

# L'EXCLUSION LANGAGIÈRE DANS LES CLASSES SUPERDIVERSES EN OUTRE-MER FRANÇAIS : SILENCES, MAILLAGES ET PERSPECTIVE INCLUSIVE DANS L'OcéAN INDIEN

PASCALE PRAX DUBOIS *Université de Strasbourg*

**RÉSUMÉ.** La présente contribution a pour objectif de mieux comprendre la façon dont la place des langues se négocie dans les classes superdiverses des départements français ultramarins en vue de penser autrement les politiques éducatives inclusives. Après avoir mis en perspective le concept de *translanguaging* avec l'interlecte et le *mélangue* créole, nous analyserons, en nous appuyant sur la métaphore du rhizome, les interactions verbales en classe de petite section où sont expérimentées des séances dites d'« éveil aux langues ». L'étude permet d'identifier plusieurs stratégies d'interactions plurilingues. Les résultats montrent notamment comment s'appuyer sur le langage intérieur des élèves. En distinguant les stratégies compensatoires trahissant une vision « langue-problème » (VLP) de celles à visée de transformation sociale (VTS), nous espérons ainsi mettre en lumière les idéologies qui conditionnent l'inclusion langagière des élèves.

**LANGUAGE EXCLUSION IN SUPERDIVERSE CLASSROOMS IN OVERSEAS FRANCE: SILENCE, MAILLAGES AND INCLUSIVE PERSPECTIVE IN THE INDIAN OCEAN**

**ABSTRACT.** The purpose of this contribution is to gain a better understanding of how language status is negotiated in superdiverse classrooms in French overseas departments in order to think differently about inclusive educational policies. First, we compare the concepts of *translanguaging*, *interlecte*, and *mélangue*. Then, we analyze — through the lens of the rhizome — verbal interactions in a pre-primary classroom where “awakening to languages” sessions are experienced. The study identifies several multilingual interaction strategies. The results show in particular how to rely on the students' inner speech. By distinguishing compensatory strategies revealing a “language-problem” vision (VLP) from those aiming at social transformation (VTS), we eventually highlight the ideologies that condition students' language inclusion.

La question des situations de contact de langues et des didactiques afférentes est cruciale dans les collectivités françaises ultrapériphériques, notamment les départements et régions d'outre-mer (DROM) où s'applique encore le modèle éducatif franco-européen selon plus ou moins les mêmes modalités qu'en France hexagonale alors que des travaux récents (Georger, 2011; Lebon-

Eyquem, 2015), mais aussi les statistiques nationales (Institut national de la statistique et des études économiques, 2010) attestent toujours la vitalité du créole, et surtout ses variétés maillées avec celles du français dans les échanges ordinaires à La Réunion.

Dès lors, comment les places des langues — qu'il s'agisse du français langue officielle, du créole langue régionale ou des autres langues de la classe — se négocient-elles dans les classes multilingues des départements français ultramarins? De quels moyens disposent les enseignants pour gérer les processus d'inclusion et d'exclusion langagières générés par ces situations de contact de langues?

Nous proposons d'apporter quelques éléments de réponse en nous intéressant plus particulièrement au cas de l'île de La Réunion dont la situation privilégiée dans le sud-ouest de l'océan Indien, au sein d'un réseau d'échanges intenses entre peuples liés par une histoire pré- et postcoloniale commune (Lucas, 2003; Marimoutou, 2006a) pourrait bien constituer un cas d'exemple susceptible d'éclairer sous un jour nouveau la problématique de l'exclusion langagière des familles et des élèves migrants ou dits « natifs » ne maîtrisant pas, au sens scolaire du terme, la langue française de scolarisation.

Pour tenter de le démontrer et après avoir précisé le cadre conceptuel et méthodologique de cette étude, nous présenterons les résultats d'une analyse d'interactions verbales en classe de petite section (PS; élèves âgés approximativement de trois ans) où sont expérimentées des séances dites d'« éveil aux langues » (désormais EAL), dans une école située en réseau d'éducation prioritaire à La Réunion. À un deuxième niveau d'analyse, nous identifierons ensuite quelques stratégies d'interactions plurilingues et envisagerons en conclusion, dans une perspective inclusive,<sup>1</sup> quelques pistes didactiques en matière d'éducation au langage et à l'altérité en contexte multilingue.

## **ESPACES DISCURSIFS SOUS TENSION ET PROCESSUS D'EXCLUSION / INCLUSION EN CLASSES SUPERDIVERSES À LA RÉUNION**

Le système éducatif à La Réunion présente au moins deux singularités, l'ampleur du réseau d'éducation prioritaire (Académie de La Réunion, s.d.) et le taux d'illettrisme encore important de la population (Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance, 2018). Dans ce contexte social particulièrement tendu, l'école réunionnaise est en attente de nouveaux modèles pour répondre aux défis communicatifs du 21<sup>e</sup> siècle.

### ***Vers un renouvellement paradigmatique***

Comme toutes les terres peuplées ou repeuplées à la suite de divers processus d'immigration coloniale et postcoloniale, la société réunionnaise peut être dite aujourd'hui *superdiverse*, dans le sens donné à ce terme par Vertovec (2007, 2010) pour décrire la perspective multidimensionnelle de la diversité aujourd'hui

dans le monde et dénoncer l’ethnisation des phénomènes migratoires, la persistance des discriminations et finalement, l’échec des politiques multiculturelles des années 1990. Le versant linguistique de la mondialisation analysé via la lentille de la superdiversité se traduit par la diversification des ressources communicatives et l’émergence d’un nouveau champ de recherches, celui des idéologies langagières, qui cible l’étude des liens susceptibles d’être établis entre les pratiques langagières et les systèmes sociopolitiques appréhendés à une échelle plus large (Blommaert et Rampton, 2016; Garcia, 2009, p. 108).

Y sont particulièrement assujettis les usages du créole, langue co-maternelle de la plupart des Réunionnais, figée dans son statut de langue régionale de France, et ceux des autres langues indianocéaniques (shimaore,<sup>2</sup> malgache, shikomore, arabe, créole mauricien, tamoul, gujrati, cantonais, hakka, etc.) des îles voisines et pays côtiers, langues dont l’enseignement n’est pas prévu à ce jour dans les écoles et établissements scolaires à La Réunion.<sup>3</sup> La recherche en didactique est en effet en panne à La Réunion, sur ce point (Tupin et Wharton, 2016) comme sur celui des pratiques hétéroglossiques, les « parlars mixtes » constituant bien souvent dans les sociétés des États-nations « la part “noire” du bilinguisme » (Gadet et Varro, 2006, p. 12).

L’absence de prise en compte de la réalité des pratiques langagières s’inscrit ainsi dans celle plus globale d’exclusion langagière ou stigmatisation des langues de l’Autre dont Rubdy (2015) a défini les manifestations possibles, depuis la mise en arrière-plan de certaines langues ou de leur rétrogradation jusqu’à leur disparition pure et simple. Inversement, et en nous appuyant sur la définition des pratiques inclusives de De Beaugrande (1997), nous parlerons d’inclusion langagière en tant que processus de valorisation de toutes les ressources langagières, orales et/ou écrites, de locuteurs partageant un espace discursif, indépendamment de la valeur de ces langues sur le marché linguistique.

Ces processus d’exclusion et d’inclusion ne sont pas binaires. Depuis les travaux de Foucault, on sait en effet que les jeux de pouvoir sont diffus et s’analysent moins en termes dichotomiques opposant un détenteur de pouvoir (ou un groupe humain) omnipotent à un individu (ou à un autre groupe humain) obligé de se soumettre ou d’entrer en résistance, qu’en termes de multiples et divers *micro-pouvoirs*. Les processus de domination de l’homme par la langue en milieu éducatif sont tout aussi complexes (Hélot, 2007) et les processus afférents d’inclusion / exclusion en sont une parfaite illustration. C’est pourquoi nous avons proposé, en nous appuyant sur les « meta-models » de Ruiz (1984) envisageant tour à tour les langues comme un problème, un droit ou une ressource, de distinguer les stratégies plurilingues de type compensatoire ou à visée « langue-problème » (VLP) de celles cherchant à lutter contre les inégalités sociales, à visée de transformation sociale (VTS; Prax-Dubois, 2018).

