



HAL
open science

Approche sociolinguistique du plurilinguisme des élèves mahorais : posture plurilingue et rapport aux normes du français de scolarisation

Véronique Miguel Addisu

► **To cite this version:**

Véronique Miguel Addisu. Approche sociolinguistique du plurilinguisme des élèves mahorais : posture plurilingue et rapport aux normes du français de scolarisation. Laroussi F., Lienard F. (dirs.). Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?, Presses Universitaires de Rouen, pp. 141-152., 2011. hal-01857977

HAL Id: hal-01857977

<https://hal.science/hal-01857977>

Submitted on 17 Aug 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Approche sociolinguistique du plurilinguisme des élèves mahorais

Posture plurilingue et rapport aux normes du français de scolarisation

Véronique MIGUEL ADDISU¹

Le français à l'école : quels enjeux pour l'élève mahorais ?

La scolarisation en français sur l'île de Mayotte est un enjeu majeur du développement pour les habitants de ce département français qui, contrairement à la Métropole, utilisent le plus souvent d'autres langues que le français dans la vie quotidienne² (shimaore, kibushi pour n'évoquer que les plus importantes). Dans cette configuration plurilingue, le français est très présent chez les plus jeunes : 84,5 % de jeunes entre 14 ans et 19 ans déclarent parler le français « et au moins une langue locale » alors qu'à partir de 40 ans, ils sont 40 % ou moins selon les classes d'âge³. De même, ces jeunes déclarent à 81 % lire le français (et d'autres langues le cas échéant) alors qu'à partir de 40 ans, seuls 45 % déclarent avoir cette compétence⁴. Ces chiffres témoignent d'une vitalité ethnolinguistique grandissante du français dans la société mahoraise mais aussi de l'efficacité globale de l'effort de scolarisation mené à Mayotte depuis les années 1980. Si aujourd'hui l'insertion professionnelle et la socialisation des actifs ne se fait pas encore majoritairement en français, cette langue sera donc à l'avenir de plus en plus présente dans la société mahorais. Mais elle reste une langue parmi d'autres dans les familles, une langue qui s'ajoute aux langues traditionnelles par le biais de l'école républicaine. Celle-ci, de par sa mission, ne peut ignorer que les élèves vivent et grandissent en plusieurs langues tout au long de leur scolarité et qu'ils sont aussi appelés à développer des pratiques plurilingues en tant que citoyen français mahorais. Comment dépasser le constat d'échec dans la maîtrise du

1. Laboratoire LiDiFra, université de Rouen.

2. F. Laroussi, 2009.

3. Sources : INSEE 2007, http://www.insee.fr:443/fr/themes/detail.asp?reg_id=27&ref_id=1110&page=donnees_detaillees/rp2007/resultats_detailles/rp2007_langues_lang1m.htm (consulté le 10 septembre 2010).

4. Sources : INSEE 2007, http://www.insee.fr:443/fr/themes/detail.asp?reg_id=27&ref_id=1110&page=donnees_detaillees/rp2007/resultats_detailles/rp2007_langues_lang2m.htm (consulté le 10 septembre 2010). Le pourcentage d'adultes de 40 ans à 54 ans littéraciés en français est supérieur au nombre de locuteurs déclarés de français, ce qui s'explique par le fait que cette tranche d'âge comprend aussi les Français métropolitains, en particulier les nombreux enseignants, alors que les enfants métropolitains scolarisés à Mayotte sont très peu nombreux.

français⁵ pour s'orienter vers une appréhension plurilingue de l'apprentissage de la langue de scolarisation ?

