



HAL
open science

**Enquêtes sociolinguistiques et didactiques sur des locuteurs
et apprenants français allophones en situations de
minoration. Exhumer les mémoires, interroger les politiques,
discours, représentations, pratiques et outils. Volume 1 :
Synthèse de l'activité de recherche**

Laurent Puren

► **To cite this version:**

Laurent Puren. Enquêtes sociolinguistiques et didactiques sur des locuteurs et apprenants français allophones en situations de minoration. Exhumer les mémoires, interroger les politiques, discours, représentations, pratiques et outils. Volume 1 : Synthèse de l'activité de recherche. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier 3, 2023. <tel-05304904>

HAL Id: tel-05304904

<https://hal.science/tel-05304904v1>

Submitted on 9 Oct 2025

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.



HAL Authorization



Dossier présenté pour l'obtention de
l'Habilitation à Diriger des recherches

**Enquêtes sociolinguistiques et didactiques sur des locuteurs
et apprenants français allophones en situations de minoration**

**Exhumer les mémoires, interroger les politiques, discours,
représentations, pratiques et outils**

Laurent Puren
MCF, 7e Section
Université de La Réunion

2023

Volume 1 : Synthèse de l'activité de recherche

Jury

Hervé Adami : Université de Lorraine

Bruno Maurer (Tuteur) : Université Paul Valéry-Montpellier 3, Université de Lausanne

Florence Mourlhon-Dallies : Université Paris Cité

Véronique Tiberghien-Leclercq : Université de Lille

Michèle Verdelhan Bourgade : Université Paul Valéry-Montpellier 3

Daniel Véronique : Aix-Marseille Université

“Chez nous, Français, on a cherché dès les débuts à convertir les habitants, dans l’ordre religieux ou dans l’ordre social ; à propager par l’instruction, nos jugements, nos sentiments ; à franciser les habitants, à les assimiler [...] Chez nous, et même ailleurs, coloniser, c’est enseigner. [...] Les fonctionnaires, notamment, dans notre empire colonial sont missionnaires, et sont convertisseurs, sinon à nos dogmes, du moins à nos goûts.”

Maunier René (1936) : “L’autonomisme aux colonies”. Dans : *Politique étrangère*, n° 4, août, 27. En ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5701234g/f31>

Table des matières

<i>Introduction générale</i>	3
1. Archéo-didactique. La “méthode directe” : exploration d’un continent pédagogique disparu	13
1.1. Présentation.....	13
1.2. De Louis-Jean Calvet à Irénée Carré : itinéraire de recherche	13
1.3. Polémiques en didactique : la méthode directe au cœur du “malaise alsacien” pendant l’Entre-deux-Guerres	26
1.4. Synthèse et discussion.....	45
Bibliographie	48
2. Recherches in vivo en Guyane française : la confrontation au terrain plurilingue	51
2.1. Présentation.....	51
2.2. “Guyane, les oubliés de l’école” : comment un reportage sur <i>Arte</i> nous a conduit jusqu’aux écoles du Maroni	55
2.3. L’enquête dans les écoles du Maroni d’avril-mai 2002.....	59
2.3.1. Loin de la carte postale : l’âpre réalité de la vie sur le fleuve	59
2.3.2. La difficulté à enseigner dans un milieu allophone en site isolé. Exemple de la première rentrée sur le Maroni d’Élise	68
2.3.3. Quelle prise en compte des L1 dans les écoles du Maroni ? Proposition de typologie.....	74
2.4. Travail mémoriel sur l’histoire des dispositifs et expérimentations intégrant les L1 des élèves du Haut-Oyapock et du Haut-Maroni	76
2.4.1. Les premières expériences d’enseignement adapté	76
2.4.2. La prise en compte du wayana dans les écoles du haut Maroni	82
2.4.3. Une enquête, des rencontres : portraits de trois “pionniers du fleuve”	88
2.4.4. Le CELIA et le dispositif des médiateurs bilingues : une linguistique appliquée et impliquée au service des acteurs sociaux	91
2.5. Synthèse et discussion.....	99
Bibliographie	101
3. Flux éducatifs transfrontaliers : enquête sociolinguistique à la frontière franco-belge	104
3.1. Présentation.....	104
3.2. L’enquête de 2005-2006 sur la mobilité scolaire transfrontalière d’élèves domiciliés dans le département du Nord	104
3.3. Recherches en “terrain miné” : réflexions sur la place accordée au flamand et au néerlandais dans les politiques linguistiques éducatives du département du Nord.....	117
3.4. Synthèse et discussion.....	133
Bibliographie	137

4. Minorations linguistiques et situations éducatives inégalitaires dans l’océan Indien. L’exemple des élèves franco-malgaches scolarisés dans le réseau AEFÉ à Madagascar 141

4.1. Présentation.....	141
4.2. Les bi-nationaux à l’AEFE : des élèves marginalisés vivant “dans des conditions infra-normales des pays du Tiers-Monde”.....	143
4.3. Le prix à payer du “changement de matrice” : des élèves en “reconversion” malmenés par des politiques linguistiques et éducatives ambiguës	163
4.4. Synthèse et discussion.....	187
Bibliographie.....	194

5. Entre stigmatisation et invisibilisation : les Mahorais de La Réunion sous l’angle des représentations et pratiques langagières..... 196

5.1. Présentation.....	196
5.2. Les Mahorais de La Réunion : quelques données démographiques, historiques, sociologiques.....	200
5.3. Rejets et discriminations : la difficile intégration des Mahorais à La Réunion.....	206
5.4. État de la recherche (notamment sociolinguistique) sur la communauté mahoraise de La Réunion : un inventaire restreint de publications confidentielles.....	218
5.5. Recherche exploratoire sur les pratiques langagières des Mahorais de La Réunion.....	234
5.6. Analphabétisme et non francophonie des adultes mahorais : les impensés des politiques régionales de lutte contre l’illettrisme.....	261
5.7. Synthèse et discussion.....	296
Bibliographie.....	300

Introduction générale

Décembre 2004-décembre 2023 : presque 20 années séparent ces deux jalons entre la soutenance de notre thèse de celle de notre HDR, deux décennies d'investissement professionnel et scientifique qui nous donnent suffisamment de matière pour accomplir le travail rétrospectif qui nous est demandé dans le cadre de cet exercice. L'heure était donc venue de faire un tri, d'opérer des classements, de mettre en évidence des cohérences, de trouver un fil conducteur dans un parcours où les choix scientifiques, répondant souvent à des opportunités faites au hasard de rencontres et s'inscrivant dans des projets collectifs de laboratoire, comportent une part de décisions faites de manière plus ou moins consciente. En ce sens, l'écriture d'une HDR peut se rapprocher d'un travail psychanalytique consistant à établir des connexions, explorer des processus mentaux, donner du sens à un parcours influencé par des événements et des éléments biographiques : on ne vient pas au FLE par hasard... Que le lecteur se rassure : nous ne comptons pas faire ici étalage de nos états d'âme, ni explorer les tréfonds de notre inconscient. Nous nous contenterons d'essayer de dérouler l'écheveau de nos recherches afin de tirer de cet enchevêtrement le fil nous permettant d'éclairer une trajectoire.

La rédaction de la synthèse que nous proposons dans le premier volume nous a permis de nous rendre compte que pendant toutes ces années, nous avons, sans que ce soit nécessairement fait de manière consciente, poursuivi la réflexion entamée dans notre thèse (et même avant cela dans notre mémoire de DEA) sur la francisation d'apprenants allophones, déclinée auprès de publics variés, dans différents contextes plurilingues et à différentes époques. En comparant le titre de notre thèse avec celui de notre HDR (cf. ci-dessous), on note un certain nombre d'invariants :

- une dimension à la fois didactique et sociolinguistique : “politiques linguistiques éducatives”/”enquêtes sociolinguistiques et didactiques” ;
- une approche historique : “du XIXe siècle à nos jours”/”exhumer les mémoires” ;
- une réflexion critique posant un rapport de force, un enjeu de domination, entre l'institution éducative et son public : “minorité”, “face à”/”minoration”.

Quelques différences peuvent laisser apparaître une évolution :

- le remplacement d’“alloglotte” par “allophone” ;
- une précision quant la nationalité française des apprenants ;
- le passage du lexème “enfant” à celui d’“apprenant”, sans mention de son âge ;
- la référence à des “locuteurs” et pas seulement à des “apprenants”.

Thèse, 2004	HDR, 2023
<i>L'École française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIXe siècle à nos jours.</i>	<i>Enquêtes sociolinguistiques et didactiques sur des locuteurs et apprenants français allophones en situations de minoration. Exhumer les mémoires, interroger les politiques, discours, représentations, pratiques et outils</i>

Pour ce qui est du premier point, le changement terminologique d’“alloglotte” à “allophone” ne marque pas, chez nous en tout cas, une évolution conceptuelle. Dans notre thèse, nous considérons déjà les deux termes comme synonymes et c'est toujours le cas aujourd'hui.

