
L'insécurité linguistique dans l'espace scolaire réunionnais en cours d'anglais

Nadia Vingadessin
Université Rennes 2

Résumé

L'insécurité linguistique peut se manifester dans un environnement diglossique tel que l'île de La Réunion, où le français demeure la langue de prestige officielle et institutionnelle, et le créole, la langue maternelle majoritaire non valorisante (L1). Les données recueillies et analysées concernent les profils langagiers des apprenants, leurs productions orales et écrites en anglais, les observations de classes et les entretiens avec les enseignantes. Il faut reconnaître la difficulté du recours légitime au créole dans la sphère scolaire, bien qu'il soit reconnu langue régionale. Cet article étudie le cheminement de l'insécurité linguistique issue du macro-système réunionnais jusqu'aux cours d'anglais à La Réunion. Selon les profils des apprenants, cette insécurité peut disparaître. Nous exposons ici les retombées des compétences fragiles en langue française, en partie liées aux mélanges issus du contact des langues française et créole, ainsi qu'à une pédagogie inadaptée ; nous exposons également les limites d'un système éducatif français monolithique dans le cadre de l'apprentissage de la langue étrangère anglaise en milieu plurilingue.

Mots-clés : diglossie, enseignement et apprentissage de l'anglais, Île de La Réunion, insécurité linguistique, plurilinguisme, système éducatif français monolithique

Abstract

Linguistic insecurity may occur in a diglossic environment like Reunion Island, where French, the dominant, official language, is also the language of schooling. The native language with low prestige is Creole. The collected and analyzed data includes: language learners' profiles, class observations, oral and written tasks in English language, and teachers' interviews. Great efforts have to be achieved in the Reunionese school community to legitimize and enhance the use of Creole, even though it is recognized as a regional language. This article focuses on the progress of linguistic insecurity from the Reunionese macro-system to English classes on Reunion Island. According to the learners' profiles, this insecurity may vanish.

La correspondance devrait être adressée à Nadia Vingadessin : nadia.vingadessin@univ-reunion.fr

CAHIERS DE L'ILOB / OLBI JOURNAL

Vol. 13, 2023 285–314 doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6635

© Les auteur(e)s. | The author(s). 

We thus examine the drawbacks of fragile skills in the French language partly linked to French-Creole contact mixing languages, to an unsuitable pedagogy, and the limitations of a monolithic French education system when learning a foreign language, such as English, in a plurilingual environment.

Keywords: diglossia, English teaching and learning, Reunion Island, linguistic insecurity, plurilinguism, monolithic French education system

Introduction

L'île de La Réunion, au cœur de l'océan Indien, est l'un des cinq départements et l'une des cinq régions d'Outre-Mer (DROM) ayant le français comme langue officielle, à savoir la langue des administrations, des institutions scolaires, de la presse etc., et le créole, comme langue vernaculaire majoritairement parlée. Cette scission des usages hiérarchisés est nourrie par des représentations diglossiques chez les Réunionnais, ce qui engendre un bilinguisme soustractif¹ (Lambert, 1977) générateur d'une insécurité linguistique chez certains apprenants.

Nous proposons d'étudier ici le cheminement de l'insécurité linguistique issue du *macro-système*² réunionnais (Prudent, 2002) en milieu scolaire jusqu'aux cours d'anglais du second degré, le tout dans un environnement diglossique persistant. Nous nous interrogeons sur la validité du système pédagogique français monolithique dans ce milieu plurilingue, à forte tendance créolophone et shimaoréphone, après avoir cerné le profil des apprenants. L'approche pédagogique conventionnelle offerte par ce système, en matière d'enseignement de l'anglais et initialement destinée à un milieu monolingue francophone, est ébranlée au contact des langues en usage sur le sol réunionnais.

Qu'en est-il des compétences de ces apprenants en langue française et des éventuelles retombées sur l'enseignement-apprentissage de l'anglais, langue étrangère ?

Il paraît judicieux dans ce contexte linguistique particulier de se demander comment les enquêtes auprès de 116 profils langagiers (lycéens, étudiants et familles confondus), composées de 88 questions axées sur le positionnement

¹Un bilinguisme soustractif résulte de deux langues en présence n'ayant pas le même statut et bien souvent l'apprenant rejette sa langue et sa culture maternelles au profit de la langue de haut prestige (Lambert, 1977); l'inverse aboutirait au bilinguisme positif.

²Prudent (2002) qualifie la situation de communication à La Réunion en 2002 de *macro-système* où le français et le créole cohabitent et se mélangent pour donner lieu à une variation.

identitaire et les compétences linguistiques, le recueil des productions écrites en anglais au lycée et les observations de classes peuvent s'associer à mes expériences d'enseignement (telle l'analyse régulière de productions orales et écrites des Brevet Technicien Supérieur première année (BTS1) en anglais et en français depuis septembre 2022 sur une période de deux ans et leur biographie langagière) pour rendre compte de l'insécurité ou de la sécurité linguistique dans le milieu scolaire réunionnais. En effet, « [l]'expérience de sa propre trajectoire comme chaos historique, ... ouvre la possibilité de donner du sens aux autres, à leurs langues et cultures » (Idelson & Babou, 2018, p. 177). L'article aborde donc cette question sous l'angle de l'apprentissage-enseignement de l'anglais en privilégiant une approche épistémologique centrée sur le plurilinguisme.

Méthodologie et contexte

Cette étude s'est déroulée à La Réunion, où le modèle pédagogique français est de rigueur au sein des cours d'anglais, principalement dans le second degré. Nos enquêtes s'inscrivent dans une méthodologie englobante de terrain, prenant sa source de l'*observation participante* dans les classes de terminale, de première, BTS1 ou Brevet Technicien Supérieur seconde année (BTS2). Nous recoupons les données recueillies sur le terrain de façon participative chez les classes citées avec les tests d'entrée de seconde et première en langue anglaise et les données recueillies uniquement en tant qu'observatrice pour les classes de sixième et de cinquième d'un collège en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP).

Nous observons d'abord 36 collégiens pendant une année scolaire, à hauteur d'une heure par semaine dans un établissement ZEP du sud de l'île, offrant un enseignement du français en milieu créolophone (EFMC) et où le créole et l'anglais s'articulent de façon naturelle en cours d'anglais, et des lycéens ou des étudiants d'un établissement Général et Technologique dans le Nord-Est.

Dans un premier temps, nous avons opté pour des enquêtes d'une heure auprès des 36 collégiens, qui ont complété leurs profils langagiers à l'aide d'une grille semi-guidée simplifiée de 15 questions en créole et en français ; et de 88 questions en français auprès de 61 autres apprenants dont 34 lycéens et 27 étudiants de BTS2, afin de les croiser avec leurs productions écrites en anglais ou leurs comptes rendus en langue française de la compréhension écrite d'un support en anglais. Un des avantages majeurs de notre démarche participative est d'amener le public à s'exprimer de façon spontanée sans construire leurs propos de façon conventionnelle pour l'enquêteur, sous le poids de la diglossie ou sous le joug de l'institution scolaire.

Dans un second temps, nous avons relevé dans les expressions écrites en

langue anglaise les productions non normées en anglais dans les 199 tests d'entrée de seconde et les 85 tests diagnostiques de première technologique et générale.

Dans un troisième temps, nous avons soumis à 247 élèves confondus de première et de terminale, ainsi qu'à 32 étudiants de BTS1 un travail de traduction en thème (production finale en anglais), à partir de deux petits extraits sélectionnés pour leur richesse linguistique³ et composés de six vignettes de l'album Tintin et les bijoux de la Castafiore (Hergé 1963, p. 10), en français ou rarement en créole (non probant par manque de compétences en lecture en langue créole). À cela s'ajoute une évaluation des compétences de la compréhension orale chez 85 lycéens, finalisée par un compte rendu détaillé en langue française pendant 30 minutes (les premières) ou 20 minutes (les terminales) d'un support vidéo d'environ une minute trente en langue anglaise, diffusé trois fois successivement avec une pause d'une minute. Pour clore, les étudiants de BTS1 démontrent leur compréhension écrite d'un article de presse en langue anglaise par un compte rendu d'une heure en français et leur compréhension orale d'une vidéo en anglais de 1 minute 47 secondes par un compte rendu en anglais, exceptionnellement produit à l'écrit pendant 30 minutes⁴. Il n'est pas fait mention ici de l'analyse de l'expression orale tous niveaux confondus par manque de pertinence, en raison de l'absence d'études comparatives avec des sujets francophones unilingues, sans contact avec un environnement créolophone ou un groupe d'apprenants pratiquant majoritairement une autre langue régionale.

Les profils langagiers ont permis d'attester, par exemple chez les apprenants de terminale générale, des défauts de compréhension de la langue anglaise et des défauts de maîtrise de la langue française deux fois plus importants chez le créolophone langue première (L1) que le francophone L1, et trois fois moins importants chez les bilingues positifs français-créole. Nous avons par la suite élargi ce corpus en complétant le lot de profils avec une autre catégorie d'apprenants, soit 18 étudiants en troisième année de licence scientifique, ainsi qu'avec 38 autres participants issus d'une dizaine de foyers de catégories socioprofessionnelles différentes. Ces derniers ont été sélectionnés à part égale selon leur L1, le créole ou le français, afin d'avoir une représentativité des réponses à certaines questions clés.

Après la lecture des grilles de profil langagier, nous avons en effet décidé d'effectuer le dépouillement des réponses 86 à 88, pour leur intérêt formateur sur la perception culturelle de la langue créole et l'enseignement en France

³Temps et aspects variés en anglais, lexique de divers registres.

