élèves non seulement dans l'analyse des pratiques translangagières mais aussi dans la recherche des différentes manières dont les langues reproduisent les inégalités (Street, 1997 ; Dagenais, 2012 ; Hélot, 2014). Autrement dit toute approche qui, en permettant aux élèves linguistiquement et culturellement marginalisés à apprendre à lire le monde et à le réécrire pour le transformer en mobilisant leurs propres grilles interprétatives, contribue à lutter contre

l'injustice sociale et la *banking education*⁶ (Freire, 1970/2005 ; Pennycook, 2001).

2.3. Vers un changement de paradigme en France ?

Cela implique un changement de perspectives pour les enseignants et pour la formation des enseignants, un véritable basculement qui pourrait bien avoir été amorcé en France en ce début de siècle. En témoigne l'ouvrage pionnier édité par Hélot et Erfurt (2016) dont les différentes contributions dressent un panel éclairant et réactualisé sur les dispositifs d'enseignement bilingues à la fois en France et en Outre-mer en posant la problématique de l'éducation bilingue sur l'ensemble du territoire national comme une « question éminemment politique » (2016). Le sujet a été jusqu'ici peu évoqué, dans un État-nation où, plus qu'ailleurs, il a toujours été difficile d'enseigner en d'autres langues que le français et cela dès l'entrée à l'école où est délivré un enseignement explicite en français, toujours affirmé comme priorité des priorités au fil des réformes. À la rigueur, on donne une place à l'anglais autorisé aussi à dire en France « le nouveau monde »⁷. Mais comme le montrent Hélot et Erfurt (2016), et alors que l'apport des transferts de savoirs et de ressources interlinguistiques est largement admis aujourd'hui (Cummins, 2016)⁸, les autres langues sont encore stigmatisées, silencieuses, exclues des dispositifs d'enseignement bilingue, notamment celles dites de la migration.

Ainsi, la comparaison des bilittéracies occitan-français et arabe-français dans le cadre d'une étude ethnographique (Weth, 2016) montre comment la première se révèle « conforme aux attentes scolaires » alors que l'occitan n'est presque plus parlé dans les familles et comment la seconde, enseignée dans un dispositif d'enseignement de langues et de cultures d'origine (ELCO) prodigué en arabe académique n'inclut pas ou très peu les pratiques langagières en arabe marocain et en berbère des familles, les pratiques littéraciques familiales demeurant au final inconnues par les enseignants dans les deux cas (Ibid.). Il est aussi démontré le profit que l'école française peut tirer des connaissances en arabe des élèves qui mémorisent depuis le

⁶ Modèle pédagogique transmissif selon lequel un savoir figé, anonymisé et quantifiable est déposé dans l'esprit de l'élève comme on dépose de l'argent à la banque (Freire, 1970/2005).

⁷ Cf. le dernier rapport sur l'enseignement des langues vivantes remis au ministre de l'Éducation Nationale le 12 septembre 2018 par Taylor et Manes-Bonnisseau.

⁸ Pour le questionnement de ce transfert par d'autres approches focalisant davantage sur l'idée de la fusion originelle des langues en un seul système intégré et dynamique, voir par exemple les travaux de Prudent (2005), García & Li Wei (2014), Georger (2011), Noel (2014) et ceux de Cummins lui-même (2016).

plus jeune âge les sourates du Coran via les *ajami* qui ont précédé les caractères latins du français dans l'histoire littéraire des populations musulmanes colonisées par la France (Leconte, 2016) ou bien encore l'intérêt de mettre en lien le bilinguisme paritaire précoce français-occitan avec d'autres langues romanes comme le castillan, le catalan ou l'italien (Escudé, 2016 ; Weth, 2016).

Par bien des points, la Langue des Signes Française (LSF) partage avec les langues régionales et les langues de la migration des problématiques communes, notamment celle de son manque de visibilité dans la sphère publique (Delamotte, 2016) alors que les difficultés rencontrées par les enfants sourds pour entrer dans l'écrit scolaire sont moins liées à leur surdité qu'à l'appropriation à l'écrit d'une langue qu'ils n'entendent pas et dont les passerelles sont rarement établies en classe ordinaire avec la Langue des Signes Française (Burgat, 2016). C'est pourtant bien grâce à cette langue qu'ils créent aussi de nouveaux signes en interagissant entre enfants sourds, avec ou sans le concours de l'enseignant (Delamotte, 2016).

Mais le système éducatif français reste sourd à la créativité linguistique des élèves, notamment en Outre-mer où les records d'illettrisme sont du reste battus⁹. C'est pourquoi, une fois n'est pas coutume, l'ouvrage édité par Hélot et Erfurt se tourne, dès la première partie, vers les anciennes colonies françaises pour y rechercher de nouveaux modèles d'éducation langagière bi- ou multilingues, voire un renouvellement épistémologique.

3 LES CRÉOLES : UNE AUTRE VISION DE LA NOTION DE LANGUE

À l'heure où l'on reconnaît que l'une des déclinaisons les plus manifestes de la mondialisation est le remplacement du colonialisme par une économie globale tout aussi opprimante bien que « plus discrète » (Martinez, 2018), les langues du Sud, dites minorisées, régionales ou de la migration, ou encore en voie de disparition et donc à préserver, ont peut-être quelque chose d'autre à dire aujourd'hui à celles du Nord (Benson, 2014).¹⁰

⁹La part de jeunes de 18 ans en difficulté de lecture atteint globalement 30 % à La Réunion, en Guadeloupe et en Martinique, 50 % en Guyane et 74 % à Mayotte, vs 11,5 % en moyenne dans l'ensemble de la France (DEPP 2018).

¹⁰Je suis consciente que l'épistémologie des études créoles est différente de celle des études de la pédagogie bilingue nord-américaine ou de celle de la sociolinguistique française. Au risque de paraître « manquer de scientificité, de règle ou de théorie », peur caractéristique de l'« exception française », (Canut, 2001, p. 391), je cherche néanmoins ici à les décloisonner pour analyser autrement le multilinguisme à l'école française.

En pays créoles, se pose notamment la question de l'étonnante distinction linguistico-administrative entre « langues autochtones et langues de l'immigration en contexte postcolonial » (Muni Toke, 2016) dont l'incohérence a déjà été démontrée dans l'océan Indien (Prax-Dubois, 2014)¹¹. Est aussi regrettée une « rhétorique de l'expérimentation » qui soumet la négociation des politiques linguistiques en Outre-mer à une perpétuelle mise à l'épreuve de la recherche, sans pouvoir espérer une réelle prise en compte institutionnelle des résultats pourtant positifs obtenus localement dans les dispositifs bilingues créole/français ou shimaore/français et kibushi/français (Muni-Toke, 2016 ; Laroussi, 2016).

Mais en dépit des pratiques innovantes des enseignants sur le terrain (Colombel & Fillol, 2016) et alors que les élèves optent généralement pour des pratiques translangagières (Alby & Léglise, 2016), l'habitus monolingue de l'école française (Gogolin, 1994/2008 ; Hélot, 2007) engendre le déni du rôle du créole en tant que « vecteur de savoirs » face à l'« immense chantier » de la gestion de l'*interlecte* (Tupin & Wharton, 2016). Je propose dès lors dans cette contribution de poursuivre mon questionnement de la notion d'interlecte en la mettant ici en perspective avec celles de *languageing* et de *translanguageing*, avant d'approfondir l'étude du rhizome en tant qu'outil d'analyse complémentaire illustrée, dans cette deuxième partie, d'exemples littéraires du *mélange* réunionnais.

