

**Pour citer cet ouvrage :** Tremblay, P. & Kahn, S. (dir.). (2017). *Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : [http://lel.crires.ulaval.ca/lel.crires.ulaval.ca/public/Tremblay\\_Kahn\\_2017.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/lel.crires.ulaval.ca/public/Tremblay_Kahn_2017.pdf)

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire ([CRIRES](#)), Québec :  
1er juin 2017



Cette création est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](#).

# Médiation grammaticale en contexte réunionnais : école inclusive et sécurisation linguistique

**Philippe Clazard**

*MCF Université de La Réunion / ESPE, ICARE Institut Coopératif Austral de Recherche en Education - EA 7389*  
[philippe.clazard@gmail.com](mailto:philippe.clazard@gmail.com)

## Résumé :

L'acquisition d'une maîtrise de la langue française, sans une quelconque prise en compte de la cohabitation des langues et de référents culturels sur le territoire de La Réunion, relève du non-sens didactique. Il apparaît une inadaptation du contrat didactique : les attentes scolaires de l'enseignant et des élèves créoles sont en profond décalage, les représentations brouillées, la dévolution absente. La médiation grammaticale en école élémentaire à La Réunion montre une singularité qui interroge le modèle développé dans nos études sur le territoire métropolitain. Nous faisons l'hypothèse que la conceptualisation de faits grammaticaux, observée dans des glissements conceptuels (Clazard, 2014 a), est contrariée : le passage d'une langue outil de communication, à dimension épilinguistique, à une langue objet de dimension métalinguistique diffère. Le jeune élève réunionnais n'exprime pas une posture épilinguistique (Gombert, 1990) de contrôle fonctionnel de la langue de scolarisation française : cela insécurise son apprentissage en particulier et sa scolarité plus globalement, faute d'inclusion scolaire.

## Mots clefs

Médiation grammaticale, Action didactique conjointe, Inclusion scolaire, Diglossie, Sécurisation linguistique, Plurilinguisme, Créole réunionnais.

## **Introduction**

La situation linguistique sur l'île de La Réunion est particulière : une coexistence du créole et du français conduit à une situation de diglossie, le créole présente un statut sociopolitique inférieur pour des motifs historiques et politiques (Chaudenson, 2003). Le créole réunionnais est limité à la sphère privée ou informelle, l'usage du français relevant de la sphère publique et officielle (Vidot, 2011). La parole réunionnaise se caractérise aussi de nos jours par le mélange du créole et du français (Souprayen-Cavery, 2010). La coexistence et le mélange entre le français et le créole influent nécessairement sur les apprentissages des élèves et la maîtrise de la langue française selon les attendus du curriculum standard. On pourrait même voir une des raisons d'un échec scolaire massif du fait d'un bilinguisme absent des pratiques de classe (Georger, 2006). Pourtant, le parler créole n'est pas handicapant, c'est le système scolaire français, qui excluant le créole dans les pratiques scolaires, handicape le potentiel scolaire de l'élève réunionnais. Ce dernier possède une culture spécifique. Il évolue dans un bain langagier qui n'est pas celui du français hexagonal, mais celui d'une langue créole avec une syntaxe caractéristique et un vocabulaire enrichi par certaines variations microrégionales. Des études sociolinguistiques soulignent la situation allophone de l'élève réunionnais (Wharton, 2005). Toutefois, cette réalité langagière est niée par une politique « intégrationniste » depuis la loi de départementalisation de 1946. Les positions académiques pour combler cet écart sont assez timorées : pas de larges mots d'ordre, peu de valorisation d'une démarche didactique adaptée, peu de classes bilingues, pas d'interrogation sur la pertinence du cadre national « langue et culture régionales » sur ce territoire créolophone.

L'objet de cet article est d'appréhender ce qui singularise l'apprentissage grammatical des jeunes réunionnais, ce qui particularise la médiation grammaticale sur cette île. Dans une première partie théorique est présenté le contexte culturel et linguistique réunionnais. Ce qui amène ensuite à préciser la problématique et quelques repères théoriques, ainsi que la méthodologie de recherche. Dans une seconde partie plus empirique, les résultats de recherche sont exposés puis discutés selon les perspectives de l'école inclusive et d'arrangements didactiques adaptés.

## **Contexte culturel et linguistique réunionnais**

L'île de La Réunion est une ancienne colonie française sur la route de la Compagnie des Indes, à l'est de Madagascar dans l'océan indien. Son histoire marque toujours fortement le temps présent au 21<sup>e</sup> siècle et interroge l'identité du Réunionnais. Ce territoire est géographiquement jeune, démographiquement dense, institutionnellement reconstruit. En quelques années, la population est passée de la charrette à l'Internet et aux communications satellitaires dans un mouvement de modernité sans précédent. Cette évolution, aussi puissante qu'une révolution, n'a pas pour autant effacé un ensemble de questionnements liés à une histoire douloureuse. La colonisation et l'esclavagisme, puis l'engagisme ont marqué des générations. Pauvreté et précarité sévissent toujours. L'illettrisme est devenu un fléau régional. Plusieurs couches de cultures diverses issues des pourtours de l'océan indien ont sédimenté au fil du temps. Un processus de créolisation s'est engagé à La Réunion comme aux Antilles. Cette notion désigne la mise en contact brutale de population hétérogène, de plusieurs cultures ou de plusieurs éléments de cultures distinctes, sur un territoire, avec pour résultante une donnée culturelle nouvelle, absolument imprévisible, car elle ne correspond pas à la simple somme de ces éléments mis en contact. La créolisation est ainsi une création culturelle originale et variable selon les lieux où se créent des microclimats culturels et

