

TUPIN, F., et WHARTON, S., (à paraître, novembre 2016), « Le plurilinguisme réunionnais : entre instabilité des politiques linguistiques et inadéquation des approches didactiques » in Hélot et Erfurt (dir.), *L'éducation bilingue en France: Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Ed. Lambert-Lucas, Limoges

Frédéric Tupin
Sylvie Wharton

Introduction

Il apparaît pertinent de lier la chronologie du développement de l'école à celle de la place qu'y occupe le créole. En clair, on peut découper trois périodes à grands traits pour caractériser le contexte sociolinguistique réunionnais des XX - XXI^e siècles :

. la juxtaposition hiérarchisée du créole et du français au temps de la colonie, période qui s'est étendue jusqu'à la généralisation de l'école primaire, de façon pérenne, à tous les élèves réunionnais (située approximativement dans les années soixante-dix) ;

. la coexistence du créole et du français marquée par la fréquentation régulière de l'univers scolaire (approximativement des années soixante-dix au milieu des années quatre-vingt-dix), le développement des médias et l'accroissement des mobilités et des échanges via des flux migratoires tant internes qu'externes;

. l'hybridation des usages du créole et du français que l'on considère comme étant l'une des tendances majeures depuis une quinzaine d'années. Cela étant, la situation sociolinguistique évolue nettement plus rapidement que les mesures et modèles mis en œuvre dans les classes. Et l'absence de politique linguistique éducative pérenne et raisonnée n'a pas permis, jusqu'alors, d'infléchir des pratiques encore fortement imprégnées de représentations négatives sur la place du créole (et des langues vernaculaires en général) dans le développement des compétences langagières des élèves, de sorte que l'on peut en appeler à la « décolonisation de l'école » (Salaün, 2013) réunionnaise, qui, si elle est citoyenne, n'en est pas moins assimilationniste.

Pourtant, la valorisation des langues locales en Outre-mer devrait avoir (eu) des effets sur l'existence d'un enseignement bilingue à La Réunion : les modèles traditionnels d'enseignement monolingue sont-ils questionnés ? Redessinent-ils une nouvelle écologie des langues à l'école, donnent-ils lieu à de nouvelles pratiques pédagogiques bi-plurilingues ?

I Configurations sociolinguistiques réunionnaises, politiques linguistiques successives et éclairages de la recherche

La configuration sociolinguistique de La Réunion est marquée par le passé colonial de cette île, devenue département d'outremer en 1946 au même titre que la Martinique, la Guadeloupe et la Guyane. Les conditions d'émergence du créole réunionnais, directement dépendantes du contexte esclavagiste qui sévissaient à l'île Bourbon (Chaudenson, 1974, 1995), ont laissé leur empreinte dans l'inconscient collectif des locuteurs réunionnais et régissent encore, pour partie, les représentations linguistiques. Pour autant, le rapport au

créole dans ses interrelations intimes avec le français ne peut se réduire à cette seule dimension qui n'épuise en rien le sens que les travaux des générations successives de chercheurs (linguistes, sociolinguistes, sociologues, chercheurs en sciences de l'éducation) ont progressivement tissé depuis le début des années soixante-dix¹. A l'analyse, cette configuration sociolinguistique s'avère complexe, multifactorielle et évolutive.

Au sein de cette configuration, l'institution scolaire occupe une place particulière comme frein à la reconnaissance du créole en tant que langue, phénomène qu'il convient de décrire en reconstituant tout d'abord le fil historique des rapports entre langues et Ecole dans l'univers réunionnais. C'est à cette reconstitution, à grands traits, que nous proposons de nous livrer dans les pages qui suivent pour poser les éléments d'intelligibilité de la politique linguistique scolaire — ou d'une politique « en creux » — menée jusqu'alors par strates successives qu'il est nécessaire de distinguer sous la forme de six périodes. Ces six périodes qui caractérisent les positions successives des institutions se répartissent ainsi : le temps de la colonie ; de la départementalisation jusqu'à l'année 1994 ; de 1995 à 1999 ; les années 2000 et 2001 ; la période 2002-2012, et la période actuelle (contemporaine).

1. Langues et Ecole dans l'univers réunionnais : trame historique

Premiers pas de la colonie, la société d'habitation

Le peuplement de l'île de La Réunion ne date que du milieu du XVII^e siècle. Il préfigure les conditions d'une hégémonie linguistique portée dès les premiers pas de la structuration d'une société (société d'habitation) fondée sur des rapports de domination. Le pouvoir linguistique y est détenu par les premiers colons venus de différentes contrées de France et locuteurs de différentes variétés de français régionaux. Cette société d'habitation (1665-1715) est caractérisée par l'existence de petites exploitations agricoles sous forme « d'isolats socio-économiques » (Beniamino, 1996) au sein desquels les esclaves sont numériquement moins nombreux que les colons avec lesquels ils vivent et sont en interactions constantes. « *Durant cette période, les français populaires et /ou dialectaux parlés par les colons constituent pour des raisons sociales, économiques et culturelles évidentes la langue que doivent s'efforcer d'apprendre les esclaves. Ceux-ci, jeunes pour la plupart, provenant de régions très diverses et vivant en contact direct avec leur maître, produisent des approximations de ces français.* » (Beniamino, *idem*, p7). Il n'est pas question de scolarisation durant cette période.

Emergence du créole et réalités linguistiques de l'Ecole coloniale

La seconde phase de développement de l'île est donc initiée à compter de 1715 (date qui mériterait d'être nuancée dès lors que deux modes d'organisation économique-sociaux vont perdurer durant plusieurs années). Cette seconde phase est caractérisée par un développement agricole à échelle industrielle, extrêmement rapide, qui va s'accompagner d'une très importante modification des modalités des contacts de langues entre locuteurs. L'ère d'une

¹ Voir à ce propos les synthèses de 60 de ces travaux publiées dans Tupin et Wharton (dir), 2002, qui couvrent des moments marquants de la période 1973-2002

société de plantation est ainsi ouverte par les besoins créés par une agriculture coloniale intensive qui nécessite une très forte croissance de la main d'œuvre donnant lieu à une multiplication radicale du nombre d'esclaves au regard des chiffres relatifs à la période de la « société d'habitation » (multiplication par dix sept). L'arrivée massive de ces esclaves aura des répercussions économiques et sociales importantes, mais également des répercussions linguistiques et sociolinguistiques déterminantes. Les modalités d'appropriation linguistique par les nouveaux esclaves fraîchement débarqués à l'île Bourbon (appelés *bossales*) seront directement assujetties au nouveau « modèle social » au sein duquel les premiers esclaves (ceux des premiers pas du peuplement ou, plus largement, de l'époque de la société d'habitation) jouent le rôle de contremaîtres dans les exploitations et sont porteurs d'un « modèle » linguistique qui renvoie à une maîtrise approximative du français, ou plutôt à une maîtrise approximative des parlers régionaux français du 17^{ème} siècle. Ainsi les *bossales*, en contact linguistique direct avec ces « contremaîtres », ont pour langue cible le parler de ces derniers et donneront naissance à une « approximation d'approximation », fondement du système linguistique du créole réunionnais, langue à base lexicale française. S'ensuivra une autonomisation — vis-à-vis du français — de cette langue en émergence.

Sous l'ère coloniale, l'École prend progressivement forme et sens à compter de 1815. Raoul Lucas (*Bourbon à l'école*, Lucas, 1997) en décrira les enjeux sur cette période qui s'achève avec la départementalisation (pour rappel, en 1946). Une enquête (par entretiens) menée en 1994 auprès de quelque 130 anciens écoliers nés entre 1905 et 1937 et scolarisés dans « l'entre deux guerres » permettra de reconstituer² ce qu'était la situation sociolinguistique dans et hors l'école durant cette période (Fioux, 1999). Les données que l'on peut en extraire sur la base de ces témoignages sont très utiles à notre propos en termes de perception de ce que pouvaient être les éléments de la diglossie ou du bilinguisme ambiants. L'on comprend notamment qu'une majorité de ces anciens élèves étaient immergés dans un bain linguistique où, en dehors de l'école, l'usage du français était absent ; qu'une minorité d'élèves (moins de 10% de l'échantillon) avait comme langue familiale ou maternelle le français ; que tout le monde parlait en créole et que seule une minorité comptait un répertoire langagier réunissant le créole et le français parlé. Parallèlement, le recours au français parlé était très clivant socialement et considéré, dans ces témoignages, comme un signe de distinction (au sens de Bourdieu, 1979). La dichotomie sociale de l'époque est donc relayée par une certaine forme de dichotomie des usages linguistiques courants (usage du créole *versus* usage du français). Comme en renforcement, les déclarations des trois quarts des témoins récusant la nécessité du recours au français³ dans les échanges linguistiques ordinaires posent l'enjeu de l'enseignement-apprentissage du français à l'école.