3.1. *L'interlecte : une question de posture ?*

C'est d'abord en termes de « zone interlectale » que Prudent cherche à définir l'interlecte, à savoir comme

« L'ensemble de paroles qui ne peuvent être prédites par une grammaire de l'acrolecte ou du basilecte. Soit parce que les deux systèmes sont cumulatifs en un point de l'énoncé (code-switching, emprunt non intégré à la

¹¹À La Réunion, sont scolarisés en Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) les élèves en grande partie originaires de Mayotte, alors qu'à Mayotte, département français depuis 2011, seuls les élèves originaires des autres îles de l'archipel des Comores ou des pays côtiers bénéficient de ce dispositif. Autre paradoxe politico-linguistique lié au précédent : il n'est pas rare que les élèves créolophones réunionnais soient scolarisés en UPE2A dès leur arrivée en France métropolitaine alors que ce dispositif destiné à gérer les « besoins éducatifs particuliers » ne leur est pas ouvert à La Réunion, leur département de naissance (Prax-Dubois, 2014).

morphophonologie du système emprunteur), soit parce que ni l'un ni l'autre ne répondent de la nouvelle forme. » (1981, p. 31)¹².

Prudent décrit ici l'émergence d'une forme libre inédite n'appartenant à aucun système linguistique préexistant tout en faisant référence au code-switching et à l'emprunt qui impliquent le contact de deux systèmes linguistiques dont ils attestent paradoxalement l'existence. S'il convient de « manier très prudemment [l'alternance codique, l'emprunt ou le calque] dans une approche interlectale » (Georger, 2011, p. 59-60), le paradoxe ne résiste pas à un second niveau d'analyse, Prudent admettant *in fine* qu'« il suffirait que toute la population produise un taux de switchings élevé pour qu'on ne puisse plus parler de langues différentes au sens structural du mot. » (Prudent, 1981, p. 29). En réalité, explique Robillard, Prudent n'a pas d'autre choix que de « laisse[r] comprendre les choses sans les dire » car le créoliste – à l'époque directeur de l'institut de formation des maîtres - ne peut simultanément reconnaître la nécessaire déconstruction de la notion de langue induite par la découverte de celle d'interlecte et militer en faveur de la reconnaissance du créole en tant que *langue* au sens « structuro-national » (Robillard, 2013, p. 363-365). L'intérêt de la notion d'interlecte réside ainsi davantage dans le processus réflexif visant à la définir que dans la définition elle-même, chacun ne pouvant « qu'émettre des hypothèses de sens » à partir de ses présupposés socioculturels et de son ancrage sociohistorique (p. 358-361).

Proposant dès lors de « transplant[er] le bonzaï dans un pot plus grand »¹³ (p. 364), Robillard suggère d'inscrire les travaux de Prudent dans une démarche herméneutique ne se limitant pas à une analyse sémiotique et basée plutôt sur l'interprétation des points de vue, des préjugés et, plus généralement, de la posture. Lorsque Prudent tente de déconstruire le préjugé associant les créoles à de simples « mélanges », son « point de vue interlectal » questionne ainsi non seulement l'entre-deux, mais aussi finalement la légitimité de la linguistique saussurienne (p. 369-370).

¹² On désigne en termes d'acrolecte, la variété la plus proche de la langue dite « standard » et de basilecte, la variété la plus éloignée. Pour Prudent, acrolecte et basilecte constituent deux « pôles de référence » qui « fonctionnent aussi dans un mélange de ressources en provenance de ces pôles » (Robillard, 2007 : 16). L'étude de Prudent (1981) porte ici sur les interactions verbales enregistrées à l'époque sur les marchés martiniquais. Elle a depuis été étendue au contexte de La Réunion (Prudent, 2005).

¹³ Via cette métaphore, le chercheur estime que « certains créolistes vont traiter [l'interlecte] comme un bonzaï infiniment précieux, à choyer et faire vivre à tout prix, mais surtout à ne pas laisser développer sans contrôle » (Robillard, 2013, p. 364).

À mon sens, l'interlecte trouve dès lors son pendant dans la littérature anglophone avec le *linguaging* - ou expressions individuelles intersubjectives et multi-sémiotiques en perpétuel mouvement construites au fil des interactions pour créer du sens *in situ* - défini aujourd'hui comme le « langage en action du 21^{ème} siècle », avec le multilinguisme – et non la langue – comme point de départ (García, 2009, 2014). La dimension dynamique du multilinguisme est d'ailleurs envisagée aussi par Prudent qui, dans la conclusion de son article séminal, entrevoit, entre diglossie et continuum, la « dynamique interne » d'un seul et unique « complexe langagier » (1981, p. 33-34) qu'il nommera plus tard *macrosystème* (1993, 2005). Dans le même ordre d'idées, la définition du translanguaging - en tant qu'utilisation libre de ressources linguistiques en interaction, sans frontières claires entre les langues/variétés langagières mobilisées (García, 2009) – n'est pas sans lien avec la conclusion de Prudent puisque celui-ci, « parti à la recherche de la frontière entre les glossies martiniquaises [n'a] rencontré ni ligne de fracture nette, ni système échelonné » (1981, p. 34). La recherche d'une mise en œuvre pédagogique de l'interlecte a d'ailleurs donné naissance en pays créoles à la *pédagogie de la variation* dont la finalité essentielle consiste à ne plus binariser les pratiques langagières des élèves mais au contraire à encourager leur fluidité en invitant les interlocuteurs à négocier les significations des énoncés pensés imprévisibles au regard des langues normées et enseignées comme telles à l'école (Prudent, 2005 ; Georger, 2011 ; Lebon-Eyquem, 2014), même si, dans le cadre d'une comparaison avec le translanguaging, la pédagogie de la variation nécessite d'être repensée en termes de transformation et de justice sociale. J'y reviendrai dans la dernière partie de cette contribution.

Ces processus se traduisent ailleurs par d'autres expressions, différemment nuancées, comme celle du « parler » - que l'on prête à F. Pessoa, suite à la publication d'un recueil posthume de textes hétérogènes sous le titre en français de *Livre de l'intranquillité (Livro do Desassossego)* - pour « [j]ouer avec la parole, là où le schéma linguistique va plus loin que la norme et l'usage » car « [l]a limite n'est pas celle de la norme, elle est au-delà, dans des zones vierges, où l'on ne s'était pas encore aventuré. » (Pérez Babo, 2011, p. 8).

Mais dans les terres autrefois inconnues, puis colonisées avant d'être départementalisées et « rupésiées »¹⁴ et où sévit plus qu'ailleurs le « grand non-dit » (*great non-dit*) de l'intégration linguistique européenne (de Swaan,

¹⁴ Éligibles aux fonds européens à la suite de l'obtention du statut de Région Ultra-Périphérique (RUP).

1993)¹⁵, il m'a paru nécessaire de recourir à un concept opératoire complémentaire. Et c'est en cherchant à rendre compte, sur l'île créole de La Réunion, de l'imprévisibilité et de la créativité des pratiques langagières plurilingues tout en tenant compte de leur silenciation en milieu scolaire, que j'ai mobilisé dans le cadre de mes travaux de thèse le concept de rhizome pour tenter de comprendre la mise en œuvre des stratégies langagières inattendues et souvent méconnues car partiellement « souterraines » qui se développent en milieu contraint, tel celui de l'école, pour « sortir du pot », quelle que soit sa taille. Je montre ci-après en particulier comment les voix du Sud, en suivant les cheminements multiples, connectés et aléatoires du rhizome, transgressent les schémas occidentaux monocentrés, voire pluricentrés aujourd'hui¹⁶, pour adopter des configurations *acentrées* plus difficilement contrôlables (Deleuze & Guattari, 1980).

3.2. *Le rhizome, un puissant outil d'analyse*

Les langues créoles, dites *régionales* en France, partagent avec les langues métropolitaines de même statut le fait d'être pensées inutiles hors de leur contexte local (Muni Toke, 2016) ou celui d'être vénérées en tant que « témoignage d'hier » tout en se demandant « à quoi elles pourraient servir demain » (Paia & Vernaudeau, 2016). Elles s'en diffèrent, entre autres, par l'histoire de leur formation dont on a tendance à évoquer plus souvent l'origine coloniale de langues « d'esclave et de maître » (Bigot, 2005) que leur capacité singulière à intégrer l'imprévisibilité des énoncés humains et leur potentiel de créativité linguistique¹⁷. Une créativité en effet inédite car engendrée par la résistance – jusqu'à ce jour - d'une grande partie du corps social à toute standardisation de son vernaculaire, en particulier à La Réunion.