Pourquoi en changer dans ce cas ? Pour des raisons à la fois (banalement) euphoniques et également parce qu’“allophone” est aujourd’hui d’un usage plus répandu, même si sa définition ne répond pas nécessairement à celle que nous lui donnons ici, comme nous allons le voir. Si nous considérons “allophone” et “alloglotte” comme interchangeable, ce n’est par exemple pas le cas de Karima Gouaïch qui, dans sa thèse (2018), établit une distinction entre les deux termes en prenant comme critère le pays de naissance des locuteurs et donc l’ancienneté de leur présence dans le pays d’accueil. Dans l’article (2022) qu’elle a co-écrit avec sa directrice de thèse, Fatima Chnane-Davin, elle précise :

“Les allophones sont des élèves nouvellement arrivés en France (EANA) depuis moins d’un an ou depuis plus longtemps. Les alloglottes ont la particularité d’être nés en France et d’avoir accès à une ou plusieurs langues dans leur contexte familial, dans lequel le français peut être plus ou moins présent et d’avoir acquis le français langue de communication au cours de leur socialisation langagière. Le point commun de ces deux publics est d’avoir accès à une ou plusieurs langues dans leur contexte familial.”¹

Cette nécessité qu’a ressentie Karima Gouaïch de différencier les deux publics tient au fait que le terme “allophone” dans le langage de l’Éducation nationale, tel que présent dans l’acronyme EANA (Élèves allophones nouvellement arrivés), est généralement utilisé pour évoquer des élèves non/peu francophones, ceux qu’on appelait avant les “primo-arrivants”, nécessitant une prise en charge dans le cadre du dispositif UPE2A géré au niveau des CASNAV². Allophone dans ce sens peut s’entendre comme une reformulation bienveillante de “non francophone”, débarrassé de sa connotation déprivative. Catherine Mendonça Dias note d’ailleurs le glissement sémantique qu’elle a observé dans le discours de l’Éducation nationale, au niveau des enseignants, des dispositifs ou des textes. D’un côté, la définition officielle met en effet en avant le plurilinguisme des élèves allophones :

“Un élève allophone est un élève qui parle une ou plusieurs autres langues que le français à son arrivée en France.”³

Dans la réalité, analyse Catherine Mendonça Dias (2022), on ne met souvent derrière ce terme que la non francophonie des locuteurs ou leur défaut de maîtrise du français :

“Les acteurs professionnels [eux-]mêmes manipulent difficilement le terme, disant de l’un qu’il est “un peu allophone” ou de l’autre qu’il est “très allophone”, degré mesuré en creux de l’évaluation des compétences en français. Or, on est allophone, ou on ne l’est pas. Nous pouvons aussi questionner les glissements de sens du terme récupéré dans les analyses statistiques de l’Éducation nationale : en effet, de sorte à recenser le nombre d’élèves allophones, il a fallu délimiter la catégorie par une durée temporelle, qui a été estimée en France à deux ans (ces deux années correspondant à la durée maximale dans un dispositif) : ainsi, des professionnels considèrent qu’un élève allophone l’est pour une durée de deux ans, confondant alors statut scolaire et pratique plurilingue. La fin de l’allophonie pourrait-elle être déterminée par une organisation

¹ Nous avons supprimé dans cette citation les références bibliographiques et un appel de note de bas de page positionné derrière “longtemps” renvoyant vers cette précision : “Nous adoptons une conception assez large de l’allophonie qui dépasse la prise en charge institutionnelle des élèves allophones au cours d’une ou deux années seulement.”

² Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

³ CASNAV, Académie de Lille (2021) : *Guide pour la scolarisation des EANA. Inclure les élèves allophones nouvellement arrivés*. Canopé Éditions. En ligne : https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Guide_EANA/Guide_pour_la_scolarisation_des_EANA_2021.pdf

administrative ? L'expression correspondrait ici à celle d'élèves à besoin spécifique ayant accès à un aménagement éducatif spécifique.”

Cette catégorisation ambiguë du terme allophone par l'Éducation nationale est également bien mise en avant par Matthieu Marchadour (2023) qui cite la formulation “anciens allophones”, relevée dans une enquête de terrain, laquelle doit en fait s'entendre comme “ex-non francophone”. On frise ici avec une définition pathologique rappelant le rituel des Alcooliques anonymes, où les “anciens alcooliques” se présentent comme tels lors des groupes de parole, pour montrer aux nouveaux venus, encore sous l'emprise du produit, qu'eux aussi pourront un jour s'en sortir, se libérer. En ce qui nous concerne, nous avons, dès notre thèse, indiqué que “non francophone” et “allophone” ne recouvraient pas nécessairement les mêmes réalités. Car si, dans l'absolu, un non francophone est forcément allophone (sauf à considérer qu'il ne parle aucune langue, ce qui semble difficile à imaginer), l'inverse n'est pas nécessairement vrai. Et le fait pour un non francophone d'avoir appris le français ne fait pas pour autant de lui un ex-allophone... La définition que nous proposons d'“alloglotte” dans notre thèse était la suivante :

“[...] nous considérerons pour notre part comme alloglotte tout individu dont la première socialisation s'est effectuée toute ou en grande partie dans une langue autre que la langue nationale – dans notre cas le français – du pays dans lequel il réside. Nous posons par ailleurs qu'un élève alloglotte se sert généralement de sa langue première, qu'il utilise de façon exclusive ou intermittente avec la langue nationale du pays d'accueil, dans le cadre des interactions langagières intra-familiales.” (Puren, 2004 : 50-51)

Si nous devons redéfinir ce terme aujourd'hui, nous modifierions ce qui précède :

- en enlevant le “grande” du début : “dont la première socialisation s'est effectuée toute ou en ~~grande~~ partie dans une langue autre” ;
- en modifiant la dernière phrase pour prendre en compte des modalités plus diversifiées de contact avec la langue autre, selon un degré d'exposition variable, qui peut se réaliser à travers une simple exposition à celle-ci (les publics allophones peuvent en avoir une compétence essentiellement passive) et/ou une utilisation à des degrés divers, sous des formes variées, notamment hybrides, caractéristiques du “parler bilingue”.

La spécialisation que nous opérons dans ce travail sur un public français correspond à l'orientation que nous avons déjà amorcée dans notre thèse en nous intéressant à la francisation des élèves bretons au XIXe siècle et à celle des élèves alsaciens-lorrains pendant l'Entre-deux-guerres, sur laquelle nous revenons dans la première partie du volume 1, en indiquant la manière dont nous avons poursuivi notre réflexion. Dans les années qui ont suivi notre thèse, nous avons complété le tableau en ajoutant des études de cas que nous exposons dans la synthèse du volume 1 (Guyane française, frontière franco-flamande dans le Nord, élèves franco-malgaches dans l'AEFE à Madagascar, Mahorais de La Réunion) et dans le volume 2 (travailleurs nord-africains en métropole dans les années 1950). Cette précision est importante puisqu'elle rappelle qu'à l'heure actuelle il existe toujours des citoyens français allophones, socialisés donc dans une autre langue que la langue officielle et dont le degré de maîtrise de celle-ci, donc du médium d'instruction, est variable, ce qui peut conduire à les orienter vers des dispositifs ou des aménagements pédagogiques spécifiques. Il est nécessaire de ce point de vue d'opérer une distinction entre nos cinq études de cas. Celle proposée sur les stratégies de scolarisation transfrontalière d'élèves français dans des écoles néerlandophones belges diffère du reste. Ces élèves se retrouvent en effet allophones en raison de leur scolarisation hors de France qui est le résultat d'un choix volontaire opéré par les familles, pour un ensemble de

raisons que nous passerons en revue. Ce sont les seuls, de l'ensemble des contextes que nous présentons, à ne pas être francisés dans et par l'École, la "submersion" (cf. discussion sur ce concept *infra*) dans les écoles de Flandre occidentale équivalant pour eux à une "néerlandisation".

Le choix du terme "apprenant" plutôt qu'"élève" ou "enfant" est lié au fait que nous avons dernièrement étendu le champ de nos investigations à des publics allophones français adultes inscrits dans des formations linguistiques. Cela concerne, dans les années 2020, des Mahorais de La Réunion, plutôt des Mahoraises d'ailleurs (partie 5 de la synthèse dans le volume 1), et soixante-dix ans plus tôt, des travailleurs "nord-africains" (intégralité du volume 2), comme on les appelait alors, c'est-à-dire essentiellement des Algériens, français jusqu'en 1962, ou plutôt "Français musulmans d'Algérie" (FMA) selon la nomenclature coloniale qui distinguait les "vrais" Français, les "Français tout court", des autres, dont on se croyait obligé de rappeler la religion.