En pays créoles, si l’on considère que la créolistique a longtemps été un processus reposant essentiellement sur la « machinerie diglossique » (Bernabé, 1979,

cité dans Prudent, 1980, p. 76) — qualifiée parfois de « notion fourre-tout » inadaptée à ces contextes (Prudent, 1981, p. 24), il convient de se tourner aujourd'hui vers d'autres outils d'analyse pour prendre en compte à l'école la réalité des pratiques langagières réunionnaises.

### *Interlecte, mélangue et translanguaging à l'épreuve des frontières linguistiques*

Revisitant aussi bien le concept de diglossie que celui de continuum,<sup>4</sup> Prudent (1981) propose depuis plus de trois décennies le concept d'*interlecte*, ensemble d'énoncés provisoires à la fois fluides, perméables et imprédictibles qu'il intégrera par la suite au sein d'un « macro système langagier » incluant la variété normée du français et celle, en cours de normalisation, du créole (Prudent, 2005, p. 364). Ce faisant, le sociolinguiste rappelle la part d'imprévisibilité des énoncés humains qui survit aux côtés de la variété standardisée transmise par l'école et les médias. Mais ce parler créatif et aléatoire dépourvu de cloisonnements linguistiques questionne aussi la notion même de langue (de Robillard, 2013) et rencontre au final peu d'adhésion sociale, notamment en milieux formels, peinant en particulier à trouver sa place dans les classes réunionnaises où il est plus classiquement qualifié de « mélange » (Lebon-Eyquem, 2015).

C'est pourquoi, dans le cadre de notre recherche doctorale, nous nous sommes intéressée à la réflexion alternative proposée par les écrivains, poètes et musiciens réunionnais et notamment au *mélangue* qui, à nos yeux, constitue la traduction littéraire de l'interlecte (Prax-Dubois, 2018). Tordant le cou aux préjugés tenaces sur la parole maillée — ou *mélange* dans le discours ordinaire —, le regard de Robert (2004) sur<sup>5</sup> les pratiques hétéroglossiques réunionnaises à travers son roman *À l'angle malang : Les maux d'ici*, permet en effet de relier « ce qui s'énonce sur le lieu » avec « ce qui se joue ailleurs dans le monde » (Marimoutou, 2006b, p. 213). Le roman de Robert donne ainsi les moyens de revisiter le concept de diglossie en montrant qu'elle ne constitue « qu'un élément de la représentation » (Marimoutou, 2006b, p. 215). Il réhabilite notamment la puissance de l'invention langagière et le « désir de vérité, d'identité non figée » en proposant le néologisme *mélangue* créé pour désigner « à la fois mélange et appropriation des langues » mais aussi le « langage de la mise en question des idées reçues, des préjugés de toute sorte, du prêt-à-dire qui rate les richesses du dire » (Marimoutou, 2006b, p. 219). Car, précise Marimoutou, le *mélangue* est avant tout « un langage du soupçon : soupçon que les mots ratent la vie “zanbrokalienne” » (Marimoutou, 2006b, p. 219),<sup>6</sup> quitte à revendiquer pour cela *in kozeman insolan*,<sup>7</sup> un *kozeman* propice, selon nous, à lutter contre l'exclusion langagière bien souvent à l'œuvre dans les classes multilingues des États-nations.

Dans cette logique, si elles sont perçues à l'école comme une méconnaissance des règles morphosyntaxiques, les transgressions des catégories grammaticales par les élèves témoignent plutôt de stratégies stylistiques (Laroussi, 1993, p. 115). Loin d'être une source de confusion entre les deux langues, elles

montrent au contraire que l'enfant les utilise au mieux en cherchant à établir de lui-même des compromis langagiers (Laroussi, 1993, p. 117). L'élève tente, en effet, par ce biais « de créer des effets de styles qui sont l'expression d'une identité propre et auxquels les monolingues n'ont pas accès » (Laroussi, 1993, p. 117). Nous voyons là un rapprochement possible avec l'approche « trans » du langage et de l'éducation dont la finalité « trans-formative » est de transgresser les distinctions et catégorisations obsolètes (Garcia et Li Wei, 2014), selon le modèle pédagogique alternatif de translanguaging défini comme suit par Garcia et Kano (2014) :

processus par lequel les élèves et les enseignants s'engagent dans des pratiques discursives complexes qui incluent TOUTES les pratiques linguistiques de TOUS les élèves d'une classe en vue de développer de nouvelles pratiques linguistiques et de soutenir les anciennes, de communiquer et de s'approprier les connaissances mais aussi de donner une voix aux nouvelles réalités sociopolitiques en interrogeant les inégalités linguistiques. (p. 261)

Cette approche transgressive, contextualisée en contexte réunionnais, a également fondé les options méthodologiques présentées ci-après.

### ***Une expérimentation d'éveil aux langues en quartier précarisé multilingue***

Dans le cadre d'une thèse en sciences du langage portant sur la formation des enseignants à l'éducation plurilingue, nous avons mené une enquête de terrain dans une école primaire située en réseau d'éducation prioritaire, dans une commune du bassin Est de l'île de La Réunion.

Ayant opté pour une approche qualitative, notre enquête est principalement basée sur des observations de classe et des entretiens semi- et non directifs (2011-2016), conduits auprès de professionnels de l'éducation ayant accepté d'expérimenter des activités d'éveil aux langues sur leur lieu d'exercice et donnant lieu à une analyse de discours. Il nous a en effet semblé opportun de voir en quoi l'approche EAL s'inscrit dans le nouveau paradigme ci-dessus présenté et favorise l'inclusion réelle des pratiques langagières de tous les élèves, y compris celles des enfants de migrants pauvres, dans les classes multilingues réunionnaises.

Le corpus des données repose, dans cette contribution, sur l'observation d'une séance EAL de 9 minutes, réalisée le 21 juin 2013 dans une classe de PS en présence de l'enquêtrice, d'une part, et sur un entretien de 16 minutes qui a eu lieu le même jour, peu après la séance, entre l'enquêtrice et l'enseignante, d'autre part. L'entretien porte essentiellement sur le point de vue de l'enseignante concernant les objectifs (atteints ou pas) de la séance, objectifs à resituer en contexte par rapport aux finalités de l'approche EAL.

Rappelons que l'éveil aux langues (*language awareness*) est une démarche didactique initialement conceptualisée par Roulet (1980) puis Hawkins (1984). Elle vise non pas à apprendre une langue spécifique mais à étudier la diversité des

langues à l'école (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008; Candelier, 2003; Dit Marianne, Huet et Prax-Dubois, 2014; Hélot, 2007; Perregaux, de Goumoëns, Jeannot et De Pietro, 2003). Avec l'intercompréhension entre langues parentes et la didactique intégrée, l'éveil aux langues forme l'ensemble des « approches plurielles des langues et des cultures » dont le CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures) constitue un instrument de mesure (Candelier, 2007). L'approche a fondé le cadre théorique de la première étape de notre recherche doctorale.

En observant la séance d'éveil aux langues, notamment les interactions verbales entre l'enseignante et les élèves, nous avons dans l'idée de collecter des données pour répondre à notre première question relative à la façon dont les places des langues se négocient dans les classes multilingues à La Réunion. À la suite de cette observation, l'entretien nous a permis d'éclairer ce premier niveau d'analyse en prenant connaissance du point de vue de l'enseignante. Le croisement de ces deux types de données a rendu possible, à un deuxième niveau d'analyse, une interprétation plus fine visant à identifier les stratégies d'interactions plurilingues développées en contexte et la marge de manœuvre dont dispose en réalité l'enseignante pour favoriser l'inclusion langagière dans sa classe.