² Il est à noter que la cohérence globale des éléments mis en évidence grâce au corpus recueilli rend les hypothèses et interprétations défendues convaincantes. Par ailleurs, aucune évolution importante des pratiques langagières entre 1915 et 1945 n'est révélée par les entretiens ce qui vient conforter la remarque précédente.

³ Sur « l'utilité » du recours au français il est nécessaire de distinguer ce qui relève de l'oral, peu convoité, et ce qui relève de l'écrit utile sur le plan de différentes démarches, dont les démarches administratives.

Le français occupe des fonctions sociales et politiques en tant que langue de l'école, de l'instruction, de l'administration urbaine, de l'armée et de la religion. Il constitue la langue du pouvoir, des liens avec la métropole et comporte également une forte valeur symbolique. Si Paule Fioux n'inscrit pas ses analyses dans le cadre conceptuel de la diglossie, les ingrédients pour que celle-ci caractérise la situation sociolinguistique de cette période sont néanmoins réunis. Pour autant, la maîtrise du seul français ne suffit pas à l'exercice efficace du pouvoir. C'est le recours au bilinguisme français/créole qui

« permet de manœuvrer dans les deux langues, de gérer les ressources exogènes et endogènes puisque la richesse provient de l'exploitation économique de la terre et des travailleurs de la terre, créolophones. La complémentarité des services, dans la vie politique, du créole et du français est cruciale. Seule la compétence bilingue, rassemble dans les mêmes mains, les rênes extérieures et intérieures du pouvoir. Le français assure l'exclusivité des liens avec l'espace public extérieur à l'île, mais le contrôle efficace de l'espace public intérieur à l'île passe à la fois par le français et le créole. » (Fioux, 1999 : 218)

Qu'en est-il du rôle de l'école concernant ces cloisonnements linguistiques ?

L'un des éléments qui caractérise cette période d'une société coloniale au sein de laquelle une école tend à se développer, c'est le contrôle économique et politique des usages du français qui s'exerce. Aussi, quels sont les effets perceptibles d'un enseignement du français et en français ? Au regard des déclarations de ces témoins, les effets concernent principalement le développement de compétences instrumentales autour du lire-écrire en français. En revanche, le développement de la compétence orale liée au « parler en français » est plus ténue même si, sur ce volet, on constate des différences d'usages entre ceux qui ont été scolarisés durant l'entre deux guerres et ceux qui n'ont pas pu bénéficier de cette scolarisation qui jouent, ici, le rôle de « groupe-témoin ». Ces différences sont encore plus importantes lorsque l'on s'intéresse, par comparaison, à ceux issus de familles qui fréquentaient l'école dès la génération précédente. L'école semble donc faire son travail « d'assimilation linguistique » dans la durée. La distribution des usages du français est ainsi liée pour partie à la fréquentation de l'école même si celle-ci ne parvient pas à gommer les clivages sociaux et les rapports linguistiques qu'entretenait la génération de leurs parents avec le français. Les carences dans l'enseignement de l'oral sont patentées, dès lors qu'il est principalement fondé sur « le par cœur », et la focalisation pédagogique concerne « l'écrit ». Mais comment font les maîtres pour gérer la communication au sein de la classe face à un public créolophone ? Certains maîtres étaient parfaitement hostiles à la moindre introduction du créole à l'école. Mais simultanément, de l'ordre d'un enseignant sur deux avait recours au créole en classe selon des modalités variées et hétérogènes. Il pouvait être : support de l'enseignement, excepté pour celui du français ; langue de soutien à l'énoncé d'explications complémentaires nécessaires ; langue spécifique d'une matière comme pour le « calcul » ; ou encore, code des relations pédagogiques et de l'énoncé des consignes relatives à la socialisation des élèves. Loin d'être reconnu par l'institution, le bilinguisme s'invite ainsi dans certaines pratiques de classes de l'entre deux guerres par nécessité.

Quelles évolutions à compter de la départementalisation ?

De la départementalisation à 1994, cette période tait le "fait créole". Certes quelques circulaires émanant des autorités académiques ont émaillé durant ce laps de temps l'histoire scolaire des langues à la Réunion, mais celles-ci ne relèvent ni d'une continuité, ni, *a fortiori*, d'une politique linguistique volontariste. En bref, elles ne viennent pas compenser les carences des textes nationaux flous et ambigus qui concernent les langues régionales (voir Tupin, 1999). Dans la même période, la Loi Deixonne (11 janvier 1951) qui prévoit la possibilité d'enseigner quelques langues régionales (breton, basque, catalan, occitan) n'a que peu d'impact à La Réunion et ce d'autant que la langue créole n'y figure pas. Il faudra attendre quelque 50 ans pour qu'elle soit étendue aux créoles (en 2002).

A partir de 1995, une évolution du contexte s'opère tant au niveau régional que national et international. On peut mentionner pêle-mêle à cet égard : la demande d'expertise formulée par l'Inspection académique auprès du Crédif⁴, demande centrée sur la question de l'enseignement du français en milieu créolophone, la recherche-action⁵ financée par l'Académie de la Réunion concernant l'apprentissage de la communication en maternelle⁶, le soutien de l'inspecteur d'académie de l'époque et de l'IUFM de La Réunion au développement du programme européen EVLANG⁷ (Eveil aux langues à l'école primaire) (Tupin, coord., 2001; Candelier, dir., 2003), ou encore, la réactivation des débats autour des langues régionales via la Charte Européenne.

A compter de l'année 2000, un tournant s'opère au travers de la création d'une commission de réflexion sur les langues et cultures régionales (juin 2000). La mise en place de cette instance de réflexion s'accompagne alors de mesures concrètes comme l'ouverture des options facultatives de "langues et cultures" régionales dans un peu plus d'une vingtaine d'établissements du secondaire (collèges et lycées), ou l'organisation de stages de formation / réflexion pour les enseignants. Toutes ces actions s'expriment dans le cadre d'une politique « *d'amélioration de la maîtrise des langages* » qui permet aux autorités de l'époque, en charge de l'éducation, de gérer de façon subtile l'éventuel recours à la langue des élèves dans la classe sans nécessairement la citer.

Parallèlement, la politique nationale donne un nouveau souffle aux langues régionales qui se traduit alors par une série de textes réglementaires publiés au Journal Officiel :

⁴ Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français. CREDIF, (1995) : Comptendu de mission (Danièle Boyzon-Fradet, Daniel Coste & Danièle Moore), Académie de la Réunion, 27 novembre au 5 décembre 1995, rapport ronéoté

⁵ FIOUX, P. (1999): Apprendre à communiquer en maternelle: une observation des pratiques en petite section à la Réunion, Ed: Académie de la Réunion.

⁶ Si nombre d'enseignants de maternelles se sont accordés pour reconnaître la pertinence des scénarios de communication proposés à leurs élèves afin de les accompagner dans leur développement langagier, aucune évaluation scientifique des effets de cette recherche-action n'a été engagée.

⁷ Il est à noter que l'impact de l'élèves aux langues sur les élèves réunionnais a été évalué de façon indépendante et que les résultats ont montré un impact non négligeable de cette option didactique sur le développement de compétences métalinguistiques et sur la modification des attitudes des élèves face à la diversité linguistique et culturelle (voir à ce sujet, Tupin, 2003).

- la création d'un CAPES⁸ de créole(s),
- la création d'un CRPE⁹ -spécial bilingue - langue régionale,
- la possibilité de mettre en place un enseignement bilingue¹⁰ en langue régionale.
- la création d'un Conseil Académique¹¹, assemblée qui « *veille au statut et à la promotion des langues et cultures régionales dans l'académie, dans toute la diversité de leurs modes d'enseignement, et s'attache à favoriser l'ensemble des activités correspondantes* ».
- l'élaboration d'un plan de développement de l'enseignement des langues et cultures régionales dans les écoles, les collèges et les lycées¹².