L'analyse des politiques de formation linguistique, à l'échelle régionale pour les Mahoraises, à l'échelle nationale pour les "Nord-Africains", constitue finalement la principale nouveauté de notre recherche qui s'était centrée jusqu'à récemment sur des publics captifs scolarisés essentiellement dans le premier degré. Pour les uns comme pour les autres, quel que soit l'âge des apprenants, l'idéologie assimilatrice incarnée par l'institution éducative ou par une entité administrative régionale, a longtemps impliqué, selon la formulation que nous avons utilisée dans le volume 2, un "processus conversionnel" consistant, pour franciser l'apprenant allophone, culturellement et linguistiquement, à le dépolir, le formater, lui faire changer de matrice (cf. partie 4 de la synthèse dans ce volume) :

"Avant d'être considérés comme des apprenants, les adultes migrants sont ainsi envisagés comme des sujets coloniaux à fidéliser, à civiliser, à assimiler, des citoyens en devenir à former, des frères à convertir ou des camarades de lutte à conscientiser."
(Volume 2 de notre HDR, 114)

Ce Français qui s'ignore peut ainsi être révélé à lui-même, à condition qu'il renonce à ce qui fait sa singularité pour mieux se fondre dans le moule républicain. Nous verrons néanmoins que ce schéma jacobin, qui constitue la toile de fond sur laquelle se joue la francisation des allophones, doit être nuancé en fonction des contextes et des publics. Ainsi, à La Réunion, les dispositifs de formation linguistique n'ont longtemps été pensés que pour les Réunionnais créolophones, sans qu'une réflexion n'ait été entreprise pour les populations allophones migrantes, notamment les Mahorais qui, parce qu'ils sont français, sont également écartés des formations linguistiques gérées par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII). Dans ce cas, contrairement par exemple à ce que nous avons pu observer pour les travailleurs nord-africains dans l'après-guerre, l'idéologie qui guide les pouvoirs publics est moins celle de l'assimilation que de l'invisibilisation de publics jugés indésirables et qui ont longtemps été considérés comme en transit, de passage. Le schéma jacobin tend également à évoluer sous l'influence d'une idéologie plurilingue, diffusée notamment par les instances européennes, qui range le monolinguisme au rayon des antiquités, en tout cas dans l'affichage, la posture et les discours. Dans la réalité, dès lors que le public est constitué de locuteurs allophones minorés, nous le verrons pour Madagascar, les odes au plurilinguisme apparaissent souvent comme un cache-misère dissimulant une vision essentiellement monolingue qui accorde la primauté à la francisation, linguistique et culturelle, d'élèves bi-nationaux. Des initiatives intéressantes peuvent néanmoins être observées, souvent à l'initiative d'enseignants ou sous l'impulsion de chercheurs militants (exemple des linguistes du CELIA en Guyane), à travers des projets de didactique intégrée (observés en Guyane et à Madagascar) proposant une

réflexion où langues maternelles et langue cible sont pensées de manière conjointe (Maurer, 2007).

Un autre invariant dans la réflexion que nous conduisons depuis notre thèse est l'importance que nous accordons aux rapports de domination qui s'exercent contre les Français allophones. En 2004, nous évoquions à leur sujet des "minorités linguistiques", aujourd'hui nous en parlons comme des locuteurs et des apprenants "en situations de minoration", ce qui met l'accent sur la même problématique. Nous reprenons ici la définition de Claudie Weill que nous citons dans les premières pages de notre thèse (Puren, 2004 : 21) :

"La notion de minorité ne se situe pas dans le registre quantitatif, mais dans le domaine des représentations, celles que se font des rapports de force les groupes sociaux en présence, arbitrés par l'État. C'est donc bien en termes d'inégalités, de domination, de discrimination que la notion de minorité doit être abordée [...]" (Weill, 1999 : 169)

De ce point de vue, nous rejoignons les chercheurs qui posent un regard critique sur la "nouvelle idéologie dominante" (Maurer, 2011) incarnée par les travaux du Conseil de l'Europe, vantant, dans une vision angélique, les bienfaits du "plurilinguisme", de la "compétence plurilingue", de l'"éducation plurilingue et interculturelle" ou encore de la "didactique du plurilinguisme". Ce nouveau paradigme totalisant (Puren, 2018), présentant une "vision enchantée ou romantique de la diversité linguistique" (Canut & Duchêne, 2011) cache en réalité la conflictualité inhérente aux "situations de pluralités linguistiques inégalitaires" (Bretegnier, 2016) et les tensions sociolinguistiques à l'œuvre dans les situations de contacts de langues. "Le fait plurilingue présuppose la violence des faits", souligne Patrick Dahlet (2011 : 45) qui rappelle que les locuteurs plurilingues font souvent partie des populations "les plus démunis économiquement et socialement". "Toute entreprise plurilingue", écrit-il encore,

"est irrémédiablement conflictuelle, plutôt que fusionnelle par nature, puisqu'elle implique toujours que l'appropriation d'un bien linguistique conspire à l'appauvrissement ou à la destruction de l'autre." (*Ibid.*, 49)

Cette pensée critique, à laquelle nous adhérons, s'inscrit dans la lignée de la "sociolinguistique du conflit", conceptualisée à partir des années 1960 par les sociolinguistiques "natifs", incarnés notamment par des chercheurs catalans – Aracil, Ninyoles –, occitans – Lafont –, corses – Marcellesi (Bretegnier, 2016 : 30). Pour rendre compte de ce qu'il appelle les "inégalités sociales à prétextes linguistiques", Philippe Blanchet (2020 : 8) propose une liste de "concepts opératoires" empruntés à la sociolinguistique : "diglossie, insécurité linguistique, glottophagie, satellisation, minoration, glottophobie" (auxquels il ajoute la notion de "vulnérabilité linguistique"), et à d'autres domaines comme la sociologie, la psychologie sociale et les sciences politiques : "hégémonie, domination, marché linguistique, capital linguistique, stigmatisation, faces, aliénation, haine de soi ou "auto-odi"". Dans cette liste, trois concepts en particulier ("minoration", "domination", "stigmatisation"), auxquels nous ajoutons ceux d'"exclusion", de "discrimination" et d'"inégalités", apparaissent en filigrane de la réflexion que nous menons sur les publics allophones, qu'ils soient envisagés comme apprenants ou comme simples locuteurs. Nous sommes également sensible au concept de "vulnérabilité linguistique" proposé par Blanchet (2020) qu'il associe à la "vulnérabilité sociale" définissant des publics fragilisés :

"[...] cette notion de vulnérabilité est directement liée à celle de discrimination à la fois glottophobe et sociale ainsi que d'insécurité linguistique elle aussi simultanément statutaire dans l'environnement social." (*Ibid.* : 10)

La situation des Mahorais à La Réunion nous a inspiré les concepts d’“invisibilité” et d’“invisibilisation” que nous n’avons pas rencontrés auparavant dans la littérature sociolinguistique. En conduisant des recherches, nous nous sommes rendu compte que les politiques nationales de lutte contre la pauvreté faisaient, elles aussi, appel à ces concepts pour définir des populations précarisées. Une étude publiée par l’ONPES (Observatoire National de la Pauvreté et de l’Exclusion Sociale définit les publics invisibles

“comme des groupes de population mal couverts par la statistique publique, peu visibles pour les pouvoirs publics et peu ou mal appréhendés par les politiques sociales.” (ONPES, 2014 : 1)

L’étude identifie cinq types d’invisibilité :

- “une invisibilité sociale : publics dépourvus des liens sociaux constitutifs d’existence et de reconnaissance sociale, publics relégués en dehors d’espaces de représentation et de participation citoyenne ;
- une invisibilité institutionnelle : publics se situant dans les interstices de l’action publique ;
- une invisibilité “politico-médiatique” : publics mal vus, stigmatisés, une visibilité souvent ponctuelle ;
- une invisibilité “recherchée” par les publics eux-mêmes : honte d’être stigmatisé, volonté de rompre avec un parcours d’exclusion et/ou une logique d’assistance, sous-estimation de leurs propres difficultés, peur du dévoilement d’une situation aux marges de la légalité ;
- une invisibilité scientifique : inadaptation de l’outil statistique.”⁴

À propos des hommes et des femmes inscrits dans les cours d’alphabétisation au Québec, Jean-Paul Hauteceur (1990 : 77) évoque un “public [qui] demeure fantôme autant en visibilité sociale, en existence statistique qu’en stratégies de connaissance.” C’est le constat que nous avons fait lorsque nous avons analysé (partie 5 du volume 1) les politiques régionales de lutte contre l’illettrisme à La Réunion dont nous tentons de démontrer qu’elles ont longtemps cherché à invisibiliser les publics migrants.