Le statut de département français de Mayotte fait que l'enseignement suit les directives des programmes scolaires nationaux, malgré quelques adaptations encore timides, du fait de certains enseignants ou même de l'académie⁶. Si la préoccupation de l'institution pour répondre à la spécificité de ce terrain scolaire est réelle (comme en témoignent par exemple, la priorité donnée à « la maîtrise de la langue » et plusieurs propositions de stages de formation à destination des enseignants du premier et second degré⁷), les pistes proposées tiennent pourtant trop peu compte des réalités linguistiques et culturelles des élèves : l'importance accordée aux finalités ne doit pas masquer la nécessité de former des élèves grandissant à la fois dans une école qui construit les apprentissages selon une visée unilingue et dans une société qui développe des savoir-faire et des savoir-être plurilingues et culturels très différents de la France métropolitaine. A. Allaoui, Mahorais fortement impliqué dans l'éducation sur l'île, souligne l'écart entre la métropole et une société holiste, dans laquelle « le mode de pensée diffère dans celui que l'on observe dans les sociétés dites modernes⁸ ». Ainsi, on « cohabite⁹ » avec une école perçue à la fois comme l'accès à la promotion sociale¹⁰ et une menace diffuse pour les valeurs culturelles traditionnelles¹¹. Si les élèves ne parviennent pas à évoluer de façon cohérente entre la famille, les pairs et la classe, le risque est fort de les voir développer un sentiment d'anomie, telle que P. Blanchet le décrit : « L'intériorisation d'une norme référentielle constituée sur la base d'une autre variété linguistique, d'un autre groupe, permet à cet autre groupe de re-produire sa domination dans la durée. [...] La déstructuration identitaire du groupe ethno-socioculturel passe par deux symptômes-clefs, l'insécurité linguistique (perte des repères linguistiques, incapacité à identifier sûrement ses propres pratiques linguistiques et leur rapport aux normes linguistiques et conventions sociales) et l'étrangeté culturelle¹² (perte des repères culturels, désocialisation). »

À tous les niveaux de scolarisation, il est donc fondamental de construire des parcours d'apprentissage qui permettent à chacun de construire du lien entre l'école et la société. Parlant de l'apprentissage d'une langue de scolarisation qui

5. La notion d'échec scolaire serait à développer pour une réflexion proprement didactique. Les résultats aux évaluations et aux examens à Mayotte restent significativement inférieurs à ceux de la métropole (INSEE : http://www.insee.fr:443/fr/insee_regions/mayotte/themes/dossiers/tem/tem_7-2-population-scolaire.pdf).

6. Voir par exemple les quelques ouvrages scolaires pour le premier degré édités par le vice-rectorat de Mayotte (*Éducation en chiffres, édition 2009-2010*, Mamoudzou, vice-rectorat de Mayotte/Éducation nationale, p. 10). On pense aussi à quelques rares classes-pilotes bilingues en maternelle.

7. Voir les stages proposés dans le plan académique de formation du vice-rectorat (http://www.ac-mayotte.fr/spip.php?page=recherche&recherche=paf+second+degr+%E9)).

8. A. Allaoui, 2008, p. 12.

9. *Ibid.*, p. 32.

10. J. Cassagnaud, 2010, p. 585 : le français est devenu « la langue du pain ».

11. S. Blanchy-Daurel, 1990, p. 122.

12. P. Blanchet, 2000, p. 132.

n'est pas la langue première des élèves, cela veut dire concrètement que la maîtrise du français ne peut se faire dans l'ignorance des pratiques et représentations des élèves de l'ensemble de leur répertoire verbal. Les recherches sur l'acquisition d'une langue en contexte scolaire ont en effet montré qu'il est plus pertinent de considérer les compétences plurilingues des élèves en tant que « répertoires verbaux pluriels¹³ » plutôt qu'en termes de compétences linguistiques assignées à une langue ou une autre : on apprend à partir de savoirs et stratégies sociocognitives complexes et dynamiques. Savoir reconnaître les composantes identitaires de ces dynamiques plurilingues tout en prenant la mesure des savoirs scolaires attendus par l'école est donc fondamental, tant pour les enseignants mahorais (travaillant le plus souvent en primaire) que pour les enseignants français (nommés principalement au secondaire).

Les pratiques et représentations d'élèves plurilingues dans un établissement de l'AEFE

C'est dans la perspective d'un enseignant de français ayant été formé dans un milieu monolingue et ayant travaillé plus de dix ans en contexte plurilingue que je souhaite contribuer à cette réflexion, en m'appuyant sur une recherche doctorale menée entre 2006 et 2010 auprès d'élèves adolescents apprenant en français au lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba (Éthiopie). Ma question de départ rejoint en effet celle présentée plus haut pour Mayotte : comment tenir compte des compétences d'élèves plurilingues pour l'apprentissage en français dans un contexte pluriculturel ? Je montrerai que l'étude des pratiques et représentations des élèves sur mon terrain permet de rendre compte d'un rapport aux dynamiques langagières fort différent de ce que l'on perçoit en tant qu'enseignant de français. Une analyse sociolinguistique montrera comment la notion de posture plurilingue peut utilement éclairer la manière avec laquelle un élève adolescent est amené à gérer le contact de langues et de cultures dans ses différents espaces de socialisation. J'en tirerai quelques pistes d'ordre didactique utilisables pour Mayotte.