¹⁵De Swaan (1993, p. 244) fait ici allusion au silence des instances européennes sur la question des langues en matière d'intégration européenne. Selon lui, les langues dans lesquelles les grands problèmes européens sont débattus ne sont pas questionnées et, de fait, seuls l'anglais et le français sont majoritairement utilisés par les instances européennes, engendrant « une rivalité tacite entre les grands groupes linguistiques de l'Europe pour une prédominance au sein de la Communauté ».

¹⁶« L'épicentre de la langue française est sans doute dans le bassin du fleuve Congo » a annoncé - à l'occasion de la nomination de la Rwandaise Louise Mushikiwabo à la tête de l'O.I.F. les 11-12 octobre 2018 - le Président de la République qui a déclaré défendre désormais une francophonie « décripée » et une vision plurilingue de la langue française en ajoutant : « quand je parle de la langue française, je parle de nos langues françaises ».

¹⁷Selon R. Chaudenson (1974), les néologismes constituaient déjà il y a quarante ans 57,6 % du lexique réunionnais.

Sans tomber dans le piège d'un « exceptionnalisme créole » (Degraff, 2005), il s'agit ici d'envisager le discours non pas comme « une langue, plus un sujet pour la parler » mais comme « une pratique qui a ses formes propres d'enchaînement et de succession » (Foucault, 1969). C'est ici qu'il me semble intéressant de convoquer le concept du *rhizome* qui évoque, selon Deleuze, philosophe, et Guattari, psychiatre militant (1980), l'idée d'une racine libérée de sa souche-mère et dont le déplacement par « taches d'huile » lui permet de ne se laisser enfermer dans aucune arborescence imposant une relation subalterne ou l'idée même d'un retour.

Appliquée à l'étude du langage, « une méthode de type rhizome ne peut analyser le langage qu'en le décentrant sur d'autres dimensions et d'autres registres » car « une langue ne se referme jamais sur elle-même que dans une fonction d'impuissance. » (Ibid., p. 14), une perspective intéressante à l'heure où les (socio)linguistes manifestent un intérêt croissant pour les situations de contact et d'interdépendance (Gadet, 2009 ; Simonin & Wharton, 2013 ; Hélot & Erfurt, 2016). C'est pourquoi, si la méthode n'est pas nouvelle, le rhizome, en tant que « machine de guerre » contre la pensée binaire et monocentrée occidentale (Deleuze & Guattari, 1980), m'a semblé constituer à la fois un outil d'analyse et un fil directeur pertinents pour appréhender autrement l'agencement sans cesse renouvelé des identités plurielles et des pratiques hétéroglossiques, entre autres à La Réunion (Prax-Dubois, 2018).

Glissant (2009), poète, philosophe et écrivain martiniquais, s'appuie explicitement sur les travaux de G. Deleuze et F. Guattari pour décrire une *poétique du divers* fondée sur le nomadisme, l'errance et la mise en réseau des apports extérieurs aux agencements déjà en place et, de ce fait, en perpétuelle reconfiguration. Selon la méthode du rhizome, ces éléments exogènes ne le restent pas longtemps car ils sont inclus au fur et à mesure dans l'existant, sans être subordonnés ou assimilés, tout au long d'un déplacement synchrone, ponctué en permanence de changements de pôles et d'aiguillages, et dont on ne peut prédire l'issue. Pour Glissant, toute identité est donc une *identité relation*. Dans la même logique, et parce que la créolisation est autre chose que l'hybridation qui suppose la pré-existence d'entités distinctes (Ibid.), l'interlecte – que je compare ici au *language* et au *paroler* – constitue, en quelque sorte, « la vraie musique [...] entre les notes » (Robillard, 2013, p. 350)¹⁸. Et c'est précisément à cet entre-deux, à ces interstices qu'il faut s'intéresser car c'est là que « se tiennent les fantômes de ce qui hante à la fois l'espace, le temps et le langage » (Marimoutou, 2014, p. 154). S'y réajustent en effet et se réinventent toutes formes de vie humaine, dans un espace d'énonciation qui est d'abord espace

¹⁸L'auteur reprend ici des propos attribués à Mozart (Robillard, 2013, p. 351).

de négociation, comme cela a été décrit dans les archipels de l’océan Indien (*Ibid.*). C’est là aussi que naît la résistance aux *régimes de vérité* et aux catégorisations véhiculés par les discours d’experts qui disqualifient les « savoirs des gens » en les excluant des cercles hiérarchisés de savants et de technocrates (Foucault, 1978/2004, 1997).

3.3. *Un processus rhizomatique : le mélange*

Luttant contre la doxa langagière et participant dès lors à « l’insurrection des savoirs » (Foucault, 1997), Robert affirme qu’« il y a de la machine partout, et notamment dans le langage » (2014, p. 116). C’est pourquoi l’enseignant et écrivain réunionnais décide d’investir les interstices inoccupés, forge le *mélange* qui résiste « à toutes les idéologies, qu’elles soient rouges ; ou bleues, ou blanches ou bleublancrouges » (*Ibid.*, p. 206) et finalement conceptualise à sa façon l’interlecte, sans le nommer mais en osant abattre cette fois-ci explicitement le cloisonnement linguistique dans le cadre d’une analyse littéraire du discours créole réunionnais :

« *il n’y a ni langue maîtresse, ni langue servile, il y a un mélange qui emprunte à l’une et à l’autre, pour briser les frontières de l’une et de l’autre, pour rapprocher l’une et l’autre, ceux qui parlent l’une et ceux qui parlent l’autre et ceux qui parlent les deux, c’est un zambrokalle¹⁹.* » (Robert, 2004, p. 19).

Cette réflexion vient en écho à celle sur l’interlecte et, plus encore, à la vision holistique du *macrosystème langagier* de Prudent (1993) et permet de mieux comprendre les « débordements de frontière de la parole réunionnaise » (Lebon-Eyquem, 2014, p. 49). Elle n’est pas sans rappeler, dans le domaine des *Cultural Studies* comme dans d’autres, à la fois la « logique du rhizome [qui] résiste au réductionnisme » et « le caractère capillaire du pouvoir » dénoncé par Foucault (Barker, 2004, p. 179).

Pour Marimoutou (2006)²⁰, l’usage du mélange permet à son auteur de tirer profit de la proximité du créole avec le français en proposant une double lecture de certains mots dont seul le bilingue percevra la polysémie. Ainsi, l’expression « m’empare de la mort » énoncée par un personnage *zamalé*²¹ du roman pourra être interprétée par un francophone comme une « saisie de la mort » et par un créolophone comme « une protection contre la

¹⁹*Zanbrokal* ou *zambrocal*, riz épicé de La Réunion qui fait souvent référence à ce qui est commun à un groupe d’individus, à ce qui le soude.

²⁰À qui j’emprunte les citations du roman *À l’angle malang* de J.-L. Robert (2004).

²¹Consommateur de *zamal* ou chanvre indien cultivé à La Réunion.

mort»²², tandis que le bilingue percevra le nouveau sens créé par le mélange qui délivre alors la véritable intention du personnage, à savoir « mourir à une certaine vie pour renaître à soi ». Robert (2004) se joue aussi de la norme en *entrelaçant* énoncés libres et langues normées et en n'hésitant pas à utiliser une graphie créole pour rapporter des expressions initialement françaises ou étrangères, comme « zevouswèt pas » (p. 23) et « ouane fanm kabar » pour « one woman show » (p. 46) ou encore en créant des mots-valises comme l'*identiterre*. Ce faisant, il modifie le sens des mots en contexte, même lorsque ces modifications paraissent seulement orthographiques : « Quelque chose comme un siklon. Plus violent qu'un cyclone. (p. 87) ». Ces transgressions sont le résultat de la transcription négociée du réel par un locuteur plurilingue qui mobilise l'intégralité de son répertoire verbal selon ses besoins pour créer des savoirs nouveaux et mettre du sens, de son point de vue, sur son expérience langagière. Il établit aussi par ce biais une connivence avec les autres bilingues et lance un clin d'oeil à tous ceux qui, comme lui, se livrent à « une activité constante d'interprétation » (Marimoutou, 2006b), adoptant ainsi une posture résolument herméneutique (Robillard, 2013).