Pour mettre en évidence cette vulnérabilité linguistique des publics allophones, il nous a toujours semblé indispensable, notamment lorsque nous abordons des périodes lointaines, de définir l’arrière-plan sociétal sur lequel s’appuient nos observations. Nous avons pour cela recouru à des données sociologiques et historiques, illustrées, autant que nous l’avons pu, par une documentation, notamment iconographique, facilitant la contextualisation et l’immersion du lecteur dans une époque qu’il n’a peut-être/sans doute pas connue. Nous rejoignons en cela Aude Bretegnier (2016 : 34) lorsqu’elle rappelle l’importance

“[...] de resituer ces sentiments épilinguistiques dans leur contexte socio-historique d’émergence et en relation avec la tension à l’œuvre dans l’inégalité sociale des langues, comme manifestant “l’intériorisation” d’idéologies diglossiques donnant à des locuteurs à reprendre à leur compte les stigmates associés à la minoration linguistique, à la rejouer dans les rapports construits à leurs langues, intériorisées comme dominées ou dominantes, conçues dans une logique de dualité et d’opposition, de l’une ou l’autre, ou de l’une contre l’autre.”

⁴ Nous reprenons ici la synthèse du rapport proposée par le Département des Landes (2016) dans le cadre de son *Pacte territorial pour l’insertion. 2016-2020*.

Cela explique pourquoi les questions sociolinguistiques et didactiques, qui sont au cœur de notre projet, sont précédées par un développement parfois long cherchant à expliquer par exemple :

- comment on est progressivement passé en Guyane française de discours militants sur la nécessité “d’adapter” l’enseignement aux populations locales au déploiement de dispositifs de médiation linguistique financés par l’Éducation nationale ;
- pourquoi le réseau AEFÉ de Madagascar scolarise autant d’élèves bi-nationaux ;
- dans quelles circonstances s’est produite la migration des “Nord-Africains” en métropole après la Seconde Guerre mondiale, et celle des Mahorais à La Réunion au début des années 2000 ;
- etc.

Le corpus sur lequel porte notre analyse est composé de sources :

- écrites : littérature grise (rapports administratifs, archives), publications scientifiques, presse, forums de commentaires d’articles en ligne, etc. Le travail inédit que nous proposons dans le volume 2 repose ainsi intégralement, ou presque, sur un corpus archivistique, à notre connaissance inexploité à ce jour, qui nous a permis de mettre en lumière le dispositif des cours du soir conçus après la Libération par le ministère de l’Éducation nationale pour les travailleurs algériens ;
- orales obtenues au cours d’enquêtes qualitatives menées en Guyane, en Flandre française et belge, à Madagascar et à La Réunion auprès d’enseignants, de formateurs, d’apprenants, de responsables administratifs, de locuteurs allophones, etc.

Les problématiques auxquelles nous nous intéresserons dans le cadre de ce travail peuvent différer d’une étude de cas à une autre : certaines sont plus orientées sur des questions sociolinguistiques (partie 3 sur les flux éducatifs transfrontaliers à la frontière franco-belge, partie 5 sur les pratiques langagières des Mahoréunionnais), d’autres traitent essentiellement de questions didactiques (partie 1 sur la méthodologie directe, volume 2 sur les cours du soir aux Nord-Africains). La plupart font appel à la fois à la sociolinguistique et à la didactique, dans une approche combinée relevant de ce qui a été défini comme la “sociodidactique”. (Dabène & Rispaïl, 2008)

Nous l’avons dit au début de cette introduction, ce travail de synthèse nécessite d’opérer des choix. Le fil conducteur que nous avons retenu nous permettait difficilement d’intégrer à notre réflexion les travaux didactiques que nous avons publiés dans les années 2010 sur les usages du numérique en classe de langue. Ce changement de cap scientifique, qui a donné lieu à la publication d’articles, à la coordination d’une revue et à l’écriture d’un ouvrage, le tout à quatre mains, en collaboration avec Christian Ollivier, s’explique pour différentes raisons. Il y a d’abord eu la rencontre avec un chercheur, Christian Ollivier donc, dont c’est le domaine de spécialité. Nous y avons vu une opportunité de nous ouvrir à un autre domaine qui constituait en outre l’une des principales orientations du Master FLE que nous proposons à l’Université de La Réunion. Cette période correspondait également à une petite révolution qu’avec Christian Ollivier nous étions parvenus à imposer au sein de notre université en faisant passer, au début des années 2010, l’intégralité de notre formation de L3, M1 et M2 FLE à distance. Dans ces circonstances, il semblait naturel de s’interroger sur l’impact que cette mutation technologique pouvait avoir sur les processus d’enseignement-apprentissage, notamment ceux liés à la didactique des langues. Nous ne renions pas cette période, même si nous avons fini par revenir à “nos premières amours”. Nous aurons néanmoins l’occasion d’opérer une synthèse entre cette réflexion sur le numérique en éducation et les questions afférentes à la formation des adultes allophones à travers notre participation au projet de recherches TAPALEA (Traitement

Automatique de la Parole (TAP) pour l'Apprentissage de la Lecture et de l'Écriture avec des Adultes en formation professionnelle)⁵ créé à l'initiative d'Hervé Adami de l'Université de Lorraine et porté par le laboratoire ATILF de la même université. En attendant, nous nous contenterons ici de renvoyer le lecteur aux six publications en rapport avec ces thématiques que nous avons référencées dans le volume 3 sous les numéros 14, 17, 18, 19, 20 et 22.

Il temps à présent de dire quelques mots sur le contenu et l'organisation de notre réflexion qui est proposée dans deux volumes. Le premier, qui constitue une synthèse de nos travaux, se décline en cinq parties thématiques :

1. Archéo-didactique. La "méthode directe" : exploration d'un continent pédagogique disparu
2. Recherches in vivo en Guyane française : la confrontation au terrain plurilingue
3. Flux éducatifs transfrontaliers : enquête sociolinguistique à la frontière franco-belge
4. Minorations linguistiques et situations éducatives inégalitaires dans l'océan Indien. L'exemple des élèves franco-malgaches scolarisés dans le réseau AEFÉ à Madagascar
5. Entre stigmatisation et invisibilisation : les Mahorais de La Réunion sous l'angle des représentations et pratiques langagières

Au terme de ce volume, nous ne proposons pas de conclusion générale, dans la mesure où une "synthèse et discussion" est déjà proposée à la fin de chacune de ces parties. En outre, celle de la partie 5 propose une transition avec le volume 2.

Le second volume présente un travail inédit, réalisé à partir d'un corpus archivistique, que nous avons intitulé : *La formation linguistique des adultes migrants en France métropolitaine avant les années 1960. Les travailleurs "nord-africains" au cœur d'une pré-histoire de l'"alpha"*. Ce volume est également composé de cinq parties :

1. Le "problème nord-africain". Les Algériens : des immigrés pas comme les autres
2. Cours du soir aux adultes migrants allophones dans la première moitié du XXe siècle : trois études de cas
3. L'organisation par l'État français de cours du soir pour les travailleurs nord-africains à la Libération
4. Premières réflexions sur la pédagogie mise en œuvre dans les CENAF
5. Manuels et supports de lecture jusqu'au milieu des années 1950 : un bric-à-brac méthodologique

Une brève conclusion est proposée au terme de ce second volume pour mettre en avant les enseignements que nous pouvons tirer de ce corpus archivistique et pour dresser quelques perspectives sur la suite de son exploitation que n'avons pas pu mener à son terme dans le cadre de ce travail. Dans la mesure où ces dix parties, proposées dans les deux volumes, portent sur des thématiques très spécifiques, nous avons fait le choix de renoncer à une bibliographie commune portant sur l'ensemble de notre travail qui aurait inévitablement pris des allures de fourre-tout. Une bibliographie sera donc proposée à la fin de chacune de ces dix parties, comme nous le faisons ci-dessous pour l'introduction : il sera ainsi plus simple pour le lecteur de retrouver une référence.

Ajoutons que le volume 1 où nous présentons une synthèse de nos travaux comporte également sa part d'écrits inédits. C'est le cas des parties 4 et 5 portant sur les Franco-Malgaches dans

⁵ Le projet vise la conception, pour des publics adultes en insécurité linguistique, d'outils et de méthodologies reposant sur les technologies de Traitement Automatique de la Parole (TAP).

l'AEFE à Madagascar et les Mahorais de La Réunion. L'écriture de cette HDR aura, de ce point de vue, eu pour mérite de nous obliger à formaliser des travaux qui en étaient parfois restés au stade de la récolte des données ou dont la diffusion s'était limitée à une ou deux communications, sans avoir abouti à l'exploitation qu'ils méritaient.