Une école française pour des élèves plurilingues : terrain et méthode de recherche

Bien que l'Éthiopie n'ait jamais été colonisée par la France (la langue dominante à Addis-Abeba a toujours été l'amharique), le lycée Guebre-Mariam (désormais LGM), appartenant au réseau de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE), est né, dans les années 1960, d'une volonté bilatérale de proposer un enseignement en français à des élèves de toutes catégories sociales. La France retrouvait ainsi une influence dans une région du monde attirée par l'anglais, et l'Éthiopie pouvait former de futures élites promises à servir le développement du pays. En 2008, cet établissement scolarise plus de 1 700 élèves à partir de l'âge de trois ans et, si les frais de scolarité de plus en plus élevés

13. D. Moore, 2006.

tendent à en faire un établissement d'exception, les réalités sociolinguistiques rejoignent pour une part celles de Mayotte : seuls 10 % des élèves sont Français, 68 % sont Éthiopiens, 22 % sont Africains francophones ou d'autres nationalités, plus de 80 % se déclarent plurilingues en famille ; de nombreux parents ne sont pas francophones. Tout comme les études récentes sur les pratiques langagières des élèves mahorais tendent à le montrer aujourd'hui¹⁴, c'est le plurilinguisme qui est valorisé et légitimé dans les pratiques langagières des élèves du LGM, à qui on enseigne les programmes français de façon plus ou moins contextualisée. La multiplicité des appartenances culturelles et des langues parlées dans la cour permet de faire émerger des dynamiques de contact de langues et de cultures probablement moins visibles dans des contextes qui cristallisent des rapports de pouvoir entre deux cultures. En effet, plus de trente nationalités sont représentées au LGM et les langues entendues dans la cour sont nombreuses : le français, l'amharique, d'autres langues africaines non éthiopiennes et l'anglais pour ne citer que les plus fréquentes.

Cette première présentation des pratiques langagières des élèves s'appuie sur un questionnaire sociolinguistique rempli en mars 2006 et en mars 2008 par un échantillon représentatif de 124 élèves du secondaire (6^e, 4^e, 2^{de}, 1^{re}, entre 11 ans et 16 ans), ainsi que sur des observations ethnographiques dans la cour et dans la classe. Le questionnaire, assez long, portait sur les thèmes suivants : toi et les langues en famille ; toi et les langues dans la cour ; toi et l'apprentissage ; toi et tes cultures ; toi et les adultes. Il a été rempli par des élèves que je connaissais bien, selon un protocole rigoureux, et suivi par des entretiens d'explicitation des réponses avec 29 élèves volontaires de tous niveaux. L'analyse de ces données a été complétée par des observations et par l'analyse de nombreuses copies d'élèves.

Les pratiques langagières des élèves

Les recherches en linguistique interactionnelle ont montré que, dans un contexte exolingue, on observe souvent l'émergence d'un parler métissé (on parle aussi de « parler bilingue¹⁵ »). L'alternance des langues dans une même conversation a en effet deux avantages majeurs : cela permet de reconnaître la légitimité de toutes les langues, et donc de toutes les appartenances culturelles ; cela permet aussi à chacun de s'exprimer et/ou de comprendre, même si on connaît peu toutes les langues utilisées.

C'est effectivement ce que j'ai relevé dans mes recherches : les élèves du secondaire au LGM se disent bilingues à l'école dans 77 % des cas et attestent de l'usage de plusieurs langues dans la cour. C'est cependant moins les langues elles-mêmes que leur mélange qui est le plus souvent attesté, en particulier pour les élèves de quatrième ; ce mélange est prestigieux selon eux parce qu'il permet :

- d'avoir une manière de parler commune à tous les élèves et il a ainsi une fonction identitaire : on se construit une identité en fonction de son origine familiale et une identité en fonction de son appartenance au groupe des élèves ;

14. J. Cassagnaud, 2010.

15. G. Lüdi et B. Py, 2003.

– de créer une communication différente de celle qui a lieu en cours : le français unilingue est réservé à la classe : on lui reconnaît une valeur pour l'apprentissage, mais on ne veut pas qu'il soit imposé en dehors de la classe.