Il y a ainsi bien plus à voir dans le *mélange* que des alternances codiques ou des pratiques dites en France *métissées* ou *hybrides* dont la terminologie raciale a déjà été dénoncée. Grutman (2015), par exemple, rappelle que ces deux termes « stigmatis[e]nt à l'origine des animaux ou des personnes de « sang mêlé » » et s'étonne que « la critique dite postcoloniale affiche une préférence assez marquée pour ces termes problématiques, alors même que son discours, c'est le moins qu'on puisse dire, ne se résume certainement pas à un plaidoyer pour le purisme (linguistique ou autre) » (Grutman, 2015 ; Benert, 2016). Il faut dire que l'on n'a pas de terme en France pour désigner ce qui se nomme *Sprachmischung* en allemand ou *mistilinguismo* en italien (Grutman, 2015). Et le rhizome, qui « ne commence et n'aboutit pas » car il est « toujours au milieu, entre les choses, inter-être, *intermezzo* » (Deleuze & Guattari, 1980, p. 13), vient à point pour féconder de nouvelles voies pédagogiques.

²²Plus précisément, J-L Robert (2014) définit ainsi le verbe *emparer* dans le glossaire de son ouvrage *Reviens Cortazar* : « 1. Protéger. *Emparer le corps* (Loc. v.) : *Protéger son corps, se protéger*. 2. Tendre (la main, la joue). 3. Supporter, tolérer.

4 PÉDAGOGIE RHIZOMATIQUE ET TRANSGRESSIVE EN CONTEXTE TRANSCOLONIAL

Selon Trivedi (1999), le regard postcolonial se porte sur la « postcolonie » en partant nécessairement du point de vue intériorisé du « postcolonisateur » et en faisant principalement référence à la présence persistante du projet de « postcolonisation » qui engendre la formation d'un « tiers-espace » (Bhabha, 1994), espace interstitiel où sont négociés de nouveaux rapports d'autorité par ceux qui sont parvenus à sortir du Tiers-Monde avant d'y revenir pour le questionner (Trivedi, 1999, p. 269). Il s'agit donc moins d'un passage d'une période coloniale à une période (qui aurait cessé de l'être) que d'un déplacement dans l'espace, de la colonie vers l'extérieur, un mouvement « transnational » et de ce fait « transcolonial » (Ibid.), voire « trans-impérial » (Rothman, 2012). En effet, ceux qui se déplacent redéfinissent le présent en sélectionnant certains éléments du passé et développent des « tactiques transcoloniales » (Lionnet, 2000) qui influent à leur tour sur le mythe de la pureté d'une origine, d'une culture ou d'une langue uniques au cœur même des États colonisateurs. Ces processus définis par les uns de *superdiversité* (Vertovec, 2007) ou par d'autres de *créolisation* (Chaudenson, 1992 ; Prudent, 2005) ont permis à Glissant, de concevoir une *philosophie de la Relation* selon laquelle il se pourrait que « les pensées archipélagiques viennent relayer les pensées continentales » (2009, p. 86) :

« Des peuples qu'on a voulu couper de leurs histoires, reconstituent par pans discontinus leurs mémoires collectives, et ils sautent de roche en roche sur les rivières du temps, ils créent leurs temps et les dépensent infiniment, et cependant, ils partagent avec les autres peuples, peut-être même avec ceux-là qui avaient voulu raturer ainsi leurs mémoires collectives, la trame de ce temps découvert, tout actuel, à vif, imprévu et vertigineux, du 'Tout-monde' » (Glissant, 2009, p. 32).

Dans le sillage de ces travaux, j'ai eu l'occasion de concevoir les classes multilingues comme tout autant de lieux de passage où la circulation des savoirs, du pouvoir et des langues peut être favorisée par une pédagogie à finalité de transformation sociale, fondée sur la pensée réticulaire analysée via le concept opératoire du rhizome (Prax-Dubois, 2018). En m'inspirant des recherches sur ce sujet réalisées en éducation artistique au Québec par Amyot (2003), je propose de définir ici la pédagogie rhizomatique en tant qu'approche plurilingue inclusive visant à explorer les stratégies et savoirs langagiers de l'ensemble de la communauté apprenante en focalisant sur la mobilité et l'interconnexion des phénomènes discursifs mais aussi sur leur aspect incertain et incontrôlable car non arborescent et non hiérarchique.

Il me semble dès lors qu'une pédagogie rhizomatique ne peut être que transgressive, dans le sens donné à ce terme par Hooks (1994) qui, en s'appuyant notamment sur la conscientisation freirienne, définit la pédagogie transgressive comme une pédagogie engagée et libératrice (de la norme comme de l'ennui) favorisant à l'école le développement de l'esprit critique, de la curiosité intellectuelle et de la joie d'apprendre. Pennycook (2007) croise les travaux de Hooks avec, entre autres, ceux de Fanon et Foucault et voit dans la pédagogie transgressive l'occasion de lutter à la fois contre l'oppression et le prêt-à-penser pour imaginer de nouveaux processus et prendre plaisir à agir différemment à travers un questionnement permanent.

Dans les classes multilingues où une pédagogie rhizomatique et transgressive est mise en oeuvre, seront ainsi mieux comprises la créativité lexicale des élèves et leurs transgressions des catégories grammaticales qui constituent tout autant de pratiques de survie et d'humour propres aux locuteurs bilingues (Laroussi, 1993). On sait en effet depuis plus d'un siècle que ceux-ci ne connaissent pas deux langues mais une seule²³ et qu'ils en alternent les « modes d'expression » en employant « tantôt l'un, tantôt l'autre » (Ščerba, 1915 (version russe) / 1926 (version française) dans Meillet, 1931)²⁴, transgressant ainsi la langue normée comme le sens même de l'énoncé via l'émergence de nouvelles « couches de significations » (Sultana, Dovchin & Pennycook, 2015). Il se pourrait alors que

Laurent (E1), élève plurilingue, locuteur de kibushi (ou malgache de Mayotte), créole et français, nous en offre une parfaite illustration lors d'une séance d'éveil aux langues sur les bonjours de la classe (Perregaux et al., 2003) co-animée, en présence de l'enseignante, par un animateur socioculturel (AS) et l'enquêtrice (ENQ) en situation d'observation participante dans la classe de CE2 (8-9 ans) d'une école en réseau d'éducation prioritaire²⁵ à La Réunion en 2016²⁶ :

ENQ : donc en malgache / on dit / heu : salam tompoko [sa'lam tɔm'poko] ?

AS : TOM poko ['tumpkə] le O n'existe pas

²³ On parlera plus tard de *répertoire langagier* (Gumperz, 1962).

²⁴ Il s'agit ici de pratiques langagières slaves et germaniques, réunies sous le terme de *sorabe*, en usage en Lusace, région de l'ex-Allemagne de l'Est à cheval sur deux Länder proches de la Pologne et de la République tchèque.

²⁵ Selon le Bulletin officiel du 28/02/2019, « la politique d'éducation prioritaire vise à réduire les écarts de réussite entre les élèves scolarisés en éducation prioritaire et ceux qui ne le sont pas. » Les critères socio-économiques mais aussi culturels et ethniques de cette politique mise en œuvre en France à partir de 1981 sont toujours questionnés aujourd'hui. Voir par exemple Bertucci (2013).

²⁶ Extrait du corpus de ma recherche doctorale (Prax-Dubois, 2018).

ENQ : ah :

[]

ENQ [aux élèves de la classe] : y a quelqu'un qui peut nous aider aussi à prononcer ou y a personne qui connaît / qui a déjà entendu du malgache ? /// personne a entendu du malgache ?

E2 : jamais jamais

ENQ : jamais jamais ?

E1 : mais après c'est CREOLE ÇA / ben OUI / malgache c'est CREOLE

ENQ : le malgache / tu dis ? / je suis pas sûre d'avoir bien entendu / le malgache c'est du créole ? comment / j'ai pas compris

E1 : XXX

ENQ : créole ? c'est-à-dire tu heu : tu veux le dire en créole ? / comment on dit ?