linguistiques à la fois inattendus et distincts. Les répercussions des contacts de langues et de cultures les unes sur les autres varient énormément selon les latitudes. Hannerz (1993, 1996) associe la créolisation à la mixité culturelle qu'il lie à la globalisation des modes de vie contemporains. C'est, pour lui, un phénomène dynamique et positif, à l'origine de créations inédites et de nouvelles relations interculturelles. Pour Wicker (1997), la créolisation est un modèle qui souligne les variations internes, la diachronie et les transitions, avec une nouvelle perception du fait culturel qui prend en compte le changement, les évolutions. Les flux de population rendent modulable, flexible et vivante l'idée de culture, qui n'est jamais une entité figée. Ce processus de créolisation engendre une pensée créole tissant des réseaux de signification inédits dans l'interaction de divers éléments culturels. La confrontation de modes de vie, de langues, de paradigmes cognitifs particuliers forme un monde mosaïque, une « interculturalité » qui pourrait se penser très justement en « intra » selon les propos de J.M. Lucas (2016), professeur de philosophie à La Réunion. La cuisine réunionnaise est exemplaire de ce processus « *intraculturel* », car on retrouve dans un même plat de nombreuses influences culinaires indiennes, chinoises, européennes, transformées par les Réunionnais dans une forme originale, un inédit culinaire faisant qu'on ne mange nul part ailleurs un *cari d'zœufs*. Les influences culturelles ne sont pas juxtaposées, elles sont à l'« interne » du plat cuisiné ou de l'« individu hybridé » de diverses composantes. On peut ainsi penser « l'homme réunionnais » dans une « *diversalité* », un « *tout monde* » selon Glissant (1997).

Ces paramètres culturels échappent à l'élève réunionnais qui n'accède pas à son histoire, à la créolisation, à son environnement indien océanique, et par là même au monde entier grâce à l'école. Il ne peut vivre la transition entre le « local » et le « global » et des allers-retours heuristiques, dans la mesure où le « local » est passé sous silence. Faute de penser l'école en créole, l'élève doit la penser en français, dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle, sinon la langue oppressante des colons, qu'il n'a pas connus, mais qui font partie du « roman familial », de l'inconscient réunionnais. On comprendra aisément le challenge de faire entrer dans la langue française, avec son système de référents culturels européens, le petit enfant réunionnais.

La situation linguistique réunionnaise montre que l'usage de la langue française est réservé à une utilisation formelle dans un cadre public. On constate la grande fréquence d'emploi de la langue créole dans la sphère familiale et amicale. Elle est tout naturellement la première langue que l'enfant entend, sa langue maternelle à partir de laquelle seront posés les référents du monde. La familiarisation des jeunes enfants avec leur langue maternelle s'effectue grâce à un « bain de langage » définissant l'environnement linguistique de l'enfant. Vers 4/5 ans des enfants peuvent éprouver un sentiment de grammaticalité de la phrase entendue. Il semble s'agir d'un jugement « expérientiel » (cela se dit/cela ne se dit pas), d'un jugement sémantique (je comprends/je ne comprends pas) ou d'un jugement syntaxique (c'est correctement agencé/c'est incorrectement agencé). D'après Carr (1979), l'acceptation d'une phrase se fonde dans un premier temps sur l'expérience du monde par le sujet. Si le jeune enfant peut construire une signification de l'énoncé, il accepte ce texte. Si la phrase « sonne bien à l'oreille », il l'accepte aussi. L'impact sémantique de la phrase influe dans les jugements de grammaticalité du jeune élève qui ne possède pas de notion syntaxique (Gombert, 1990). Il peut valider une phrase par référence tacite à des valeurs de contenus ou signification. Ce n'est que très progressivement que l'enfant s'attachera à des valeurs de forme, d'autant plus si l'école sollicite son attention. Comme explicité dans un précédent article (Clauzard, 2014b) une conscientisation syntaxique peut s'avérer surprenante et inventive dès six ans, grâce à une familiarisation progressive avec une langue parlée dans la sphère familiale.

Si une capacité de jugement de grammaticalité précède toute aptitude à l'explicitation de ces jugements, comme au contrôle du langage, on observe que l'enfant créole ne jouit pas des mêmes clefs dès le départ que l'enfant métropolitain. Il ne développe pas d'activités épilinguistiques en direction de la langue française, ce qui est pourtant un prérequis aux activités métalinguistiques de contrôle délibéré de sa langue. La langue du petit réunionnais est justement créole. Il échappe à cette dialectique entre activité épilinguistique et activité métalinguistique (Culioli, 1991; Gombert, 1990). Son périmètre linguistique est autre, il possède une maîtrise fonctionnelle et inconsciente du créole qui n'est cependant pas sa langue de scolarisation. Il se trouve quasiment dans la situation d'enfants nés et grandissants dans une autre langue, avec des acquis (lexicaux, phonologiques, prosodiques) qui sont en décalage. Les petits Français de l'hexagone qui démarrent leur scolarité en école maternelle disposent déjà de nombreuses connaissances sur les agencements formels de leur langue (de communication) qui est la langue de l'école (langue de scolarisation). Il s'agit de connaissances implicites qu'ils ne sont pas en mesure d'explicitier. Ce sont ainsi des ressources passives qui échappent aux enfants dont l'expérience scolaire s'effectue dans une langue nouvelle. L'enfant créole n'est généralement pas préparé par les proches à recevoir les mots français. Il ne peut alors être conduit à une forme d'analyse de la pratique de la langue française au moyen d'une prise de distance susceptible de provoquer une prise de conscience grammaticale (Clauzard, à paraître) puisque sa langue créole n'est pas la langue de l'école, sauf dans quelques cas exceptionnels comme les classes bilingues où l'enseignant/e réunionnais n'hésite pas à utiliser le créole pour parler aux enfants dans un souci d'efficacité.

### **Problématique et repères théoriques**

La médiation grammaticale en école élémentaire à La Réunion montre une singularité qui interroge le modèle développé dans nos précédentes études sur le territoire métropolitain (Clauzard, 2014 a).