Voici ce qu'en dit Lidia, élève burundaise de seconde, plurilingue à l'école et à la maison¹⁶ :

L. : Et j'aime bien mélanger les langues /

E. : / pourquoi ?

L. : C'est xxxx / j'aime bien ça fait plaisir / on se sent comme + on est libre / c'est la + multiculture quoi ! on parle + on arrive à parler trois langues + ou quatre /

E. : Tous vous sentez ça ? T'as l'impression qu'c'est vrai pour tout l'monde ?

L. : Oui ! [...]

E. : Une langue du LGM ? ou une manière de parler + spéciale aux élèves du lycée ?

L. : / le français c'est + transformer le français mélanger le français + l'objectif je crois c'est + on veut pas parler le français /

E. : Mmh /

L. : Comme on fait avec les profs / on veut parler français / déformer ça / c'est ça je crois la langue du lycée / [...]

E. : Et pourquoi euh + + pourquoi c'est + on n'a pas envie d'parler français / comme avec les profs ?

L. : Peut-être parce que + depuis la maternelle ou depuis le primaire / on essaie de nous apprendre / à + écrire ou à parler français + correctement /

E. : Mmh /

L. : Donc peut-être que + on se dit que + la cour de récréation c'est quand même le moment de + d'un peu changer /

E. : Mmh / vous êtes plus libre*

L. : Oui !

Au LGM, ce parler métissé participe à la construction d'une identité partagée pour partie par tous : ce sont des élèves d'un établissement spécifique, lieu de scolarisation qui se différencie des autres écoles de la capitale, notamment parce qu'il permet à chacun, quelle que soit sa nationalité¹⁷, de maîtriser des savoirs fortement valorisés au niveau national et international, comme on l'entend ici de la bouche de Alegntaye, élève éthiopienne en seconde¹⁸ (l'entretien porte sur le fait que l'élève « se sent mieux dans sa peau » parce qu'elle parle plusieurs langues étrangères) :

A. : Je j'pense que + je me sens un peu supérieure en fait / [sourire]

E. : Mmh / et dans la vie pour toi qu'est-ce que ça change en fait ?

A. : Dans ma vie ? j'sais pas j'me sens + un peu égaux je sais pas / même s'ils sont plus grands tout ça j'pense que je suis + assez bonne assez savant tout ça / pour parler avec eux tout ça / j'pense que + j'connais aussi les choses /

E. : Alors que + si tu parlais les mêmes langues qu'eux tu sentirais pas ça ?*

A. : / normal + normal /

16. Entretien référencé : L-buf-frki-2-25. E. = enquêteur.

17. Selon la loi éthiopienne, les écoles étrangères ne peuvent scolariser que des enfants non éthiopiens. Les statuts du LGM lui confèrent une spécificité importante : les élèves éthiopiens ont le droit de s'y inscrire et bénéficient de tarifs préférentiels.

18. Entretien référencé A-etf-am-2-20.

E. : Tu penses qu'le fait d'être au lycée ça change ?

A. : Oui c'est-à-dire que + même si on vit dans un appartement / les voisins tout ça ils demandent des choses tout ça et je me sens un peu supérieure /

E. : Ouhaï / d'accord / ben c'est bien / y'a une expression qui dit que + on a plus « confiance en soi » p't-être que + t'as plus confiance en toi t'es moins +

A. : Mmh / on peut dire /

Le parler métissé entre pairs permet à chacun de créer du lien entre ses différents lieux de socialisation langagière et le français participe à la construction d'une image de soi valorisante, mais dans une configuration plurilingue, dynamique cruciale à l'âge de l'adolescence. Pour la plupart des élèves, ce n'est donc pas une langue-culture mais la langue des adultes et de l'institution scolaire. Seuls 35 % des élèves interrogés déclarent en effet avoir des traits culturels français alors que 92 % d'entre eux se disent francophones.

Compétences langagières et processus interactionnels

Outre les difficultés que cela peut poser à l'enseignant de français qui s'appuie sur des référents socioculturels souvent implicites et très éloignés de ceux des élèves, les pratiques métissées développent une compétence sociolinguistique particulière : si elles permettent à la plupart une compréhension globale et une reconnaissance des pairs, la forte asymétrie des compétences linguistiques peut poser des difficultés de compréhension fine, un élève peut passer d'une langue à l'autre sans que l'interlocuteur comprenne tous les détails. Dans ce cas, les élèves du LGM rendent compte de plusieurs attitudes possibles :