⁴Il est question d'une épreuve orale de 20 minutes à l'examen, nous n'avions pas pu les auditionner tous en cours et cela est techniquement difficile sur le même support.

ultramarine. Les élèves de seconde, première générale, première technologique et terminale technologique qui n'ont pas complété cette grille de profil ont précisé leur langue première sur leur copie.

Si les enquêtes de terrain concernent des niveaux scolaires ou des études variés, le but était de montrer que les faibles moyens linguistiques en langue française et étrangère, présents chez les apprenants créolophones unilingues ou bilingues soustractifs, sont liés à l'absence ou à la faible exploitation des moyens linguistiques disponibles en langue première créole dans le système éducatif tout au long des parcours inter-degrés.

De la sphère privée à la sphère scolaire : une insécurité linguistique mobile

L'école est par excellence le lieu de transmission de savoirs. Le rapport aux savoirs véhiculés dans une langue officielle, le français, autre que la langue maternelle majoritairement parlée sur l'île, le créole, peut créer une situation de stress, d'interdit langagier, voire de crise identitaire et d'insécurité linguistique (Bretegnier, 1999).

Les enquêtes semi-directives de terrain auprès d'une dizaine de familles réunionnaises (38 sujets) de catégories socioprofessionnelles (CSP) confondues révèlent une insécurité linguistique familiale et sociétale. Cette insécurité, confirmée par nos enquêtes qualitatives auprès de 36 collégiens, 70 lycéens et 46 étudiants de BTS ou de licence, se déplace jusqu'à la classe et amène les élèves à proférer des jugements de valeur à l'égard du créole, souvent dépréciatifs ; une insécurité accompagnée de représentations diglossiques, générant ainsi de la timidité dans les situations de communication, où les apprenants au profil bilingue déséquilibré, diglossique, dominant et vont nourrir une situation d'échanges intra-muros scolaires peu féconde contrairement à ceux qui vivent un bilinguisme équilibré ou positif. Des difficultés d'appréhension des savoirs linguistiques ou autres, transmis dans une langue française dont leur maîtrise reste insuffisante, vont s'amplifier.

En cours de langue(s) étrangère(s), les formes mélangées ou arbitraires sont condamnées ; il n'y a là rien d'incongru vu que c'est la norme prescriptive (Baggioni & Moreau, 1997) qui est visée. L'élève qui se sait capable de les produire tombe dans un mutisme initialement lié à son insécurité linguistique en langue française, bien qu'elle soit moins prononcée aujourd'hui. Ces élèves reproduisent ce schéma dans d'autres disciplines également. Ces formes non conformes à la norme académique attendue en anglais par exemple, empreintes de lexiques ou de tournures syntaxiques créolisés et mélangés, rendent l'apprenant capable d'un « mauvais parler » et le jettent dans un mutisme volontaire, comme l'illustre l'extrait 1 :

(1) *A Madam, mi gingn pa koz anglé !*

‘Ah, Madame ! Je n’arrive pas à parler anglais’ !

Le second degré ne cherchant pas à expliciter non plus cette « parole mélangée », que ce soit en cours de langue française ou autre, ne l’exploite pas en vue de faciliter l’accès à la norme de la langue anglaise et en vue d’améliorer réellement les compétences de l’ensemble des apprenants. Trop d’établissements scolaires du second degré imposent encore des interdits langagiers d’antan et participent ainsi à l’inégalité socio-culturelle, alors que l’école réunionnaise affiche une identité pluriculturelle et que le projet stratégique académique (PSA) abonde de projets en faveur du plurilinguisme et de la créolophonie. Nous ne sommes qu’aux prémices d’une politique éducative en faveur d’une compétence plurilingue, et les acteurs de l’éducation ne le pratiquent pas tous. À cela s’ajoute une pénurie d’outils didactiques adaptés.

Les formes approximatives de productions linguistiques en anglais, auxquelles nous faisons référence (voir les extraits 5 et 6), sont des productions s’écarter de la norme standard attendue sur le plan scolaire, notamment d’ordre lexical, syntaxique et du point de vue stylistique. Ces productions mériteraient une attention particulière dès les premiers cycles d’apprentissage au collège, servant alors de leviers pour mieux cibler les attendus. Les écarter sans explication les cristallise et ne facilite pas l’acquisition de nouveaux savoirs linguistiques, parfois mal compris, car transmis dans une langue française dont la maîtrise doit être encore renforcée ; tel est le constat des investigations menées au lycée d’enseignement général. Le rejet des langues maternelles des apprenants plurilingues peut être lourd de conséquences à long terme selon les profils.

Des apprenants en situation de crise identitaire

Le rapport aux langues créole et française est donc déterminant. L’apprenant réunionnais, à un certain moment de son parcours scolaire, peut être confronté à une crise identitaire, passagère ou permanente. La manière dont les familles et l’école gèrent ce questionnement identitaire et ce rapport à l’apprentissage scolaire est primordiale dans l’acceptation de soi, de sa langue et de sa culture. Celui qui est tiraillé entre la culture créole et la culture française souffre et son succès scolaire, voire social, peut en pâtir. En effet, la norme scolaire (langue française) peut créer un comportement rebelle si l’apprenant résiste et s’oppose à la langue et à la culture officielle et nationale (Vingadessin, 2023).

À la Réunion, le créole est la langue majoritaire de plus de 90 % de la population en 2019 (Dehon & Louguet, 2022), et pourtant il reste une langue minorée. L’école rompt en effet avec le système éducatif familial,

en imposant une autre langue et une autre culture au lieu de la partager avec celle de l'enfant ; selon le PSA (Manès-Bonisseau, 2021) de 2021–2025, un jeune sur sept demeure en situation d'illettrisme. Des efforts sont certes réalisés en classe maternelle, mais progressivement le modèle francophone prime au lieu d'instaurer un véritable échange, « un travail interactif constant de coadaptation, de reformulation, de sollicitation, d'explicitation » (Hubert-Delisle, 1994, p. 141), dans le but de transmettre adéquatement des savoirs.

Les enquêtes de profils linguistiques auprès des lycéens permettent de conforter la corrélation entre ces problèmes d'acquisition d'autres savoirs aux cycles quatre et cinq, et la maîtrise insuffisante ou fragile du français. Par exemple, pour l'enquête axée sur le positionnement identitaire du sujet permettant de déterminer la place de la langue dite maternelle, un lycéen qui affirme que sa première langue est le créole écrit tantôt en français, tantôt en créole ou dans un mélange des deux langues au questionnaire rédigé en français, comme l'illustre l'extrait 2a :

- (2) a. [question 87] Cette langue (le créole) a été transmise de génération en génération jusqu'à aujourd'hui et elle doit le rester le plus longtemps possible. Mais le français a réduit considérablement son utilisation et son apprentissage. Le créole doit avoir sa place dans l'enseignement à l'école ... *na d'marmaille la peur koze kréol tansion zote fait mal voir azote.*
 'Il y a des enfants qui ont peur de s'exprimer en créole, par crainte de se faire mal voir.'

Les réponses au questionnaire abondent de mélanges de langues, de formes de français endogène ou de formes interlectales⁵ (tels qu'indiqués dans les extraits par les astérisques), ne répondant pas aux normes standards du français attendues dans la sphère scolaire, comme l'illustrent les extraits 2b, 2c et 2d⁶, écrits par un créolophone L1 :

- (2) b. C'est trop mis sur le côter*, on devrait plus mettre le créole en avant dans les établissement* scolaire*
 c. Sa* permet de transmettre la culture

⁵Le terme d'*interlecte* (Prudent, 1981) désigne des formes intermédiaires entre le créole martiniquais et le français, des mélanges n'obéissant à aucune règle du système acrolectal ni du système basilectal.

⁶Dans les extraits de données présentés dans cet article, l'astérisque * se réfère à toute forme non conforme à la norme prescriptive, que ce soit pour la langue française écrite, ou la langue anglaise écrite ou encore la langue anglaise orale (prononciation non conforme aux attendus institutionnels/l'école).

Nous entendons par normes prescriptives, ou normes sélectives, règles normatives, « un ensemble de normes objectives comme le modèle à suivre », comme « LA NORME » (Baggioni et Moreau, 1997, p. 217).

- d. Depuis tout petit on appris* le créole avec nos parents et grands-parents donc on *va pas uniquement parler français. Le créole est plus compréhensible . . . plus employé par tous* le monde sur la* Réunion.

Nous pouvons également avoir affaire à des témoignages exprimant cet interdit langagier scolaire du créole (en dépit du statut de langue régionale) perçu comme une expression incorrecte de la part des apprenants aussi bien créolophones que francophones, illustrés par les extraits 2e, affirmation d'un créolophone, et 2f, affirmation d'un élève qui se dit francophone :

- (2) e. le créole est mal perçu, si un élève parle créole à l'école, automatiquement il sera corrigé.
f. Les élèves peuvent parler entre eux, mais pas avec les professeurs . . . pas en cours quand ils répondent à une question.

La place du créole à l'école, un facteur déterminant dans les acquisitions

Si le créole est une langue réprimée à l'école, l'apprenant devient opprimé. Son répertoire linguistique pluriel non reconnu et non exploité dans le milieu scolaire à des fins pédagogiques déstabilise le créolophone unilingue et le met dans une situation inégalitaire par rapport à l'apprenant francophone. L'accès au savoir (véhiculé en français) et de surcroît à la langue étrangère ralentit et devient lourdement affecté. L'apprenant doit surmonter des phénomènes linguistiques agissant comme des freins, qui vont se cristalliser au point qu'il ne va plus les repérer. Ces phénomènes découlent de l'enfouissement de la langue maternelle et du manque de reconnaissance identitaire.