### ***La métaphore du rhizome : un outil au service du décloisonnement et de l'inclusion***

Si les finalités et la démarche d'investigation de l'EAL s'inscrivent pleinement dans la *perspective inclusive* préconisée par l'UNESCO (2009) qui, initialement cantonnée au champ du handicap, fait à présent référence aussi à celui de la diversité ethnique, linguistique, culturelle et religieuse au sein d'un « paradigme commun » (Potvin, 2014), on sait que l'approche multi- puis interculturelle, transversale aux trois démarches des approches plurielles précitées dans la section « Une expérimentation d'éveil aux langues... », peine encore aujourd'hui à lutter contre la réification de l'Autre et les manifestations du racisme dans le monde (Vertovec, 2007, 2010).

C'est pourquoi, cherchant à appréhender différemment la parole spontanée des élèves et le *mélange* tel que défini plus haut, il nous a semblé utile de décrire dans les espaces ultramarins une réalité multiple, semblable au cheminement du rhizome, « sans racine organisatrice », mais où chacun des éléments hétérogènes « peut être connecté avec n'importe quel autre et doit l'être » (Deleuze et Guattari, 1980, p. 13). Ainsi, quand Deleuze et Guattari (1980) décrivent « les arbres du langage » (p. 632), ils s'intéressent plus à leur bourgeonnement et à leurs ondulations aléatoires qu'à leur arborescence linéaire. Nous y voyons un lien avec les formes imprévisibles et perméables des énoncés interlectaux ou « zone interlectale » qui permet à Prudent (1981) de questionner les catégories linguistico-administratives classiques et de valoriser « le travail de l'interlecte qui, entre les langues, fait autre chose que les juxtaposer ou les additionner » (de Robillard, 2013, p. 351).

Le rhizome constitue ainsi un outil d'analyse à convoquer à plus d'un titre à La Réunion comme il l'a été à La Martinique, autre pays créole et terre d'origine de Glissant. Ce romancier, essayiste, poète et philosophe est connu pour avoir célébré l'opacité et l'errance à l'origine de la *Relation* dans la définition du « Tout-monde » ou monde « qui ne serait pas lié à celui d'une langue unique, que celle-ci soit une langue dominante ou une langue construite artificiellement, mais à la multiplicité des idiomes » (Glissant et Gauvin, 2010, p. 7-8). Il l'est aussi pour avoir opposé l'identité-racine ou racine unique, « souche qui prend tout sur elle et tue alentour » à l'identité-rhizome qui garde quant à elle l'idée d'enracinement « mais récusé l'idée d'une racine totalitaire », fondement selon lui de la pensée binaire (Glissant, 1990, p. 23).

En partant de notre questionnement initial étayé du cadre théorique ci-dessus présenté, il nous a semblé opportun de voir en quoi l'approche EAL favorise l'inclusion réelle des pratiques langagières de tous les élèves, y compris celles des enfants de migrants pauvres, dans les classes multilingues réunionnaises.

#### ECHANGES ET SILENCES AUTOUR D'UN IMAGIER TRILINGUE À L'ÉCOLE MATERNELLE<sup>8</sup>

Nous avons choisi de présenter ici les résultats de l'observation d'une des séances EAL menées en classe de PS par une enseignante métropolitaine nouvellement arrivée dans l'île.<sup>9</sup> Nous insisterons ici plus particulièrement sur deux temps forts de cette séance avant de présenter une première série de résultats qui ont émergé lors de l'entretien avec l'enseignante.

##### *Quand la méconnaissance des langues des élèves ne fait pas ou peu obstacle*

Anna, récemment arrivée sur l'île et non créolophone, enseigne en PS, auprès d'enfants âgés d'environ trois ans. Parmi l'ensemble de ses élèves majoritairement créolophones, elle a identifié un tiers d'élèves originaires des autres îles de l'océan Indien, plus particulièrement de Mayotte, département français, et des trois autres îles voisines comoriennes. Ces élèves sont tous plurilingues. On sait en effet que plusieurs langues sont utilisées simultanément dans les quatre îles de l'archipel des Comores : le shikomor (langue bantoue d'influence arabe et ses quatre variantes régionales : le shimaore à Mayotte, le shingazidja en Grande Comore, le shimwali à Mohéli et le shindzuani à Anjouan), l'arabe, le kibushi (ou malgache de Mayotte) et le swahili, auxquelles s'ajoutent, notamment à Mayotte, le hindi et le créole réunionnais moins représentés quantitativement (Laroussi, 2015). Laroussi (2015) a également décrit le kibushi (ou shibushi) en tant que « seconde langue principale à Mayotte » (p. 30). Il rappelle cependant que le kibushi tend à être actuellement supplanté par le shindzuani, langue voisine en usage à Anjouan, du fait de l'augmentation exponentielle de la migration des familles anjouanaises vers Mayotte (Laroussi, 2016, p. 132).



Anna, pour sa part, est originaire d'une région métropolitaine où la langue régionale est très vivace et légitimée depuis plus d'un demi-siècle.<sup>10</sup> Intuitivement intéressée par la didactique du plurilinguisme sans y avoir été formée, elle décide d'introduire ponctuellement dans ses pratiques de classe l'utilisation d'un imagier trilingue français / shimaore / malgache (voir Figure 1) réalisé avec l'aide des élèves et de leurs familles par un groupe d'enseignants en Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) des secteurs Est et Nord de l'Académie de La Réunion, accompagnés des formateurs du Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV). Il est librement téléchargeable.<sup>11</sup> Précisons que le créole réunionnais, langue régionale de cette académie ultramarine, n'est pas prévu dans l'imagier.

La séance décrite ci-après fait suite à deux séances précédentes durant lesquelles l'imagier a déjà été présenté aux élèves. L'objectif visé par l'enseignante est double : lutter contre « le mutisme des primo-arrivants » et « renforcer la cohésion sociale dans la classe » (Extrait corpus entretien post séance EAL — Anna (ENS 2) juin 2013).<sup>12</sup> Comme l'a rappelé Hélot (2010), « la mise sous silence des élèves bilingues dans les classes normatives monolingues est un fait bien connu » (p. 60) et Anna, désireuse de leur rendre la parole, se saisit de l'imagier trilingue en tant qu'outil susceptible de la déclencher.



FIGURE 1. *Imagier trilingue français, shimaore, malgache* (Académie de La Réunion, 2007, p. 4-5)

La consigne est d'identifier en plusieurs langues un objet dans l'imagier. Ce faisant, l'enseignante souhaite donner la possibilité aux élèves identifiés originaires des îles voisines de montrer à leurs camarades « leurs savoir-faire en shimaore et en malgache » car « les enfants se connaissent mal au final » selon elle, « la culture de certains élèves, surtout ceux qui viennent d'arriver, est



stigmatisée » et c'est pourquoi « il faut les faire parler sur leurs langues, leurs cultures, ce qui fait leur identité » pour que, dans l'idéal, « les parents aussi finissent par mieux se connaître, s'accepter mutuellement » (Anna).

Anna : On en a déjà parlé de ce livre. / C'est un livre qui est écrit en français. / Recule-toi Sofiane / En maore / Qui est ce qui parle maore ici?

Plusieurs élèves en même temps, toutes origines confondues : MOI ...

Anna : Qui c'est qui parle français?

Plusieurs élèves en même temps : MOI ...

Anna : Et en malgache?

Plusieurs élèves en même temps : MOI ...

Anna : Tout le monde est trilingue dans la classe / c'est fabuleux [rires] / alors voyons voir. / Je vais dire un mot en maore. / Inchatu / INCHATI / hé. / Si vous savez quel est ce mot / vous allez venir le montrer. / Alors voyons voir, / *shio*. / Inchatu, tu sais où c'est *shio*? / Alors qu'est-ce que c'est *shio*? / Qu'est-ce que c'est ça?

[Inchatu montre du doigt l'icône du livre silencieusement.]

Plusieurs autres élèves répondent en même temps à la question d'Anna : un LI ::VRE.