E1 (souriant) : []

ENQ : tu as un sourire magnifique

(rires)

E1 : XXX c'est bien

ENQ : alors / c'est en quelle langue ça ?

E1 : c'est en langage

Laurent suit ici « un seul trajet à plusieurs voies » (Derrida, 1992). Et la mobilisation de ces possibles langagiers prend sens en contexte, même si les adultes présents ne comprennent pas l'intégralité du message²⁷. Car, pour cet élève, malgache et créole constituent ce jour-là les deux composantes d'un même « langage », celui d'un garçon de 9 ans, né dans un village du Sud de Mayotte kibushiphone et vivant à La Réunion depuis trois ans chez une famille d'accueil bilingue créole/français où il a appris à négocier son capital communicatif. Ce capital inclut les silences liés à l'indicible ou à l'impensable en milieu scolaire minoré (Stein, 2004) mais aussi les sourires et les rires dont le rôle est tout aussi important que celui des échanges verbaux dans le discours sémiotique. On sait en effet qu'un sourire non discordant atténue le rapport de pouvoir *in situ* tandis que le rire peut au

²⁷La méconnaissance des ressources linguistiques de l'élève par les intervenants se donne à voir ici par les silences → [] et l'incompréhension des énoncés entendus → XXX

contraire manifester la « dissidence », et une forme d'accentuation ou de retournement du contrôle social (Holt, 2012, et Canagarajah, 2013, dans Räisänen, 2018).

Les lieux où est accueillie une « parole en constant déplacement » (Gauvin, 2004) constituent tout autant d'*espaces transglossiques* définis par García (2014) comme les espaces où les pratiques langagières multilingues des élèves sont reconnues, utilisées et renforcées. Le paradigme de la transglossie offre ainsi une alternative à celui de la diglossie dont le modèle de distribution fonctionnelle de deux langues ou variétés de langues basses et prestigieuses présente le désavantage de faire passer pour naturel des hiérarchies linguistiques qui ne le sont pas (Woolard & Schieffelin, 1994, dans García, 2009). Parce que ce « vieux modèle colonial de diglossie qui masque plus de problèmes qu'il n'en résout » (Prudent, 1981, p. 34 ; Robillard, 2013, p. 255) demeure encore aujourd'hui le « pilier des pratiques éducatives » - alors que les études récentes montrent que les jeunes n'abandonnent pas leur(s) langue(s) familiale(s) pour apprendre celles de l'école et/ou d'autres communautés linguistiques mais les transforment -, il est crucial de ne plus concevoir l'apprentissage des langues de façon linéaire et cloisonnée en langue première, seconde, etc. et d'opter plutôt pour une transgression des frontières et hiérarchies linguistiques (García, Flores & Woodley, 2012).

Il semble que réside ici la finalité essentielle des classes translangagières où l'on cherche à *désinventer* les langues (Makoni & Pennycook, 2006) pour transformer le monde, en pensant les interactions humaines en termes d'interlecte, de *linguaging* ou de *mélangue*. Et c'est bien dans ces zones discursives, la plupart du temps inexplorées dans les classes gérées par un discours pédagogisé et attendu, que se logent l'imprévisibilité et la créativité langagières de ceux qui *parolent* en mobilisant, selon les aléas de la situation de communication, l'intégralité de leur répertoire.

La communauté éducative ne devrait pas s'en effrayer et a plutôt tout à y gagner. Car le « trans-apprentissage linguistique » (*translanguaging*) en situation pédagogique facilite l'accès à la langue de scolarisation en créant des ponts entre les univers langagiers au sein d'espaces protégés et favorise en outre le rapprochement familles/école dès le plus jeune âge (Young & Mary, 2016 ; Hélot & Rubio, 2013).

En contexte transcolonial, quand on sait que « la langue a toujours été la compagne de l'Empire » (Antonio de Nebrija)²⁸, il me semble important de développer la dimension plus particulièrement transgressive de la pédagogie

²⁸ « Prólogo a la gramática de la lengua castellana », *Gramática de la lengua castellana*, Salamanca, 1492.

de la variation qui, dès le départ, priorise l'intention communicative des locuteurs (Lebon-Eyquem, 2015), en cherchant à déconstruire – via le cheminement rhizomatique de la parole – les hiérarchies linguistiques transmises à l'école comme des *allant de soi*. L'étude en classe des intentions communicatives pourrait en effet permettre d'analyser aussi, au-delà des phénomènes linguistiques de contact de langues, les expériences de racisme linguistique subies par les élèves plurilingues émergents en questionnant les formes multiples de domination des êtres humains par la langue (García, ce volume). Et cela à plusieurs échelles, depuis l'inscription scolaire en mairie²⁹ – refusée parfois pour des motifs fallacieux obligeant la famille à changer de quartier ou même de commune – à la sur-représentation d'élèves « allophones » en filières professionnelles considérées peu prestigieuses, en passant par toutes les gammes de manifestation du racisme ordinaire au sein de l'école et dans son environnement proche ou éloigné. Car ce sont là des processus interdépendants, qui conditionnent directement ou indirectement l'enseignement-apprentissage des langues, et dont l'exploration systématique, quelles que soient les disciplines enseignées, donnerait la possibilité de mieux comprendre « le lien entre l'interaction et l'ordre social » (Heller, 2002, p. 168).

Comprendre ces processus nécessite dès lors, à chaque point de rencontre, à chaque noeud de la structure rhizomatique, de poser et de se poser des questions du type : Quels choix sont opérés et quelles décisions sont prises en matière de planification et de gestion des langues à tous les niveaux du réseau éducatif ? Qui a le « droit » ou le « pouvoir » de définir ce qu'il est important d'apprendre pour devenir un être socialisé (Biesta, 2008, dans Frelin & Grannäs, 2010) et en quelle(s) langue(s) il est possible de le faire ? Qui détermine « sur quelle base les actions peuvent être jugées et qui répartit également les rôles de juge et de jugé(e) » (Heller, 2002). Autrement dit, « qui regarde le gâteau, qui tient le couteau ? » (Maris, 2003).

On ne répond pas à ces questions en endossant la blouse des *hussards noirs de la république*³⁰ qui se profilent à l'horizon des dernières réformes, ni en se contentant d'allumer des tablettes numériques dans des classes dites « inversées » animées par des *facilitateurs* d'accès aux savoirs. L'enseignant du 21^{ème} siècle sera au contraire un *dificultador* qui, à la façon de l'agitateur

²⁹En France, l'inscription à l'école relève de la compétence du maire (art. L131-5, Code de l'Éducation).

³⁰Surnom donné aux instituteurs français sous la III^{ème} République, à partir de la description de leur vêtement professionnel par l'écrivain français Charles Péguy (1913) qui comparait avec admiration l'austérité de ce corps professionnel destiné à instruire la population française à celle d'un régiment de *hussards* ou cavaliers militaires hongrois.

du théâtre forum d'Augusto Boal, réveille et favorise l'intervention des spect-acteurs, ici des élèves-acteurs, pour trouver des solutions visant à éradiquer l'oppression et les inciter à (ré)agir, en focalisant sur le processus plus que sur *la* solution (Lauret, 1991 ; Rosa, 2009).

Ces moments pédagogiques appartiennent à l'intimité de la classe et ne s'offrent pas facilement aux regards extérieurs³¹. J'ai eu la chance d'observer l'un d'entre eux, dans une classe de maternelle bilingue créole/français (5-6 ans) d'un quartier prioritaire à La Réunion en mai 2013, où l'enseignante propose à ses élèves de traduire oralement « je t'aime » en plusieurs langues à l'occasion de la préparation de la fête des Mères. L'extrait ci-dessous³² montre les efforts de l'enseignante pour favoriser l'inter-tolérance entre ses élèves plurilingues et créer une solidarité langagière en mémorisant la traduction de l'énoncé « je t'aime » dans la variété de malgache utilisée par l'un d'entre eux. En cours de séance, un petit jeu de rapidité est proposé par l'enseignante pour relancer l'attention des élèves et dans le cadre des interactions suivantes va émerger implicitement le concept de variation langagière³³.