En milieu scolaire réunionnais, certains enseignants du français négligent ces phénomènes et parlent d'une incapacité à assimiler un certain savoir, à pratiquer la langue française ou toute autre nouvelle langue étrangère, chez le Mahorais et le Réunionnais.

Le succès des apprentissages passerait alors par l'atténuation des différences culturelles, des phénomènes linguistiques tels que les interférences, les calques, l'interlecte etc. En effet, selon Py (2004), pour progresser dans ses apprentissages, « l'apprenant décide . . . de chasser [la langue première] ou de cohabiter [avec elle] » (p. 99).

La politique linguistique contribue à ce double dilemme et aux difficultés d'apprentissage. « Les textes législatifs et réglementaires . . . imposent l'usage unique du français normé » surtout à l'école, et « interdisent . . . les usages des nombreuses autres langues, excluant les variétés sociales et régionales du français » (Blanchet, 2022a, p. 14).

Ne pas prendre en considération ces paramètres dans l'enseignement-apprentissage d'une langue est un frein à l'épanouissement et au développement de l'apprenant. Nos enquêtes de terrain confirment cette thèse. La

sociologie au sein des groupes de locuteurs et les éléments culturels ont un poids sur les pratiques et guident les productions linguistiques, aussi bien en langue française qu'en langue étrangère.

Au fil des décennies, des chercheurs (Bretegnier, 1999; Daleau-Gauvin, 2021; Latchoumanin, 1989; Lauret, 1991; etc.) reconnaissent ce « sentiment diglossique » chez l'élève réunionnais créolophone, doublé d'une « insécurité linguistique » en classe, lors des prises de parole en langue française. Ce type d'apprenant réitère le même schéma d'insécurité à l'oral en langue anglaise en classe, en limitant la prise de parole. Les enregistrements des activités orales par groupes de deux sont ponctués de silence lors des interactions ou abondent de lexique français anglicisé⁷, comme partout en France. Les créolophones unilingues sont les rares à utiliser un lexique approximatif lié aux créolismes et à limiter considérablement les interactions.

Le contexte diglossique réunionnais semble donc alimenter ce dysfonctionnement langagier à des degrés divers chez le locuteur réunionnais et chez l'apprenant scolaire également, selon ses représentations linguistiques. En d'autres termes, cela va dépendre du comportement de l'apprenant réunionnais, selon qu'il est totalement inhibé, ou peu, ou pas du tout (Vingadessin, 1998, p. 48), en passant par le profil de monolingue au bilingue ou au profil de plurilingue. Nos investigations de terrain attestent le rôle déterminant joué par la langue parlée majoritairement par l'apprenant dans l'élaboration d'un cadre favorable ou non au fonctionnement cognitif, notamment à l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école.

La langue étrangère anglaise dans le macro-système réunionnais

Dans le macro-système réunionnais, les représentations diglossiques des locuteurs engendrent des usages hiérarchisés du créole et du français. Ces deux langues proches lexicalement donnent souvent lieu à des formes mixtes et génèrent des formes interlectales françaises-créoles, qui se manifestent également dans la sphère scolaire où prime un système éducatif à l'idéologie française. Ces productions issues des contacts de langue ne correspondant pas à la norme prescriptive scolaire attendue en langue française produisent une insécurité linguistique chez certains apprenants créolophones ou autres, qui se sentent alors diglossiques ou bilingues soustractifs, non équilibrés en français, ce qui perturbe leurs compétences en langue étrangère anglaise.

La perception diglossique du créole, à savoir la restriction de son usage selon les situations de communication, « cette concurrence entre la langue nationale française, et le créole, langue régionale majoritaire minorée » (Watbled, 2020, p. 155), sont des faits largement partagés par de nombreux

⁷Lexique français prononcé à l'anglaise, de véritables néologismes anglais.

Créoles de La Réunion et par les apprenants à l'école. Ils subissent une violence verbale et culturelle avec « la remise en question ... de l'idéologie du monolinguisme mononormatif » (Blanchet, 2014, p. 48) et vivent une insécurité linguistique renforcée par l'école. Ce constat reste avéré en 2023. Entre le créolophone unilingue, le francophone unilingue, les bilingues soustractifs ou positifs, la situation d'enseignement se complexifie ; aucune méthode pédagogique spécifique n'est menée.

Les contacts de langue française et créole conduisent à une alternance des systèmes qui se manifeste au niveau macro, avec l'espace ultramarin et au niveau méso avec l'institution scolaire, selon les profils. D'où l'intérêt de la biographie langagière des apprenants au niveau micro-individuel (Vingadessin, 2023, p. 270).

Il est difficile de dissocier les deux idiomes chez un locuteur, tant ils sont mélangés de façon systématique. La question des mélanges n'est plus à débattre, seule la question des pédagogies à mettre en œuvre sur le terrain réunionnais au regard des spécificités fait encore débat, bien que la plupart des chercheurs, comme Georger (2015), aient reconnu que la prise en compte de l'ensemble du système de communication de l'élève réunionnais permet de développer les compétences métalinguistiques profitables à tous les apprentissages de l'élève.

Se précise alors l'idée d'une nouvelle gestion particulière du créole et du français vers une sécurité linguistique en milieu scolaire réunionnais : « Un enfant scolarisé aujourd'hui à La Réunion a déjà une biographie langagière où les deux langues entrent en jeu de façon conflictuelle ou pas » (Georger, 2015, p. 5). Cette biographie de l'apprenant réunionnais a des effets sur son apprentissage de l'anglais. Outre les phénomènes interlinguaux classiques en langue anglaise et les maillages avec le créole réunionnais, des contacts ont été observés entre l'anglais langue étrangère apprise à l'école, d'une part, et l'interlecte réunionnais, d'autre part, ainsi que les effets des usages interlectaux créole-français dans les évaluations réalisées en français des apprentissages de l'anglais.

Analyses et résultats des données du lycée général

Le recueil de 247 productions écrites auprès des lycéens et des étudiants de BTS, notamment de courtes traductions de bandes dessinées et des expressions écrites en anglais, mettent en évidence la difficulté de transfert des stratégies, ainsi que l'existence d'un lien entre un français interlectal et l'apprentissage de l'anglais. Ce lien se confirme davantage dans la collecte de productions écrites en langue française servant à évaluer les compétences d'un apprenant en compréhension de la langue étrangère anglaise. En effet, dans le cadre des modalités d'examen du baccalauréat en France, l'épreuve de compréhension

orale d'un support audio ou vidéo en langue anglaise est évaluée par un compte rendu réalisé en langue française.

Un lycéen a pu par exemple rendre compte de sa compréhension en ces termes, comme l'illustre l'extrait 3, avec les formes erronées en langue française suivies d'un astérisque :

- (3) d'après le témoignage d'une jeune fille, ils ont pus* que attraper* les affaires à proximité d'eux voyant leau* monter En Russie, l'un des endroits les plus froids ont* un haussement* des températures. . . . des inondations* qui rale⁸ les voitures.

Et dans le cadre de l'épreuve écrite d'anglais obligatoire aux épreuves de BTS tertiaire, un candidat rend compte de sa compréhension du support textuel en anglais, en rédigeant le compte rendu en langue française erronée, illustrée par un astérisque (extrait 4) :

- (4) Cet* une * article . . . l'article c'est intitulé . . . c'est ta dit* que : quand une année sabatique* donc de vrai * tu aller ou de vrai * tu reste*.

Par conséquent, la compétence insuffisante ou fragile du candidat en langue française va influencer sur l'appréciation de ses compétences en compréhension de la langue anglaise.

Il est à noter que la majorité des candidats en Section de Technicien Supérieur sont issus de lycées professionnels avec une maîtrise insuffisante de la langue française et un degré de compétence limité en anglais, souvent de niveau A2 (alors que le niveau attendu est B2), selon le cadre européen commun de référence en langues.

L'évaluation des compétences orales s'appuie sur la capacité du candidat à échanger dans une perspective professionnelle, à partir d'un support textuel ou à partir d'un support vidéo en langue anglaise dans le contexte socioculturel du pays anglophone considéré. Là encore, l'insécurité du candidat en langue française entraîne une insécurité en langue anglaise. La recevabilité linguistique (syntaxe et lexique) et phonologique reste bien en deçà des attentes. Lors de la compréhension orale d'une vidéo intitulée *Iceland legalises equal pay*, un profil à dominante créolophone emploie par exemple de façon récurrente un lexique mixte entre le français, le créole (matérialisé par l'astérisque) et l'anglais (extrait 5) avec une confusion sémantique entre l'anglais et le créole (extrait 6) :

- (5) *The video is a extrait egalizing egal pèy**
[egahlizij]⁹

⁸Mot créole « ralé » qui signifie en français « entraîner, tirer ».

⁹Prononciation erronée selon l'Alphabet Phonétique International.

'La vidéo est un extrait mettant le salaire à égalité'*¹⁰

(6) *legalize equal pay et égalizé la pèy*

'Légaliser l'égalité des salaires' et 'mettre le salaire à égalité'

Que la langue maternelle des apprenants soit le créole, le shimaoré ou le kibushi, le malgache, le gujarati, etc., tous en BTS parlent créole réunionnais (voir figure 1) et démontrent des compétences limitées en langue française à l'école ; ils créent des productions de qualité non satisfaisante en langue française pour rendre compte de leur compréhension en langue anglaise et les savoirs en langue étrangère restent également lacunaires en raison de leur non appropriation et de leur non-compréhension, car souvent explicités dans une langue française n'étant pas suffisamment maîtrisée et en l'absence de transferts de savoirs de la langue première (le créole) à la langue étrangère.