A la fin de l'année 2001 on aurait donc pu raisonnablement croire à un renouveau de la politique linguistique académique dès lors que le plan ministériel s'articulait autour de trois axes majeurs : un cadre réglementaire renforçant la légitimité du bilinguisme, une amélioration du recrutement des enseignants, et un cadre partenarial par l'action conjointe avec les collectivités territoriales. Il inscrivait d'autre part l'enseignement de ces langues dans une continuité avec les autres apprentissages linguistiques scolaires, qu'il s'agisse des langues étrangères ou de la langue d'enseignement. La réalité a été tout autre. Du côté des autorités en charge de l'éducation, les éléments du discours sont restés précaires et sporadiques et, de fait, n'organisaient pas (ou maîtrisaient mal) les liens entre les différentes strates géo-politiques (Europe, France, Bassin india-océanique,...) de l'enjeu de la maîtrise des langues. Le glissement terminologique « officiel » d'une situation de diglossie à une situation de bilinguisme, en dépit d'une certaine réalité de la transformation des usages et/ou représentations avait pour dessein de correspondre à une image pacifiée de l'évolution du rapport entre les deux langues principalement en présence. Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que le leitmotiv du discours académique se soit mis à emprunter l'expression de "bilinguisme" (cf. par exemple Arum13, 2002 : 8-9). De plus, la dimension "communicationnelle" de l'impulsion académique n'échappera pas au lecteur averti s'essayant à une analyse des discours prononcés par les autorités rectorales.

Les changements politiques nationaux avec l'arrivée de N. Sarkozy à la présidence de la République ont ensuite eu un net impact sur la situation locale. Ainsi, on est passé, sous

⁸ Journal Officiel du 17 février 2001. Programme de ce CAPES (Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire) publié au BOEN du 4 octobre 2001

⁹ CRPE : Concours de Recrutement au Professorat des Ecoles, pour des enseignants exerçant dans le premier degré (de la maternelle au Cours Moyen)

¹⁰ Journal Officiel 180 du 5 août 2001, page 12757. C'est la première fois que l'Etat reconnaît officiellement l'éducation bilingue.

¹¹ Journal Officiel 180 du 5 août 2001, page 12756. Le conseil académique est composé pour un tiers des représentants de l'administration, pour un tiers des représentants des établissements scolaires et des associations de parents d'élèves, pour un tiers des représentants des collectivités de rattachement et des mouvements associatifs et éducatifs ayant pour objet la promotion de la langue et de la culture régionales.

¹² Journal Officiel n° 33 du 13 septembre 2001

¹³ Revue de l'Académie de La Réunion, Août 2002, p 8-9, « La maîtrise des langages pour la réussite d'un bilinguisme harmonieux ».

l'impulsion d'un changement de gouvernement, d'une politique "d'affichage" en faveur du créole à une politique où le créole a été sciemment "fondu"¹⁴ dans la problématique de l'apprentissage des langues vivantes étrangères ! Scientifiquement, à l'évidence, cette posture ne renvoyait à aucun fondement attesté. Durant cette période, en toute logique, les mesures en faveur du créole sont restées particulièrement timides au niveau de l'enseignement élémentaire. Nous avons d'ailleurs montré à cet égard que l'investissement éducatif en direction du créole à l'école primaire représentait, au titre de l'année 2002-2003, de l'ordre de 3% de l'investissement consenti à l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire (classes de CM1 et CM2 uniquement). Au plan des acteurs concernés par de telles mesures, la comparaison est encore plus criante puisque l'enseignement/initiation d'une langue vivante étrangère touchait, durant cette même année scolaire, de l'ordre de 30 000 élèves (pour les seuls cours moyens) et 1200 classes tandis que, dans le même temps, l'apparition du créole à l'école¹⁵ ne touchait qu'une centaine d'élèves répartis dans quatre classes de maternelle expérimentales bilingues créole/français.

A cela s'ajoute le fait que, durant toute cette période, comme l'ont montré plusieurs enquêtes sociolinguistiques, les enseignants exerçant à La Réunion sont traversés, au titre de leurs représentations, par des sentiments contradictoires et ambivalents en ce qui concerne la langue créole (voir par exemple, Tupin, 2002).

Du côté des autorités politiques décentralisées (Conseil Général et Conseil Régional), l'enjeu de la territorialisation des compétences linguistiques (Loyer, 2002 : 26) est — et c'est un doux euphémisme — peu marqué sur le sol réunionnais¹⁶. Il n'a été que marginalement évoqué (février 2003) à l'occasion des projets de transfert de compétences accrues aux collectivités territoriales en matière d'éducation dans le cadre du renforcement de la décentralisation. De façon convergente, une rétrospective des prises de position des différents partis politiques durant l'histoire récente de La Réunion (de 1946 à nos jours) montre qu'aucun d'entre eux n'a exprimé de volonté constante de promouvoir le créole de façon soutenue et régulière¹⁷, chacun restant pour le moins prudent quant à la place que cette langue devrait occuper dans la sphère scolaire réunionnaise¹⁸.

14 Cette « confusion politique », savamment ménagée, trouve sa traduction dans le texte de présentation du colloque académique des 28-29-30 avril 2003 ...où langue régionale et langues vivantes étrangères ont été « subtilement » imbriquées !

15 Pour être plus complet sur cette question il est nécessaire de préciser que la carte des langues « dispensées » à l'école primaire réunionnaise et déterminée par les demandes des familles se répartit comme suit (il s'agit de pourcentages arrondis) : anglais = 92% ; allemand = 6% ; espagnol = 1,5% ... et créole = 0%

16 Autrement dit, cela signifie que les collectivités territoriales (y compris la Région) ne revendiquent pas l'attribution de compétences particulières en matière linguistique.

17 Pour être plus complet sur cette question : seule la liste *Nasyon réyoné dobout* présente aux régionales de 1998 adopte une position forte quant à la place du créole dans la société réunionnaise mais sa présence électorale s'est soldée par le score "confidentiel" de 0,77% des suffrages.

18 Pour davantage de précisions à ce sujet il est possible de se reporter à l'article de Gilles Gauvin, 2002, "Créolisation linguistique et créolisation politique à la Réunion", in *Hérodote* n° 105, pp 73-84

En bref, durant toute cette période, tandis que l'enseignement des langues régionales du territoire français (occitan, catalan, basque, breton, alsacien et langues mosellanes, ...) se développe dans nombre de régions, y compris sous forme d'un enseignement bilingue (Loyer, idem) l'Académie de La Réunion reste, dans les faits, très réticente à la dynamisation de telles mesures même si celles-ci existent, ne serait-ce qu'à la marge.

L'année 2004 constitue un moment fort sur le plan de la politique linguistique éducative. Les chercheurs du laboratoire LCF implanté à La Réunion et affilié au CNRS ont mené, durant plus d'une année (2003-2004), un projet scientifique visant à proposer des outils d'aide à la décision en matière de politique éducative à disposition des responsables de la mise en œuvre d'une politique linguistique éducative à La Réunion, notamment le Rectorat. Pour ce faire, une vingtaine de chercheurs reconnus sur la scène internationale dans le champ du bi/plurilinguisme ont été invités à produire une contribution scientifique répondant à une commande précise renvoyant à leurs domaines de compétences spécifiques. Il s'agissait de revisiter d'anciens paradigmes et questionnements sous le feu croisé : de l'actualisation des connaissances scientifiques ; des confrontations comparatives des différentes recherches, études de cas et synthèses afin de répondre aux questions actuelles de scolarisation en milieu « plurilingue ». Une fois les contributions scientifiques produites, les chercheurs concernés ont été invités à en débattre sous la forme d'une table ronde de trois journées. L'organisation thématique de ces débats a conduit à se focaliser sur des entrées successives interrogées au regard de la dynamique sociolinguistique réunionnaise :

- interrogations conceptuelles (parlers bilingues, normes scolaires, activité métalinguistique, proximité linguistique, interlecte, acquisition, compétences plurilingues partielles...)
- études de cas (Amérique andine, Guyane, Seychelles, Madagascar, Maurice, Mayotte) ;
- examen de modalités d'intervention pédagogique (Eveil aux Langues, éducation bilingue, projets à visées plurilingues, recherches-actions, ...)
- questions d'aménagement linguistique et de glottopolitique (normalisation/normativisation, standardisation, formation des enseignants, ...).