Dernière remarque : lorsque nous nous référerons à l'une de nos publications consultables dans le volume 3 rassemblant une sélection de nos travaux, nous le ferons suivant cet exemple : (VOL3-4), ce qui doit se lire comme : se reporter à la publication n° 4 du volume 3.

Bibliographie

Blanchet Philippe (2020). "Introduction. Vulnérabilité linguistique, inégalités, discriminations : réflexions à partir des terrains et des analyses présentés dans ce volume." Dans : *Circula*, n° 12, 8-17.

Bretegnier Aude (2016) : *Imaginaires plurilingues en situations de pluralités linguistiques inégalitaires*. Mémoire de synthèse présenté en vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université du Maine.

Canut Cécile & Duchêne Alexandre (2011) : "Introduction. Instrumentations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question". Dans : *Langage et société*, n° 136, 5-12. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2011-2-page-5.htm>

Dabène Michel & Rispaïl Marielle (2008) : "La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France". Dans : *La Lettre de l'AIRDF*, n° 42, Vol. 1, 10-13. En ligne : https://www.persee.fr/issue/airdf_1776-7784_2008_num_42_1

Dahlet Patrick (2011) : "Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques." Dans P. Blanchet & P. Chardenet (Éds.) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris, Édition des archives contemporaines, 45-60.

Département des Landes (2016). *Pacte territorial pour l'insertion*. 2016-2020. En ligne : <https://www.land.es.fr/files/cg40/vivre-ensemble/sdas/2018/PTI-complet-signé-28-12-18-Web.pdf>

Gouaïch Karima (2018) : *Les pratiques langagières d'élèves allophones nés en France : obstacles, appuis et leviers pour la maîtrise de la langue de scolarisation*. Thèse en Science de l'Éducation. Aix-Marseille Université, 2018. En ligne : <https://hal.science/tel-02375888/document>

Gouaïch Karima & Chnane-Davin Fatima (2022) : "L'interdidacticité en lecture pour aider des élèves plurilingues à comprendre le vocabulaire". Dans : *Repères*, n° 65, 145-164. En ligne : <https://journals.openedition.org/reperes/5109>

Hauteœur Jean-Paul (1990) : "Une topographie de l'alphabétisation au Québec". Dans : *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Éducation*, Vol. 36, n° 1, 69-87. En ligne : <https://www.jstor.org/stable/3444391>

Léglise Isabelle (2013) : *Multilinguisme, variation, contact. Des pratiques langagières sur le terrain à l'analyse de corpus hétérogènes*. Mémoire de synthèse présenté en vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches. INALCO.

Marchadour Matthieu (2023) : "Allophones de France : réflexions sur l'idée d'une altérité linguistique à sens unique". Dans : *Glottopol*, n° 39. En ligne : <https://journals.openedition.org/glottopol/3542>

Maurer Bruno (2007) : *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : Langues africaines-langue française*. Paris, L'Harmattan.

- Maurer Bruno (2011) : *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris, Éditions des archives contemporaines.
- ONPES (Observatoire National de la Pauvreté et de l'Exclusion Sociale) (2014). "Étude sur l'invisibilité. sociale : un enjeu de connaissance des personnes pauvres et précaires". Dans : *La Lettre*, n° 4, octobre. En ligne : https://pos-occitanie.fr/files/pdocument/public/r421_19_lettre_onpes_04_201410_etude_sur_linvisibilite_sociale-2.pdf
- Mendonça Dias Catherine (2022) : "Allophonie". Dans : A. Geiger-Jaillet, M. Fonseca Favre, S. Vaissière & Y. Verney (Éds.) : *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris, ADEB. En ligne : <http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2022/04/Allophonie.pdf>
- Puren Christian (2018), *Perspective actionnelle et plurilinguisme : pour un traitement didactique et non sociolinguistique du plurilinguisme scolaire au Maghreb*. En ligne : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018g>
- Puren Laurent (2004) : *L'École française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIXe siècle à nos jours*. Thèse de Doctorat en Didactique des Langues et des Cultures soutenue à Paris 3-Sorbonne Nouvelle.
- Weill Claudie (1999) : "La notion de minorité". Dans : *Les minorités en question*. Actes du colloque organisé par le GDM et le CETOB les 29 et 30 novembre 1996. Paris, Groupement pour les Droits des Minorités.

1. Archéo-didactique. La “méthode directe” : exploration d’un continent pédagogique disparu⁶

1.1. Présentation

Dans cette première partie de notre synthèse, nous présenterons les travaux que nous avons conduits en histoire de la didactique du français appliquée pour franciser les populations allophones de Bretagne, au XIXe siècle, et d’Alsace-Lorraine, pendant l’Entre-deux-guerres. Cette analyse, qui a fait l’objet d’une partie de notre thèse, a donné lieu à des recherches complémentaires dans des centres d’archives en Alsace. Ces travaux nous ont aidé à mieux comprendre les enjeux idéologiques inhérents à la méthodologie directe (MD) et à remonter aux origines de celle-ci, dans une exploration généalogique qui nous a permis de tisser des liens entre les différents contextes éducatifs dans lesquels cette approche a été utilisée.

1.2. De Louis-Jean Calvet à Irénée Carré : itinéraire de recherche

Ce n’est pas un intérêt pour la didactique des langues qui nous a amené initialement à nous intéresser à la méthode directe et à Irénée Carré, ni même qui nous a conduit à suivre un cursus en FLE, dans le cadre d’une reprise d’études. La réflexion méthodologique sur ce sujet a été précédée d’interrogations linguistico-identitaires liées, d’une part, à un vécu langagier marqué par la disparition, au niveau de notre famille, d’une langue ancestrale (le breton), d’autre part, à un engagement professionnel qui nous amenait, en tant que jeune professeur des écoles exerçant en banlieue parisienne, à nous faire nous-même l’apôtre de cette francisation à laquelle était associée, en tout cas dans notre esprit, un monolinguisme castrateur. C’est sur ces considérations biographiques marquées par une forme d’amertume ou de regret que nous entamions l’exposé de notre soutenance de thèse le 16 décembre 2004 :

“Je fais partie de ces centaines de milliers de Français dont les ascendants, sans qu’il soit d’ailleurs besoin de remonter très loin dans le temps, sont entrés à l’École de la République sans connaître le français ou en n’en possédant que des bases sommaires. Je suis également issu d’une de ces centaines de milliers de familles françaises qui, en l’espace de quelques générations, sont passées d’un monolinguisme en langue régionale à un monolinguisme en français. J’incarne qui plus est l’aboutissement de ce processus de transfert de langues puisque j’appartiens, du moins d’un côté de ma famille, à la première génération qui ignore tout de la langue de ses aïeux. Fils et petit-fils d’alloglotte, quelque peu frustré, je dois l’avouer, à l’âge adulte de me retrouver en quelque sorte dépouillé d’une partie de l’héritage culturel familial, je ne pouvais qu’être sensible au sort d’autres alloglottes.

L’élément déclencheur du questionnement auquel je faisais allusion précédemment a été mon entrée dans la grande famille de l’Éducation nationale il y a un peu moins de dix ans. Après être passé par les bancs de l’IUFM, je me suis retrouvé nommé comme

⁶ Nous nous inspirons ici du titre d’un article de Daniel Hameline (2002) : “L’enseignement intuitif, un continent disparu”.

professeur des écoles dans une école primaire de la banlieue parisienne à la tête d'une classe composée d'enfants relevant d'une dizaine de nationalités différentes et locuteurs, du moins pour une partie d'entre eux, d'autant de langues. De par mes fonctions, j'étais donc en quelque sorte appelé à reproduire auprès de mes élèves cette même œuvre de francisation qu'avaient pu connaître mes propres grands-parents quelques 70 à 80 ans plus tôt, processus dont finalement, d'une certaine manière, je me sentais une victime indirecte puisque privé de cette part essentielle d'identité dont je n'avais pas hérité.

C'est donc de cette situation conflictuelle, du moins que je ressentais comme telle, qu'est né en moi le désir de comprendre quels étaient les tenants et les aboutissants des politiques linguistiques éducatives qui avaient été menées auprès des élèves allophones au cours des deux derniers siècles. Quelles avaient par exemple été les méthodes pédagogiques mises en œuvre pour franciser les élèves locuteurs natifs de langues, qu'on ne disait pas encore régionales, aux XIX^e et XX^e siècles ?”