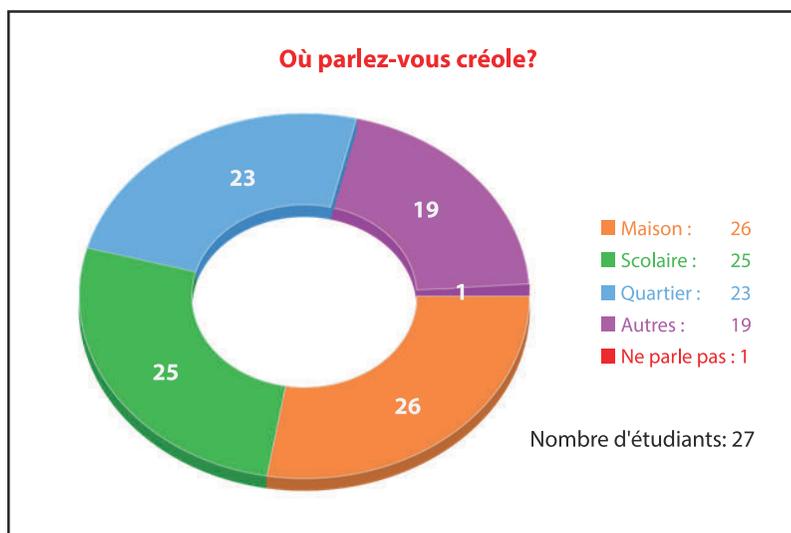


Figure 1

Espaces des pratiques langagières du créole chez les étudiants de BTS2

Résultats des observations au collège

Cependant, lors des observations de séances d'anglais avec 36 élèves, issus de 6ème et 5ème, dans un collège où l'enseignement bilingue créole réunionnais-français est adopté, les enseignants ont spontanément recours au créole pendant

¹⁰Traduction française de ce que l'étudiant dit avec la confusion de sens entre le mélange créole-français dans l'énoncé en anglais.

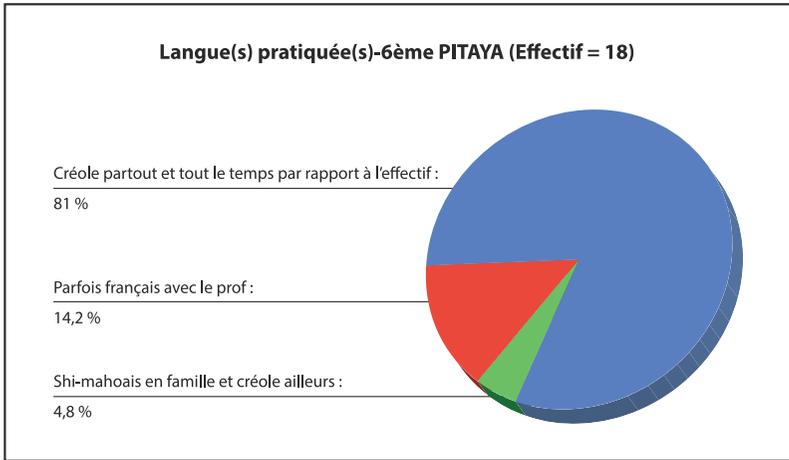


Figure 2

Langue(s) pratiquée(s) par 18 collégiens de sixième issus d'un enseignement bilingue créole/français

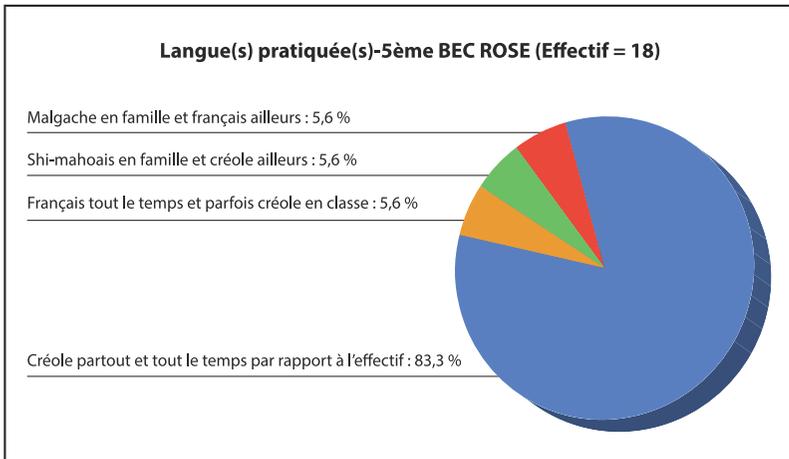


Figure 3

Langue(s) pratiquée(s) par 18 collégiens de cinquième issus d'un enseignement bilingue créole/français

leurs cours (voir figures 2 et 3). Le profil particulier de ces collégiens fait appel à des stratégies pédagogiques en accord avec leur langue maternelle créole.

Il semblerait alors qu'ici l'insécurité linguistique fasse place à une dynamique émancipatrice et non à des enfermements normatifs (Lebon-

Eyquem, 2015). La rigidité des normes fait face à des univers culturels et linguistiques de références familières avec la séance *Grandmère Kal*¹¹ ; les élèves prennent plaisir à s'exprimer, que ce soit en créole, en français mélangé ou en anglais mélangé, sans la crainte d'être jugés par les enseignantes (des classes observées) ou soumis aux brimades des camarades. La posture empathique et bienveillante des enseignantes assure une sphère langagière sécurisante et favorable aux apprentissages en anglais.

Ainsi se profile une école avec des méthodes qui répondent davantage aux besoins des apprenants essentiellement créolophones (voir figures 2 et 3). Paradoxalement, la continuité de leur parcours inter-degré n'est pas assurée et l'accès aux savoirs dans leur scolarité devient plus limité.

Certes le climat de confiance entre élève et enseignant crée des échanges en créole réunionnais ou mélangés à l'anglais, efface toute insécurité linguistique et facilite l'appropriation des savoirs, le transfert de stratégies d'apprentissage, d'accès au sens, de réception et de production d'une langue à une autre. Ce type d'enseignement n'étant pas généralisé et poursuivi dans les lycées, les bienfaits de cette approche pédagogique ne peuvent être appréciés sur le long terme. Le peu d'immersion (deux heures hebdomadaires) en cycle terminal n'assure pas non plus une expression orale importante en langue anglaise.

« Sensibiliser les professionnels de l'éducation à l'hétérogénéité en tant que norme » (Prax-Dubois, 2014, p. 132) devient une évidence face à l'abondance des différentes ethnies qui se côtoient, communiquent et échangent sur l'île de La Réunion : on a affaire à une pluralité linguistique reconnue et une vivacité du créole largement partagé.

Liens entre représentations du créole et apprentissage scolaire

Un comportement appréciatif ou au contraire dépréciatif à l'égard de la langue créole, pendant le parcours scolaire et pendant toute l'évolution de l'élève vers l'âge adulte, n'est pas sans conséquences sur le devenir de ces individus (Clément et al., 1994). Non seulement l'attitude linguistique des acteurs de l'environnement scolaire peut être un facteur clé dans le désir d'apprendre, de s'ouvrir aux autres langues et cultures, mais aussi sur la motivation de poursuivre des études. La vision de l'apprenant est tributaire de celle de son environnement. Il n'est pas rare de trouver également quelques élèves créolophones enclins à l'*aprenance*.

Nous entendons par là des apprenants qui manifestent une certaine ouverture face à la culture véhiculée par la langue cible et font un effort conscient afin de s'identifier aux locuteurs de la langue cible (Stern, 1975, p. 31).

¹¹*Grand-mère Kal*, figure mythique des légendes créoles. Séance réalisée en créole réunionnais et en anglais.

L'apprenant favorable à l'apprenance (Carré, 2020) à l'école, d'une façon générale et dans un cours de langue étrangère accepterait donc de créer des ponts entre la langue cible (l'anglais), la langue première (le créole) et la langue seconde (le français) afin d'optimiser son apprentissage et d'être actif au cœur de son apprentissage. Les extraits des questionnaires présentés au tableaux 1 et 2 illustrent à la fois ce genre de profil et son contraire.

Tableau 1

Extraits du questionnaire chez l'apprenant A

Questions	Réponses
83 –Avez-vous le sentiment d'être autant français que créole ?	03 (sur une échelle de 00–10)
84 –Avez-vous le sentiment d'être plurilingue et pluri-culturel ?	10 (sur une échelle de 00–10)
85 –Avez-vous le sentiment de n'appartenir à aucune de ces catégories ?	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> sans opinion Personnellement, je trouve que par nature, il est difficile pour une personne créole (pas uniquement outre-mer français) de définir clairement son appartenance identitaire alors que sa communauté et sa culture est littéralement le fruit d'un crime contre l'humanité (je pense à l'esclavagisme).
...	
87 –Quelle est votre opinion sur la place du créole réunionnais à l'école ? Expliquez	<input type="checkbox"/> sans opinion Malheureusement dans mes souvenirs scolaires, le créole était un élément séparateur : le groupe des élèves qui le parlent et ceux qui ne parlent que français. Le même schéma en classe, la majorité des profs sont métropolitains et ceux qui ne le sont pas bannissent l'usage du créole en classe. À mon époque en tout cas, sans faire de grandes études sociologiques il était facile d'observer que dans les classes de haut niveau, classes "européennes", les élèves ne communiquaient entre eux presque uniquement en français alors que dans les classes SEGPA ^a le créole prédominait.