- l'interlocuteur n'écoute plus. La conversation est coupée parce qu'on ne comprend plus. Cette attitude n'a aucun avantage dans un contexte plurilingue car la communication ne peut se faire. L'élève ne peut donc s'intégrer au groupe de pairs, justement parce qu'il donne plus d'importance à la norme unilingue (dans une langue ou une autre) qu'à la norme plurilingue (processus interactionnel) ;

- l'interlocuteur demande que l'on adapte le message, en alternant autrement, en parlant français, et il s'adapte lui aussi en tolérant certaines incompréhensions tout en comprenant le sens global. Cette attitude peut générer des malentendus, mais cela a l'avantage de ne pas couper la communication et de reconnaître les identités de chacun car on s'adapte sans cesse à l'autre (les locuteurs trouvent ensemble un équilibre dynamique entre compétence linguistique et processus interactionnel) ;

- l'interlocuteur accepte le parler métissé même s'il ne comprend pas et ne demande pas d'explication, estimant que cela peut offenser celui qui parle. Dans ce cas, on donne beaucoup plus d'importance à la reconnaissance des identités qu'au contenu informatif et on accepte que les informations données ne soient pas diffusées, puisqu'on ne les comprend pas (la communication est fortement dépendante de la perception du contexte de l'interaction). Ce que l'on peut appeler un plurilinguisme de tolérance est parfois revendiqué par les élèves au détriment de la logique, comme on le perçoit avec Ousmane, élève

sénégalais de seconde qui se déclare monolingue à l'école tout en revendiquant le plurilinguisme dans les interactions entre pairs¹⁹ :

O. : C'est bien que ça s'ouvre / de vivre dans une société où y'a beaucoup d'ethnies ça permet de comprendre beaucoup plus de langues et de mieux se comprendre / [...]

E. : // tous les Éthiopiens parlent l'amharique / c'est la même chose / [...]

O. : Ils veulent parler français desfois mais + même si on est là / ça vient l'amharique comme ça naturellement / c'est pas + ils font pas ça exprès c'est pour ça / par exemple on est en groupe /

E. : Ouhai*

O. : On est en groupe tout ça / tout l'monde par exemple les Éthiopiens ils commencent à parler français et puis ils expliquent expliquent et puis / ils commencent à parler l'amharique / il fait pas exprès en fait / il s'en rend pas compte c'est ça / ouhai /

E. : Et du coup quelqu'un qui parle pas l'amharique euh + comment il se sent ? / ou toi comment tu t'sens quand ça s'passe ?

O. : Non / pas du tout / je sais qu'il fait pas exprès / desfois il n'arrive pas à bien expliquer en français et c'est euh + il se retourne en amharique ouhai / ça m'fait rien /

E. : Ça t'fait rien* / et y'en a un à qui ça fait quelque chose ?

O. : Ouhai peut-être oui // ah certains ils disent « ouhai + on est tous en groupe pourquoi vous parlez + nous on comprend pas + » +

E. : Et qu'est-ce qu'ils répondent ?

O. : / ils disent rien / ils disent rien / ouhai //

E. : C'est vrai qu'c'est pas très facile hein !

O. : Ouhai ! /

Pratiques déclarées et normes interactionnelles : la posture plurilingue

L'analyse de l'ensemble des réponses montre que l'on peut se déclarer monolingue et adhérer aux pratiques métissées mais qu'à l'opposé on peut aussi se déclarer plurilingue sans accorder de prestige au mélange des langues. Il s'agit donc davantage d'une posture d'ordre sociolinguistique, qui est surtout fonction des représentations qu'un élève a de la valeur des normes langagières en vigueur dans le groupe considéré. En ce sens, pratiques et représentations langagières sont liées. Une « posture » plurilingue peut ainsi être définie comme le fait d'envisager comme une norme langagière de prestige la pluralité des langues utilisées dans une interaction. À l'inverse, une posture unilingue se retrouve chez certains élèves qui estiment qu'il n'est pas bon de mélanger les langues et évitent ce genre d'échange. Comme le montre le tableau ci-dessous, l'adoption d'une posture plurilingue ou unilingue est marquée dans les pratiques et représentations langagières des élèves. La notion de « posture » permet donc de sortir de l'impasse à laquelle mène la notion de compétence linguistique (bilingue ou

19. Entretien référencé : O-seg-fr-2-30.

monolingue) pour donner toute sa place aux facteurs sociolinguistiques en jeu dans les interactions verbales :

		Posture plurilingue	Posture unilingue
Locuteur bilingue	Représentations	Reconnaît à tous le droit à l'alternance et à la diversité des langues utilisées.	Reconnaît qu'il y a une grande variété de langues en présence mais estime qu'il n'est pas bon de les mélanger.
	Pratiques	Pratique l'alternance des langues présentes dans la communauté.	Utilise plusieurs langues selon les situations, mais ne les mélange pas.
Locuteur monolingue	Représentations	Reconnaît à tous le droit à l'alternance et à la diversité des langues utilisées.	Reconnaît qu'il y a une grande variété de langues en présence mais estime qu'il n'est pas bon de les mélanger.
	Pratiques	N'utilise que la langue qu'il connaît.	N'utilise que la langue qu'il connaît.