Il est fait l'hypothèse que la conceptualisation de faits grammaticaux, observée dans des glissements conceptuels (Clauzard, 2014a), est contrariée : le passage d'une langue outil de communication au quotidien (une dimension épilinguistique de maîtrise fonctionnelle du langage, avec ses règles d'organisation et d'usage non conscientes et non contrôlées) à une langue objet d'études grammaticales renvoyant à une dimension métalinguistique diffère puisque la langue maternelle et la langue de scolarisation qui est aussi langue à étudier sont différentes. La métalangue est la langue permettant de décrire le langage afin d'en comprendre les règles de fonctionnement à maîtriser, c'est une « langue miroir » (Benveniste, 1974). Le jeune élève réunionnais n'exprime pas une activité métalinguistique non consciente (Culioli, 1991) ou une posture épilinguistique (Gombert, 1990) : une connaissance intuitive et un contrôle fonctionnel de la langue de scolarisation qui est le français. Puisque sa langue maternelle est, dans la plupart des familles réunionnaises, le créole réunionnais. L'élève réunionnais ne possède pas une forme de « prérequis » : une grammaire implicite, une intuition de la langue (Georger, 2006). Ce qui à nos yeux constitue un point d'appui d'une médiation grammaticale en école élémentaire pour l'enseignant qui peut étayer l'apprentissage grammatical de la langue en recourant à une connaissance personnelle réalisée par la fréquentation quotidienne de celle-ci, au moyen d'un « bain de langage ». Cette dernière expression est souvent utilisée pour définir l'environnement linguistique et social dans lequel évolue l'enfant. L'apprentissage du langage s'effectue différemment d'un enfant à un autre, car il est lié aux offres langagières qui lui sont faites par les adultes de son entourage. Sur l'île de La Réunion, dès son plus jeune âge, l'enfant apprend à parler et à penser à partir des propositions lexicales et grammaticales

créoles proposées par sa famille. L'enfant capte dans ces énoncés créoles des éléments et des fonctionnements syntaxiques qu'il teste dans ses propos pour en mesurer les effets et les réutilisations potentielles et adéquates, selon ses besoins et désirs de verbalisation. Il effectue un travail langagier inconscient d'hypothèses sur le fonctionnement du langage des adultes de son entourage immédiat, en procédant à une « imitation créatrice » (Wallon, 1934). Cette activité cognitive est contrariée si l'enfant réunionnais ne rencontre pas à l'école des énoncés et des locuteurs en créole réunionnais dans les premières années de sa scolarité. L'offre éducative de développement du langage oral et d'apprentissage de la lecture en français entrave ses aptitudes linguistiques naturelles. On comprend, dès lors, la forme d'insécurité linguistique (Labov, 1976) qu'il peut rencontrer, face à des énoncés français, qui lui sont étrangers et pourtant scolairement valorisés. On évoque l'insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante ou bien ont à l'esprit un autre modèle plus prestigieux, mais non pratiqué (Calvet, 2009).

L'injonction à parler français au sein du système scolaire réunionnais dévalorise de fait la pratique du créole réunionnais, lequel est parfois sujet à controverse quant à ses qualités linguistiques. La difficulté à parler le « français - norme » renvoie à la fois à une problématique identitaire et à une absence d'étayage entre langue maternelle et langue de scolarisation. Les locuteurs créoles - réunionnais dans une situation d'insécurité linguistique mesurent la distance entre la norme de la langue familiale créole dont ils ont hérité et la norme dominante du marché linguistique qu'est le français, norme d'accès à la vie scolaire, professionnelle et publique (Francard, 1997).

C'est pourquoi l'école inclusive semble à la fois la philosophie et l'outil pédagogique pour relever le défi de cette insécurisation. En effet, le principe d'inclusion scolaire constitue un ensemble de pratiques pédagogiques qui permet à chaque élève de se sentir respecté, valorisé, confiant et en sécurité, de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel d'apprenant. Se référant aux dix conditions de l'inclusion (Tremblay, 2012), l'adaptation et la modification curriculaires à un niveau « macro » du système d'éducation régional est une visée majeure en vue de soutenir l'apprentissage des élèves créoles. C'est une différenciation pédagogique de la scolarité qui est à concevoir. L'élève réunionnais est dans une forme de situation allophone, sans pour autant relever d'une dimension F.L.E. comme les migrants en France métropolitaine. Il appartient à un territoire sous « administration » française, qui présente une culture spécifique. Son « bain de langage » n'est pas celui du français hexagonal, mais celui d'une langue créole propre à son île.

Notre questionnement est ainsi le suivant : en quoi la médiation grammaticale en école élémentaire se singularise-t-elle dans un espace créolophone comme celui de La Réunion ? Et subséquemment : comment viser une sécurisation linguistique grâce à une école inclusive qui prenne en compte les singularités locales ?

## **Méthodologie**

Cette contribution est modeste : il s'agit d'une première exploration, qui démarre à la suite d'intuitions liées à des rencontres de terrain et à nos précédentes études sur l'apprentissage grammatical sur le territoire français hexagonal. Après une investigation documentaire sur la créolité, l'école réunionnaise et la question du créole à l'école, nous avons enquêté sur le terrain de l'école avec l'observation et l'enregistrement « audio » de deux classes réunionnaises de cours moyen

première année (CM1) sur les circonscriptions de Saint-Louis et Petite-Ile. Les classes d'une vingtaine d'élèves étaient conduites par des enseignantes stagiaires.

Ces deux classes présentaient en « étude de la langue » un format pédagogique similaire favorable à une analyse didactique comparative, une comparaison des processus de co-activité enseignant/élèves : la « négociation graphique ». Cette comparaison et les résultats observés sont à l'origine de cet article. Le recueil des données s'est effectué au moyen d'un journal d'observation de type ergonomique où les actions des enseignants et leurs effets sur les élèves étaient notés, des éléments sur le climat relationnel de la classe étaient consignés ainsi que les procédures didactiques employées. L'enregistrement des interactions verbales complétait le recueil.