Au terme de ces échanges, le collectif des chercheurs réunis avait pour projet de présenter les résultats de leurs réflexions aux décideurs de l'époque, dont le Recteur en place. Ces derniers devaient y trouver les clefs nécessaires à une appréciation des « atouts », « risques », « limites » des options qu'ils décideraient, de façon autonome, de retenir. Ni « cahier des charges », ni « feuille de route » cet apport se présenterait comme un ensemble de contributions scientifiques, sur la base des compétences, terrains, domaines d'intervention mutualisés, croisant approches théoriques et empiriques. Il s'agissait de visiter les possibilités d'une gestion coordonnée des langues de l'école et des élèves scolarisés dans des contextes éducatifs qualifiés de « sensibles ». La réponse politique fut cinglante, opposant une fin de non recevoir à toute forme de prise en compte du créole à l'école, ... Bien que ces contributions aient donné lieu *in fine* à une publication (Prudent, Tupin, Wharton, 2005), ces pistes proposées par la communauté scientifique sont restées lettre morte et n'ont eu, à l'époque, aucun impact sur la politique linguistique engagée par l'académie.

Qu'en est-il aujourd'hui ?

La période actuelle mérite également d'être analysée. Comme dans tous les espaces ultramarins nécessairement fragiles, le rôle des cadres supérieurs du système éducatif est incontournable et directement perceptible. La rotation rapide de ces cadres (recteurs, inspecteurs d'académie, etc.) constitue d'ailleurs un frein à la mise en œuvre d'une politique cohérente à moyen et, *a fortiori*, à long terme. L'arrivée d'un nouveau recteur en janvier 2013 est venue réactiver le chantier des langues et cultures régionales (LCR) mais également le chantier de ce qui, institutionnellement, est désormais appelé la « langue vivante régionale » (LVR), ici le créole réunionnais. La politique développée à partir du Conseil Académique de Langue et Culture Régionales, dans son actualité la plus récente (en sa séance du 16 septembre 2014) pose à nouveau un diagnostic de l'articulation entre configuration sociolinguistique réunionnaise, modalités et offre d'enseignement ; rappelle les textes les plus récents sur lesquels il est possible de s'appuyer. Sous son versant diagnostic, l'instance académique met l'accent sur les atouts culturels, linguistiques, identitaires, et pédagogiques du recours au patrimoine vernaculaire des élèves. Elle pointe également la diversité linguistique réunionnaise ainsi que la pluralité des élèves et des situations. Elle accorde de plus une attention spécifique au créole réunionnais : « *Dans ce contexte, la situation du créole mérite une attention particulière. Langue vernaculaire parlée par une large majorité des élèves, parfois en bilinguisme maîtrisé avec le français, parfois en fusion partielle avec celui-ci, parfois encore en exclusivité, il représente dans tous les cas une ressource langagière dont il convient nécessairement de tenir compte, en particulier dans l'enseignement primaire.* » (document interne intitulé *Feuille de route LCR*). Sur ces bases, elle propose de considérer l'élève dans sa globalité, incluant ses acquis culturels, linguistiques, familiaux et sociaux, de recourir à la fois à une approche holistique et à des réponses différenciées.

Du côté des textes, les points d'appui évoqués concernent a) la Loi d'orientation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 ; b) l'arrêté du 27 juillet 2007 portant sur le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL), c) les programmes d'enseignement du créole (8 septembre 2011) et d) la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République du 8 juillet 2013.

Texte a) Poser les bases réglementaires et institutionnelles du recours au créole : « *un enseignement de la LCR peut être dispensé tout au long de la scolarité* » et « *les maîtres sont autorisés à recourir aux langues régionales, de la maternelle à l'élémentaire, chaque fois qu'ils peuvent en tirer profit pour leur enseignement notamment pour l'étude de la langue française* ».

Texte b) Favoriser, via le CECRL, la valorisation des cursus plurilingues des élèves et la reconnaissance des langues vernaculaires.

Texte c) Le CECRL est complété par les programmes de l'enseignement du créole (8 septembre 2011) qui visent des objectifs de comportement et d'attitudes indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes telles la curiosité, l'écoute, l'attention, la mémorisation et la confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue et la contribution à la maîtrise du langage. Les programmes visent également des objectifs d'éducation et d'acquisition de connaissances et des capacités et ce, prioritairement à l'oral.

Enfin texte d) Avec la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de

l'Ecole de la République du 8 juillet 2013, une avancée supplémentaire est faite en direction des langues et cultures régionales. Le texte confirme que « dans les Académies d'Outre-Mer, des approches pédagogiques spécifiques sont prévues dans l'enseignement de l'expression orale et écrite et de la lecture au profit des élèves issus de milieux principalement créolophones (...). L'enseignement facultatif de la langue et de la culture régionales est proposé dans l'une des deux formes suivantes : un enseignement de la langue et de la culture régionales, ou un enseignement bilingue en langue française et en langue régionale. »

A La Réunion, la nouvelle politique académique s'appuie aussi sur la Déclaration de Cayenne qui a suivi les Etats Généraux du Multilinguisme en décembre 2011 et sur le document du Ministère sur l'apprentissage et l'enseignement des langues et cultures régionales dans l'école de la République. Ces deux textes rappellent la nécessité pour tous les élèves de parvenir à une maîtrise de la langue française et de leur langue maternelle.

Enfin, les axes prioritaires retenus se déclinent de la façon suivante :

- structurer le pilotage de la LCR et renforcer ses ressources pédagogiques et humaines ;
- sensibiliser les élèves au patrimoine culturel et linguistique régional comme partie intégrante du patrimoine national ;
- généraliser auprès des enseignants les démarches spécifiques d'enseignement du français en milieu créolophone et plus largement de maîtrise de la langue française en contexte plurilingue ;
- favoriser l'enseignement facultatif du créole dans le premier et le second degré ;
- permettre le développement d'une offre territoriale équilibrée de classes de maternelles bilingues créole-français.

Dans le premier degré, les dispositifs d'enseignement du français en milieu créolophone (EFMC) et de sensibilisation et valorisation de la langue et la culture régionales sont, potentiellement, susceptibles d'être accessibles à tous les enseignants du premier degré tandis que le dispositif de l'enseignement de la LVR (ici le créole) et celui des classes bilingues créole/français sont réservés aux enseignants habilités en Langue et Culture Régionales.

Mais qu'en est-il des mesures adoptées à l'heure actuelle sur les terrains de l'éducation nationale ?

Sur le plan quantitatif, quelles actions peut-on répertorier actuellement au niveau de l'académie ? L'accès au journal numérique de la mission « Langue Vivante Régionale » intitulé « Kriké », dont le dernier numéro date de mars 2014, permet de reconstituer quelques données quantitatives attendues. Ces données sont à comparer aux indicateurs académiques dont nous disposons. On compte à l'heure actuelle un peu plus de 200 enseignants habilités LVR dans l'académie (206 enseignants plus exactement dont 64 en maternelle, 79 en élémentaire, et 63 sur postes particuliers). Par ailleurs, quarante nouveaux enseignants préparaient cette habilitation durant l'année 2013-2014. Parmi les « forces vives » on repère 20 classes bilingues (soit seulement 406 élèves pour 43 300 élèves de maternelle réparties dans quelque 1800 classes), 5 enseignants itinérants référents de bassin, 1 Groupe Académique LVR avec 1 référent par circonscription (soit 24 référents) et enfin, 33 postes fléchés en 2013.

Sur le plan des activités déployées, hormis celles des classes bilingues, des activités de

sensibilisation sont menées au niveau des bassins comme lors de la semaine créole, activités auxquelles participent des artistes locaux militants et des associations qui visent à promulguer la langue et la culture créole. Parallèlement, les référents des différentes circonscriptions mènent des actions de sensibilisation et d'accompagnement. A titre indicatif, la journée internationale de la langue maternelle 2014 a regroupé autour de 300 élèves. Enfin, quelques fiches pédagogiques rédigées par les habilités LCR sont disponibles via la revue électronique académique tandis que les textes officiels autorisant le recours au créole dans les classes sont mis en avant.