^aSEGPA, couramment employé par l'interviewée, signifie une Section d'enseignement général et professionnel adapté au collège qui accueille les élèves de la sixième à la troisième.

Tableau 2*Extraits du questionnaire chez l'apprenant B*

Questions	Réponses
87 –Quelle est votre opinion sur la place du créole réunionnais à l'école ? Expliquez	Le créole n'a pas sa place dans l'établissement scolaire. Certains profs parlent le créole, d'autres non. Certains argumentent en disant que nous sommes en France et que de ce fait on doit parler français. Le créole c'est chez soi.

□ sans opinion

Lecture du profil des apprenants enrichie par une expérience personnelle

Le système scolaire en vigueur aujourd'hui, malgré toute la littérature scientifique avec des recherches de plus en plus pointilleuses et élargies sur la question linguistique réunionnaise (Lebon-Eyquem, 2014, 2016; Wharton, 2003; entre autres), peine à généraliser les adaptations de l'école au contexte local. Les démarches pédagogiques adaptées sont encore trop parcellaires : « Aucun décret dans le champ de l'éducation n'a été suivi des transformations attendues depuis que l'école existe » (Latchoumanin, 2019, p. 97). Ce contexte sociolinguistique se complexifie au fil des années par sa richesse ethnique et langagière, et les langues en usage se mélangent au point que cela entraîne des conséquences sur la maîtrise de la langue officielle (le français), des apprentissages et tous les savoirs véhiculés par cette langue.

Il n'est pas rare de constater dans une classe réunionnaise aux profils de langue maternelle différente, la cohabitation de ces apprenants avec les créolophones et francophones et cette variation de la langue française dont il n'est plus question de prouver l'existence, « le parler mélangé ... la mixité des codes » (Lebon-Eyquem, 2014, pp. 49–50) et l'impact direct sur tout autre apprentissage.

Les profils des apprenants évoluent dans « un contexte multilingue aux dispositifs cloisonnants et pratiques ... innovantes » de façon similaire à La Guyane (Alby & Légli, 2016, p. 66) avec une scolarisation issue de la départementalisation de 1946, et se heurtent à un système éducatif peu compatible, avec à la fois les langues régionales et la langue nationale. S'interrogeant sur les similitudes entre La Martinique et la Réunion, Prudent et al. (2005) évoque un macro-système où « au nom de l'égalité on enseigne uniquement en français et l'on attendit les succès mécaniques » (p. 369).

Notre expérience du terrain peut enrichir également ce point de vue. Devenir à la fois sujet et objet de l'observation (Blanchet & Chardenet, 2014, p. 17) peut être porteur. En effet, « l'environnement modèle notre façon

de comprendre les événements, la vie nous rend plus ou moins sensibles à certaines ambiances » (Idelson, 2018, p. 176). Nous croyons « à la pédagogie de l'expérience concrète, par le vécu, et pas ou pas uniquement par le savoir théorique On acquiert mieux un savoir quand on comprend comment il a été constitué » (Blanchet, 2012, p. 15).

Cet article exprime donc par moments notre posture de chercheuse impliquée dans l'objet de notre étude, tel un croisement entre notre trajectoire biographique langagière, culturelle, personnelle, ainsi que professionnelle, et celle des sujets observés. D'un côté, dans notre posture d'enseignante, nous sommes assujettie à l'exercice de notre profession qui impose le respect d'un usage standard de la langue française ou anglaise en classe, et de l'autre, notre posture de chercheuse sociolinguiste nous pousse à considérer l'usage particulier que l'élève fait de la langue en classe, sans pour autant négliger les attendus institutionnels. Nul n'ignore que « les savoirs d'expertise des enseignants sont peu connus et facilement considérés comme suspects par la communauté scientifique de la didactique des langues et des cultures » (Blanchet & Chardenet, 2014, p. 60). Pourtant ce terrain scolaire regorge de profils linguistiques riches illustrant le foisonnement d'attitudes linguistiques tantôt sécurisantes ou tantôt emplies d'insécurité. À l'instar de Blanchet (2016), nous considérons que beaucoup trop de locuteurs dans les espaces francophones pensent « qu'il y aurait des langues supérieures à d'autres » (p. 163), et la diglossie réunionnaise participe à cette insécurité linguistique sociétale et scolaire.

« Le rôle de pivot, d'appui, de référence » (Coste, 2001, p. 192) accordé à une langue est propre à chacun. Le français n'a jamais été d'usage dans notre environnement familial et les heures passées en classe ont souvent été les seules à nous enseigner la langue française, à part les rares médias si le foyer en disposait dans les années 1970–1980 sur l'île. La motivation de l'apprenant est primordiale dans l'accès au français; d'où la variabilité des répertoires linguistiques d'un apprenant à un autre au sein d'une même famille.

Aujourd'hui nos classes scolaires restent hétérogènes et affichent davantage de profils variés dans la voie d'enseignement technologique ou professionnel, plutôt qu'en enseignement général dans le second degré. Mais la diversité du répertoire langagier réunionnais nécessite une gestion particulière en classe afin de remédier efficacement à tout problème quel qu'il soit. « L'enseignant n'est pas toujours en mesure de repérer si l'enfant s'exprime à partir de formes interlectales » (Adelin & Lebon-Eyquem, 2015, p. 177). Il aurait besoin également « d'un répertoire didactique intégrant la diversité linguistique et culturelle de ses élèves comme composante de son enseignement » (Molinié, 2014, p. 179), et il devrait « apprendre à reconnaître la variation linguistique et la pluralité culturelle constitutives de sa propre

identité sociale (ainsi que celle de ses pairs) » (p. 179). S'interroger sur les pratiques de classe efficaces à La Réunion, c'est accepter la diversité des profils langagiers des apprenants avant tout. Face à cette hétérogénéité linguistique, la tâche de l'enseignant devient complexe.

Une politique d'aménagement linguistique à grande échelle voulue et soutenue par les instances ministérielles dans le temps permettrait de pérenniser les rares actions localisées.

Les profils dominants des apprenants réunionnais

Nous distinguons deux catégories de profils d'élèves : ceux qui sont complètement inhibés par ce sentiment d'insécurité linguistique (type 1) et ceux qui surmontent cette insécurité en raison d'excellents résultats scolaires ailleurs qu'en langue(s) étrangère(s) (type 2). L'image du créolophone liée à cette infériorité sociale ou à des capacités intellectuelles moindres est battue en brèche consciemment par ces apprenants qui acquièrent plus d'assurance à communiquer dans une langue qui n'est pas la leur.

L'absence de maîtrise de la norme en langue anglaise ne freine pas non plus la prise de parole devant les camarades en classe, et ce, bien que les compétences écrites restent insuffisantes. Sur le plan des compétences, le sujet de type 2 fait fi de son insécurité fonctionnelle par rapport à son degré de maîtrise de la langue cible pour affirmer son estime de soi ; contrairement au sujet de type 1, qui reste prisonnier de sa situation de diglossie dans une insécurité sociolinguistique. Si Molinié (2014) parlait d'amnésie chez les enseignants pluriculturels et plurilingues au profit de la langue et de la culture française, certains apprenants réunionnais au lycée général (élèves de première et candidats au baccalauréat de français en majorité) pratiquent également cette amnésie identitaire. L'amnésie identitaire contribue au développement de compétences plus avancées en langue française et en langue anglaise, rendant latent le sentiment de diglossie.

En accord avec Gremmo et Holec (1990), nous reconnaissons que « les activités spécifiques ... dans les programmes ou méthodes, n'exploitent que très marginalement les résultats des travaux menés au cours de ces 20 dernières années dans le domaine de la psycholinguistique du comportement verbal » (p. 30). Trente ans après, ce constat persiste encore dans l'enseignement d'une langue étrangère dans notre département. Nous partageons l'approche d'Esperet (1981), pour qui le contrôle des normes serait sous le joug de l'apprenant même ; les compétences en langue étrangère dépendraient de la perception que le sujet a de lui-même.

La prise de confiance et la mise en confiance de l'apprenant activent un processus positif dans les étapes d'apprentissage. Le bien-être linguistique de l'apprenant dans notre contexte plurilingue et pluriculturel à dominance

créolophone est important. Accepter la langue de l'apprenant en classe et s'appuyer sur sa langue maternelle pour enseigner installerait l'apprenant dans une situation plus propice à l'évolution, ainsi qu'aux progrès en langue(s) pour viser plus rapidement la norme scolaire.

La langue maternelle, un atout dans les apprentissages

Au cours de nos investigations, nous avons eu affaire à des élèves de type 2, en nombre insuffisant, au sein des classes calquées sur le système scolaire francophone. Cependant, les classes bilingues français-créole de collège, observées en zone d'éducation prioritaire avec le recours à la langue maternelle, semblent offrir une contribution favorable au fonctionnement et au développement cognitifs de l'apprenant. Le collège P.G. du sud de l'île met en exergue des résultats probants en français et en anglais, selon l'équipe pédagogique interviewée, comparés à des groupes similaires d'apprenants (âge, niveau de classe et zone d'éducation prioritaire) mais non issus d'un système éducatif bilingue (Vingadessin, 1998).

Suivant le statut accordé au créole en classe et la représentation de l'enseignant aux yeux de l'apprenant, un climat de confiance s'installera ou non, et des progrès notables en expression orale en langue étrangère seront à noter ou non. À cela s'ajoute cette plus-value dans l'apprentissage que l'apprenant développe en s'accordant de l'assurance, une fois que ses performances sont confirmées dans d'autres disciplines à l'école.