Isabelle : qui arrive à le dire vite ? on va voir / Cynthia

Cynthia : XXX j'écoute plus

[rires]

Isabelle [en désignant du regard Annaelle] : ch :: ut

Annaelle [en tapant des mains] za-ti-kwa-no

Isabelle : ok

Benja : c'est PAS zatikwano

Isabelle : mais elle / elle dit d'une autre façon / parce que elle

Karen : c'est une mahoraise ?

Benja [à Isabelle] : c'est en / c'est en

Stacy : malgache

Jean-André : en chinois

³¹Voir aussi des exemples intéressants (analysés par Hélot, 2007) dans le film Raconte-moi ta langue : <https://www.youtube.com/watch?v=gP5o0fk34jk> et le projet CUNY NYSEB mis en place à New York par García : <https://www.cuny-nysieb.org/>

³²Extrait du corpus de ma recherche doctorale (Prax-Dubois, 2018).

³³ Isabelle est l'enseignante, les autres prénoms sont ceux des élèves, et tous les prénoms sont des pseudonymes.

Benja [à Isabelle] : en un autre malgache

Isabelle [aux autres élèves] : voilà / il dit dans un / dans un autre malgache / oui

[XXX]

Isabelle [à Annaelle] : toi tu dis d'une autre façon que lui / oui / c'est vrai /

À la suite du refus de la première élève, l'enseignante donne la parole à Annaelle dont elle connaît l'origine malgache de la famille. Benja conteste toutefois la réponse d'Annaelle au motif que « zaticwano » est différent de « za mitiya ano ». L'enseignante se souvient alors, pour avoir échangé plusieurs fois avec la famille de Benja comme avec celle d'Annaelle, que ces deux enfants sont originaires de deux régions différentes de Madagascar. Ce savoir lui permet de rassurer Benja : « mais elle / elle dit d'une autre façon » - qui, grâce à cela, finit d'ailleurs par constater par lui-même « c'est en / c'est en [...] en un autre malgache » - aussi bien qu'Annaelle « toi tu dis d'une autre façon que lui / oui / c'est vrai / ». Isabelle qui, rappelons-le, n'est pas malgachophone mais s'intéresse aux ressources langagières de tous ses élèves, pense également à associer à cette co-construction de sens *in situ* les élèves témoins de ces échanges en leur expliquant : « voilà / il dit dans un / dans un autre malgache / oui ».

Au-delà du développement de la compétence métalinguistique des élèves, que ceux-ci pourront d'ailleurs transférer dans d'autres situations d'apprentissage, le savoir nouveau introduit ce jour-là dans la classe via la sensibilisation à la notion de variation langagière permet aux élèves et à l'enseignante de cette école marginalisée d'imaginer de nouvelles réalités sociopolitiques en déconstruisant, au sens derridien du terme, l'arbitraire de la norme unique, un pays/une langue et montre comment la pédagogie de la variation pourrait s'engager dans une voie plus *critique*. Il permet aussi de questionner plus globalement les langues de l'océan Indien et, par ce biais, d'interroger le lien ombilical et exclusif Réunion/*métropole* en s'intéressant aux espaces indien-océaniques connus des élèves, comme ici Madagascar. Enfin, la logique de l'individualisme et de la compétition spécifique aux sociétés occidentales est ici renversée : « les individus [...] opèrent non plus indépendamment les uns des autres mais en réglant leur marche sur les informations qu'ils reçoivent de leurs « voisins » », comme dans tout système a-centré où l'information circule horizontalement et sans prévenir (Rosenstiehl & Petitot, 1974). Loin de la routine du discours de classe, sont ainsi retrouvés les cheminements rhizomatiques inattendus et lumineux de la pensée humaine.

5 CONCLUSION

À l'aune d'un tournant éducatif caractérisé aussi bien par le déclin en France des sciences humaines et sociales (Wieviorka, 2012)³⁴ que par le renforcement de l'obligation de réserve des enseignants (art. 1^{er} du projet de loi « Pour une école de la confiance »)³⁵, nous avons toutes les raisons de nous interroger sur l'avenir de la formation des enseignants. Et cela sans perdre de vue l'idée que, au sein même du cadre institutionnel, des aménagements sont toujours concevables et dépendent surtout de la marge de manœuvre que chacun s'octroie à soi-même. Car on le sait, quels que soient les contextes et situations d'enseignement/ apprentissage, les enseignants sont ou peuvent devenir des « acteurs de changement » (De Mejía & Hélot, 2011).

L'histoire des pratiques langagières de l'humanité en déplacement sur la planète révèle en effet que, « au delà des guerres, de la course, des fortunes de mer, des hommes se sont parlé, se sont entendus, ont construit ensemble les outils nécessaires pour nommer les choses, c'est-à-dire les comprendre et se comprendre. » (Bouret-Bérenger, 2011, p. 2). Lorsque l'école française cessera de freiner ces processus ancestraux, alors peut-être pourrons-nous enfin nous intéresser au sens donné au langage par Laurent, Benja et Annaelle (cf. *supra*) et par tous ceux dits « fragiles » ou « vulnérables » maintenus bon an mal an dans les quartiers marginalisés.

Il s'agira alors de se pencher en formation des enseignants non seulement sur le contenu des programmes, des dictionnaires et des manuels scolaires mais aussi, fondamentalement, sur les fonctions du langage humain et les approches pédagogiques émancipatrices et créatrices (Hélot, 2015), « en rendant à leur mobilité historique les échelles de temps et d'espace » (Joubert, 2014) pour se réapproprier une pensée et un langage « de l'errance et du déplacement » (Glissant, 2009). C'est-à-dire mettre en œuvre au quotidien une médiation intuitive (sans descripteurs ni référentiel), que l'enseignant – avant de devenir *expert* technicisé – ferait bien, s'il parvient à retrouver le chemin du rhizome, de veiller dès à présent à sauvegarder.

³⁴ Tribune dans le journal *Le Monde* publié le 10/09/2012 https://www.lemonde.fr/idees/article/2012/09/10/sciences-sociales-le-declin-francais_1758009_3232.html

³⁵Titre donné à la réforme actuelle du système éducatif français dans le projet de loi adopté en première lecture par l'Assemblée nationale le 19 février 2019. Précisons que les enseignants français sont des fonctionnaires de l'État. Leur devoir de réserve, jusqu'alors simple construction jurisprudentielle, implique une interdiction de critiquer le système éducatif en place.

BIBLIOGRAPHIE

AKINCI M. A., 2011, « Acquisition, bilinguisme et bilittéracie : le cas des jeunes enfants bilingues franco-turcs en France », dans *Acquisition et didactique des langues*, PULM, Montpellier, 71-103.

ALBY S. & LÉGLISE I., 2016, « L'éducation bilingue dans le contexte multilingue guyanais : dispositifs cloisonnants et pratiques pédagogiques innovantes », dans *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert Lucas, Limoges, 66-85.

AMYOT Y., 2007, *Le marcheur-pédagogue. Amorce d'une pédagogie rhizomatique*, L'Harmattan, Paris.

BAKER C., 2001, *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon.

BARKER C., 2004, *The SAGE Dictionary of Cultural Studies*, Sage Publications, London.

BENERT B., 2016, « Babel en littérature : esquisse définitionnelle et réflexion sur les implications esthétiques, politiques et identitaires du plurilinguisme littéraire », dans *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert Lucas, Limoges, 610-626.

BENSON C., 2014, « Adopting a multilingual habitus : what North and South can learn from each other about the essential role of non-dominant languages in education », dans *Minority languages and multilingual education. Bridging the local and the global*, Vol. 18, Springer, Dordrecht, 11-28.

BERNARDIN J., 2013, *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*, De Boeck, Bruxelles.

BERNSTEIN B., 1975, *Langage et classes sociales : codes sociolinguistiques et contrôle social*, Éditions de Minuit, Paris.

BHABHA H. K., 1994, *The location of culture*, Routledge, London.