Anna : Donc *shio* / c'est en MA-O-RE / et en malgache on dit *boki* / livre / *shio* / *boki*.<sup>13</sup>

Si la première tentative de l'enseignante de mettre d'abord en avant les enfants locuteurs de shimaore et de malgache ne connaît qu'un succès relatif — dans la mesure où un « moi :: » général a répondu à la question initiale de savoir qui parle l'une de ces langues — on peut néanmoins constater que les séances précédentes de mise en perspective du français avec le shimaore et le malgache ont eu pour effet de les valoriser au point où une grande partie des élèves revendique à présent le fait de les connaître. Les enfants d'origine mahoraise ne se manifestant pas en tant que tels pour intervenir durant la séance, Anna désigne Inchatu, née à Anjouan mais venant de Mayotte et locutrice du shindzuani et du shimaore,<sup>14</sup> qui se lève volontiers pour désigner du doigt l'image du livre prononcé « *shio* » par l'enseignante. Inchatu demeure silencieuse mais réussit l'exercice et retourne à sa place.

Il en va de même pour le mot suivant, écrit « *kalamu* » (crayon à papier), prononcé /kalamy/ par l'enseignante non shimaorephone qui ignore que la réalisation phonétique de <u> est /u/ en shimaore et non pas /y/.

Anna : On va faire un autre mot / *kalamu* / est-ce que quelqu'un sait? / Abdou tu sais? / Tu sais où c'est *kalamu*? / Viens-nous montrer / Abdou / Assieds toi correctement que Abdou puisse passer / c'est où *kalamu*? /

[Abdou montre du doigt l'icône du crayon à papier.]

Anna : Hé oui / tu as rai... / pas tout à fait / oui c'est vrai tu as raison en plus / ces deux mots c'est les mêmes / tu as raison.

L'enseignante a une hésitation car le terme écrit « *kalamu* », est attribué en shimaore, selon l'imagier, aussi bien au crayon qu'au stylo, contrairement à son équivalent en malgache. Mais elle constate aussitôt ce fait et valide la réponse d'Abdou, shimaorephone, qui réalise l'exercice aussi silencieusement qu'Inchati. Puis, après s'être assurée que les élèves connaissent le nom de l'objet en français, elle poursuit l'activité et les interroge sur les noms de langues de l'imagier en cherchant à faire intervenir en priorité les élèves qu'elle estime locuteurs de shimaore ou de malgache.

Anna : qu'est-ce que c'est ça les autres? /// Un stylo

Quelques élèves : un stylo

Anna : alors / *kalamu* / c'est en quelle langue? / Tu le sais Abdou? // En quoi?

Jérémy : en français

Anna : non / en français on dit stylo *kalamu* c'est en quelle langue?

Fabrice : un crayon

Anna : non / c'est en quelle langue Chaïma? // en maore ou en malgache?

Groupe d'élèves (sauf Chaïma) : malgache

Anna : en MA-O-RE / en ma-o-re // *kalamu* en maore /

Mais les enfants ciblés ici — Abdou et Chaïma, shimaorephones — ne répondent pas et les autres prennent la parole en répondant au hasard par un nom de langue ou par un nom d'objet. L'enseignante finit par donner la bonne réponse en articulant comme elle le fait habituellement pour enseigner un mot nouveau en français. Les enfants shimaorephones ne contestent pas sa prononciation. L'assistante de maternelle, Marie-Renée, rejoint le groupe, après avoir terminé son activité de rangement, et s'assoit derrière les élèves, n'intervenant que de façon marginale pour rétablir l'ordre discrètement, en écho aux injonctions données en ce sens par l'enseignante.

### ***Une petite cuillère qui change la donne***

La séance se poursuit avec l'étude de la correspondance entre « *mwiri* » et l'image de l'arbre qui ne paraît pas poser de difficulté. Il en va autrement avec la recherche du mot désignant la cuillère, écrit « *sutru* » dans l'imagier et prononcé /sytry/ par l'enseignante. En effet, la réalisation phonétique en /y/ au lieu de /u/ apparaît deux fois dans ce mot à deux syllabes. C'est pourquoi, contrairement au mot écrit « *kalamu* » prononcé /kalamy/ mais compris par les élèves shimaorephones grâce aux deux autres syllabes, le mot « *sutru* », va, cette fois-ci, susciter un problème de compréhension aux élèves dont il est pourtant tenté ici de mettre en avant l'expertise dans leur langue.

Anna : Ah / *sutru* / ah ça c'est rigolo comme mot / *sutru* / Inchatu tu connais?  
Tu sais ce que c'est *sutru*? Tu viens me montrer nous montrer pardon / *sutru*.

[Inchatu acquiesce d'un mouvement de tête, se lève en souriant et montre l'image du couteau.]

Anna : Non :

Fabrice : Non.

[Inchatu tente de montrer une autre image de l'imagier (non visible dans l'angle de vision de la caméra).]

Anna : Alors, alors on va demander à quelqu'un d'autre merci Inchatu /  
Nassima tu connais toi? Viens nous montrer / *sutru* / assieds toi / *sutru*.

[Nassima montre une image non visible dans notre angle d'observation.]

Anna : Non :: / comme / comme je disais / comme je disais / on a le droit  
de pas savoir hein / Abdou tu connais *sutru*?

...

[Abdou montre un autre objet de l'imagier.]

Anna : *Sutru* c'est / non ::

[Anna lève le bras et montre l'imagier à l'ensemble des élèves.]

Eddy : MOI ::

Anna : Inchatu?

Eddy : MOI ::

Anna : Non / [à Jérémie souhaitant aussi donner la réponse] tu connais  
pas // Faïda tu connais?

Fabrice : MOI :: je connais.

Anna : Faïda tu connais? Tu sais *sutru*?

[Faïda montre un objet de l'imagier.]

Anna : Non c'est pas ça [s'adressant au groupe d'élèves]. Non *sutru* c'est là.

[Un groupe d'élèves se lève pour montrer une image.]

Anna : Non je ne vous ai pas appelés / tout le monde va s'asseoir... Sofiane  
assieds toi / ben *sutru* c'est...

Eddy : XXX.

Anna : CUI-ILLÈRE / [montre du doigt l'image de la cuillère dans l'imagier]  
on va arrêter là [en chuchotant] parce que ça va être l'heure de la récréation.

Dans ce passage de la séance, plusieurs élèves locuteurs de shimaore (Abdou, Inchatu, Faïda) sont sollicités pour venir montrer l'image de la cuillère dont le signifié a été exprimé en shimaore. Tous échouent, y compris Nassima, élève créolophone qui tente, sans y être invitée, de participer à l'activité. Devant

l'augmentation progressive de l'agitation, Anna décide de donner la réponse. Elle montre l'image de la cuillère en segmentant clairement le mot « CUI-LLÈRE » en deux syllabes et clôt l'activité-imagier.

### ***Quelques premiers résultats contrastés***

À l'issue de cette séance, on constate que si l'enseignante a voulu créer au sein de sa classe un espace plurilingue, à partir d'un imagier français / shimaore / malgache, seulement deux séances d'ouverture à la diversité linguistique ont été menées en amont. Les élèves ciblés ne sont pas préparés et ne comprennent pas les intentions de l'enseignante. Celle-ci confiera plus tard son découragement : « ils réagissent pas forcément quand j'utilise l'imagier maore que tu m'as passé » (Anna).

Nous nous interrogeons également sur le focus mis sur les langues de ces élèves, langues pensées « de la migration »,<sup>15</sup> et sur l'occultation du créole. Certes, le créole n'apparaît pas dans cet enregistrement, ni dans l'imagier. Mais seuls quelques élèves se sont exprimés et nous savons que les enfants réunionnais en pré-élémentaire sont tous bilingues à dominante créole ou français selon les cas (Lebon-Eyquem, 2015). Il se peut par ailleurs que des échanges entre enfants n'aient pas été entendus, ni enregistrés.

Soulignons néanmoins le courage et la persévérance d'Anna qui, poussée par un intérêt personnel pour le bilinguisme français / langue régionale et par une curiosité naturelle pour les langues en général, a profité de la découverte de l'imagier trilingue dans le cadre de notre expérimentation pour mener des activités de comparaison de langues et cela, sans formation, si ce n'est quelques échanges entre deux portes avec les collègues ayant entrepris plus tôt ce type d'activités ou avec nous, dans la cour de récréation ou en salle des maîtres.