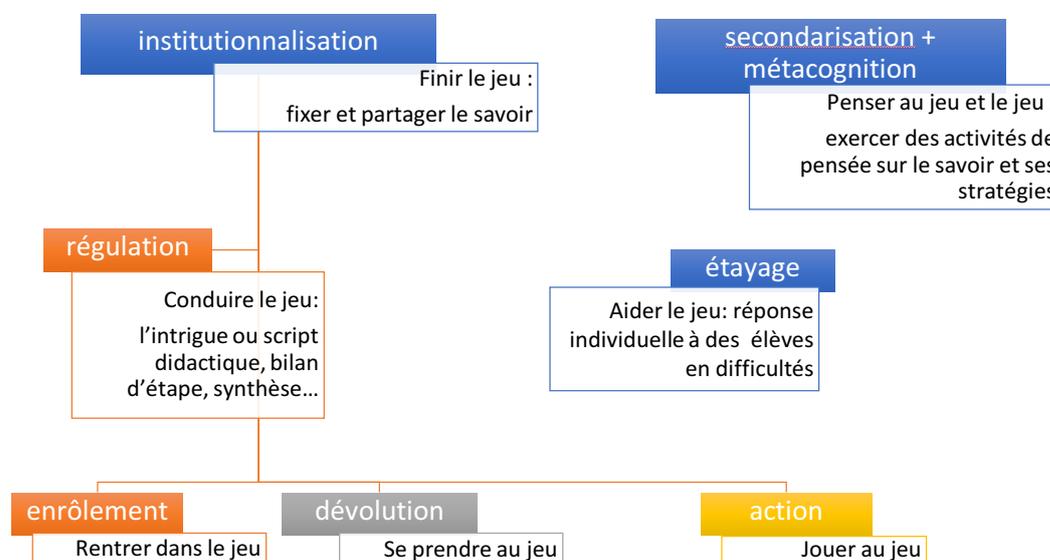
Le dispositif de la « négociation graphique » est novateur et exige de l'enseignant une position de retrait favorable à la mise en activité cognitive des élèves. Ces derniers doivent en effet proposer et justifier leurs choix orthographiques. Les écoliers sont invités, au sein d'atelier, à réfléchir de façon raisonnée et méthodique sur la grammaire et l'orthographe, en utilisant de manière de plus en plus efficace le métalangage grammatical. Cela permet pour l'enseignant d'apprécier le niveau de réflexion métalinguistique de ses élèves et aux enfants d'appivoiser des raisonnements orthographiques qui exigent une distanciation sur ses productions écrites, de la réflexivité sur sa/la langue. Cette prise de distance est une sorte de posture de surplomb qui consiste à un arrêt sur le langage pour réfléchir à sa forme attendue (Schilling, 2012). Il s'agit avant tout d'explicitier le raisonnement qui a mené au choix de la graphie retenue. Il est souhaité un véritable effort d'argumentation métalinguistique en déplaçant « l'attention et l'effort de l'élève du produit vers le processus » (Hass, 2011). Quatre étapes structurent les ateliers de négociation graphique. La première consiste en une dictée de phrases, la seconde en une relecture individuelle au cours de laquelle les élèves sont conviés à entourer les graphies dont ils doutent. La troisième étape consiste en une discussion où les graphies vont être comparées puis « négociées » afin de déterminer la graphie exacte. La mise en commun débouche sur l'affichage au tableau de la réponse correcte. Ces transactions rendent les élèves plus actifs face à la langue, offrent l'opportunité d'activer leurs connaissances grammaticales implicites ou acquises, donnent un sens nouveau aux enseignements sur la langue.

Une certaine clarté fait défaut aux élèves, tant les notions grammaticales manquent de stabilité (terminologie instable, savoirs mouvants) et d'une image panoramique de ce que serait l'évolution de la compétence grammaticale à l'école (Brissaud & Grossman, 2009). Cet état des choses hypothèque les acquisitions métalangagières des élèves, leur métalangage s'en trouve significativement réduit et parfois incompris (ibidem). Le constat est également fait que, très souvent, les savoirs, déjà étudiés en classe et utilisés lors d'exercices de systématisation ne sont pas activés dans leurs productions d'écrits ou productions orthographiques (Hass, 2011). Ce dispositif est ainsi un moyen de contournement de l'ensemble de ces difficultés didactiques et cognitives (Hass & Lorrot, 1996).

Pour effectuer les analyses, nous avons convoqué le modèle de l'action didactique conjointe entre le professeur et les élèves (Sensevy, 2007) et plus précisément le critère de « topogenèse » afin de saisir les enjeux des interactions de classe. La topogenèse (au sein du triplet « mésogenèse, chronogenèse et topogenèse ») apparaît comme un analyseur pertinent pour notre étude : elle constitue la partition de l'activité entre le professeur et les élèves. L'enseignant construit à chaque instant, en coopération avec les élèves, les places respectives du professeur et des élèves en fonction

de la tâche didactique. Sur la « scène didactique », il organise le contexte d'évolution et détermine la nature des responsabilités, vis-à-vis des savoirs. En d'autres termes, il définit et occupe sa position (topos) dans la classe tout en aménageant celle que l'élève se doit d'occuper à chaque instant de classe (chronogénèse) et dans le milieu didactique construit par l'enseignant pour faire apprendre (mésogénèse). Il assume avec les élèves des tâches scolaires qui leur permettent d'occuper en retour leur position d'apprenant. Il organise ce qui relève de sa responsabilité (définition des tâches, régulation de l'activité scolaire des élèves, anticipation des expressions attendues ou possibles, étayage individuel face aux difficultés de résolution des tâches). De son côté, l'élève s'approprie l'activité demandée, essaye des stratégies gagnantes, verbalise ses résultats et entretient une coopération entre élèves et avec l'enseignant. L'option didactique est de type socioconstructiviste correspondant aux animations de classe des deux enseignantes observées qui font le choix de travail en binômes ou en petits groupes de quatre élèves.

Les positions des protagonistes de la scène didactique se comprennent aussi à partir des éléments du schéma suivant (inspiré à la fois des notions de jeu d'apprentissage et d'action didactique conjointe de Sensevy, 2007). Le concept de jeu est intéressant comme entrée dans l'analyse de l'activité de classe, car il permet de rendre compte de plusieurs dimensions : affective, cognitive, sociale et relationnelle, stratégique.