BERTUCCI M. M., 2013, « la diversité linguistique et culturelle a l'école de la périphérie : de facteur de ségrégation à instrument de l'inégalité des chances ? », dans *Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques*, Glottopol Revue de Sociolinguistique en ligne. http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_21/gpl21_06bertucci.pdf

BIGOT N., 2005, « Le créole écrit, le créole à l'école », dans *Du plurilinguisme à l'école - Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Bern, Peter Lang, 113-122.

BLANCHET P., 2016, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Textuel, Paris.

BOURDIEU P. & PASSERON J. C., 1970, *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit, Paris.

BOURET-BÉRENGER M.-F., 2011, *La Méditerranée, lieu d'échanges de mots. : L'exemple des mots de marine. XIIIe-XVIIe siècles*, thèse de doctorat, Toulon.

BURGAT S., 2016, « Le bilinguisme français/langue des signes : quelles sont les spécificités du bilinguisme vécu par les locuteurs sourds ? », dans *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert Lucas, Limoges, 288-303.

CANAGARAJAH A., 2006, « Toward a Writing Pedagogy of Shuttling between Languages: Learning from Multilingual Writers », dans *College English*, 68(6), 589-604. <https://www.jstor.org/stable/25472177>

CANUT C., 2001, « Pour une nouvelle approche des pratiques langagières », dans *Cahiers d'études africaines*, 163-164, 391-398.

CHAUDENSON R., 1974, *Le lexique du parler créole de La Réunion*, Thèse de doctorat, Paris.

CHAUDENSON R. (1992), *Des îles, des hommes, des langues*, L'Harmattan, Paris.

CLERC-CONAN S. & RICHERME-MANCHET C., 2016, *Didactique du français : pour une approche contextualisée et explicite de la langue à l'école*, EME Éditions-L'Harmattan, Louvain-la-Neuve.

COLOMBEL C. & FILLOL V., 2016, « Langue française et cultures océaniques : quelle éducation plurilingue pour la Nouvelle-Calédonie ? », dans *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert Lucas, Limoges, 117-128.

COPE B. & KALANTSIS M., 2000, *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*, Routledge, London.

CUMMINS J., 2016, « L'éducation bilingue : perspectives internationales sur la recherche et les politiques linguistiques éducatives », dans *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert Lucas, Limoges, 529-544.

CUMMINS J. & EARLY M., 2011, *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*, Trentham Books, Stoke on Trent.

DAGENAIS D., 2012, « Littératies multimodales et perspectives critiques », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9-2. <http://journals.openedition.org/rdlc/2338>

DEGRAFF M., 2005, « Linguists' most dangerous myth : the fallacy of creole exceptionalism, dans *Language in society*, 34, 533-591.

DELAMOTTE R., 2016, « Introduction. Éducation langagière dans des contextes de surdité », dans *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert Lucas, Limoges, 265-272.

DELEUZE G. & GUATTARI F., 1980, *Capitalisme et Schizophrénie. Mille Plateaux*, Éditions de Minuit, Paris.

DE MEJÍA A.M. & HÉLOT, C., 2011, « Introduction », dans *Empowering teachers across cultures*, Peter Lang, Frankfurt, 11-28.

DEPP, 2018 https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/74/9/depp-ni-2019-19-20-Journee-defense-et-citoyennete-2018-plus-de-un-jeune-Francais-sur-dix-en-difficulte-de-lecture_1135749.pdf

DERRIDA J., 1992, *Points de suspension. Entretiens*, Galilée, Paris.

DE SWAAN A., 1993, "The Evolving European Language System: A Theory of Communication Potential and Language Competition", *International Political Science Review*, 14-3, 241-255.

ERFURT J. & HÉLOT C., 2016, « Introduction. Pourquoi un ouvrage sur l'éducation bilingue en France ? », dans *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, C. Hélot et J. Erfurt (dirs), Lambert-Lucas, Limoges, 29-42.

ESCUDE P., 2016, « Le bilinguisme scolaire français-occitan, histoire et avenir », dans *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert Lucas, Limoges, 231-246.

FOUCAULT M., 1969, *L'archéologie du savoir*, Gallimard, Paris.

FOUCAULT M., 1978/2004, *Naissance de la biopolitique. Cours au collège de France. 1978-1979*, Seuil/Gallimard, Paris.

FOUCAULT M., 1997, *Il faut défendre la société. Cours au collège de France. 1975-1976*, Seuil/Gallimard, Paris.

FRAENKEL B. & MBODJ-POUYE A., 2010, « Introduction : Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles », *Langage et société*, 133,(3), 7-24. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2010-3-page-7.htm>

FREIRE P., 1970/2005, *Pedagogy of the oppressed*, Continuum, New York.

FRELIN A. & GRANNAS J., 2010, « Negotiations left behind : in-between spaces of teacher-student negotiation and their significance for education », *Journal of Curriculum Studies*, 42/3, 353-369.

GADET F., 2009, « Sociolinguistique, écologie des langues, et cetera », *Langage et société*, 129/3, 121-135.

GARCÍA O., 2009, *Bilingual Education in the 21st Century*, Wiley Blackwell, New York.

GARCÍA O., 2014, “Countering the dial: transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education”, dans *The global-local interface, language choice and hybridity*. United Kingdom: Multilingual Matters, Bristol, 100-118.

GARCÍA, O., FLORES, N. & WOODLEY, H., 2012, « Transgressing monolingualism and bilingual dualities: Translanguaging pedagogies », dans *Harnessing linguistic variation to improve education*, Peter Lang, Bern, 45-75.

GARCÍA O. & LI W., 2014, *Language, Bilingualism and Education*, Palgrave Macmillan, New York.

GEORGER F., 2011, *Créole et français à La Réunion: une cohabitation complexe*, Thèse de doctorat, Université de La Réunion.

GLISSANT E., 2009, *Philosophie de la Relation*, Gallimard, Paris.

GOGOLIN I., 1994/2008, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Wasmann Verlag GmbH, Münster.

GRUTMAN R., 2015, « Le moment biculturel de la littérature française », dans *Paradoxes du plurilinguisme littéraire 1900. Réflexions théoriques et études de cas*, 34, Peter Lang, Bruxelles, 125-141.

GUMPERZ J. J., 1962/1971, « Types of linguistic communities », *Anthropological Linguistics*, 4/1, 97-113.

HELLER M., 2002, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Didier, Paris.

HÉLOT C., 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, L'Harmattan, Paris.

HÉLOT C., 2014, « Introduction », in *Children's literature in multilingual classrooms. From multiliteracy to multimodality*, C. Hélot, R. Sneddon & N. Daly (Eds), Institute of Education, University of London, London, p. 8-16.

HÉLOT C., 2015, « La Diversité linguistique à l'école. Éveil aux langues ou pédagogie « critique » du plurilinguisme ? », dans *Cahiers de linguistique. Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française*, 41/2, 15-40.

HÉLOT C. & ERFURT J., 2016, *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert-Lucas, Limoges.

HÉLOT C. & RUBIO M.-N., 2013, « Introduction », dans *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*, érès, 15-40.

HÉLOT C. & YOUNG, A., 2006, « Imagining Multilingual Education in France: A Language and Cultural Awareness Project at Primary School », dans *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Globalization*, Multilingual Matters, Clevedon, 69-90.

HOOKS B., 1994, *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*, Routledge, New York.

HORNBERGER N., 1990, « Creating successful learning contexts for bilingual literacy », dans *Teachers college record*, 92-2, 212-229.

HORNBERGER N. & LINK H., 2012, « Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms : a biliteracy lens », dans *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15-3, 261-278.

JOUBERT C., 2014, « Le « postcolonial » à la différence des langues : culture, politique et enjeu de monde » dans *Le postcolonial comparé: Anglophonie, francophonie*, Presses universitaires de Vincennes, Saint-Denis, France. <https://www.cairn.info/le-postcolonial-compare-9782842924072.htm>

LAROUSSE F., 1993, « L'alternance de langues : une stratégie stylistique », *Cahiers de praxématique*, 20. <http://praxématique.revues.org/177>

LAROUSSE F., 2016, « Pour quand une éducation plurilingue à Mayotte ? », dans *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert Lucas, Limoges, 129-143.