Perspectives didactiques

Alors qu'entre élèves ce sont les normes plurilingues qui sont les plus légitimes, l'enseignement du français est envisagé sur un mode unilingue et il est donc important que les élèves puissent passer d'une norme langagière à une autre, de façon non conflictuelle. Dans un contexte endolingue tel que la classe de français (on doit s'exprimer uniquement dans la langue cible), il faut alors que les élèves puissent donner de l'importance au contenu des messages ainsi qu'à des référents socioculturels qui leur sont extérieurs, dont l'importance accordée au « bon usage » n'est pas le moindre des attributs en français. Or, le « bien dire » n'est pas synonyme de « dire de façon compréhensible », en particulier lorsque l'on a l'habitude de régler sa compréhension sur des compétences linguistiques asymétriques. L'étude des pratiques des élèves entre pairs au sein de la classe au LGM montre d'ailleurs que les élèves utilisent aussi souvent plusieurs langues pour travailler ensemble, tout en cherchant à apprendre en français. Si l'on considère les pratiques langagières entre élèves comme une forme de culture adolescente plurielle participant à la dynamique d'apprentissage et ayant des règles légitimes propres, on peut relever comme règles principales entre pairs au LGM :

- le prestige de la pluralité des « manières de dire » ;
- le souci de respecter la « manière de dire » de l'autre, au détriment parfois de la compréhension fine du sens du message ;

– le souci de respecter les appartenances culturelles des autres tout en gardant un espace identitaire propre.

De la norme à l'erreur : critères linguistiques ou sociolinguistiques ?

On peut en effet « choisir » de parler comme un alloglotte pour revendiquer une identité spécifique, choix que l'on ne peut que respecter lorsqu'il n'enfreint pas les règles du contrat didactique, comme on peut le voir dans cet extrait²⁰ :

G.-D. : Quand c'était sam'di soir *je me suis cassé / je suis parti* [éclats de rires de la classe] / je suis parti à Londres /

E. : À Londres ?

G.-D. : Ouhai / on est partis moi / ma tante / ma sœur et ma mère puis quand / ma tante elle doit rester à Londres / que elle a la nationalité alors elle doit rester à Londres / puis quand je suis revenu je suis revenu avec sa valise sans faire exprès alors elle a pris ma valise et moi j'ai pris sa valise / alors euh / quand j'suis revenu jeudi j'ai foutu [sourires] / euh / je veux dire / j'ai fait rien /

E. : T'as pu rien faire /

Or, si on envisage l'école comme opposée à une pratique sociolangagière différente, il y a de fortes chances que cela crée des ruptures que l'élève adolescent ne peut gérer que difficilement. De nombreux élèves ont besoin d'utiliser des normes langagières plurilingues pour pouvoir développer des compétences en français. Lorsqu'ils y arrivent, c'est parce qu'ils sont capables de passer d'une norme à l'autre, et les résultats aux examens français au LGM corroborent cette hypothèse que le « plurilinguisme de tolérance » n'est pas incompatible avec l'apprentissage sur un mode unilingue. On parlera alors de « compétence d'appropriation plurilingue », en tant que capacité à optimiser les transferts et à valoriser « les passages inter- et translinguistiques²¹ ».

Une étude qualitative de 4 corpus de productions d'élèves orales et écrites (portant sur les thématiques développées par les élèves, leur appropriation de formes globales discursives telles que la narration et leur appropriation du code linguistique lui-même) montre que les élèves de famille non francophone s'approprient les formes traditionnelles du récit plus facilement lorsque ses contraintes sont explicitées et présentées comme culturellement ancrées dans la culture scolaire et lorsqu'on leur permet de construire des liens entre cette forme de discours et leur propre expérience de narrateur. Les quelques élèves français de mon corpus semblent en difficulté sur ces questions lorsqu'ils n'ont pas pu s'intégrer au groupe de pairs, ce qui est assez fréquent les premiers mois de la scolarisation au LGM.