La position (topos) des élèves se lit au premier niveau du schéma. Un enrôlement dans l'activité scolaire est orchestré par l'enseignement de manière à ce que les élèves rentrent dans le jeu d'apprentissage. Un effort d'attention et de représentation de la tâche à effectuer est attendu de leur part, la dévolution de l'activité scolaire s'entend comme une appropriation de celle-ci, le désir de résoudre ce qui est demandé en se « prenant au jeu ». Jouer au « jeu » correspond à la phase d'action de Brousseau (1998), la position des élèves est alors interactive et stratégique. La position du professeur renvoie sur l'axe supérieur aux notions de régulation collective, où l'enseignant conduit le jeu d'apprentissage selon l'évolution de la situation didactique avec des processus d'ajustement et d'étayage (une réponse individuelle aux difficultés des élèves). Au dernier niveau supérieur, les positions du professeur et des élèves entrent dans des formes de coopération de façon à « finir le jeu d'apprentissage » au moyen d'une institutionnalisation du savoir qui fixe et partage le

savoir enseigné, à la suite d'un travail individuel et collectif de secondarisation et métacognition. À ce niveau, il s'agit de « penser au jeu et le jeu d'apprentissage », de réfléchir au sens des activités scolaires effectuées et aux stratégies déployées. L'exercice d'activité de pensée sur le savoir et les stratégies employées semblent une condition nécessaire pour une conceptualisation réussie (Clauzard, 2014a). Ces critères forment des catégories de lisibilité de la classe afin de saisir les processus d'apprentissage en situation réelle de classe. Cette entrée dans l'analyse fournit d'intéressants indicateurs pour explorer la médiation grammaticale dans le contexte créolophone retenu, de manière globale et plus locale avec l'analyse d'extraits de verbatim apparus comme prototypiques d'une difficulté d'apprentissage des écoliers réunionnais. Cette méthodologie permet d'examiner comment le contenu épistémique de la relation didactique est effectivement réparti et pris en charge par les élèves et les enseignants, comment les positions des acteurs évoluent dans les transactions.

## Résultats

Cette recherche de type exploratoire et empirique fait apparaître les résultats suivants qui demeurent provisoires et nécessitent des approches complémentaires. Une comparaison de classe est effectuée à partir des critères mentionnés en méthodologie. Il apparaît une réelle situation contrastée entre les deux classes, des différences évidentes à la fois dans les positions des élèves et des professeurs. Dans la classe de Saint-Louis, les activités d'étayage de l'enseignante sont accentuées, elle doit souvent revenir sur des points majeurs ou mineurs dans des adressages particuliers, tandis qu'à Petite-Île, on observe d'emblée une régulation collective fluide, des interactions dynamiques, des élèves largement plus impliqués et moteurs. La position des élèves (en premier niveau) est « basse » dans la classe de Saint-Louis, la place de l'enseignante étant majeure dans l'orchestration des transactions. La dévolution y semble absente : nombre d'élèves ne se sont pas pris au jeu de cet apprentissage. Aussi, les actions ou participations des élèves sont lacunaires, ce qui en contrepoint renforce la position et le rôle de l'enseignante, qui est obligée d'étayer la réflexion des écoliers avec l'emploi d'une maïeutique appuyée, de comparaisons signifiantes et d'artefact comme le dictionnaire. C'est tout un jeu d'apprentissage contraire qui se déroule dans la classe de Petite-Île, les élèves y prennent toute leur place, les critères de premier niveau (enrôlement, dévolution) entraînent une participation accrue et des réponses pertinentes. La familiarité avec le langage, les connaissances implicites et l'articulation avec des leçons précédentes conduisent les élèves à prendre la main dans le jeu didactique. L'enseignante accompagne cette dynamique avec le souci que chaque élève s'exprime et prend sa place dans les transactions. Sa position est celle d'une accompagnatrice qui régule les échanges et départage la prise de parole, valide ou non les propositions orthographiques, alors que sa collègue est dans une position remédiate plus difficile à tenir. Les élèves de Petite-Île sont nettement situés dans une activité d'analyse et apprivoisent de façon progressive la grammaire dans l'épaisseur de sa complexité. Dans la classe de Saint-Louis, les élèves éprouvent des difficultés à conduire de manière autonome leur raisonnement. Le rôle de l'enseignante est majeur dans l'avancée de l'argumentation et de la réflexion sur la langue. On observe une alternance d'incitations, d'encouragements, de synthèse et de mise en évidence de contradictions qui soulignent un fort étayage de la transaction, une position « haute ». Toutefois, la professeure ne raisonne pas à la place des élèves, même si l'enrôlement dans l'activité scolaire est contraint ou résistant, même si le critère de dévolution est lacunaire, et l'ennui des écoliers présent. Si les tours de parole sont restreints à certains apprenants, pour autant elle ne

lâche pas sa didactique, mais épaula la classe dans la démarche argumentative, restant proche du propre cheminement des enfants, tout en convoquant le dictionnaire comme outil de résolution du manque de familiarité avec la langue française. Elle n'hésite pas à revenir sur des problèmes phonétiques en lançant l'ensemble des écoliers dans un jeu oral de bonnes prononciations. Elle applique ainsi une pédagogie différenciée de l'attendu curriculaire normé : elle s'adapte comme le montre les critères d'analyse tels que la régulation et l'étayage. Son intervention est inclusive dans la mesure où elle ne laisse pas de côté les enfants créoles en difficultés, mais s'appuie sur leurs lacunes pour relancer de l'argumentation et du raisonnement en voie d'élaboration. Notons cependant que la même enseignante dit ne pas oser l'utilisation de la langue créole, bien qu'elle-même créole, pour faciliter l'apprentissage grammatical et orthographique de certains enfants. Bien qu'autorisée, elle ne pense pas à demander par exemple à ses élèves créolophones de traduire et comparer les phrases et les mots entre le créole et le français de manière à identifier des erreurs orthographiques dues à des phénomènes de créolisme ou des conflits linguistiques (souvent inconscients). Pourtant cela amplifierait l'activité réflexive dans un jeu comparatif de l'entre les langues.

<b>Critères</b>	<b><i>École de Petite-Île</i></b>	<b><i>École de Saint-Louis</i></b>
Enrôlement	Entrée facile dans le jeu d'apprentissage	Entrée contrainte et résistante
Dévolution	Multiplcité des interventions des élèves, classe attentive et volontaire, recherche active en petit groupe	Ennui évident d'élèves (jouant avec leurs trousse), classe agitée, peu attentive
Action/interaction	Tour de parole nombreux, participation de différents élèves	Tour de parole restreint à certains élèves
Régulation	Régulation aisée, fluidité des échanges, dynamisme	Relances nombreuses du professeur, échanges chaotiques
Étayage	Peu d'étayage individuel	Accentuation de l'étayage individuel, aides personnalisées
Secondarisation & Métacognition	Familiarité avec le langage et ses subtilités, connaissances prérequis installées, connaissance de règles grammaticales, tissage entre les divers acquis...	Familiarité lacunaire avec l'accentuation, le lexique. Manque de prérequis, de connaissances implicites sur la langue...
Institutionnalisation	Réponses attendues aisément obtenues	Réponses hésitantes
	Élèves majoritairement métropolitains	Élèves majoritairement créoles
	Fluidité d'apprentissage repérable	Difficultés d'apprentissage évidentes