Si l'on tente d'objectiver ces données, on peut dire qu'elles sont significatives d'une nouvelle politique qui autorise un retour officiel de la problématique de la langue et culture créoles. Pour autant, les éléments chiffrés réunis montrent qu'à ce stade, l'action politique reste de l'ordre du symbolique si l'on compare les moyens investis aux quelques 220 000 élèves¹⁹ qui fréquentent les classes maternelles, élémentaires, de collèges et de lycées de l'académie de La Réunion ; élèves pourtant quotidiennement touchés, à des degrés divers, dans leurs apprentissages, par cette question des contacts de langues entre créole et français.

Pour achever ce tour d'horizon, les chiffres concernant les formations qui relèvent de l'enseignement supérieur, laissent peu de place au doute quant à l'appétence pour de tels cursus. A l'heure actuelle, la licence de créole dispensée à la Faculté des Lettres est « menacée », faute de candidats, tandis que le parcours de master MEEF (Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation) qui prépare au concours du CAPES de créole bivalent n'a pas pu ouvrir cette année faute d'avoir réuni un nombre suffisant d'inscrits fixé par les autorités de tutelle (les conseils de l'Université) à 6 inscrits en master 1 ou 5 inscrits en master 2.

Du côté de la formation des enseignants

A la Réunion, l'histoire des différentes institutions de formation des enseignants (Ecole Normale, IUFM puis ESPE) révèle une véritable discontinuité des plans de formation successifs relativement à la question de l'enseignement en milieu créolophone (Dupuis, 2005). Tantôt optionnels, tantôt marginaux, parfois intégrés dans la formation obligatoire ou, à d'autres périodes, complètement absents, la question du créole à l'école, tantôt comme auxiliaire, comme référent, comme adjuvant, comme support, ou comme vecteur d'enseignement, a subi les aléas de choix non pérennes.

Dans toutes les académies, les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education ont remplacé les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres à la rentrée universitaire 2013. La Réunion ne fait pas exception sur ce point. Sur le fond, la politique menée au sein de l'ESPE de La Réunion consiste à contextualiser les pratiques de formation pour inviter les futurs enseignants à contextualiser, à leur tour, leurs pratiques d'enseignement. Indépendamment de son importance, pleinement reconnue, la question linguistique n'est pas traitée isolément dans ce cadre. En ce qui concerne la formation des professeurs des écoles, une unité d'enseignement spécifique a néanmoins été mise en place à partir d'une double

¹⁹ L'Académie de La Réunion comptait durant l'année scolaire 2013-2014 : 219 800 élèves de la maternelle au Lycée, élèves répartis dans 524 écoles, 83 collèges, 32 lycées d'enseignement général et technologique et 15 lycées professionnels

approche « psycholinguistique et didactique » versus « sociolinguistique et didactique » de la problématique de l'enseignement du français en milieu créolophone. Cela concerne une trentaine d'heures de formation adressée à tous les étudiants stagiaires inscrits en master 2 et qui partagent leur temps de formation entre la conduite d'une classe et la formation à l'ESPE. L'ESPE de l'académie de La Réunion a également mis en place une entrée relative à la contextualisation, inscrite dans le cadre du tronc commun dispensé à tous les étudiants de master 2 des Métiers de l'Education, de l'Enseignement et la Formation (MEEF), premier degré et second degré, tous parcours confondus, soit environ 450 étudiants. Par ailleurs, a été proposée l'an dernier dans le cadre de la révision des maquettes de formation une unité d'enseignement de formation linguistique en créole. Il s'agissait d'un module complémentaire que les parcours pouvaient ajouter à leur offre de formation. Enfin, la dimension culturelle est largement privilégiée au sein de cette ESPE, seule à posséder à l'heure actuelle des unités d'enseignement « arts et cultures » dans les maquettes de formation. Ainsi, tous les étudiants et fonctionnaires stagiaires du 1^{er} et du 2^d degrés bénéficient d'un volet artistique et culturel dans leur formation à l'ESPE (une UE en M1 et une UE en M2), volet permettant de les sensibiliser à la notion de patrimoine et, en particulier, au patrimoine culturel et linguistique régional.

Quelles perspectives d'évolution à court terme ?

L'objectivation de la nouvelle politique linguistique de l'autorité académique nécessite de mentionner le mouvement qui semble poindre à l'orée de cette nouvelle année scolaire. Un renforcement substantiel de cette politique décline les objectifs de l'année 2014-2015. Tandis que neuf nouvelles classes maternelles bilingues créole/français ouvrent en ce début d'année, inq priorités sont affichées et donnent lieu à une programmation d'actions attendues. Les cinq priorités débattues et actées par le Conseil académique des Langues et cultures régionales et les mesures qui en découlent se déclinent de la façon suivante.

Le premier objectif consiste à ***structurer le pilotage de la LCR et renforcer ses ressources pédagogiques et humaines***. Il s'agit tout d'abord de structurer ce pilotage en réactivant le comité académique institué par le décret du 31 janvier 2001 mais délaissé ces dernières années. Ce comité a pour vocation « *de veiller au statut et à la promotion des langues et cultures régionales dans l'académie, dans toute la diversité de leurs modes d'enseignement et s'attache à favoriser l'ensemble de activités correspondantes* ». Il encadre la création de ressources pédagogiques via un journal numérique, la mise en ligne d'outils créés progressivement par la mission LCR, depuis des comptines bilingues pour la maternelle jusqu'au montage de séance de classe au cycle 3. Il tend à prendre en charge la diffusion de pratiques mutualisées considérées comme efficaces via un espace dédié, espace qui devrait être enrichi, durant cette année scolaire, de courts films explicitant les différents dispositifs que porte l'académie dans le domaine. Par ailleurs, les directeurs d'école et chefs d'établissement seront invités à veiller à l'inscription dans le projet d'école ou d'établissement d'un volet LCR qui tiendra compte des publics accueillis et de leurs besoins estimés. Le besoin d'une plus grande continuité entre premier et second degrés est souligné par voie incitative associant les corps d'inspection et l'ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education) en intégrant notamment les travaux du second degré et ceux de l'ESPE au

journal numérique *Kriké* et à la page académique destinée à la LCR.

La seconde priorité affichée consiste à ***sensibiliser les élèves au patrimoine culturel et linguistique régional comme partie intégrante du patrimoine national***. Les structures pédagogiques et culturelles sont ainsi mobilisées via : les classes de découverte ; les sorties pédagogiques dans les lieux d'art contemporain, les conservatoires et les musées ; les quatre centres académiques de lecture et d'écriture ; les classes à projet artistiques et culturels (« classes à PAC »), l'intervention des artistes locaux dans les écoles par le biais des projets d'actions globalisées du Rectorat (PAG). Plus précisément, dans le domaine de la sensibilisation à la langue et à la culture régionales, les élèves peuvent aussi bénéficier des propositions des différentes collectivités telles que les manifestations organisées autour des journées du patrimoine, celles de la semaine créole ou encore les actions initiées lors de la journée de la langue maternelle. Relèvent aussi de la même intention la découverte des albums et contes créoles proposés par les bibliothèques qui mènent une collaboration avec les écoles. A travers ces différents espaces, les élèves sont/seront incités à acquérir des éléments essentiels de leur environnement et les champs lexicaux adéquats. Ils seront invités à redécouvrir « en contexte », à partir de supports authentiques, les connaissances linguistiques et culturelles attachées à leur patrimoine. La DAAC (Direction Académique de l'Action Culturelle de l'Education Nationale) et la Direction des Affaires Culturelles de l'Océan Indien (DAC-OI) sont associées à cette nouvelle dynamique. Et le volet de l'éducation artistique et culturelle se devra d'être imbriqué au développement de la LCR en visant à différencier les actions en fonction des publics accueillis. Des voies incitatives à la mise en place de telles actions seront développées à l'aide de Programmes Educatifs Territoriaux (PEDT) et de Contrats Locaux d'Education Artistique (CLEA).