L'un des éléments déclencheurs de cette quête que nous avons alors entreprise pour remonter le cours de l'histoire de la didactique du français langue de scolarisation, qui est devenu l'un de nos principaux objets de recherche, a été la lecture d'un essai qui nous avait marqué. Cela remonte au début des années 1990, pendant nos études d'anglais à Angers. Nous découvrons alors un auteur, Louis-Jean Calvet, et un ouvrage acheté dans son édition originale de 1974, *Linguistique et colonialisme*, dont le sous-titre *Petit traité de glottophagie* nous avait intrigué. Nous avions d'abord été séduit par une écriture militante et un ton résolument engagé, celui d'ailleurs qui pourra lui être reproché dès la parution. Christian Merlo (1975), dans le compte rendu de l'ouvrage⁷ qu'il écrit pour la *Revue française d'histoire d'outre-mer*, voit ainsi chez l'auteur des “procès d'intention”, estimant que “l'interprétation qu'il donne des faits relève plus du pamphlet démagogique que de l'analyse objective.” “On pensait écouter un maître ès sciences humaines”, persifle-t-il, “et l'on entend un polémiste politico-linguiste.” De notre point de vue de jeune étudiant, nous y voyions alors plutôt un écrit vivifiant qui faisait écho à nos propres questionnements et qui adoptait une approche linguistique que nous trouvions novatrice, en ce sens qu'elle n'était ni noyée dans la théorie, ni jargonnante, ni déconnectée des pratiques sociales. Cette linguistique accessible, appliquée et impliquée, que Calvet n'appelait pas encore la “sociolinguistique”, même s'il découvrait à l'époque les premiers écrits de Labov en anglais (Van den Avenne, 2012 : 7), charriait dans son sillage un ensemble de thématiques et de problématiques qui ont nourri notre réflexion jusqu'à aujourd'hui : l'ethnocentrisme, l'impérialisme linguistique, les situations de discrimination, de minoration et de domination linguistiques, les idéologies et les politiques linguistiques, les questions de norme et de variation langagière.

Le colonialisme dont il était question chez Calvet était celui que l'on entend habituellement comme un processus de domination occidentale sur des territoires conquis par la force, mais également, et c'était là aussi une découverte à notre niveau, le “colonialisme intérieur”, thématique qu'il avait empruntée au militantisme régionaliste, notamment à des occitanistes comme Yves Rouquette (*Ibid.*). Dans son chapitre VII, sur “Le colonialisme linguistique en France”, Calvet consacre quelques pages à “l'entreprise colonisatrice incarnée par l'école de la Troisième République, qui se présente un peu de la même façon dans l'hexagone et outre-mer”. (176) De ce point de vue, souligne l'auteur, “Arabes, Basques, Bretons, Africains, Occitans sont du même côté de la barrière, du côté des sauvages.” Autrement dit, c'était un peu la “convergence des luttes” avant l'heure, celle de “minorités” opprimées victimes des politiques

⁷ Dont il déforme d'ailleurs le sous-titre, devenu “glossophagie”.

jacobines, impérialistes, glottophagiques – on dirait aujourd’hui glottophobiques (Blanchet, 2016) – conduites depuis la Révolution française. Cette lecture militante écrite dans la fougue de la jeunesse (Calvet avait alors une trentaine d’années) et lue dans cette même fougue juvénile (nous avons alors la vingtaine) mérite évidemment d’être nuancée. Jean-François Chanet (1996), dans l’étude, extraite de sa thèse d’histoire, qu’il a menée sur le lien que l’École républicaine entretenait avec “les petites patries”, montre que les instituteurs, issus eux-mêmes du terroir, loin de passer les cultures locales au rouleau compresseur, pouvaient au contraire les valoriser. Nous citons dans notre thèse un ensemble de phénomènes sociaux qui ont davantage contribué à l’érosion des langues régionales que n’ont pu le faire les politiques linguistiques éducatives conduites sous la Troisième République :

“[...] le développement de l’industrialisation, responsable de l’exode rural et de l’urbanisation de la population française, l’amélioration des infrastructures, le service militaire, le désir de promotion sociale, la généralisation de l’usage du téléphone, de la radio puis de la télévision ou encore la diminution de la pratique religieuse et de l’influence de l’Église qui fut longtemps un bastion de ces langues.” (Puren, 2004 : 460)

Si nous avons appris depuis à nous distancier du discours militant et des possibles distorsions qu’il entraîne au nom d’une idéologie, fut-elle empreinte de bienveillance et d’humanisme – “politique et science ne font pas bon ménage”, comme le dit l’adage –, à l’époque l’écriture engagée de Calvet, avec ses raccourcis et ses “sweeping generalizations” qui lui seront reprochées par Johannes Fabian (Van den Avenne, 2012 : 16), nous “parlait”. C’est sans doute dans son chapitre sur “le colonialisme linguistique en France” que nous entendions pour la première fois parler de l’inspecteur Carré, que Calvet présente comme un “grand pourfendeur des langues locales” (174). Notre entrée en thèse se faisait ainsi avec un *a priori* négatif sur Irénée Carré qu’ont rapidement renforcé nos lectures de première main faites rue d’Ulm, dans les sous-sols du Centre national de documentation pédagogique⁸, juste avant que celui-ci ne soit délocalisé à Lyon. Pour l’écriture de ce travail, nous avons ressorti quelques-uns de ses articles, publiés dans les années 1880, notamment dans la *Revue pédagogique*. Les photocopies noircies que nous avons conservées comme des reliques (elles nous ont suivi dans notre déménagement à La Réunion en 2006) sont barbouillées de couleurs (rouge, violet, orange, jaune, vert). À grands coups de stabilo, et de stylo, nous y surlignons et soulignons rageusement les propos outranciers de son auteur qui nous faisaient alors bondir. Nous avons notamment sous les yeux deux comptes rendus d’une conférence donnée à Guingamp en 1889 par Carré, au cours d’une de ses tournées en Bretagne qui lui servaient à faire la promotion de “sa” méthode. Leurs auteurs, instituteurs ou inspecteurs locaux, rapportent, avec la déférence que l’on doit à un inspecteur général, ses explications sur l’intérêt et le bien-fondé de la “méthode maternelle” faites devant un parterre “d’au moins 500 personnes”, “une foule d’instituteurs et d’institutrices venus de tous les points du département”. Dans le tableau ci-dessous, nous reportons dans la colonne de gauche trois passages qui avaient alors particulièrement retenu notre attention en indiquant à droite les annotations manuscrites ajoutées dans la marge :

⁸ Lassés des incessants allers et retours entre la salle de lecture et la réserve située un étage plus bas que généraient nos commandes répétées de documents, le documentaliste qui réceptionnait les demandes de consultation avait fini par nous confier la clé de la réserve, autant dire la clé du paradis pour le rat de bibliothèque que nous étions alors !

Passages stabilotés et soulignés	Nos annotations manuscrites dans la marge
<p>“Instruits par des instituteurs intelligents, ils [les petits Bretons] éviteront les mauvaises locutions, les tournures vicieuses, la mauvaise prononciation, l’accent local, et ils seront d’autant plus charmants aux yeux de leur maîtres que ceux-ci les auront façonnés à leur image. La langue nationale pénétrera ainsi dans les moindres hameaux de la région bretonne, et alors la Bretagne bretonnante deviendra un jour un centre heureux de pur français, de digne langage, et toujours de nobles sentiments.” (Le Hénaff & al., 1889 : 180)</p>	<p>À propos de “digne langage” : “Ce n’est pas le cas du breton ?”</p>
<p>“On chante peu en Bretagne, dit M. Carré, et surtout dans les campagnes où l’on ne connaît guère que des cantiques et des complaintes. Cependant, de petits chants patriotiques et autres, comme ceux que l’on entend dans quelques bonnes écoles, auraient l’avantage d’adoucir la voix généralement rauque des petits Bretons, de leur former le goût de l’oreille, et de les initier aux charmes puissants et consolants de la musique.” (Le Hénaff & al., 1889 : 176)</p>	<p>À propos de “voix généralement rauque” : “Stéréotypes linguistiques”.</p>
<p>“[...] la conférence était avant tout pour les vrais Bretons. M. l’inspecteur général visite depuis plusieurs années déjà les écoles de la Bretagne ; il les aime particulièrement, et il aime aussi les coutumes respectables, les traditions touchantes, les costumes originaux et en particulier les chants caractéristiques de notre pittoresque région.” (Nézard, 1889 : 161)</p>	<p>Par rapport à l’ensemble du passage : “Ah ah ah. Je me marre !”</p>

Ce qui avait provoqué notre hilarité dans ce dernier passage était lié à la découverte un article publié par Carré (1891) deux après son passage à Guingamp, dont le titre – “La Basse-Bretagne. Ses habitants, ses mœurs, ses usages, ses écoles” – était déjà annonciateur d’un regard ethnocentré qui ne ferait ni dans la nuance, ni dans la bienveillance. L’inspecteur y dépeint une Bretagne “arriérée” (*Ibid.* : 486), habitée par des “populations primitives” auxquelles “la civilisation n’a pas encore apporté ses bienfaits” :

“Voyager dans les campagnes de la Basse-Bretagne, c’est se déplacer dans le temps plus encore que dans l’espace, c’est retourner d’un siècle en arrière. Et ceci est plus vrai encore, quand on quitte le continent et qu’on va jusqu’aux îles d’Ouessant et de Sein, jusqu’à celles d’Hoëdic et d’Houat surtout. Là on est en plein Moyen Âge.” (*Ibid.*)

Il n’y voit que malpropreté, misère, mendicité, ivrognerie, superstition et entêtement. Pour ce qui est du charme des coutumes et tenues traditionnelles vanté auprès des instituteurs des Côtes-du-Nord, Carré n’y est visiblement plus sensible. Les “costumes” des femmes sont décrits comme “en général peu gracieux” (475), leurs coiffes apparaissent à ses yeux comme “antihygiéniques” (*Ibid.* : 477) : “leur tête y est prise comme dans un étai” (*Ibid.* : 476).