**Points saillants en étude de la langue**

<i>École de Petite-Île</i>	<i>École de Saint-Louis</i>
Recontextualisation par les élèves de la règle d'accord orthographique où le masculin prime sur le féminin.	Travail de prononciation, de familiarisation avec les formes sonores et les accentuations : « vous prononcez les mots que je vais montrer... »
Reconnaissance d'accords des adjectifs en genre/nombre	
Réactivation des accords spécifiques de mots en « x » (« eaux »)	
Articulation avec référent du réel : « ça se dit comme cela dans les recettes de cuisine »...	Articulation avec référent du réel : « il était une fois », je l'ai vu dans les livres... reconnu tout de suite... »
Reconnaissance à l'oreille : « cuit/cuisent »	
Connaissance (non consciente) de la présence implicite du « il », connaissance épilinguistique sur le sujet « il » du discours	Validation de l'orthographe lexicale par recours au dictionnaire, non par l'usage : « faisait » / « désert »

Observons maintenant les relevés de verbatim suivants, exemplaires d'une difficulté propre à un élève réunionnais. On note par exemple la relative absence de signification du terme « désert » qui est étranger aux écoliers, n'appartient pas à leur « bain langagier ». En effet, le concept de « désert » est géographiquement absent du territoire de l'île de La Réunion. Il n'existe pas de mot référent à quelque chose d'inexistant, qui n'a pas besoin d'être nommé dans la langue créole réunionnaise.

- *Le e avec un accent aigu, est-ce que ça fait é ?*
- *Oui.*
- *Non.*
- *Vous allez tous prononcer les mots que je vais montrer, tous ensemble. (...)*
- *Comment savoir comment ça s'écrit ?*
- *Le dictionnaire...*
- *Regardons dans le dictionnaire.*
- *On dit une région désert ? Si on dit une île déserte, vous l'écrivez comment ? Comme ça ? Qu'est-ce que vous remarquez ? Est-ce que c'est possible que « désert » s'écrive comme ça ?*
- *C'est pas pareil !*
- *Ce n'est pas pareil pourquoi ?*
- *Parce qu'il n'y a pas d'accent...*
- *Si on transforme au féminin, si on met un e, ça fait déserte. Le féminin de désert, c'est bien déserte. Alors qu'est-ce qu'il faut à la fin de « désert » ? Un t ou un r ?*
- *Un t.*

On perçoit à la fois la difficulté propre au créolophone de concevoir l'accentuation, absente du créole, et l'embarras pour « jouer » avec les graphies possibles en réactivant la connaissance implicite d'un mot au féminin de sorte à inscrire ou pas une dernière lettre qu'on n'entend pas. Afin de compenser l'absence de signification et d'orthographe, l'enseignante fait appel au dictionnaire comme un artefact pour construire du signifié sur un signifiant.

Dans la classe de Petite-Île, les transactions entre les élèves et l'enseignante diffèrent complètement des propos entendus à Saint-Louis. Par exemple, on relève la remarque suivante d'élève : « *Ah, c'est un adjectif pointu, donc on doit mettre un e...* » Plus loin : « *C'est une leçon, c'est le masculin qui l'emporte sur le féminin, je crois maîtresse* » rappelle un autre écolier qui sait le primat grammatical du masculin. « *Il y a plusieurs potions... qui cuirent... non cuisent* », s'exclament plusieurs élèves qui connaissent « à l'oreille » comment se conjugue le verbe. À une autre demande d'argumentation sur une graphie : « *pourquoi tu as mis "cuit" Maximilien ?* » l'élève explique : « *Parce que... il cuit* ». L'élève connaît la réponse par imprégnation grammaticale, mais c'est l'enseignante qui livre l'explicitation : « *le "il", il est implicite* ». Plus loin, un écolier livre son argumentaire grammatical : « *Parce que dans le balai en paille. Paille, c'est le complément du nom. On n'accorde pas le nom avec le complément du nom.* » Les transactions de cette classe indiquent bien une réelle activité épilinguistique, une familiarisation facilitatrice avec la langue française. En revanche, dans la classe d'élèves majoritairement créoles, une mise à niveau est nécessaire et est effectuée par l'enseignante : prononciation collective de sons, recherche lexicale dans le dictionnaire...

## Discussion

Dans les limites de notre présente recherche, le constat est fait que l'étude de la langue n'est pas homogène dans l'espace créolophone réunionnais. L'apprentissage grammatical et orthographique y est clivé, selon le type de population ou de quartier, auquel correspond ou non une familiarisation avec la langue française. Dans la classe où le français n'est pas un usage familier, à Saint-Louis, apparaissent des difficultés d'apprentissage en grammaire française. Dans la classe à population plutôt « métropolitaine » ou relativement « mixte » de Petite-Île, l'apprentissage se révèle porté par des prérequis qui rendent les acquisitions plus aisées. Ce constat s'avère être à l'image de l'île de la Réunion : le continuum langagier entre la famille et l'école, utile au développement du langage, est contrarié. Les écoliers ne saisissent pas tous nécessairement la langue et les structures phrastiques qu'ils n'ont pas l'habitude d'entendre. La plupart du temps, l'enfant commence sa scolarisation dans une langue étrangère qui n'est pas la sienne. Le mutisme guette l'élève, l'incompréhension guette l'enseignant non sensibilisé à la problématique. Ces problèmes langagiers influent sur la place et le rôle que l'élève va prendre dans les procédures scolaires et sur ses processus d'apprentissage. Une forme de passivité scolaire peut s'avérer dommageable pour l'ensemble de la formation initiale.

Un enseignement spécifique du français s'impose parce que « l'entre-jeux » entre les activités épilinguistiques et les activités métalinguistiques ne peut se manifester de la même manière chez un petit Réunionnais ou un petit Francilien, Alsacien ou Aquitain, par exemple. Pour autant, un enseignement fondé sur le F.L.E. (Besse, Porquier, 1984) ne correspond pas, dès lors qu'il se base sur des actes de langage non contributifs à des besoins journaliers, car les échanges de la vie quotidienne s'effectuent dans la langue de communication créole. Une interrogation guide alors notre

discussion : quelle réponse inclusive de sécurisation linguistique dans les apprentissages est-il possible d'apporter aux élèves réunionnais ?