La troisième priorité consiste à ***généraliser auprès des enseignants des démarches d'enseignement du français en milieu créolophone (EFMC) et plus largement de maîtrise de la langue française en contexte plurilingue***. Accompagner davantage les enseignants dans la prise en compte du capital linguistique des élèves constitue désormais un objectif déclaré et le fait que créole et français peuvent contribuer à l'acquisition des paliers du socle commun est assumée. Partant du constat qu'une proportion importante d'élèves scolarisés dans l'académie de La Réunion présentent de « faibles performances » en compréhension de textes, le lien avec la non prise en compte des éléments de leur première langue est établi. L'expression orale est également mentionnée et la perspective de la nécessité d'une mise en place d'un programme cohérent d'expression orale en créole et en français est projeté. La réalité d'une configuration bilingue est ici assumée avec un renforcement du bagage linguistique en français et en créole pour tendre progressivement, au fil de la scolarité, vers une part croissante du français. L'accueil en créole en maternelle est même désormais priorisé et des démarches de comparaison des deux codes en vue de leur double appropriation est officiellement préconisée, y compris au collège. Le rôle de l'ESPE est cité dans cette dynamique concernant la formation initiale tandis que la formation continue des enseignants est confiée à l'académie, notamment via des actions à mener au niveau des sites pilotes. De manière modeste, 230 heures de formation sont inscrites au Plan Académique de Formation (PAF), dans le domaine des spécificités de la langue créole, 72 heures dans

celui de la culture régionale et 48 heures sont dispensées sur la question du contexte réunionnais en inter-degrés. Sur ce volet également, le constat d'une insuffisance des actions de formation à destination des enseignants du second degré est pointé. En réponse à ce constat, l'objectif de mise en place d'un module non disciplinaire déclinant la problématique de l'enseignement en milieu plurilingue et dédié spécifiquement aux enseignants du second degré à des fins de sensibilisation est formulé tandis que l'augmentation du nombre de formation dédiée est fixé. Enfin, pour être exhaustif, la constitution d'une équipe de formateurs associant premier et second degrés pouvant répondre aux besoins d'information et de formation des établissements est arrêtée.

La quatrième priorité s'attache à ***favoriser l'enseignement facultatif du créole dans les premier et le second degrés***. Dans le premier degré il s'agit de développer chez l'élève les comportements et attitudes indispensables pour l'apprentissage des langues et en faciliter la pratique, de faire acquérir en LVR des connaissances et des capacités, prioritairement à l'oral, et d'améliorer les compétences de l'élève dans la maîtrise de la langue créole et de la culture réunionnaise en vue de l'obtention du niveau A1 du CECRL (BO N°41 du 8 novembre 2001). Dans ce cadre, l'élève doit être progressivement capable d'une relation interpersonnelle en créole et en français. Dans le second degré, le créole peut théoriquement être choisi en tant que LV2 ou LV3. Dans la très grande majorité des cas, il est choisi en tant que LV3 option facultative et est alors en concurrence avec les autres matières facultatives. Il est donc question dans le projet académique LVR de permettre la participation des formateurs de l'ESPE aux commissions d'habilitation et aux stages d'habilitation ; d'améliorer la carte des langues pour permettre une continuité de l'enseignement du créole entre les sites pilotes et les collèges de secteur et enfin, d'intégrer un module LVR dans le cursus de formation initiale et continue de tous les enseignants.

Enfin la dernière priorité vise à ***permettre le développement d'une offre territoriale plus équilibrée de classes de maternelles bilingues créole-français***. Les enseignements bilingues français-créole qui concernent la maternelle sont organisés, autant que faire se peut, dans les écoles où une demande des familles existe. Le dispositif peut concerner tous les élèves, même ceux qui ne sont pas locuteurs natifs du créole et qui s'intègrent progressivement dans l'offre d'enseignement linguistique (élèves francophones, élèves de langues mahoraises...). Le projet doit être validé par le Conseil d'école et l'inspecteur de circonscription, et le démarrage des opérations ne peut se faire qu'après l'avis de l'Inspecteur d'Académie. Les objectifs affichés consistent à ouvrir une classe de maternelle bilingue au moins dans chaque circonscription (au nombre de 24) ; de rendre lisible une évaluation des élèves en termes d'attestation de langue et de proposer un parcours d'enseignement bilingue structuré sur trois années (petite, moyenne et grande section de maternelle) qui permettrait l'évaluation d'une cohorte.

II De quelques éléments d'analyse

Un concept étendard ou épouvantail ?

Une perspective historique n'est jamais inutile pour éclairer le présent²⁰. Nous regardons ici, non des points factuels de la situation, ce qui vient d'être fait dans la partie précédente, mais la manière dont ces éléments contextuels ont été analysés, les arguments qui ont pu être avancés, ou au contraire, négligés. En 1999, dans un article au titre apparemment pléonastique mais volontairement provocateur, « L'Ecole réunionnaise privée de politique d'aménagement linguistique : quelles incidences, quelles remédiations ? », F. Tupin relevait que

... les conditions d'un aménagement linguistique (n'étaient) pas réunies.

car

la dynamique de l'intervention humaine délibérée sur les langues trouve, à l'heure actuelle, dans ce département, une expression minimaliste inapte à modifier le rapport aux langues dans l'intervention des pédagogues (page 163).

Un an plus tard, à l'aune de la création du CAPES de créole(s) (2000), F. Bourdereau et S. Wharton éditaient un numéro de la revue *Expressions de l'IUFM de La Réunion, Iles, francophonie, langues vernaculaires et formation d'enseignants* », préfacé par Michel Carayol, une des figures de la créolistique réunionnaise des années 70 :

Maintenant que les circonstances deviennent favorables et que le « désabusement » que les blocages institutionnels ont pu naguère faire naître chez quelques uns d'entre nous peut s'atténuer, il faut tout mettre en œuvre pour que les perspectives qui s'ouvrent ne débouchent un jour sur un « désenchantement » (page 12)

Mais dès 2002, S. Wharton exprimait des inquiétudes, et « (*entrevoit déjà*) *des difficultés (demande sociale, volonté politique, implications techniques)* », pointant notamment le faible engagement des instances locales pour accompagner le dispositif national. L'ouvrage édité en 2005 par Prudent, Tupin & Wharton, entièrement consacré au sujet, viendra hélas confirmer le fait que

« les réformes passées ont négligé la réflexion sur les modalités d'enseignement » (page 5)

²⁰ Les contraintes éditoriales nous poussent à limiter le départ de la période d'analyse au début des années 2000 (création du CAPES de créole), mais par ce choix nous ne voudrions pas laisser supposer que nous faisons fi de tous les travaux qui ont été consacrés à la question dès les années 70, ni des initiatives du Recteur Geneste, d'Evelyne Pouzalgues (IPR en charge de la LCR), ou de Paule Fioux (Université de La Réunion).

Ce que M. Dupuis, dans ce même ouvrage, déplore également :

« L'on pouvait espérer que l'arrivée et la mise en application par le système éducatif des décrets, circulaires, arrêtés concernant la place et le statut du créole auraient permis de relâcher les tensions, mais rien n'y fait ». (page 144)

Des années plus tard, d'autres publications viendront malheureusement conforter ces constats, (Adelin & Lebon-Eyquem, 2009, par exemple). Mais on reste en panne d'un modèle explicatif qui permettrait d'espérer le dépassement de ce qui est dénoncé depuis des décennies, et ce malgré les avancées institutionnelles des années 2000²¹. Nous proposons ici une amorce de cadre d'analyse qui s'appuie sur ou plutôt s'inspire de la sociolinguistique critique (Heller, 2002 ; Boutet & Heller, 2007) sans toutefois prétendre en être une fidèle incarnation. Nous faisons nôtres notamment le principe selon lequel il est nécessaire

« ... de convaincre non pas sur les prises de position à prendre suite à une analyse spécifique, mais seulement sur la description, l'interprétation et l'explication » (Heller, 2002, page 169),

en construisant une

« problématisation des processus de structuration sociale vus sous un angle sociolinguistique, (... basée sur les) liens entre des idéologies de l'institution et de la nation, des relations interpersonnelles et des catégories sociales, de la langue et de l'identité » (page 165).