En outre, grâce à Anna, ces élèves de PS ont participé à trois séances d'EAL, qui ont permis de créer, à un moment donné, ne serait-ce que par les questions posées, un espace plurilingue incluant les silences. En effet, le seul fait que les langues indianocéaniques soient proposées à l'étude par Anna, enseignante métropolitaine, est déjà un premier pas vers une évolution des représentations que les enfants peuvent avoir de leur répertoire langagier et de celui de leurs pairs dans la classe. Nul ne sait par ailleurs ce que ces interactions autour de l'imagier français / shimaore / malgache ont pu engendrer en termes d'échanges ultérieurs à la maison, dans les familles de chacun de ces élèves.

Enfin, si Anna estime ne pas avoir atteint l'intégralité des objectifs prévus en amont de cette séance, elle n'en a pas moins développé des stratégies d'interactions plurilingues (Garcia et Li Wei, 2014) qui méritent d'être ci-dessous développées.

## MALENTENDUS ET STRATÉGIES INCLUSIVES EN ACTIVITÉ D'ÉVEIL AUX LANGUES

À un deuxième niveau d'analyse, nous identifierons tout d'abord plusieurs stratégies d'interactions plurilingues que l'enseignante parvient à son insu, à développer chez ses élèves, avant de relever quelques malentendus susceptibles d'engendrer des impasses en séance d'EAL.

### *Stratégies d'interactions plurilingues inclusives*

Lorsqu'Anna demande à ses élèves de PS d'identifier un objet dans l'imagier français / shimaore / malgache lors d'une séance d'EAL, elle cherche à contextualiser sa didactique personnelle en mobilisant les ressources de ses élèves originaires de l'archipel des Comores et de Madagascar. À l'aide du support iconique, elle a l'intention de développer la flexibilité interlinguistique (*cross-linguistic flexibility*) des élèves migrants en invitant l'ensemble des élèves, mais plus particulièrement les locuteurs de shimaore et de malgache, à émettre des hypothèses sur le lien entre le mot prononcé par elle dans l'une de ces deux langues et l'image correspondante. Elle mobilise ainsi plusieurs stratégies en permettant aux élèves de s'engager dans une « tâche de recherche linguistique » (*language-inquiry task*) et de prendre la parole en plusieurs langues (*translanguaging in speaking*) pour acquérir du vocabulaire multilingue en essayant de deviner les mots proposés par l'enseignante (*multilingual vocabulary inquiry*). Elle espère ainsi résoudre la question du silence des élèves migrants qu'elle définit, lors de notre entretien, en termes de « mutisme » (Anna).

### *Vision « langue-problème » et impasses prévisibles*

Si nous pensons que l'activité est intéressante à plus d'un titre, Anna estime quant à elle que l'imagier ne constitue pas un outil pour lutter contre « le mutisme des primo-arrivants » puisqu'il ne permet pas aux locuteurs de shimaore et de malgache de communiquer en classe dans « leurs » langues : « ils réagissent pas forcément quand j'utilise l'imagier maore que tu m'as passé » (Anna).

Pourtant, si Inchaty, Abdou, Faissoil, Chaïma et Faïda ne se manifestent pas verbalement, Inchaty et Abdou n'en réussissent pas moins l'exercice chaque fois que la prononciation de l'enseignante ne fait pas obstruction à la compréhension du terme désignant l'objet à deviner. Leur voix — au sens bakhtinien du terme — sont dès lors entendues dans la mesure où tous deux peuvent confirmer leur expertise dans leurs langues et faire entendre plus globalement la voix de la communauté mahoraise toute entière, notamment aux yeux de leurs pairs qui réclament d'ailleurs le partage de l'espace énonciatif pour pouvoir participer à l'activité plurilingue.

Mais la sollicitation successive d'élèves shimaorephones, dont certains sont aussi shindzuaphones (Inchaty) ou kibushiphones (Faissoil), par l'enseignante —

qui garde continuellement l'initiative des interactions — les prive au final de toute spontanéité. Peu habitués à négocier le corpus et le statut des langues en classe, ces élèves qui, du reste ne reconnaissent peut-être pas la réalité de leurs pratiques langagières dans la glottonomie de l'imagier français / shimaore / malgache, ne sont pas en situation d'informer leurs pairs et l'enseignante de la façon dont les mots de l'imagier sont prononcés en contexte. Dès lors, à défaut de négociation par les élèves pourtant considérés experts de leurs langues, l'enseignante établit elle-même les passerelles entre les langues :

Anna : ben *sutru* c'est... CUI-ILLÈRE / [montre du doigt l'image de la cuillère dans l'imagier] on va arrêter là.

C'est pourquoi l'intuition heuristique des apprenants peine à être suscitée, les informations fournies ne permettant pas ici à tous les élèves d'activer les processus cognitifs conscients ou inconscients de découverte et d'assimilation des règles de comportement langagier, voire de les transférer à d'autres contextes.

En outre, les motivations de l'enseignante, en amont de la séance, sont liées à la lutte contre « le mutisme des primo-arrivants » et au renforcement de « la cohésion sociale dans la classe » mise en danger par les difficultés d'intégration des élèves nouvellement arrivés à l'école. Le focus est ainsi mis sur la stigmatisation des élèves et de leurs langues à l'école comme dans le quartier, élèves à qui il s'agit au final de porter secours pour les aider à rattraper les autres ou à s'en faire accepter. En effet, « les enfants se connaissent mal au final » et, selon elle, « la culture de certains élèves, surtout ceux qui viennent d'arriver, est stigmatisée » (Anna). Transparaît ici l'idéologie « langue-problème » (VLP) compensatoire véhiculée en filigrane de celle de « l'aide au développement » qui sous-tend depuis plus de 70 ans les relations entre le *Global North* et le *Global South*, en dépit des travaux (Prax-Dubois, 2014b, 2018; Ruiz, 1984) préconisant la prise en compte des langues exclues (langues de la migration) ou partiellement tolérées par l'institution (le créole, langue régionale) en tant que *ressources* pour tous les élèves au même titre que le français ou l'anglais. Au lieu de cela, et à défaut d'inscrire l'approche EAL dans une dynamique qui fédérerait l'ensemble de l'école autour d'une problématique à resituer au niveau du monde globalisé, Anna cherche, dans un souci de valorisation unilatérale, à mettre en avant certaines composantes du répertoire verbal des élèves migrants de sa classe, élèves considérés du reste par les directives nationales comme des élèves « à besoins éducatifs particuliers » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2007). L'accent est mis en effet sur une meilleure compréhension des communautés migrantes originaires des autres îles de l'océan Indien par la société d'accueil et non sur une meilleure connaissance de la société réunionnaise et du système éducatif français par les nouveaux arrivants : « il faut les faire parler sur leurs langues, leurs cultures, ce qui fait leur identité » (Anna). D'où l'insistance de l'enseignante sur la mise en exergue des savoirs et savoir-faire langagiers des

élèves nouvellement arrivés, comme Inchatu ou Faïda, et l'absence de leur mise en lien avec ceux des élèves déjà-là, comme Eddy, Fabrice ou Jérémy :

[Anna lève le bras et montre l'imagier à l'ensemble des élèves.]

Eddy : MOI ::

Anna : Inchatu?

Eddy : MOI ::

Anna : Non / [à Jérémy souhaitant aussi donner la réponse] tu connais pas // Faïda tu connais?

Fabrice : MOI :: je connais.

Anna : Faïda tu connais? Tu sais *sutru*?

La conduite de ces échanges, quoi que bien intentionnée, tend dès lors à amplifier la singularisation des élèves migrants au sein d'une classe où les autres élèves nés à La Réunion, majoritairement créolophones, sont pourtant aussi des enfants plurilingues en devenir.

Si l'activité avait été associée à une remise en cause conscientisée de l'ordre établi et s'était inscrite dans une vision de transformation sociale (VTS), elle aurait permis de prendre en compte la culture et les méthodes d'apprentissage en usage à la *médersa* où beaucoup d'enfants originaires de l'archipel des Comores, mais pas seulement, sont initiés à des rituels scolaires fondés sur l'écoute, la répétition, la mémorisation et la non-remise en cause de la parole du *fundi* ou maître de l'école coranique, même si cela ne se révèle pas toujours vrai et si les enfants d'origine mahoro / comorienne ne fréquentent pas tous la *médersa*.