Peu d'initiatives semblent prises par les autorités scolaires pour remédier à cette situation, hormis quelques expérimentations de classes bilingues et quelques documents pédagogiques (comme un élément de grammaire comparative créole/français aux explications assez succinctes). À un autre niveau, de quelle manière l'école de la république peut-elle prendre en charge une bipolarité culturelle entre un monde commun français et un monde commun créole ?

Pour commencer, il est possible de dresser une liste de points de convergence entre ces deux mondes. Ainsi, le linguiste Chaudenson (2008) a constaté dans ses recherches sur l'enseignement du français en milieu créolophone qu'il n'est absolument pas tenu compte de la proximité génétique et structurelle du français, et des créoles qui en sont issus. Il précise que les nombreuses similitudes du français et du créole sont toujours considérées comme un handicap plutôt qu'un atout. Pour des raisons souvent politiques, la filiation entre les deux langues est la plupart du temps niée et ne donne pas lieu à des stratégies d'enseignement spécifique visant un apprentissage efficace du français. Chaudenson (2007) propose de prendre appui dans les petites classes sur les analogies entre le français et le créole avant d'introduire peu à peu les divergences existant entre les deux langues. Il considère qu'au terme de cette didactique adaptée, les apprenants devraient pouvoir utiliser en fin d'école primaire les mêmes outils que les autres élèves francophones natifs. Cette démarche permet à la fois de valoriser la langue maternelle de l'enfant et de le conduire à l'appréciation de la langue en général comme un système, un objet à observer et comprendre, à faire fonctionner selon des règles grammaticales, qu'il s'agisse de sa langue créole maternelle de communication ou de sa langue française de scolarisation. Un tel enseignement, tout en dynamisant l'apprentissage du français, éclaire et renforce l'acquisition du créole. Le travail d'ordre syntaxique sur les similitudes (Manj! Mange!) et les différences (Manj azot! Mangez!) entre le créole et le français (Lebon-Eyquem, 2014) peut se prolonger dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère comme l'anglais (comparaison i love you/mi aim aou). Le mélange des langues entre le français et le créole déconsidère souvent le locuteur. Pourtant, ce mélange est une chance pour qui veut s'engager dans une didactique adaptée qui se sert de « l'entre-deux » des langues, de la comparaison des formes linguistiques pour en définir le génie linguistique de chacune d'entre elles et améliorer leur réception et production. Cette didactique qui fonctionne d'abord sur la comparaison des systèmes linguistiques rend la perception, la compréhension et la production du français moins coûteuses, moins risquées. Ainsi pourrait-on engager les enseignants à La Réunion à ritualiser des activités linguistiques de rapprochement entre le créole et de français. Chaque matin, la journée pourrait commencer par un rituel sur des situations linguistiques convoquant ou la prononciation, ou le lexique, ou la syntaxe voire les autres langues vivantes étrangères dans un tissage donnant vie à cet espace de « l'entre-deux » des langues. Cette ritualisation donnerait du continuum et du sens aux langues de scolarisation, familiale, de l'espace public et privé. Elle serait une réponse au sentiment d'insécurité tant linguistique qu'affective et culturelle, laquelle insécurité paraît au centre de la difficulté et de l'échec scolaire de l'élève réunionnais. Selon le même esprit, il pourrait être encouragé la traduction en créole de consignes ou d'explications non comprises en français : l'emploi de la langue du « cœur » débloque parfois des situations d'apprentissage sans qu'on puisse pour autant en saisir les véritables raisons cognitives, sinon d'estimer quelques impacts affectifs. D'autres voies plus simples sont explorées : l'invitation en classe de conteurs créoles, l'assistance éducative en langue créole... qui relancent la motivation des écoliers.

L'initiative de la classe bilingue français – créole est également un levier linguistique et un outil d'inclusion pour la prévention de l'insécurité linguistique de l'élève et de l'échec scolaire (Georger, 2006). Le développement de compétence bilingue repousse la diglossie s'il passe par la reconnaissance positive de la langue maternelle créole dans les murs de l'école et par une prise de conscience du caractère polymorphe du répertoire verbal, de façon à s'impliquer dans l'apprentissage linguistique des deux codes. Cela forme un dispositif de compensation pour remédier au handicap linguistique ou à l'insécurité linguistique (Labov, 1976). On s'étonne alors du peu de pratiques bilingues en classe comme du peu d'encouragement des autorités académiques pour ce dispositif. Il est vrai que les parents d'élèves ne sont pas toujours favorables à l'emploi du créole à l'école. La diglossie est très forte sur l'île de La Réunion, avec le français en position haute et le créole en position basse. Pourtant le créole demeure la langue du cœur du Réunionnais.

Quelle que soit l'adaptation didactique choisie, celle-ci revêt une dimension identitaire avec l'idée de faire coexister langues et cultures, de ne plus les opposer. Cette dimension inclusive offre à l'élève créole une place et un rôle conséquents. Il peut y retrouver un désir d'apprendre dans une école qui le reconnaît dans sa singularité. En effet, l'écolier a besoin d'une mise en confiance indispensable qui passe par des repères affectifs et cognitifs positifs. Il y a une nécessité de développement d'attitude positive envers sa langue et sa culture d'origine. De plus, l'acquisition d'un seuil minimum de compétences dans sa langue maternelle forme un gage d'une meilleure réussite scolaire (Cummins, 1978, rapporté par Warthon, 2003). L'inclusion de la spécificité créole dans l'école réunionnaise en termes affichés de sécurisation linguistique permet ainsi d'envisager des parcours scolaires plus « sécurisés » dans un contexte plurilingue.