Au cœur de cette problématisation se trouve le concept de « diglossie ». Mais ce qui guide ici notre réflexion, c'est « *le rapport entre la marge de manœuvre de l'action humaine et les contraintes structurelles sur cette action* » (Heller, 2002, page 9). On interrogera donc le concept de diglossie en montrant que la perspective critique complète ses acceptions traditionnelles, par exemple en pointant le rôle symbolique du concept en tant qu'*emblème de loyauté sociolinguistique* (Wharton, 2005, page 33) et en mettant en évidence le fait que la cohabitation linguistique n'a pas (seulement) comme cause/conséquence une forme de structuration sociale, mais que l'utilisation du concept lui-même contribue (aussi) au processus de structuration sociale²².

Ce n'est pas un hasard si Ferguson a choisi Haïti comme une des quatre situations qu'il a explorées pour développer le concept de diglossie. Ce n'est pas un hasard non plus que les créolistes aient été dans les années 70-80 aux côtés des occitanistes et des catalanistes d'alors pour défendre une sociolinguistique « native » (Prudent, 1978) et

²¹ A l'heure où nous écrivons, nous ne pouvons présager de ce qu'il adviendra des efforts actuels de l'Académie, détaillés ci-avant.

²² Nous verrons plus bas que ceci vaut également en didactique des langues.

promouvoir une approche « conflictuelle » (Aracil, Ninyoles ...) de la diglossie. Car les aires créoles ont en commun d'avoir été marquées par une histoire esclavagiste qui a laissé des traces dans les pratiques et représentations langagières et qui en fait un des cas de ce que nous avons appelé un contexte « sensible » (Prudent, Tupin, Wharton, 2005). Ainsi, une des caractéristiques de la langue créole réunionnaise c'est d'avoir toujours été en contact avec son matricule, la langue française, dans des situations de communication fortement marquées par des jeux de domination pragmatique (et sociologique aussi bien entendu). Ce serait une erreur d'oublier ceci ou de le sous-estimer. Car même si en 2014 on ne peut pas nier les transformations sociologiques considérables que la société réunionnaise a vécues depuis une quarantaine d'années, entraînant dans son sillage une modification des dynamiques sociolinguistiques et brouillant les clivages classiques diglossiques, on ne peut pas non plus appréhender l'espace réunionnais comme une *terra incognita* vierge de toute une idéologie diglossique, ni faire fi des oripeaux de la francophonie.

C'est sans doute ce qui explique – au moins partiellement - l'absence d'une politique linguistique éducative locale volontariste en faveur du créole réunionnais malgré la promulgation de textes officiels nationaux qui, depuis la création du CAPES de créole et du CRPE bilingue (2000), permettent d'envisager l'enseignement du créole. D'un côté, l'Etat s'appuie sur le silence des collectivités territoriales locales et de l'autre côté ces instances au mieux se défont (mandature de gauche) sur les autorités rectorales, au pire se déclarent ouvertement hostiles (mandature de droite) à la question. Et c'est bien parce que la situation est « sensible » que les autorités se renvoient la balle. Le pouvoir central a très à cœur de maintenir la paix sociale, y compris en matière d'éducation. Or, le sujet du « créole à l'école », formule scientifiquement critiquable mais trivialement très productive, est une question socialement vive²³ qui suscite des remous considérables dans la société via les courriers de lecteurs dans les journaux ou les interventions des auditeurs dans des émissions de radio à chaque fois qu'elle est abordée. Et quand on évoque les « obstacles idéologiques », on fait traditionnellement référence aux entraves de la dominance « centrale ». Mais il resterait à envisager aussi les entraves idéologiques de la dominance « périphérique », pour reprendre une catégorisation chère aux militants culturels et linguistiques. Il est en effet moins courant de lire une analyse des frilosités locales, comme celle que relève R. Chaudenson (2006), lorsqu'il retranscrit les propos de P. Vergès (alors Président communiste du Conseil Régional réunionnais) dans une interview pour l'*Humanité* du 22/1/2005, à la suite de la question du journaliste qui l'interroge sur le développement de l'enseignement du créole :

« En aucun cas le créole ne doit se substituer au français. La maîtrise totale du français est un objectif admis par tous, et, pour l'atteindre, il faut tenir compte de l'environnement linguistique naturel. L'utilisation du créole pour parvenir à la maîtrise du français, c'est différent de l'enseignement du créole » (page 105).

²³ Legardez (2006), dans le sillage de Chevallard (1997), définit la *question socialement vive* comme une question « qui prend (ou qui est amenée à prendre) une forme scolaire et qui (est) ... vive dans la société (...), dans les savoirs de référence (...) et dans les savoirs scolaires ».

Habile réponse, qui permet de ne pas évoquer la question précise de l'enseignement du créole. Mais qui montre bien que les blocages ne sont pas (plus) seulement « jacobins », comme on a pu le lire ça et là. Car l'engagement pour la mise en place du créole à l'école apparaît aux yeux des personnes politiques locales de tout bord comme une prise de risque électorale, cette question étant souvent associée par la population (à tort) à des velléités indépendantistes que majoritairement elle ne partage pas. Or, « diglossie » a fait l'objet de nombreuses réflexions interrogeant sa validité contemporaine (par exemple et pour n'en citer que quelques unes, en référence au contexte des langues « régionales » françaises, Wharton, 2005 ; Ottavi, 2011 ; Simonin & Wharton, 2013) notamment eu égard aux dynamiques sociolinguistiques qui, on l'a vu, se sont peu à peu accommodées de formes diverses de contacts interlinguistiques. Mais puisque le concept repose sur une appréhension sociale du phénomène, il ne serait pas inutile de réinterroger aussi son empan à la lueur des évolutions sociologiques des sociétés diglottes, dès lors que les positions dominantes de la société sont occupées (aussi) par des cadres locaux.

La contextualisation des enseignements : des rapports complexes entre sociolinguistique et didactique des langues

Dès les années 60-70, il s'agissait à la fois de « retrouver la diglossie » (Laffont, 1984) et d'équiper la langue, le créole réunionnais, en vue de son passage à l'écrit, lequel était dans le viseur des militants qui oeuvraient pour la normalisation, et donc pour une extension des usages de cette langue. On comprend alors que les tensions inhérentes au conflit linguistique se soient traduites par un accent marqué des travaux de recherche en sociolinguistique et en créolistique. Des générations conceptuelles ont permis aux chercheurs de décrire l'ensemble des phénomènes relatifs aux contacts de langues entre les deux codes noyaux que sont le créole et le français. *Diglossie* (Chaudenson, 1974, Fioux, 1993 ; Baggioni, 1994, Wharton, 2005 ; Simonin et Wharton, 2013) et *dysglossie* (Cellier, 1985), *alternance*, *continuum* et *mélanges codiques* (Carayol & Chaudenson, 1979 ; Simonin, 2002 ; Ledegen, 2003), *emprunts* (Jardel, 1985), *insécurité linguistique* (Simonin, 1996 ; Bretegnier, 1999 ; Tupin, 2002), *contact de langues* (Souprayen-Cavery, 2005 ; Simonin et Wharton, 2013), *bilinguisme* (Fioux, 2001, 2005), *plurilinguisme* (Wharton, 2010 ; Tupin 2001, 2008), *interlecte* (Lebon-Eyquem, 2004 ; Prudent 2005 ; Wharton, 2001, 2008 ; Souprayen-Cavery, 2010) ont alimenté les débats scientifiques et marqué les générations successives de chercheurs-descripteurs des réalités linguistiques de ce territoire ultramarin ; mais plus qu'en termes de ruptures paradigmatiques, c'est sur le versant des entrelacements et de la co-pertinence des concepts qu'il faut lire la situation sociolinguistique contemporaine. Ce qui ne simplifie pas l'élaboration de politiques linguistiques éducatives qui voudraient ne pas en rester au stade des principes, mais qui prendraient enfin de front les aménagements didactiques nécessaires. Mais malheureusement, les intérêts scientifiques se sont beaucoup moins illustrés dans la recherche en didactique des langues. Car la problématique de l'enseignement du créole a été/est marquée du sceau de l'idéologie diglossique qui oscille entre purisme francophone et défense identitaire créole, et qui par conséquent cloisonne les entités linguistiques au