Par contre, si la connaissance du code linguistique ne pose pas vraiment de difficultés aux enfants français, c'est ce qui semble le plus difficile à acquérir pour un élève qui ne pratique pas le français en dehors de la classe : le sens passe mais ils progressent peu dans l'appropriation de formes d'usage en français

20. Corpus oral didactique SPA-1 : « Je raconte mes vacances », mars 2007.

21. V. Castellotti et D. Moore, 2005, p. 108.

qui ne gênent finalement que peu la compréhension. À l'oral, des erreurs récurrentes telles que « je la donne », « je pars chez moi », « je vois la télé »... interpellent en effet l'interlocuteur français de métropole mais ne gênent pas l'intercompréhension. À l'écrit, cela peut donner des énoncés de ce type qui, on en conviendra, ne sont pas conformes à la norme standard du français mais pourtant font sens pour le lecteur bienveillant :

1. Si j'étais un pays, je serai l'Asie car c'est la plus grande pays du monde.
2. Si j'étais un langage je serais l'ahmarique parce que c'est ma lang générale.
3. Si j'étais un langage je serais française parceque c'est le français que tous ma famille parle²².

Vers un enseignement réflexif et co-construit

Plutôt que de considérer d'abord l'incomplétude du répertoire francophone d'un élève, il est donc plus fructueux de chercher à discerner dans un premier temps si l'élève se dit en français en tant qu'alloglotte (posture plurilingue) ou comme un locuteur (mal)heureux d'une langue qu'il (ne) maîtrise (pas) (posture unilingue). Dans le premier cas, on veillera à co-construire les apprentissages en reconnaissant au français une place relative dans l'ensemble des langues légitimes. Ce n'est qu'ainsi que la menace d'une langue colonisatrice pourra être jugulée et que le rapport au savoir pourra être pacifié. Dans le deuxième cas, il sera plus important encore de valoriser la pluralité des répertoires langagiers des élèves, leur permettant ainsi d'assumer une identité francophone plurilingue en français. Les normes du français scolaire pourront alors être envisagées comme des objectifs d'apprentissage qui se construisent en lien avec l'expérience sociolangagière de chacun. Il s'agit donc de présenter aux premiers le français comme une langue légitime non exclusive. On veillera à ce que les seconds reconnaissent aussi leurs compétences plurilingues pour dépasser la simple appréhension d'une incompétence linguistique. Il est bien entendu que certains élèves arrivent à gérer leur plurilinguisme d'une façon satisfaisante humainement et scolairement. Leurs outils et stratégies sont toujours innovants, surprenants et peu visibles pour l'enseignant. En effet, ce dernier est surtout formé pour repérer les erreurs et difficultés selon une posture unilingue. Parallèlement à l'importance de la création d'outils pédagogiques contextualisés, une pratique réflexive de l'enseignement en français dans un contexte plurilingue ne peut faire l'économie d'un questionnement de l'enseignant sur ses propres cribles sociolangagiers. Ce n'est que dans cette perspective sociolinguistique que maître et élève peuvent effectivement se rencontrer sur le terrain de la classe.

Il est donc utile de considérer l'écart linguistique comme une forme d'écart sociolinguistique, renforcé par la non-transparence des normes scolaires véhiculées par l'école : les cours de grammaire proposent souvent d'explicitier un code présenté comme « naturel », alors qu'il est culturellement marqué. Pour l'enseignant de français natif travaillant dans un contexte plurilingue, il s'agit

22. Corpus didactique écrit « portrait chinois », mai 2007.

donc de comprendre à la fois quelles sont les normes langagières de ses élèves adolescents et quelles sont ses propres normes : celles que l'école lui demande de transmettre mais aussi celles de sa propre langue-culture. Car l'usage linguistique est un attribut culturel à part entière. C'est donc par le biais d'une pratique réflexive en contexte qu'il peut développer des outils didactiques interculturels.

Le français à Mayotte : quels enjeux pour l'école ?