LAURET D., 1991, *Le Créole de la réussite*, Éditions du Tramail, Saint-Denis (Réunion).

LEBON-EYQUEM M., 2014, « Comment adapter l'enseignement à la variation linguistique réunionnaise », dans *Contextes et Didactiques* n° 4, ESPE-Guadeloupe, 48-62. URL : <http://web.espe-guadeloupe.fr/wp-content/uploads/2015/10/N%C2%B04-2014-juin.pdf>

LEBON-EYQUEM M., 2015, « Une pratique enseignante fréquemment observée dans les classes réunionnaises, la traduction interlinguale : efficacité et impact sur les élèves », dans *Creole language and Didactics in the Indian Ocean*, Island Studies / Indian Ocean-Océan Indien, 2/1, University of Seychelles – Lenstiti Kreol Sesel, 74-81.

LECONTE F., 2016, « Une éducation bilingue français/langues africaines ? Absence institutionnelle et comportements contrastés des familles », dans *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert Lucas, Limoges, 487-501.

LIONNET F., 2000, Transnationalism, postcolonialism or transcolonialism ? Reflections on Los Angeles, geography, and the uses of theory », *Emergences*, 10/1, 25-35.

MAKONI S. & PENNYCOOK A., 2006, « Disinventing and reconstituting languages », dans *Disinventing and reconstituting languages*, Multilingual Matters, Clevedon.

MARIMOUTOU J-C. C., 2006, « Poétique du mélange et du malang dans le roman réunionnais contemporain : À L'angle malang. Les Maux d'ici de Jean-Louis Robert », dans *Revue de littérature comparée*, n° 318, (2), 213-234. <https://www.cairn.info/revue-de-litterature-comparee-2006-2-page-213.htm>

MARIMOUTOU J-C. C., 2014, « Labyrinthes interculturels dans les littératures de l'océan Indien », dans *Diogène*, 2, 153-169. <https://www.cairn.info/revue-diogene-2014-2-page-153.htm>

MARIS B., 2017, *Antimanuel d'économie*, Vol. 1, Bréal, Rosny Cedex.

MARTIN-JONES M. & JONES K., 2000, « Introduction. Multilingual literacies », dans *Multilingual literacies : reading and writing different worlds*, John Benjamins Publishing B.V., Amsterdam-Philadelphia, 1-16.

MARTINEZ P., 2018, *Un regard sur l'enseignement des langues. Des sciences du langage aux NBIC*, Éditions des Archives Contemporaines, Paris.

MEILLET A., 1931, « Sur une période de bilinguisme en France », dans *Comptes rendus des séances de l'Académie des inscriptions et Belles-Lettres*, 75^{ème} année, n° 1, 29-38. www.persee.fr/doc/crai_0065-0536_1931_num_75_1_75999

MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, LAL Langues et apprentissage des langues, Didier, Paris.

MUNI TOKE V., 2016, « Les politiques éducatives bilingues dans les Outre-mer : situation postcoloniale et rhétorique de l'expérimentation »,

dans *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert Lucas, Limoges, 45-51.

NOEL A., 2014, « La théorie du macrosystème interlectal et l'acquisition langagière en contexte plurilingue : réflexion sur la situation réunionnaise », dans *Congrès mondial de linguistique française-CMLF 2014*, EDP Sciences, 1701-1717. https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2014/05/shsconf_cmlf14_01050/shsconf_cmlf14_01050.html

PAIA M. & VERNAUDON J., 2016, Le défi de l'éducation bilingue en Polynésie française, dans C. Hélot & J. Erfurt (eds.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert Lucas, Limoges, 86-98.

PENLOUP M.-C., 2012, « Littératies numériques : quels enjeux pour la didactique de l'écriture-lecture ? », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9-2. <http://journals.openedition.org/rdlc/3900> .

PENNYCOOK A., 2001, *Critical applied linguistics - a critical introduction*, Routledge, London.

PENNYCOOK A., 2007, *Global Englishes and transcultural flows*, Routledge, London.

PÉREZ BABO M.-A., 2011, *La traversée de la langue. Sur « le livre de l'Intranquillité » de Fernando Pessoa*, University of Beira Interior, Labcom Books, Covilhã .

PRAX-DUBOIS P., 2014, « Autres possibles à l'école à La Réunion. L'éclairage des élèves migrants plurilingues », dans *Les Ultramarins ici et là-bas*, Diversité n° 178, Canopé Editions, 153-162.

PRAX-DUBOIS P., 2018, *La formation des enseignants du primaire à La Réunion. Comment construire une éducation plurilingue ?*, Thèse de doctorat, Strasbourg.

PRUDENT L.-F., 1981, « Diglossie et interlecte ». *Langages*, 61, 13-38.

PRUDENT L.-F., 1993, *Pratiques langagières martiniquaises : genèse et fonctionnement d'un système créole*, Thèse de Doctorat d'Etat en Sciences du Langage, Université de Rouen Haute-Normandie.

PRUDENT L.-F., 2005 « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles », dans *Du plurilinguisme à l'école – Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang, Berne, 359-378.

RÄISÄNEN T., 2018, « Translingual Practices in Global Business. A Longitudinal Study of a Professional Communicative Repertoire », dans *Translanguaging as everyday practice*, Vol. 28, Springer, Switzerland, 149-174.

RISPAIL M., 2011, « Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques », *Forum Lecture*. https://www.forumlecture.ch/fokusartikel1_2011_1.cfm

ROBERT J-L., 2004, *À l'angle malang. Les maux d'ici*, Grand Océan, Saint Denis (La Réunion).

ROBERT J-L., 2014, *Reviens Cortazar*, L'Harmattan, Paris.

ROBILLARD D., 2007, « La linguistique *autrement* : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le *Titanic* ne coule pas », dans *Un siècle après le Cours de Saussure : la linguistique en question*, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique n° 1, L'Harmattan, Paris, 81-228.

ROBILLARD D., 2013, « « Interlecte » : Outil ou point de vue épistémologique sur « la » linguistique et les langues ? Sémiotique ou herméneutique ? » dans *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, École normale supérieure de Lyon, Lyon, 349-373.

ROSA R. D., 2009, « What type of revolution are we rehearsing for ? Boal's theatre of the oppressed », dans *The Routledge international handbook of critical education*, Routledge, New York, 240-253.

ROSENSTIEHL P. & PETITOT J., 1974, « Automate asocial et systèmes acentrés », dans *Communications*, 22, 45-62.

ROTHMAN N., 2012, *Brokering Empire: Trans-imperial subjects between Venice and Istanbul*, Cornell University Press, Ithaca.

SIMONIN J. & WHARTON S., 2013, « Introduction. Sociolinguistique des contacts de langues. Un domaine en plein essor. » dans *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, ENS Editions, Lyon, 13-18.

STEIN P., 2004, « Representation, rights, and resources : Multimodal pedagogies in the language and literacy classroom », dans *Critical pedagogies and language learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

STREET B. V., 1997, « Social literacies » dans *Encyclopedia of language and education*, Vol. 2 : Literacy, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 133-141..

SULTANA S., DOVCHIN S. & PENNYCOOK A., 2015, « Transglossic language practices of young adults in Bangladesh and Mongolia », dans *International Journal of Multilingualism*, Routledge. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14790718.2014.887088>

TRIVEDI H., 1999, The postcolonial or the transcolonial ? Location and language, Interventions: *International Journal of Postcolonial Studies*, 1/2, 269-272. <http://dx.doi.org/10.1080/13698019900510371>

TUPIN F. & WHARTON S., 2016, « Le plurilinguisme réunionnais : entre instabilité des politiques linguistiques et inadéquation des approches didactiques », dans *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert Lucas, Limoges, 99-116.

YOUNG, A. & MARY, L., 2016, « Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens », dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (NRAS), n°73, 75-94.

VERTOVEC S., 2007, "Super-diversity and its implications", dans *Ethnic and Racial Studie*, 30/6, 1024-1054.

WETH C., 2016, « Bilinguisme et littéracie », dans *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert Lucas, Limoges, 565-577.