Elle aurait pu aussi, compte-tenu du stade de développement langagier de ces enfants âgés d'environ trois ans, se rapprocher des familles locutrices des langues dont elle a prévu l'étude en classe pour apprendre d'elles les règles phonologiques du shimaore et du malgache, selon les variétés utilisées par ces familles (Laroussi, 2016). Ce type d'échanges entre les familles et l'enseignante, aurait pu être d'ailleurs l'occasion d'explorer, outre ces variations, la dimension sémantique des mots de l'imagier, dimension qui varie fortement selon les langues et les cultures, par exemple pour nommer les couleurs. Il faut en effet se rappeler que c'est avec l'aide des familles que l'imagier en question a pu être initialement réalisé. Ce partenariat nous paraît vital chaque fois qu'il est question de comparer les langues, et plus particulièrement le rapport signifiant / signifié. Les assistantes de maternelle pourraient contribuer aussi à cette réflexion collective, comme l'a bien montré Young (2013) qui propose à cet effet un modèle de formation inédit à destination de ce corps professionnel. Mais l'absence de VTS prive l'enseignante de cette possibilité et l'assistante de maternelle n'intervient que pour aider à rétablir l'ordre dans la classe. Perçus non pédagogues professionnels, parents et assistantes de maternelle sont exclus de la sphère éducative scolaire (Prax-Dubois, 2014a).



Le projet EAL expérimenté à l'école souffre plus globalement d'un manque de recontextualisation des apports linguistiques dans une perspective de conscientisation au niveau indianocéanique. Le créole ne fait pas partie des langues de l'imagier. Cela ne constitue pas un problème si l'occasion est donnée aux enfants et à l'enseignante d'élargir la recherche linguistique au créole réunionnais. Quand on sait que cette langue majeure de socialisation est rapidement appropriée par les enfants migrants dès leur arrivée dans l'île, créer des passerelles entre les langues de l'imagier et le créole devrait constituer, selon nous, un objectif prioritaire. Ces passerelles sont toutefois la manifestation d'un engagement sociopolitique que la jeune enseignante nouvellement arrivée à La Réunion et dans l'école ne peut assumer seule. En l'absence de cet engagement, les représentations et attitudes linguistiques d'Anna varient tout au long de la séance, de la valorisation de Nassima, élève créolophone — celle-ci n'ayant pas réussi à désigner dans l'imagier l'icône correspondant au mot oralisé en shimaore — au refus de donner la parole à d'autres élèves créolophones (cf. *supra*) dont elle anticipe, à tort ou à raison, la méconnaissance du shimaore.

Inversement, l'occasion est également ratée de mettre à profit les connaissances des élèves shimaorephones ou malgachophones en créole, la langue-cible ultime demeurant le français. C'est pourtant bien dans l'ensemble de ces langues que les enfants construisent leur répertoire verbal, en y ajoutant aussi l'arabe selon le cas.

Tout aussi nécessaire est la sensibilisation des enseignants au pouvoir du « langage intérieur » (*inner speech*). Mobilisé par les élèves de la classe d'Anna de façons diverses, le langage intérieur est ce « monde à soi » qui occupe une place grandissante quand les enfants, mais pas seulement, « osent faire silence pour parler avec eux-mêmes » (Lemay, 2014, p. 336). Leur silence est alors à mettre en lien avec la libération du pouvoir imaginaire dans le sens que Bachelard (1943/1990) donne à l'imagination et à « son rôle de séduction » : « Par l'imagination, nous abandonnons le cours ordinaire des choses. Percevoir et imaginer sont aussi antithétiques que présence et absence. Imaginer, c'est s'absenter, c'est s'élancer vers une vie nouvelle » (p. 13).

Loin de manifester un refus d'interagir, le silence peut être alors une forme dialogique ultime, un monologue dans le sens bakhtinien du terme, entre le sujet parlant et sa propre parole, en réponse à celle qu'il vient d'entendre ou qu'il a mémorisée et par anticipation à celle qu'il donnera plus tard. Ce comportement langagier permet de « s'interpeller sur ce qu'on est et s'inventer "son" histoire » mais aussi de « placer l'autre en soi en mêlant et dé mêlant les deux discours » (Lemay, 2014, p. 336).

Ainsi, les silences des élèves shimaorephones qui interagissent dans la classe d'Anna en PS ne sont pas inactifs et ne sont pas situés hors de l'espace plurilingue que l'enseignante pense ne pas avoir réussi à mettre en place. Ils

créent intérieurement des passerelles entre les contextes, ils se construisent une nouvelle place chaque fois qu'un élève, quelles que soient ses langues, met de l'énergie dans la recherche d'un mot en shimaore sur une page de l'imagier trilingue que la maitresse tient sur ses genoux. Ils construisent du sens silencieusement avec toutes les langues en présence, selon un processus similaire au cheminement du rhizome. Celui-ci en effet ne s'interrompt pas mais, à chaque obtacle, « poursuit sa croissance selon d'autres formes et de nouvelles directions » (Meunier, Lambotte et Choukah, 2013, p. 361).

En dépit des stratégies développées, la finalité de la seule maitrise du français et celle, à terme, des contenus disciplinaires *via* la routine du discours de classe question / réponse / feedback (Creese et Blackledge, 2010) ne permet pas de tirer pleinement profit des séances de langage dans les classes superdiverses actuelles. Suite logique des politiques linguistiques de type « langue-problème » mises en place dans le cadre de la reconfiguration des grands empires coloniaux sous de nouvelles formes à partir des années 1950 (Lo Bianco, 2010; Ruiz, 1984), les pratiques didactiques compensatoires, aujourd'hui obsolètes, soutenues par les idéologies langagières de type une langue / une nation, ne sont pas compatibles avec l'opacité et l'itinérance de l'imaginaire linguistique humain. Elles ralentissent l'émergence d'une pensée divergente et créative et finissent la plupart du temps par faire dévier l'activité plurilingue de ses objectifs initiaux.

### EXCLUSION LANGAGIÈRE ET MARGE DE MANŒUVRE DES ENSEIGNANTS

S'il s'agit de « réduire le nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou au sein même de l'éducation » (UNESCO, 2009, p. 9) et si l'on entend par politique linguistique inclusive la volonté de vivre ensemble — et donc de communiquer — à l'école selon le principe fondamental d'hospitalité langagière (Ricoeur, 2004), rempart éthique des phénomènes actuels d'ubiquité et d'une nouvelle territorialité sans frontières, il devient alors nécessaire de relativiser la notion d'allophonie qui entretient à l'école la perception faussée d'une autochtonie mythifiée.

En premier lieu, face à l'enseignement / apprentissage de la variété haute que constitue toute langue de scolarisation, on pourra en effet se demander « qui est l'allophone de qui » (Cuq, 2003, p. 17). Cette question se pose de façon cruciale à La Réunion, terre plurilingue où l'étrange catégorisation du français en langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère n'est pas adaptée aux apprenants plurilingues en devenir et gagnerait plutôt à être remplacée par celle de « Français Langue Additionnelle »,<sup>16</sup> pour désigner le français que s'approprient tous ceux dont ce n'est pas la langue d'héritage (Prax-Dubois, 2014b, 2018).

Une solution pourrait être de prendre en considération, non pas les langues déclarées (par) ou attribuées aux uns et aux autres, mais les pratiques translanguagières de tous les locuteurs en présence, sans oublier celles des enseignants et du personnel non-enseignant qui interagissent aussi avec les élèves. Créer un espace plurilingue dans la classe où il serait possible d'alterner et de croiser les différentes manières de dire et de penser mais surtout de négocier le sens de ce qui est dit ou écrit nous paraît être une base de départ possible pour une didactique cherchant à ne plus se focaliser sur la « vieille diglossie » (Bavoux, 2003). Seule la prise de conscience des idéologies langagières qui sous-tendent les choix opérés en contexte favorisera néanmoins l'émergence de ce nouvel agencement discursif, tout au long du cheminement rhizomatique qui permet de « penser l'hétérogénéité de la pratique » (Meunier et coll., 2013, p. 361). On constatera alors qu'en la matière, il n'existe pas plus de « besoins éducatifs particuliers » chez les élèves venant d'arriver que chez les élèves déjà-là (Prax-Dubois, 2009, 2018).