On pourrait ainsi multiplier les propos désobligeants que Carré propage dans ses écrits (moins dans ses conférences curieusement). Ils lui valaient déjà à l’époque la condamnation des milieux régionalistes bretons⁹, et ses propos continuent aujourd’hui à susciter la réprobation

⁹ François Vallée, linguiste spécialiste du breton et fervent défenseur de cette langue et de sa culture, dénonçait en 1901 le “système de M. l’Inspecteur Carré” et son influence délétère sur les familles, contribuant ainsi à “étouffer en eux [les enfants] l’âme bretonne.” (Vallée, 1901 : 12)

des défenseurs de la Bretagne et de son identité. L'Agence Bretagne Presse, qui se définit comme un web-média indépendant, propose ainsi sur son site un "bêtisier de la langue bretonne", visant à "met[tre] en évidence l'acharnement dont elle a été victime"¹⁰, dans lequel figure une citation de Carré. La vision peu flatteuse qu'il donne des Bretons, de leur culture et de leur langue à cette époque tend finalement à corroborer la thèse du colonialisme défendue par Calvet. Les descriptions que Carré et ses contemporains dressent des Bretons comme des populations arriérées et primitives ne sont pas éloignées du regard ethnocentré d'explorateurs et de colons décrivant les mœurs barbares et la sauvagerie des indigènes sur le continent africain ou ailleurs. Dans l'un et l'autre cas, il s'agit pour la France d'apporter les lumières de la civilisation à des populations considérées comme inférieures. Une autre dimension doit être prise en compte pour comprendre la violence des propos tenus au tournant du XXe siècle contre les populations vivant à l'écart des centres urbains. Comme nous l'indiquions dans notre thèse (Puren, 2004 : 66), la vision dépréciative qui était portée alors sur la Bretagne doit en effet "être replacée dans le contexte plus large des luttes d'influence que se livrèrent à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle, le clergé et l'État." La loi Combes de séparation de l'Église et de l'État date de 1905. Les langues régionales ont longtemps été instrumentalisées par les autorités religieuses qui s'en servaient comme d'un "rempart culturel, d[un] cordon sanitaire contre les assauts successifs de la modernité" (Lagrée, 1992 : 235) que les lois sur la laïcité pouvaient incarner. Le chercheur qui travaille sur la francisation des régions allophones en France métropolitaine ne doit ainsi jamais perdre de vue cette intrication du politique, du religieux et du pédagogique. Cette dynamique, ou ce mélange des genres, que l'on trouve aussi bien en Bretagne qu'en Alsace est essentielle pour comprendre ce qui se joue dans les politiques linguistiques éducatives menées dans ces régions dont l'enjeu n'est pas uniquement pédagogique, loin s'en faut. Il y est également question d'imposer la laïcité pour lutter contre les superstitions et l'emprise de forces réactionnaires incarnées par le clergé, et pour permettre l'avancée d'idées progressistes incarnées par l'école républicaine. Franciser, nous aurons l'occasion de le répéter ailleurs, revient de ce point de vue à convertir à une foi laïque incarnée par le positivisme républicain.

En tout cas, cette facette de Carré, fossoyeur du breton incarnant mépris et stigmatisation, tranche singulièrement avec le récit hagiographique qui est fait de lui dans la littérature pédagogique de l'époque, notamment dans les notices nécrologiques et les hommages (mais c'est aussi le genre qui le veut) qui ont suivi son décès en 1909. Dans les deux fascicules publiés en sa mémoire par ses amis et membres de l'Amicale des instituteurs et institutrices laïques des Ardennes¹¹, Carré est tour à tour décrit comme un "chef vénéré", un "honnête homme", un "esprit clair et pratique", un "précurseur" doté d'une intelligence "pénétrante", d'une "profonde sagesse" et d'une "bonté exquise". C'était, décrivent ceux qui l'ont connu "un travailleur infatigable, doué d'une indomptable énergie"¹² qui, pour "répandre [la] semence de la pédagogie", arpentait inlassablement la campagne pour ses visites d'inspection dans les écoles, que ce soit dans les Ardennes, le Nord ou la Bretagne :

"[...] Il passait la plus grande partie de son temps en tournée, véritable missionnaire de l'instruction populaire, cheminant d'un village à l'autre, et portant ses conseils et ses encouragements jusque dans les hameaux perdus au fond des bois." (P.A., 1909 : 103)
 "La conférence représentait pour M. Carré une halte au cours de ces longues tournées qu'il faisait, des mois durant, par tous les temps et par tous les chemins, sans souci du

¹⁰ <https://abp.bzh/les-bretons-et-de-la-langue-bretonne-vus-de-paris-au-f-51494>

¹¹ Amicale des instituteurs et institutrices laïques des Ardennes, 1910 ; Anonyme, 1910.

¹² *La Dépêche*, 4 juillet 1909. "Mort de l'inspecteur général Carré."

confort, ni du gîte, au travers des cantons les plus éloignés de toute communication.”
(Anonyme, 1910 : 5)

Félix Martel, inspecteur général, avait fait le déplacement à Charleville pour l’hommage qui lui a été rendu un an après son décès, en sa qualité de délégué du ministre de l’Instruction publique. Dans son discours, il invitait presque à ce qu’un culte lui soit voué :

“Instituteurs, membres de l’enseignement à tous degrés, conservons le pieux souvenir de cet homme de bien que j’appelle volontiers un Saint laïque, inspirons-nous de son exemple et des vertus qui l’ont mis à part. Ayons comme lui le souci constant du devoir, la foi au progrès, la sympathie active pour les humbles, l’amour de la justice et de la vérité.” (Amicale..., 1910 : 9)

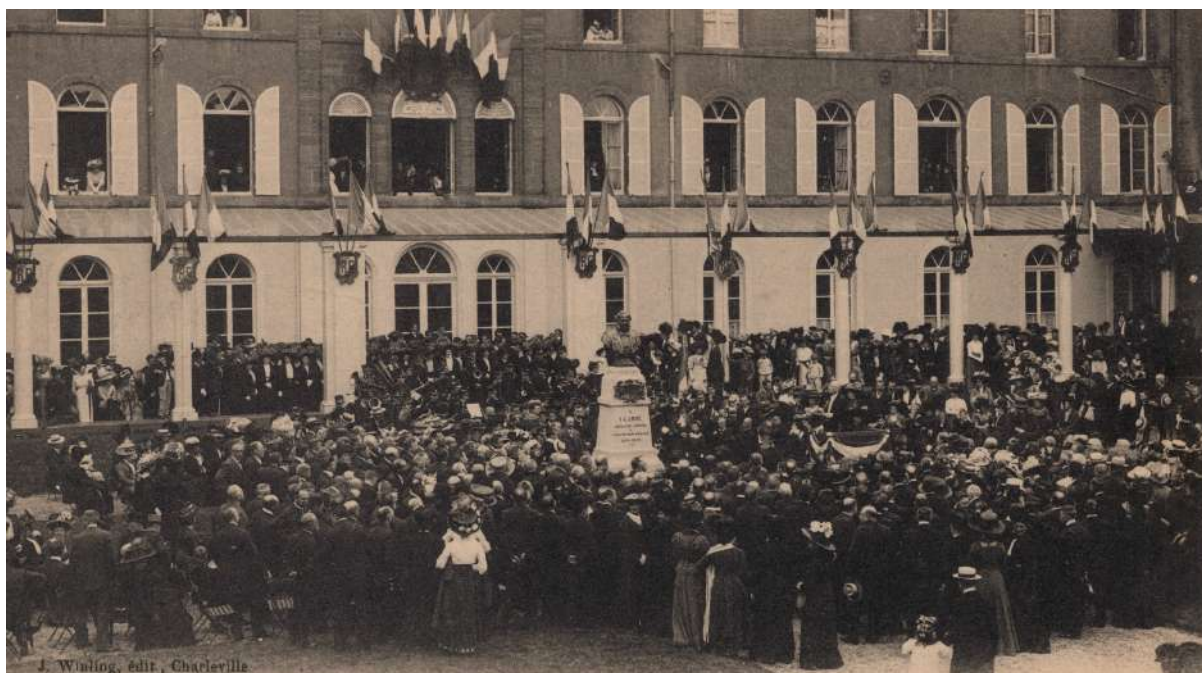
Ce “Saint laïque” méritait bien qu’une statue lui soit érigée. Ce fut presque le cas, le monument commémoratif qui lui a été consacré se limitant en l’occurrence à un buste en bronze, œuvre de Charles-Alphonse Colle, posé sur un socle en granit bleu dans la cour du musée de Charleville¹³. L’inauguration donna lieu à une cérémonie organisée en grandes pompes le 10 juillet 1910 en présence de la famille Carré. Elle réunit élus locaux, inspecteurs, instituteurs, normaliens, et tout ce que la ville comptait de notables. Une procession est organisée depuis la gare de Charleville au son de l’Harmonie Municipale. La foule traverse la ville pour se rendre dans la cour du musée afin de participer à la cérémonie. Des discours y sont prononcés depuis l’estrade installée devant le monument, avant qu’une “Cantate en l’honneur de M. Carré”, dont nous extrayons la strophe ci-dessous, soit entonnée par les normaliens et normaliennes, accompagnés par l’harmonie municipale :