nom du purisme, qu'il soit de type hégémonique ou de type protectionniste, y compris donc lorsque cela est fait dans le dessein de mettre à mal la diglossie. D'autre part, en didactique des langues, on insiste maintenant sur la « contextualisation » des enseignements (Prudent, Tupin & Wharton, 2005 ; Coste, 2005 ; Blanchet, Moore & Asselah-Rahal, 2008) et on défend l'idée qu'il faut envisager « *les phénomènes didactiques non pas en eux-mêmes et pour eux-mêmes (...), mais comme participants à des dynamiques humaines et sociales qui les engendrent et qu'elles engendrent* » (Blanchet & al, op. cité, p. 10). Et précisément, pour autant qu'on prenne cette réflexion d'obédience systémique à bras le corps, les rapports entre sociolinguistique et didactique ne peuvent se régler par l'adjonction d'un préfixe (la « socio »didactique) ou par le « *basculement de la didactique du code vers celle des usages des codes* » (p. 11). Comment traite-t-on la demande sociale ? les cultures monolingues du corps enseignant ? la réalité institutionnelle des programmes de l'École ? le carcan des disciplines, malgré les velléités affichées de transdisciplinarité ? les représentations diglossiques de tout bord ?

Car les éléments de contexte se déclinent ainsi :

- . des préconisations pédagogiques et didactiques qui, pour la plupart, renvoient au schéma d'une bi-partition des codes et des usages ;
- . des représentations, des pratiques et des attentes du corps social en tension, avec notamment une demande atone de la part des familles ;
- . des résistances du corps enseignant qu'il convient de ne pas négliger si l'on se réfère aux enquêtes menées auprès de ces publics (Tupin, Françoise et Combaz, 2005).
- . un timide niveau d'équipement de la langue créole malgré l'action conjointe des militants culturels et des chercheurs ;
- . la rareté des manuels, supports pédagogiques et didactiques et/ou leur décalage avec les situations d'énonciation réelles ;
- . la faiblesse des volumes de formation des enseignants, tant initiale que continue, au regard des enjeux ;
- . une partition à opérer entre formations axée sur la seule sensibilisation et formations débouchant sur des outils didactiques directement exploitables pour gérer le bi/plurilinguisme des élèves;
- . l'insuffisante irrigation de pratiques *ad hoc* reproductibles dans les classes ;
- . une « masse critique » bien loin d'être atteinte en termes d'usagers ayant recours au créole comme médium d'enseignement et en nombre d'enseignants et de cadres du système éducatif directement impliqués dans cette problématique malgré les efforts récents.

Enfin, reportons nous à ce qu'avance Daniel Coste (2005, p. 416) à propos de la relation entre contexte, didactique et sociolinguistique :

« les options didactiques sont premières. Elles ne peuvent s'actualiser que dans la lecture structurante d'un contexte où intervenir (...), mais elles ne seront pas 'dégagées' du contexte : elles lui préexistent, même si elles entrent en interaction avec ce contexte et s'en trouvent quasi nécessairement modifiées, voire occasionnellement rejetées ».

Or, la recherche en didactique est, à La Réunion, très peu développée, car, comme déjà dit, celle-ci est en quelque sorte phagocytée par une sociolinguistique largement interventionniste, utile pour un agir politique, ou par une créolistique à la fonction majeure dans la description linguistique du système mais toutes deux peu au fait des réalités scolaires et des savoirs didactiques contemporains.

III. Pistes à explorer ...

L'Ecole réunionnaise est source de questionnements depuis de longues années. Pensons à l'inspectrice Gisèle Calmy, qui dès les années 70 espérait résoudre les difficultés linguistiques des enfants réunionnais en généralisant la scolarisation (en français) dès la maternelle. Ces dernières années, c'est une approche fondée sur la proximité systémique qui a été élaborée par des créolistes, préconisant un apprentissage gradué et contrastif des difficultés selon leur degré de distance linguistique. Pourtant,

« l'appropriation linguistique est un processus qui implique des mouvements où complexité et simplification sont imbriquées, ce qui remet quelque peu en question la notion de 'simplicité' élaborée à l'aune de la seule analyse contrastive » (Dolz, 2005, p. 341).

Une première tentative pour contourner le face à face créole / français a été initiée par l'équipe qui a fait connaître les travaux d'Evlang à La Réunion dans les années 90 (Candelier, 2003 ?). Mais force est de constater que hélas cette entreprise, aussi pertinente soit-elle, et pourtant appréciée par les enseignants qui la découvrent, d'une part peine d'une absence de soutien institutionnel, d'autre part ne peut pas non plus prétendre être la seule alternative au monolinguisme scolaire.

Or, les modèles classiques d'éducation bilingue (à parité ou non) construits sur la distinction des codes résistent mal à l'épreuve des dynamiques langagières réunionnaises, qui elles s'illustrent souvent par une fusion des langues au profit d'un macrosystème de communication (Prudent, 2005). Par ailleurs, les développements théoriques dits « basés sur l'usage » (Tomasello, 2003) et d'autres sur la « compétition » (Mac Whinney) ont livré une analyse du développement langagier plurilingue qui a permis de concevoir une didactique « résonnante » (Wharton, 2006, 2009 ; Duchemann, 2008). Ceci n'est d'ailleurs pas sans lien avec les approches didactiques plurielles formalisées par Candelier (2008) ou avec le « translanguaging²⁴ » (Garcia, 2009 ; Garcia & Wei, 2014) au service d'une compétence plurilingue. Mais même si ces démarches ont fait l'objet d'expérimentations modestes et ponctuelles en classe, il leur reste à faire l'objet de travaux de recherche. C'est ce qui a été initié par deux fois, et par deux fois (dont l'une il y a quelques semaines) le projet a dû être abandonné faute de soutien du chef d'établissement et conséquemment d'obstacles à la mise en route de la recherche. Nul avis négatif sur la démarche scientifique ou didactique, non, une crainte politique et institutionnelle.

²⁴ « J'utilise 'languaging' pour faire référence à la manière dont on utilise le langage, à travers les pratiques discursives, et non à la conception de la langue comme un construit par les états, les missionnaires et les linguistes. J'utilise 'to langage' en tant que verbe », Garcia, 2009, p. 158, notre traduction.

Conclusion

En reprenant le fil de l'histoire de l'Ecole réunionnaise et de ces entremêlements sinués avec la place qu'elle a réservée au créole, on peut dire que, dans leur globalité, les différentes instances et forces de propositions de la société réunionnaise (familles, autorité académique, pouvoir politique décentralisé...) n'ont pas revendiqué clairement, au fil du temps, une place pour la langue régionale à l'école. Pour être schématique, trois micro-périodes politiques ont pu faire exception au regard de la question du déni du créole en tant que langue vecteur de savoirs : la période de 1995 à 1999 sous l'impulsion de l'inspecteur d'académie Jean Rafenomanjato et le relais du recteur Geneste ; les années 2000 et 2001 dans le sillage de la politique nationale portée par le Ministre Jack Lang; et, la période présente qui articule directives officielles de portée nationale et implication du recteur Terret. Pour autant, la nouvelle dynamique qui semble s'engager doit affronter de nombreux obstacles qu'il convient de ne pas minimiser. Car au-delà de l'implication réelle de certains acteurs, l'actualité de la question du bi/plurilinguisme scolaire de l'Ecole réunionnaise, telle que nous l'analysons aujourd'hui à l'aide des descripteurs scientifiques dont nous disposons, fait état d'un immense chantier qui s'accommode mal des évolutions des usages linguistiques interlectaux et de la situation sociolinguistique contemporaine dans sa diversité et dans sa complexité. Si l'on entre aujourd'hui dans une classe réunionnaise, on constate que l'enseignant doit interagir avec des élèves possiblement monolingues, diglottes, bilingues voire plurilingues, qu'il se doit de gérer de l'insécurité linguistique, de l'alternance, des énoncés interlectaux, ... face à des locuteurs hétérogènes et pluriels. C'est dire si face à cette mosaïque, les approches classiques dont certaines ont pu être éprouvées en leur temps, comme les approches contrastives, ne suffisent pas à gérer la diversité des situations d'énonciation incluses dans les situations d'enseignement-apprentissage.