Enfin, l'analyse de la séance mentionnée *supra* donne à voir des stratégies d'interactions plurilingues alternatives liées à la mobilisation du langage intérieur. Garcia et Kleifgen (2010) ont montré l'importance de s'appuyer sur le langage intérieur en classes multilingues et recommandent même aux éducateurs d'encourager : « les personnes, dont le discours se situe aux extrémités des deux pôles du continuum bilingue, à mobiliser leur compétence translanguagière pour penser, réfléchir et prolonger leur discours intérieur » (p. 63). Le langage intérieur permet en effet « d'aller au-delà et en deçà du dialogue habituel » et constitue « un espace de création dont on transmet certaines bribes tout en protégeant ce jardin secret » (Lemay, 2014, p. 337). Il nous invite aussi à respecter la pudeur langagière de tous les enfants qui, se découvrant allophones dès leur arrivée à l'école, ont d'abord besoin d'être rassurés concernant la légitimité de leurs langues familiales.

En matière d'inclusion, et sachant que « la maîtrise [de la langue] commence par le pouvoir de nommer, d'imposer et de légitimer les appellations » (Derrida, 1996, p. 68), l'urgence paraît être de s'intéresser d'abord à la façon dont les élèves nomment le monde, de considérer ces savoirs comme des ressources et de les mobiliser pour comprendre le pouvoir du langage sur l'accès aux savoirs, c'est-à-dire de réfléchir au *pourquoi* avant de se focaliser sur le *comment* enseigner et apprendre les langues et la superdiversité. Dans ce domaine, il se pourrait que les terres créoles, où ont été pensés le *Tout-monde*, l'interlecte et le *mélange* pour déconstruire les cloisonnements et binarités engendrés par les politiques linguistiques des États-nations, aient une longueur d'avance.

## NOTES

1. L'expression est développée dans la section « La métaphore du rhizome: un outil au service du décloisonnement et de l'inclusion ».
2. Shimaore s'écrit avec ou sans e accentué. Nous retenons ici la graphie adoptée par le sociolinguiste Foued Laroussi.
3. Mis à part un enseignement rare et optionnel du mandarin, dit « chinois », et du tamoul dans quelques collèges.
4. Selon Chaudenson (1992), axe sur lequel s'échelonnent hiérarchiquement plusieurs variétés linguistiques intermédiaires, entre le pôle de l'acrolecte (variété la plus proche du français) et celui du basilecte (variété la plus proche du créole).
5. Voir par exemple la synthèse éclairante de Hélias (2014).
6. *Zambrocal* ou « riz épicié de La Réunion » et qui fait ici référence à « ce qui est commun à un groupe d'individus, ce qui le soude ».
7. Paroles de la chanson *langkozé*, <https://greatsong.net/PAROLESBASTER.LANGKOZE.102410144.html>
8. L'école pré-élémentaire est dénommée école maternelle en France.
9. Les prénoms des élèves ont été changés pour respecter leur anonymat.
10. À l'époque par la loi Deixonne (1952). Rappelons que le créole est officialisé comme langue régionale depuis 2000.
11. D'autres ressources similaires sont visibles sur le site du CASNAV de La Réunion : <https://www.ac-reunion.fr/casnav.html>
12. Toute référence à ce corpus entretien sera citée désormais comme « Anna ».
13. Les règles de transcription adoptées sont les suivantes :
  - a. :, ::, ::: : allongement plus ou moins prononcé de la dernière syllable
  - b. XXX : énoncé non compréhensible / mal entendu
  - c. /, //, /// : pauses plus ou moins longues
  - d. Majuscule : segment exprimé plus fort que le reste de l'énoncé
14. Sur les îles d'Anjouan et de Mayotte, distantes seulement de 70 km, le shindzuani et le shimaore sont considérés très proches linguistiquement, les différences entre ces deux variétés langagières étant surtout d'ordre phonologique mais pas seulement (Laroussi, 2016).
15. On pourrait en effet les penser aussi langues régionales, Mayotte étant désormais le 101<sup>e</sup> département français.
16. Dénomination empruntée au concept anglophone d' « English as an additional language ».

## RÉFÉRENCES

- Académie de La Réunion. (s.d.). Éducation prioritaire [Site web]. Repéré à <https://www.ac-reunion.fr/academie/les-grands-dossiers/leducation-prioritaire.html>
- Académie de La Réunion. (2007). *Imagier : Français — Mahorais — Malgache* [Imagier]. Repéré à <https://www.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/02-MISSIONS-ACADEMIQUES/mission-CASNAV/Imagier.pdf>
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64. Repéré à <https://core.ac.uk/download/pdf/59271384.pdf>
- Bachelard, G. (1990). *L'air et les songes. Essai sur l'imagination du mouvement*. Repéré à [http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard\\_gaston/air\\_et\\_les\\_songes/air\\_et\\_les\\_songes.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard_gaston/air_et_les_songes/air_et_les_songes.pdf) (Ouvrage original publié en 1943)

- Bavoux, C. (2003). Fin de la "vieille diglossie" réunionnaise? *GLOTTOPOL*, 2, 29-39. Repéré à [http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_2/02bavoux.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_2/02bavoux.pdf)
- Blommaert, J. et Rampton, B. (2016). *Language and superdiversity*. New York, NY : Routledge.
- Candelier, M. (2003). *Evolang — l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, Belgique : De Boeck-Duculot.
- Candelier, M. (2007). *A travers les langues et les cultures. Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz, Autriche : Centre européen pour les langues vivantes.
- Chaudenson, R. (1992). *Des îles, des hommes, des langues*. Paris, France : L'Harmattan.
- Creese, A. et Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94, 103-115. Repéré à <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, France : CLE International / Asdifle.
- De Beaugrande, R. (1997). Society, education, linguistics, and language: Inclusion and exclusion in theory and practice. *Linguistics and Education*, 9(2), 99-158.
- de Robillard, D. (2013). Interlecte : outil ou point de vue épistémologique sur « la » linguistique et les langues? Sémiotique ou herméneutique? Dans J. Simonin et S. Wharton (dir.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts* (p. 349-373). Lyon, France : ENS.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Mille plateaux*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Derrida, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*. Paris, France : Galilée.
- Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP). (2018). *Journée défense et citoyenneté 2018 : plus d'un jeune français sur dix en difficulté de lecture* [Note d'information N°. 19.20]. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/cid58761/journee-defense-et-citoyennete-2018-plus-d-un-jeune-francais-sur-dix-en-difficulte-de-lecture.htm>
- Dit Marianne V., Huet J.-B. et Prax-Dubois P. (2014). Vers une nouvelle contextualisation de l'éveil aux langues à La Réunion. *Travaux et documents*, 46, 189-206. Saint Denis, La Réunion : BTRC, FLSH, Université de la Réunion. Repéré à <https://hal.univ-reunion.fr/hal-02047507/document>
- Gadet, F. et Varro, G. (2006). Le "scandale" du bilinguisme. *Langage et société*, 116(2), 9-28. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-2-page-9.htm>
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century*. New York, NY : Wiley Blackwell.
- Garcia, O. et Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy : Developing the English writing of Japanese students in the US. Dans J. Conteh et G. Meier (dir.), *The multilingual turn in languages education. Opportunities and challenges. New perspectives on language et education* (p. 258-277). Bristol, RI : Multilingual Matters.
- Garcia, O. et Kleifgen, J. A. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English language learners*, New York, NY : Teachers' College Press.
- Garcia, O. et Wei, L. (2014). *Language, bilingualism and education*. New York, NY : Palgrave Macmillan.
- Georger, F. (2011). *Créole et français à La Réunion : une cohabitation complexe*. (Thèse de doctorat inédite). Université de La Réunion, Saint-Denis, La Réunion. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01279041/document>
- Glissant, E. (1990). *Poétique de la relation*. Paris, France : Gallimard.
- Glissant, E. et Gauvin, L. (2010). *L'imaginaire des langues. Entretiens avec Lise Gauvin (1991-2009)*. Paris, France : Gallimard.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language : An introduction*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Hélias, F. (2014). *La poésie réunionnaise et mauricienne d'expression créole : histoire et formes*. Ille-sur-Têt, France : Éditions K'A.

- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, France : L'Harmattan.
- Hélot, C. (2010). Tu sais bien parler maîtresse! Negotiating languages other than French in the primary classroom in France. Dans K. Menken et O. Garcia (dir.), *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers* (p. 52-71). New York, NY : Routledge.
- Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE). (2010). Le créole encore très largement majoritaire à La Réunion. Repéré à <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1292364>
- Laroussi, F. (1993). L'alternance de langues : une stratégie stylistique. *Cahiers de praxématique*, 20, 115-126. Repéré à <http://praxematique.revues.org/177>
- Laroussi F. (2015). La transmission des langues et cultures à Mayotte. Enjeux identitaires pour la famille et l'école. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 38(2), 27-48. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2015-2-page-27.htm?contenu=resume>
- Laroussi, F. (2016). Pour quand une éducation plurilingue à Mayotte? Dans C. Héot et J. Erfurt (dir.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (p. 130-144). Limoges, France : Lambert-Lucas.
- Lebon-Eyquem, M. (2015). Quelle prise en compte par l'école réunionnaise de la diversité des profils linguistiques de ses élèves? *Cahiers de Linguistique*, 41(2), 139-156.
- Lemay, M. (2014). La fonction symbolique. Langage, imaginaire, jeu. *Forces et souffrances psychiques de l'enfant : Tome 1 : Le développement infantile*, 2014, 313-351. Toulouse, France: ERES. Repéré à [http://www.cairn.info/article.php?ID\\_ARTICLE=ERES\\_LEMAY\\_2014\\_01\\_0313#re20no20](http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=ERES_LEMAY_2014_01_0313#re20no20)
- Lo Bianco, J. (2010). The importance of language policies and multilingualism for cultural diversity. *International Social Science Journal*, 61(199), 37-67. Repéré à <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01747.x>
- Loi 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, dite loi Deixonne (1951, 13 janvier). *Journal officiel de la république française*, 483.
- Lucas, R. (2003). Société créole, école et apprentissages interculturels à La Réunion. Dans R. Lucas (dir.), *Sociétés plurielles dans l'océan Indien : enjeux culturels et scientifiques* (p. 161-176). Paris, France : Karthala.
- Marimoutou, C. (2006a). Littératures indioocéaniques. *Revue de littérature comparée*, 318(2), 131-140. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-de-litterature-comparee-2006-2-page-131.htm>
- Marimoutou, C. (2006b). Poétique du mélange et du malang dans le roman réunionnais contemporain : À L'angle malang. Les Maux d'ici de Jean-Louis Robert. *Revue de littérature comparée*, 318(2), 213-234. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-de-litterature-comparee-2006-2-page-213.htm>
- Meunier, D., Lambotte, F. et Choukah, S. (2013). Du bricolage au rhizome : comment rendre compte de l'hétérogénéité de la pratique de recherche scientifique en sciences sociales? *Questions de communication*, 23, 345-366. Repéré à <http://questionsdecommunication.revues.org/8480>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2007). B.O.n° 8 du 22 février 2007. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/8/MENH0700232A.htm>
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. et De Pietro, J.-F. (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel, Suisse : CIIP, Secrétariat général (SG).
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 2014/1(33), 185-202. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2014-1-page-185.htm>
- Prax-Dubois, P. (2009). Paradoxes et enjeux de la CLIN en milieu créolophone. *Cahiers Pédagogiques*. 473. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/A-la-Reunion-Paradoxes-et-enjeux-de-la-CLIN-en-milieu-creolophone>
- Prax-Dubois, P. (2014a). Les collaborations enseignants/assistantes de maternelle en pré-élémentaire à La Réunion: un partenariat linguistique à construire. Dans I. de Saint-Georges, K. Horner and J.-J. Weber (Dir.): *Multilingualism and Mobility in Europe: Policies and Practices* (p. 123-146). Frankfurt/Main, Allemagne: Peter Lang Verlag.

- Prax-Dubois, P. (2014b). Autres possibles à l'école à La Réunion. L'éclairage des élèves migrants plurilingues. *Diversité*, 178, 153-162
- Prax-Dubois, P. (2018). La formation des enseignants du primaire à La Réunion. Comment construire une éducation plurilingue ? (Thèse de doctorat inédite). Université de Strasbourg, France.
- Prudent, L.-F. (1980). Les processus de la minoration linguistique : Un coup d'œil à la situation antillaise et à la créolistique. *La Pensée*, 209, 68-84.
- Prudent, L.-F. (1981). Diglossie et interlecte. *Langages*, 61, 13-38.
- Prudent, L.-F. (2005). Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles. Dans L.-F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (p. 359-378). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Ricoeur, R. (2004). *Sur la traduction*, Paris, France : Bayard.
- Robert, J.-L. (2004). *À l'angle malang. Les maux d'ici*, Saint-Denis, La Réunion : Grand océan.
- Roulet (1980). *Langue maternelle et langues seconds, vers une pédagogie intégrée*. Paris, France : Hatier-Crédif.
- Rubdy, R. (2015). Conflict and exclusion: The linguistic landscape as an arena of contestation. Dans R. Rubdy et S. Ben Said (dir.), *Conflict, exclusion and dissent in the linguistic landscape* (p. 1-24). Chennai, Inde : Palgrave Macmillan.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE: The Journal for the National Association for Bilingual Education*, 8(2), 15-34.
- Tupin, F. et Wharton, S. (2016). Le plurilinguisme réunionnais : entre instabilité des politiques linguistiques et inadéquation des approches didactiques. Dans C. Héot et J. Erfurt (dir.), *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (p. 100-117). Limoges, France : Lambert-Lucas.
- UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Repéré à [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre)
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Vertovec, S. (2010). Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International Social Science Journal*, 61(199), 83-95. Repéré à <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01749.x>
- Young, A. S. (2013). Pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des jeunes enfants : un exemple de formation d'assistantes de maternelle. Dans C. Hélot et M.-N. Rubio (dir.), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (p. 191-218). Toulouse, France : Eres.



PASCALE PRAX DUBOIS est docteure en sciences du langage. Membre du Groupe d'Études sur le plurilinguisme européen (GEPE/LiLPa EA 1339) de l'Université de Strasbourg, elle est également associée au Laboratoire de recherche sur les espaces Créolophones et Francophones (LCF) de l'Université de la Réunion. Parallèlement formatrice au Centre Académique pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (CASNAV), elle s'intéresse principalement aux politiques linguistiques, éducatives et migratoires ainsi qu'à l'analyse des stratégies d'interactions plurilingues, dans l'Outre-mer français et plus particulièrement dans l'océan Indien. Elle étudie notamment le multilinguisme des locuteurs plurilingues créolophones, à l'école et au dehors, en tant que précurseur du multilinguisme des groupes humains transnationaux qui se rencontrent et interagissent dans un monde globalisé. [pascale.dubois8@wanadoo.fr](mailto:pascale.dubois8@wanadoo.fr)

PASCALE PRAX DUBOIS holds a PhD in Language Sciences and is a member of the Study Group on European Multilingualism (GEPE / LiLPa EA 1339) at the Université de Strasbourg. Associated with the Research Laboratory on Creol Speaking and Francophone Spaces (LCF) of the Université de la Réunion, she is also a teacher trainer at the Academic Center for the Reception and Schooling of Newly-Arrived Allophone Students (CASNAV). She is mainly interested in language, educational and migration policies, as well as in the analysis of multilingual interaction strategies in Overseas France, with a focus on the Indian Ocean. In particular, she studies the multilingualism of Creole-speaking plurilingual speakers in and outside schools as a precursor to the multilingualism of transnational human groups that meet and interact in a globalized world. [pascale.dubois8@wanadoo.fr](mailto:pascale.dubois8@wanadoo.fr)