Selon les grilles de profil langagier, y compris les collectes de données auprès des familles, plus le sujet a fait de longues études, plus il se sent autant français que créole et plus il reconnaît que le modèle du système scolaire français ne peut être appliqué tel qu'il est à La Réunion. Il se fonde plutôt dans le moule du système pédagogique français destiné aux francophones, le français n'étant plus un frein à son processus d'acquisition des savoirs scolaires.

Moins le sujet a fait d'études, plus la revendication de son identité créole est importante et moins il se sent français. Notons que ces révélations sont sous couvert d'anonymat, les sujets sont plus réticents à se justifier ouvertement.

Les différences d'opinion et de comportement résultent finalement d'un bilinguisme soustractif (apprenant de type 1) ou positif, voire d'un plurilinguisme vécu par le sujet (type 2). En effet, ce dernier s'affirme aussi bien en créole qu'en français et se complaît dans cette double identité complémentaire qu'il assume ; contrairement au premier cas qui subit une dualité d'identité bivalente. Le fait d'avoir réussi socialement signifie avoir surmonté avec succès cet habitus de la langue créole, avatar de frein à toute ascension sociale, communément ancré dans la pensée populaire. Ce sujet de type 2 adopte une façon de penser tout à fait différente et se positionne en tant qu'individu dans la société créole et française à la fois, et non pas comme un

sous-individu ayant honte de s'affirmer. Fier de sa réussite, fonctionnaire ou cadre, il est le produit d'un système scolaire français rigide et fermé qui n'a pas su répondre à ses besoins spécifiques liés à sa langue maternelle créole.

L'insécurité linguistique, longtemps associée aux victimes de la diglossie, est parfois latente chez certains individus en ce XXI^e siècle. Nous notons 16 589 d'inscrits à l'Université de La Réunion, dont 303 en Classes préparatoires aux grandes écoles, en 2019. Les Réunionnais atteignent de plus en plus un niveau d'études supérieures.

Nous ne pouvons toutefois nier que les différences sociales ont un lien direct sur la maîtrise des outils linguistiques. Les apprenants de CSP défavorisées, généralement issus de familles à dominance créolophone, gardent un lexique français moins étendu et une syntaxe plus simple. Les résultats en compréhension orale (d'un support en anglais) démontrent un français encore approximatif, non conforme aux attentes normées académiques chez les apprenants dont la L1 est le créole. Esperet (1981) pointe du doigt « les mécanismes de cette sélection sociale internes à l'institution scolaire ... les pratiques linguistiques socialement différenciées » (p. 59), qui finalement correspondent à notre situation scolaire réunionnaise. En effet, les lacunes que nous avons pu observer en classe et les contacts de langues sont plus importants chez les élèves créolophones (L1). Selon Esperet, il s'agit là de pratiques linguistiques liées aux composantes sociales de la situation de communication. Nous nous référons « au groupe social d'appartenance des individus, au contexte social » (p. 60) pour rendre compte de leur langage.

Les différentes valeurs associées au créole réunionnais peuvent entraver ou au contraire favoriser l'activité intellectuelle en classe, et par conséquent la réussite sociale. L'école participe également à cette sélection sociale.

L'insécurité linguistique au cœur des familles ou la sécurité linguistique au centre des classes plurilingues

L'insécurité linguistique peut être aussi un phénomène inculqué par la famille au détriment des apprentissages, ou un phénomène parfois gommé par les enseignantes du collège bilingue créole-français que nous avons pu observer (cf. la situation décrite précédemment).

Selon les deux enseignantes observées en cours d'anglais dans ce collège, des ponts peuvent être érigés entre les langues créole et anglaise sur le plan lexical et/ou syntaxique. Cela est bénéfique pour les apprenants créolophones unilingues ou les Mahorais. Elles prennent en compte la pluralité, ont recours à des explications, des traductions créole-anglais et ne dévalorisent pas les compétences langagières des élèves, ce qui « permet aux apprenants de [les] développer » (Lebon-Equem, 2015, p. 74).

Ces collégiens peuvent donc s'appuyer sur leur langue maternelle et sont

plus disponibles à la réception de savoirs. Nos résultats d'enquête plaident ainsi en faveur d'un recours au créole en tant que moyen et support à l'acquisition de nouvelles connaissances, également sous forme de métalangage. Le profil de type 2 démontre le pouvoir de l'élève dans le contrôle normatif de son expression verbale et son désir d'apprendre et de s'ouvrir sans limite, tout cela lié directement au statut qu'il accorde à la langue créole, à sa confiance en ses capacités et à son sentiment de sécurité verbale.

Toutes les productions des élèves sont entendues, expliquées et exploitées pour investir la forme normée standard. À l'oral, en classe, les élèves parlent ouvertement et jonglent souvent entre des énoncés anglais truffés de mots créoles, tels qu'ils sont illustrés dans les extraits 7a et 7b chez la professeure A :

(7) a. *Gran Mèr Kal kél lèr ilé ? / Gran Mèr Kal kèlèr ilé ?*

'Grand-mère Kal, quelle heure est-il ?'

b. *Twelve o'clock, oté !¹²*

Le français est mélangé (matérialisé par l'astérisque) dans les énoncés anglais quand il s'agit de conjonctions de coordination ou d'adverbes, comme l'illustre l'extrait 8 :

(8) *I have shower, I have dinner et I homework and brush my teeth then go to bed.**

D'un côté, l'enseignante B utilise le créole pour expliquer les points litigieux en grammaire et les élèves sont plus réceptifs. De l'autre, la professeure A va s'appuyer sur des supports de la littérature réunionnaise pour transmettre des savoirs en anglais. L'approche culturelle contextualisée va capter l'attention des élèves, puis elle leur permettra de construire activement leurs savoirs en anglais.

À partir de ces observations, il est légitime de se demander si les approches éducatives inclusives du créole en matière d'enseignement de l'anglais, proposées par ces enseignantes créolophones, pourraient servir de modèles pédagogiques pour une nouvelle école dans les DROM, où le créole cesserait d'être stigmatisé et le français seul, loué.

Cette approche fait penser à un dispositif d'enseignement du français à La Réunion *détak bann lang* (Wharton, 2003), prônant des activités qui sollicitent des démarches comparatives entre le français et le créole. La liberté d'expression de ces petits collégiens, leur aisance à l'oral sans avoir peur d'être jugés ni d'être sanctionnés, leur désir d'apprendre en restant eux-mêmes et en partageant leurs savoirs avec leur professeure pour expliciter des faits de langue est réjouissant.

Paradoxalement, après un échange avec eux, il semblerait bien qu'ils croient toujours que l'école n'apporte rien, ils s'y rendent pour occuper leur

¹²Interjection créole, signifiant en français « Hé ! Dis ! », ici « pardi ! »

journée. Les adultes de leur entourage, rapportent-ils, leur inculquent cette exclusion. Le savoir n'est pas à la portée (extrait 9) :

(9) *domoun kom nou- i gingn pa koz fransé.*

'Des gens comme nous, qui ne savent pas s'exprimer en français.'

La langue créole et le phénomène d'insécurité linguistique sont associés à l'échec scolaire. Le français (la langue) est toujours le point de départ et la finalité générale, encore aujourd'hui. Il faut informer les parents et les rassurer. Ceux-là n'osent pas trop venir à l'école (extrait 10) car, disent-ils :

(10) *nou gingn pa kozé, nou koz mal*

'Nous n'arrivons pas à nous exprimer, nous parlons mal.'

L'adoption du créole dans toutes les écoles aux côtés du français changerait bien des mentalités, celles de la famille des apprenants, mais aussi celles du corps enseignant.

Si le débat autour de la place du créole à l'école est récurrent, les observations de ces classes au collège P.G. sont formatrices et permettent d'ériger un constat en faveur du créole dans les établissements scolaires. Ce qui élargirait l'accès aux savoirs ; la langue française est parfois un canal de transmission défectueux. Le devenir de ces profils créolophones unilingues noyés dans la masse au lycée général, avec un public beaucoup plus hétérogène, devient hypothétique.

Les résultats d'enquêtes des profils langagiers à La Réunion attestent des attitudes d'insécurité linguistique chez certains locuteurs de langue maternelle créole ou shimaoré. Au fil des années et encore aujourd'hui, La Réunion est perçue comme une société où « la sécurité et l'insécurité linguistique sont constitutifs de l'organisation sociale » (Bretegnier, 1999; Chaudenson, 1974) et, selon nous, de l'organisation scolaire, puisque la langue créole joue un rôle clé en milieu éducatif réunionnais.

Une profession au service de la recherche

Notre accueil des parents en créole dans les établissements scolaires, lorsque cela facilite la communication et l'intercompréhension entre la famille des apprenants et l'enseignant, ne fait pas des émules. Bien au contraire, nos collègues nous interrogent quant à la légitimité de nos attitudes, alors que des échanges stériles se poursuivent entre eux et ces mêmes parents.

Ces échanges expriment bien le malaise, voire le mal-être de certaines familles ou de certains élèves qui se sentent exclus de la sphère éducative. Les conditions d'accueil et d'apprentissage apparaissent défailtantes. Les dispositions cognitives (les représentations, les schèmes, etc.), affectives (tout ce qui relève des émotions et des sentiments) et *conatives* (les intentions

de l'apprenant) ne sont pas réunies chez tous les apprenants réunionnais. Associées les unes aux autres, elles constituent l'apprenance (Carré, 2020).