Les élèves capables de passer d'une posture plurilingue à une compétence d'appropriation sont ceux qui savent focaliser de façon stratégique et selon les situations sur le code linguistique (en tant que norme) et/ou sur la valeur identitaire des échanges. Si l'élève n'a pas cette compétence, il a du mal à considérer le français comme une langue qui a un code qui doit être appris ou a des difficultés à s'intégrer dans le groupe de pairs. Or il a besoin de s'appuyer sur ces deux fonctions langagières pour apprendre. C'est là où l'action didactique est envisageable : il est nécessaire de présenter le français comme une langue-culture qui ne s'oppose pas aux autres, qui ne nie pas la légitimité d'autres types de parlers moins focalisés sur le code linguistique, qui a une légitimité propre et arbitraire en tant que « langue-culture », qui a aussi une légitimité non arbitraire : réussir en français à l'école, et plus précisément ici dans une société mahoraise en pleine mutation.

L'éclairage apporté ici ne masque pas le travail de fond qui appartient aux acteurs eux-mêmes à Mayotte, en particulier dans les classes : « Trois paramètres [...] semblent nodaux pour le développement de telles compétences chez les apprenants : il s'agit à la fois de l'expérience plurilingue, de la culture métalinguistique et des cultures éducatives prégnantes dans les contextes considérés. [...] Seul un cadre didactique qui associe ces trois dimensions encourage une posture particulière d'apprentissage [et d'enseignement ?], des compétences suffisamment diversifiées et des rituels privilégiés d'interaction²³. »

L'institution éducative française peut-elle aujourd'hui trouver une voie alternative à Mayotte, celle qui ne prend pour référence ni l'école unilingue, qui confond parfois assimilation et intégration, ni des valeurs communautaires, peu propices à la responsabilisation à l'échelle d'une société ? De cette troisième voie dépend l'avenir des jeunes Mahorais, comme le souligne A. Allaoui : « Une étape essentielle dans l'histoire de Mayotte n'a pas été franchie. Nous avons eu des maîtres penseurs, des experts divers et multiples en tout domaine mais pour servir la communauté en tant que système d'organisation sociale et sociétale. En revanche, en ce qui concerne cette société qui s'installe [dans cette socialisation] les acteurs qui doivent la penser ou penser à son service ne [se] sont pas encore reconnus. Tout comme les modalités pour la penser ne semblent pas être à jour²⁴. »

23. Castellotti V., Moore D., 2005, p. 129.

24. A. Allaoui, 2008 : 134.

Mayotte cristallise ainsi un questionnement d'importance sur les dynamiques de scolarisation en France : tout en se voulant démocratique et citoyenne, l'école peine parfois à en trouver les moyens²⁵.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLAOUÏ A., 2008, *Mise en place de politiques éducatives locales dans la postcolonie de Mayotte*, Paris, L'Harmattan.
- BLANCHET P., 2000, *La Linguistique de terrain, méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- BLANCHY-DAUREL S., 1990, *La Vie quotidienne à Mayotte*, Paris, L'Harmattan.
- CAMILLERI C., 1989, *Chocs de cultures*, Paris, L'Harmattan.
- CASSAGNAUD J., 2010, *Jeux et enjeux de langues pour les jeunes de Mayotte*, Paris, Éditions Connaissances et Savoirs.
- CASTELLOTTI V. et MOORE D., 2005, « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation » dans J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel et D. Véronique (dir.) *Les Cultures linguistiques et éducatives dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, p. 107-132.
- DUBET F., DURU-BELLAT M. et VÉRÉTOUT A., 2010, *Les Sociétés et leur école*, Paris, Le Seuil.
- GROSJEAN F., 1993, « Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition », *TRANEL*, n° 19, p. 13-42.
- GUMPERZ J., 1989, *Engager la conversation, Introduction à la sociolinguistique Interactionnelle*, Paris, L'Harmattan.
- LAROUSSE F., 2009, « Le plurilinguisme à Mayotte : états des lieux et perspectives », dans F. Laroussi (dir.) *Langues, identités et insularité : Regards sur Mayotte*, Mont-Saint-Aignan, PURH, p. 27-43.
- LÜDI G. et PY B., 2003, *Être bilingue*, Berne-Francfort-New-York, Peter Lang [3^e éd.]
- MIGUEL ADDISU V., 2010, *Apprendre en français au lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba : une approche sociolinguistique à des fins didactiques*, thèse de doctorat en sciences du langage, université de Rouen.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, LAL/Didier.
- PORQUIER R. et PY B., 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours*, Paris, Didier.
- ROBILLARD D. de, 2007, « La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le *Titanic* ne coule pas », *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, n° 1, <http://www.u-picardie.fr>.

25. F. Dubet, M. Duru-Bellat, A. Vérétoùt, 2010.