## **Conclusion**

Vraisemblablement, conviendrait-il de poursuivre cette recherche exploratoire sous forme d'étude de cas en mêlant enquête didactique et enquête sociologique, tant les données sont imbriquées. De la sorte, pourrait-on mesurer davantage l'insécurité linguistique, ses variantes et les solutions didactiques envisageables au niveau de la classe comme du système scolaire. Des pays plurilingues essaient de trouver des « arrangements » linguistiques cohérents qui sont aussi une manne cognitive pour des individus plurilingues qui parlent et pensent le réel selon différents points de vue. Le Luxembourg répartit ses trois langues officielles selon chaque degré de scolarité. On passe de la langue luxembourgeoise familiale du préélémentaire, à l'allemand et au français à partir de 6 et 7 ans à l'élémentaire (langue respectivement des médias et de l'administration, de l'administration et des lois). À l'île Maurice, on observe un schéma presque en miroir avec trois langues aux statuts clairement identifiés : l'anglais pour les lois et l'école, le français pour les médias et l'école, le créole pour la vie familiale. Le plurilinguisme est une richesse cognitive dans notre monde mosaïque aux échanges mondiaux (Cavalli, 2005 ; Verdelhan-Bourgade, 2007). Son empêchement étrique fort injustement les dynamiques de développement individuel. Les diverses possibilités d'aménagements didactiques sont des solutions pragmatiques face à la situation plurilingue du public scolaire, face à une forme « d'apartheid éducatif » entre des terrains scolaires si contrastés au sein d'un petit espace insulaire. Ce sont les indispensables réponses d'une pédagogie inclusive qui concentre tout sur l'élève et sa réussite. On ne peut que déplorer que la langue créole, quotidiennement et massivement parlée par les Réunionnais, ne soit pas prise en compte par les pratiques éducatives, ou de manière très épisodique. Il est étonnant que le bilinguisme français – créole ne soit pas devenu la norme de l'École réunionnaise, tout comme d'autres voies didactiquement adaptées favorisant une

étude de l'entre-deux langue. Autant d'atout de sécurisation linguistique, un pare-feu contre l'échec scolaire, une réponse aux attentes de l'UNESCO (2005) en faveur de l'inclusion scolaire.

## Références bibliographiques

- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale* (vol. 2). Paris : Gallimard.
- Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier-Crédif, Coll. LAL.
- Brissaud C. & Grossman F. (2009). La construction de savoirs grammaticaux. *Repères*, 39, 5-15.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Calvet, L.J. (2009). *La sociolinguistique*. Paris : P.U.F.
- Carr, D. (1979). The development of young children's capacity to judge anomalous sentences. *Journal of Child Language*, 6, 227-241.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme*. Paris : Hatier, coll. LAL.
- Culioli, A. (1991). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Paris : Ophrys, coll. HDL.
- Clauzard, P. (2014a). Les glissements conceptuels : un observable de secondarisation en classe élémentaire de grammaire. *Revue Éducation & Didactique*, 8(3), 23-41.
- Clauzard, P. (2014 b). Étude sur la conscience métasyntactique d'élèves au cours préparatoire, *Revue Recherches et Éducatives*, 10, 197-205.
- Chaudenson, R. (2003). *La créolisation : théorie, applications, implications*. Paris: L'Harmattan.
- Chaudenson, R. (2008). *Didactique du français en milieux créolophones : Outils pédagogiques et formation des maitres*. Paris : L'Harmattan.
- Francard, M. (1997). « Insécurité linguistique ». Dans M.-L. Moreau (dir.) *Sociolinguistique. Concepts de base* (p. 170-175). Bruxelles : Mardaga.
- Georger, F. (2006). *Créole et français / deux langues pour un enseignement : Réflexions à partir d'une classe maternelle bilingue à La Réunion*. Saint-Paul, La Réunion : Éditions Tikouti.
- Gombert, J-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : P.U.F.
- Glissant, E., (1997). *Traité du Tout-Monde*. Paris : Gallimard
- Hass, G. (2011). *Orthographe au quotidien*. CRDP Bourgogne, coll : Au quotidien.
- Hass, G. & Lorrot D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères*, 14, 161-181.
- Hannerz, U. (1993). When culture is everywhere: Reflections on a favorite concept. *Ethnos*, 58(1-2), 95-111.
- Hannerz, U. (1996). *Transnational connections: Culture, People, Places*. London : Routledge
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Editions de Minuit.
- Lebon-Eyquem, M. (2014). *Comment adapter l'enseignement à la variation linguistique réunionnaise ? Contextes et didactiques, Grammaires créoles* (vol. 4). Université des Antilles, ESPE de Guadeloupe.

- Lucas, J.M. (2016). *Défense et illustration de la Créolité Maskarin*. Récupéré à [www.kreolitemaskarin.blogspot.com](http://www.kreolitemaskarin.blogspot.com)
- Sensevy, G. & Mercier A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : P.U.R.
- Souprayen-Cavery, L. (2010). *L'interlecte réunionnais : approche des pratiques et des représentations*. Paris : L'Harmattan.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire, Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Louvain-la-neuve : De Boeck Éducation.
- U.N.E.S.C.O. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'Éducation Pour Tous*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture.
- Schilling, P. (2012). Les ateliers de négociation graphique : un outil de diagnostic et de remédiation au service de l'orthographe grammaticale. *Cahiers des Sciences de l'Education (Les)*, 33, 105-122.
- Verdelhan-Bourgade M. (2007). Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Tréma*, 28, 5-16.
- Vidot, E. (2011). Éducation et identité : le système éducatif à La Réunion n'est pas le nôtre !. A.-E. Hoareau (dir.), *Manifeste pour une pensée créole réunionnaise* (91-121). Saint-Denis : Le cercle philosophique réunionnais.
- Wharton, S. (2003). Plurilinguisme et acquisition de la norme scolaire. La situation du créole et du français à La Réunion. *Le français aujourd'hui*, 143(4), 79-88.
- Wharton, S. (2005). *Le créole dans l'école : Paroles nomades* (Vol. XXVIII (2)). Paris : L'Harmattan.
- Wallon, H. (1934). *Les origines du caractère chez l'enfant* (8<sup>e</sup> éd.). Paris :P.U.F
- Wicker, H.-R. (1997). From Complex Culture to Cultural Complexity. Dans P. Werner & M. Tariq (dir.). *Debating Cultural Hybridity. Multi-cultural Identities and the Politics of Anti-racism* (29-45). London & New Jersey : Zed Books.