Chaque classe, composée de ses profils particuliers, représente un contexte d'apprentissage différent. Il n'y a pas que la macro-société réunionnaise, mais la micro-cellule classe participe également à l'apprenance. Si le collègue P.G. nous a dévoilé des conditions favorables d'apprentissages conformes aux profils des apprenants, ces derniers se retrouvent ensuite dans des établissements où la rupture du cercle de l'apprenance est déclenchée. Il n'y a plus de continuité entre les différentes dispositions cognitives et affectives. Ainsi s'enclenche le processus de « décrochage scolaire » avec un système français axé sur la transmission des savoirs dans un cadre normé selon un curriculum, et la fin des activités stimulantes pour des apprenants qui ne correspondent pas au moule. Certains élèves vont cesser d'interagir avec les enseignants au lycée, vont moins apprendre et apprendre mal.

Cependant, cette insécurité peut se transformer en sécurité linguistique, eu égard à la manière dont les locuteurs vivent leur plurilinguisme (de Robillard, 2007). Certains apprenants en classe restent ainsi muets, s'autocensurent par manque de confiance, d'autres s'expriment timidement dans des mélanges et d'autres ouvertement vers un bilinguisme positif.

Ainsi, l'insécurité linguistique ajoutée aux contacts des langues n'est pas sans incidence sur l'appropriation des savoirs véhiculés en langue française dans les établissements scolaires de l'île de La Réunion, notamment l'apprentissage de la langue étrangère.

Un système scolaire défaillant

Au niveau didactique et pédagogique

Entre la norme et la variation, la tâche des enseignants de français et de langues étrangères en milieu plurilingue réunionnais à dominante créolophone n'est pas des plus simples. L'enseignant réunionnais doit se conformer aux attendus ministériels, alors que parvenir à la norme pédagogique préconisée par les instructions ministérielles et à la norme prescriptive est un long chemin semé d'embûches faits de particularités langagières interlectales au sein du macro-système réunionnais. Ces dernières ne cesseront de muter, de se transformer, tant que le phénomène de créolisation, « processus d'acculturation », se poursuit, et que les modèles ne sont pas « solidifiés » (Lebon-Eyquem, 2014, p. 50). Par conséquent, l'enseignement au sens large (véhiculé en langue française) est remis en question, au-delà de l'enseignement de l'anglais. En langue anglaise par exemple, des notions grammaticales complexes sont expliquées en français et souvent comparées à leur équivalent en langue française, alors qu'elles ne sont pas acquises en français. Les valeurs

sémantiques ou syntaxiques en anglais sont en fait didactisées pour un public francophone L1.

Une compétence plurilingue absente

L'inadéquation du système scolaire de l'Hexagone se confirme face aux résultats des enquêtes, ne laissant aucune place à un travail sur la variation linguistique, aux mélanges français-créole dès les premiers cycles, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, afin de mieux cibler la norme prescriptive scolaire. Tout le bagage ethnoculturel, identitaire et langagier du Réunionnais est écarté pour « forcer le passage » de la norme selon les méthodes destinées aux apprenants francophones natifs de l'Hexagone.

Déjà l'élève peut ressentir un malaise à s'exprimer en langue française ; or la compréhension orale d'un support anglais est validée par un compte rendu en français, et il occulte à la fois ses productions en français, visant la norme, et ses productions en anglais. Cette insécurité linguistique s'amplifie en oscillant entre les deux langues (français et anglais) apprises à l'école, dans l'école et pour l'école. « Pour » l'école, car bon nombre d'élèves n'y trouvent aucune utilité personnelle et apprennent l'anglais par obligation à des fins scolaires.

« L'école étant le lieu par excellence où s'enracine le discours normatif, l'enseignant est obligé de se référer à la langue standard » (Sheeren, 2016, p. 72). Mais là où les apprenants montrent un manque de prérequis en langue française pour bien assimiler d'autres savoirs transmis dans cette langue, il est primordial d'adopter une pédagogie intégrée, de recourir au créole pour expliquer et expliciter afin d'être rapidement et efficacement assimilé.

Des enseignants réfractaires

Si la politique linguistique a changé, avec le statut de Langue Vivante Régionale depuis 2000, les comportements des acteurs du système éducatif restent bien souvent inchangés. Le recours au créole ne serait-ce comme levier facilitateur de savoirs pour aider à un meilleur apprentissage n'est pas envisagé. D'un côté, la politique linguistique en faveur des langues minoritaires s'est développée, avec notamment la loi Molac de 2021 qui assure « la protection patrimoniale des langues régionales et ... leur promotion » (Blanchet & Urteaga, 2022, p. 7). De l'autre, la suprématie de la culture française et le système éducatif monolingue continuent d'évincer la langue régionale.

Des besoins non ciblés

Pour mieux saisir les besoins des apprenants, il serait souhaitable selon Jellab (2022) « de saisir leurs aspirations, leur expérience, les épreuves qu'ils vivent ... , de s'intéresser à leurs sphères de vie qui ont pu être mieux regardées durant le confinement » (p. 21). En effet, les enseignements à distance pendant

le confinement de 2020 suite à la pandémie COVID-19 ont également permis de mettre en lumière les inégalités, que ce soit au niveau des équipements en nouvelles technologies, l'environnement social et familial mettant en avant un cadre pas toujours propice au travail et des responsabilités familiales inégales d'un foyer à un autre. « Les élèves appartiennent à des univers sociaux et culturels qui sont partie prenante de leur rapport à l'École, au savoir, au monde et à l'avenir », conclut Jellab (2022, p. 21).

Une piste didactique majeure

Une des préconisations majeures du rapport de l'Inspection Générale sur le plurilinguisme ultramarin (Brisset et al., 2020) est :

D'axer la formation initiale et continue des enseignants en langues régionales et premières sur l'acquisition d'une connaissance objective des réalités linguistiques et culturelles de leur territoire, ainsi que sur le développement de leur autonomie pédagogique et de leur réflexion didactique. ... Encourager ... le travail en collaboration. (p. 5)

Nos analyses des corpus majoritairement issus d'un public de lycée général mettent l'accent sur ce travail de partenariat nécessaire entre les différentes équipes pédagogiques en langue française, en langues étrangères et en langue créole, sa continuité au-delà du cycle 4 et la contextualisation des approches pédagogiques dans tous les établissements selon les profils des apprenants.

Tant que l'école réunionnaise ne changera pas son approche pédagogique et son système d'évaluation au niveau linguistique, que la variation n'aura pas sa place dans le parcours d'acquisition vers la forme normée académique attendue, que toute forme langagière s'écartant de cette norme sera réfutée catégoriquement dès les cycles 1 et 2, sans être travaillée en amont dans une situation sociolinguistique de contact de langues (créole-français) et dans un travail métalinguistique, les inégalités scolaires s'accroîtront davantage, avec elles, les inégalités sociales. Les classes défavorisées sont les plus touchées par cette inégalité dans la transmission des savoirs et leurs apprenants créolophones ne disposent pas d'une connaissance suffisante de la langue française pour bien les acquérir.

Ce serait un réel défi de vouloir explorer de nouvelles approches pédagogiques en matière d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, notamment de l'anglais, en prenant bien en compte toute la dimension culturelle et linguistique de La Réunion, avec une didactique tournée vers le plurilinguisme.

Conclusion

L'insécurité linguistique scolaire réunionnaise amène à s'interroger sur les méthodes d'apprentissage actuelles en langues, construites sur l'hégémonie

de l'idéologie monolingue française et à questionner le système d'évaluation en vigueur en milieu plurilingue. Le système éducatif français et les modalités d'évaluation, notamment en langues étrangères, identiques partout en France hexagonale et ultramarine, apparaissent inadaptés.

L'idéologie française éducative dogmatique a du mal à appréhender le plurilinguisme à dominante créolophone; or « la défense du droit à la liberté d'expression passe ... nécessairement par une défense du pluralisme linguistique » (Blanchet, 2022b, p. 98). Le français mixte, les formes interlectales entre le français et le créole, et les savoirs linguistiques en langue anglaise non acquis ou mal assimilés, explicités dans une langue française insuffisamment maîtrisée, confirment cette lacune. Le manque d'immersion ne permet pas non plus d'exercer une pratique satisfaisante de la langue étrangère. Les stratégies de lecture et d'analyse en langue française étant sommaires chez les apprenants au bilinguisme français-créole déséquilibré ou diglossique, ces sujets ne peuvent devenir des élèves opérationnels et autonomes en langue anglaise. Chez ce type d'apprenant, en l'absence d'une approche didactique contextualisée des savoirs, l'insécurité linguistique gagne du terrain et augmente les écarts au niveau des résultats scolaires. Les efforts importants réalisés par les institutions ces deux dernières décennies apportent certes des progrès en ce XXI^e siècle, mais sont trop lents et encore trop réservés à certaines zones d'éducation prioritaire.

L'île de La Réunion, contrairement aux autres DROM (Eduscol, 2017), affiche une langue régionale majoritaire; l'intercompréhension et l'intolérance entre les locuteurs en font une langue massivement parlée dans le temps, mais qui peine à sortir de sa situation forclosée. L'insuffisance de projets pédagogiques en lien avec le créole, qui pourtant gagneraient à « gommer » l'insécurité linguistique des apprenants au sein des établissements scolaires et aideraient à mieux acquérir des savoirs, conforte la réticence persistante de nombreux Réunionnais à concevoir le créole en tant que véritable langue et culture. Seuls cinq lycées sur 45 offrent l'option créole au baccalauréat général en 2021.

La prise en compte de toute la dimension culturelle et linguistique de La Réunion avec une didactique intégrée selon les besoins et tournée vers le plurilinguisme en matière d'enseignement-apprentissage est une véritable gageure.

Références

- Adelin, E., & Lebon-Eyquem, M. (2015). La traduction dans les classes réunionnaises : pratiques efficaces ou illusions pédagogiques ? Dans C. Pic-Gillard & H. Ponnau-Ravololonirina (Éds.), *Traduction-trahison : théories et pratiques, la traduction en contextes multilingues* (pp. 169–192). <https://hal.univ-reunion.fr/hal-01501118>

- Alby, S., & Légliise, I. (2016). L'éducation bilingue dans le contexte multilingue guyanais : dispositifs cloisonnants et pratiques pédagogiques innovantes. Dans C. Hélot & J. Erfurt (Éds.), *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques* (pp. 66–86). Lambert Lucas. <https://hal.science/hal-01426303v1>
- Baggioni, D., & Moreau, M.-L. (1997). Norme. Dans M.-L. Moreau (Éd.) *Sociolinguistique. Concepts de base* (pp. 217–222). Mardaga.
- Blanchet, P. (2012). *Linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité* (2e éd.). Presses Universitaires de Rennes.
- Blanchet, P. (2014). Inclure une didactique du français dans une didactique de la pluralité linguistique. Repères théoriques et méthodologiques entre recherche et intervention. Dans J.-F. De Pietro & M. Rispaïl (Éds.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée* (pp. 33–48). Presses universitaires de Namur.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Textuel.
- Blanchet, P. (2022a). Éléments de contextualisation pour une analyse de la loi Molac : glottophobie institutionnelle et combat pour les droits linguistiques en France. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 1(20), 13–28. <https://doi.org/10.3917/cisl.2201.0013>
- Blanchet, P. (2022b). La censure de la langue : une atteinte fondamentale à la liberté d'expression. *Mouvements*, 4(112), 87–98. <https://doi.org/10.3917/mouv.112.0087>
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (Éds.), (2014). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (2e éd.). AUF et Éditions des Archives Contemporaines.
- Blanchet, P., & Urteaga, E. (Éds.), (2022). Langues minorées : des décisions de justice et de leurs effets. L'exemple de la loi Molac (France 2021) et de ses suites. Dans *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 1(20).
- Bretegnier, A. (1999). *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : la Réunion* [Thèse de doctorat, Université de la Réunion]. HAL open science. <https://hal.science/tel-01517920>
- Brisset, L., Durand, A., & Bernabé, Y. (2020). *Évaluation des dispositifs favorisant la prise en compte des situations de plurilinguisme mis en place dans les académies d'Outre-mer et à Wallis-et-Futuna*. Inspection Générale de l'Éducation du Sport et de la Recherche.
- Carré, P. (2020). *L'apprenance : un nouveau rapport au savoir*. Dunod.
- Chaudenson, R. (1974). *Le lexique du parler créole de La Réunion* (2 vol.). Honoré Champion.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K.A. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language. *Language Learning*, 44(3), 417–448. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x>

- Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? Dans V. Castellotti (Éd.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentation* (pp. 191–202). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Daleau-Gauvin, L. (2021). *La co-alphabétisation créole-français comme facteur de réussite scolaire à la Réunion* [Thèse de doctorat, Université de la Réunion]. HAL open science. <https://theses.hal.science/tel-03597708>
- Dehon, M., & Louguet, A. (2022). *Entre langue créole, musiques des Mascareignes et influence internationale. Enquête Pratiques culturelles à la Réunion en 2019*. INSEE Analyses Réunion, (70). <https://www.insee.fr/fr/statistiques/6469054>
- de Robillard, D. (2007). La linguistique autrement : altérité, expérienciement, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, (1), 81–228.
- Educol. (2017). *Maîtrise de la langue française en contexte plurilingue de l'école maternelle au lycée dans les territoires d'Outre-mer*. Inspection Générale de l'Éducation du Sport et de la Recherche. <https://eduscol.education.fr/1034/territoires-d-outre-mer>
- Esperet, E. (1981). Langage et origine sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, 54, 58–61.
- Geoger, F. (2015). *Développer les compétences langagières et linguistiques de l'élève réunionnais. Animations pédagogiques*. Académie de La Réunion. <https://bit.ly/Pedagogie-Reunion-Competences-langagieres>
- Gremmo, M.-J., & Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (numéro spécial), 30–40. http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/LacompOrale
- Hergé. (1963). *Les aventures de Tintin. Les bijoux de la Castafiore*. Casterman
- Hubert-Delisle, M.-J. (1994). *Créole, école et maîtrise du français, le français à l'école*. Graphica.
- Idelson, B., & Babou, I. (Éds.). (2018). *Lire des vies : l'approche biographique en lettres et en sciences humaines et sociales*. Presses Universitaires Indianocéaniques.
- Jellab, A. (2022). Élève au singulier, élèves au pluriel : de qui parlons-nous ? *Administration & Éducation*, 3(175), 15–23. <https://doi.org/10.3917/admed.175.0015>
- Lambert, W. (1977). The effects of bilingualism on the individual : Cognitive and sociocultural consequences. In P.S. Hornby (Ed.), *Bilingualism : Psychological, social and educational implications* (pp. 15–27). Academic Press.
- Latchoumanin, M. (1989). De la censure à l'autocensure : une tentative d'explication de ce qu'on appelle « l'inhibition réunionnaise ». *Actes de colloque sur « Culture, identité et développement*. Comité de la culture, de l'éducation et de l'environnement, Université de La Réunion, La Réunion. <https://ccee.re/culture-identite-et-developpement/>

- Latchoumanin, M. (2019). *En finir avec les inégalités, la démocrature et la voyoucratie : le cri révolte des gilets jaunes*.
- Lauret, D. (1991). *Le créole de la réussite*. Éditions du Tramail—Recherches Universitaires Réunionnaises.
- Lebon-Eyquem, M. (2014). Comment adapter l'enseignement à la variation linguistique réunionnaise ? *Contextes et Didactiques*, (4), 48–62.
<https://doi.org/10.4000/ced.358>
- Lebon-Eyquem, M. (2015). Une pratique enseignante fréquemment observée dans les classes réunionnaises, la traduction interlinguale : efficacité et impact sur les élèves. *Revue Island Studies Indian Ocean*, 74–81.
<https://hal.univ-reunion.fr/hal-01501114>
- Lebon-Eyquem, M. (2016). Quelle prise en compte par l'école réunionnaise de la diversité des profils linguistiques de ses élèves ? *Cahiers de linguistique*, 41(2), 139–156. <https://hal.univ-reunion.fr/hal-01501103v2>
- Manès-Bonnisseau, C. (2021). *Projet stratégique académique de 2021–2025*. Académie de La Réunion. https://www.ac-reunion.fr/sites/ac_reunion/files/2021-12/2021-08-20-psa-version-imprimeur-ok-16609.pdf
- Molinié, M. (2014). Articuler action et production de connaissances sur l'expérience plurilingue : Une médiation formative en didactique des langues et des cultures. *Éducation permanente*, 4(201), 174–185. <https://shs.hal.science/halshs-01224889>
- Prax-Dubois, P. (2014). Les collaborations enseignants/assistantes de maternelle en pré-élémentaire, à La Réunion : un partenariat linguistique à construire. Dans K. Horner, I. (de) Saint-Georges, & J.-J. Weber (Éds.), *Multilingualism and mobility in Europe : Policies and Practices* (pp. 123–146). Peter Lang Verlag.
- Prudent, L.F. (1981). Diglossie et interlecte. *Langages*, 15(61), 13–38.
https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1981_num_15_61_1866
- Prudent, L.F. (2002). Panorama en forme de bilan. Dans C. Bavoux & D. de Robillard (Éds.), *Linguistique et créolistique* (pp. 191–211). Anthropos.
- Prudent, L.F., Tupin, F., & Wharton, S. (2005). *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (vol. 12). Peter Lang. <https://www.peterlang.com/document/1098931>
- Py, B. (2004). Un parcours au contact des langues. Dans L. Gajo, M. Matthey, D. Moore, & C. Serra (Éds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Didier.
- Sheeren, H. (2016). Entre norme et variation : la position inconfortable des professeurs de Français Langue Étrangère natifs non français. *Synergies France*, (10), 69–81.
<https://gerflint.fr/Base/France10/sheeren.pdf>
- Stern, H.H. (1975). What can we learn from the good language learner ? *La revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, 31, 304–318. <https://doi.org/10.3138/cmlr.31.4.304>

- Vingadessin, N. (1998). *Apprentissage de l'anglais en milieu diglossique réunionnais* [Mémoire de DEA, Université de La Réunion]. HAL open science.
<https://hal.univ-reunion.fr/hal-04325421>
- Vingadessin, N. (2023). *Approche sociolinguistique et sociodidactique de l'anglais dans l'espace créolophone et plurilingue de l'île de La Réunion* [Thèse de doctorat, Université de Rennes 2]. HAL open science.
<https://theses.hal.science/tel-04108214>
- Watbled, J.-P. (2020). Le créole réunionnais : passé, présent, avenir. *Do-kre-i-s, La revue haïtienne des cultures créoles*, (3), 154–159.
- Wharton, S. (2003). Formation des enseignants dans les aires créolophones : comment évaluer la politique linguistique à l'œuvre ? Dans F. Tupin (Éd.), *École et éducation* (pp. 231–253). Anthropos-Economica.