“La France l’envoya vers la limite austère
Où l’Armor que voilaient la brume et le mystère
Repoussait notre langue et nos mœurs et nos lois,
Et le missionnaire affranchit les pensées
Par nos syllabes cadencées,
Et relia nos cœurs à nos frères gaulois !” (Amicale..., 1910 : 30)

L’austère et insaisissable Bretagne, terre de mission chrétienne et laïque, terrain d’expérimentation pédagogique, peuplée d’irréductibles Gaulois, n’avait donc pas été oubliée...

L’évènement a été immortalisé par une série de photos, devenues cartes postales, dont celle qui figure ci-dessous, tirée de notre collection personnelle :

¹³ Financée par la souscription lancée par l’Amicale des Instituteurs et Institutrices laïques des Ardennes.



Charleville (10 juillet 1910). “Fête de l’Amicale des Instituteurs et Institutrices laïques des Ardennes. Inauguration du monument I. Carré.”

Le “monument Carré” n’a pas échappé aux vicissitudes du temps. Son buste a été confisqué et fondu par les Allemands pendant l’Occupation. Il ne restait plus que le socle qui a été démantelé en 1960 pour laisser place à une cour d’école. “M. L’inspecteur doit s’effacer devant les nécessités scolaires”, titrait pour l’occasion *L’Union* (12-13 mars 1960). Le buste avait toutefois donné lieu à des reproductions : l’une, miniature, figure dans la mairie de Sormonne, l’autre a rejoint récemment le Musée de l’école rurale en Bretagne, à Trégarvan, dans le Finistère. Il s’agit, trouve-t-on écrit sur leur site d’où provient la photo ci-dessous, du “don de N. Mével, arrière-petite-fille d’Irénee Carré”¹⁴.

¹⁴ <https://bretagnemusees.bzh/collection/irenee-carre/>



À gauche : le monument Carré dans la cour du musée de Charleville. À droite, la reproduction offerte au Musée de l'école rurale en Bretagne.

Pendant l'écriture de notre thèse et même après cela, nous avons une fascination pour le personnage, qui nous a conduit à collectionner tout ce qui pouvait le concerner (ce qui s'est limité aux cartes postales évoquées ci-dessus) et à espérer pouvoir découvrir des documents inédits le concernant. Nous avons notamment consulté son dossier conservé au Centre d'accueil et de recherche des Archives nationales (CARAN) à Paris sous la cote F/17/20334. Celui-ci ne contenait pas grand-chose, en tout cas nous n'y avons pas trouvé ce qui aurait pu nous intéresser : ni photo, ni écrit personnel sur sa méthode maternelle. Pendant l'été 2005, nous avons entrepris ce qu'on peut bien appeler un "pèlerinage" à Sormonne, le village des Ardennes où il est né et où il est décédé. Qu'allions y chercher exactement ? Qu'espérions-nous y trouver près d'un siècle après sa mort ? Le maire du village que nous avons eu au téléphone avant d'entreprendre le déplacement avait aiguisé notre curiosité en nous indiquant que chaque année, pour l'anniversaire de sa mort ou pour la Toussaint, une gerbe de fleurs était déposée sur sa tombe sans qu'il en connaisse l'origine. Peut-être s'agit-il de l'arrière-petite-fille d'Irénée Carré qui a fait don de son buste au musée breton. Notre visite à Sormonne s'est limitée à un passage par la mairie pour consulter son acte de naissance et de décès, suivi d'une visite extérieure à sa maison (le maire de Sormonne nous avait accompagné) puis au cimetière pour y voir sa tombe. Nous avons longtemps espéré pouvoir obtenir une photo de lui. Nous en avons parlé à Pierre Boutan, qui connaît bien Carré pour lui avoir consacré un article (1998a) et en avoir parlé dans deux de ses ouvrages (1996, 1998b). Il n'avait lui-même rien trouvé à ce niveau jusqu'à ce qu'il nous fasse parvenir par mail en juin 2011 un article nécrologique publié dans une revue pédagogique, *Le Volume* (1909), comportant une photo du fameux Irénée Carré, que l'on peut voir ci-dessous. La boucle était ainsi bouclée.



Photo d'Irénée Carré. *Le Volume*, n° 43, 24 juillet 1909, p. 621.

Ces précisions mémorielles peuvent sans doute paraître anecdotiques : elles le sont sûrement et on pourrait considérer à juste titre que de tels détails nous éloignent du cœur de notre sujet. Nous avons néanmoins tenu à les raconter car elles illustrent ce parcours de recherche qui a été le nôtre et que nous dévoilons dans ce travail. Dans notre manière de concevoir la recherche, nous avons toujours eu cette envie de “découvrir”, “d’inventer”, dans le sens qui est donné à la découverte archéologique. On dit ainsi que la grotte de Lascaux a été “inventée” par quatre adolescents en 1940. Elle préexistait bien évidemment à cette “invention” mais c’est sa découverte ou re-découverte qui a permis de la faire connaître d’abord aux chercheurs puis au grand public. Les quatre “découvreurs” ont ainsi contribué à faire progresser la recherche archéologique en permettant de mieux comprendre la chronologie du paléolithique supérieur, l’art pariétal, les modes de vie, les croyances, etc. associés à cette époque. Nos “inventions” didactiques n’ont évidemment pas la même portée, elles n’ont pas contribué à révolutionner la recherche dans notre domaine mais ont peut-être permis, plus modestement, d’apporter un nouvel éclairage sur les politiques linguistiques éducatives appliquées à différentes époques, dans différents contextes, vis-à-vis d’élèves français allophones. Ce travail d’exhumation des mémoires, des discours, des pratiques a guidé notre travail de recherche dans cette histoire de la didactique du français langue de scolarisation qui nous passionne jusqu’à ce jour. C’est pourquoi nous avons parlé pour cette partie d’“archéo-didactique”.

Si notre entrée sur le terrain de l’histoire de la francisation des régions allophones françaises au XIXe siècle s’est faite par le prisme de l’idéologie, notre intérêt s’est rapidement porté sur les questions didactiques liées à la méthode maternelle que promouvait Carré dans le but de faire des petits Bretons des francophones. Dans la lecture de ses articles, ou dans les comptes rendus de ses conférences, nous étions étonné de voir que l’inspecteur ne mentionnait jamais ses sources, laissant à croire qu’il avait inventé *ex nihilo* cette approche pédagogique. Or,

l'application de sa méthode maternelle en Bretagne et dans d'autres régions coïncide avec l'émergence en Europe de la méthode directe (MD), dont elle est la copie conforme. Dans le même temps ou la "méthode Carré" s'impose dans écoles de Basse-Bretagne, du Pays basque ou dans les colonies, la MD est promulguée en 1902 comme méthodologie officielle d'enseignement des LVE en France, dans ce que Christian Puren (1988 : 106) a qualifié de "coup d'état pédagogique". Dans son *Histoire des méthodologies*, le chercheur avance un certain nombre de pistes sur les origines de la MD mais sans creuser le lien qu'elle entretient potentiellement avec la méthode Carré, dont il mentionne rapidement le nom, en le posant comme précurseur possible. Il reconnaît que l'état des connaissances sur la question n'autorise alors aucune certitude :

"Lorsqu'il s'agit de décrire les "origines" de la MD, les différents chapitres s'imposent pratiquement d'eux-mêmes à l'historien. Mais il semble en même temps très difficile d'opérer entre ces diverses "origines" une classification et surtout une hiérarchisation qui ne soient pas largement arbitraires. Dans ce labyrinthe des causes, des sources ou encore des influences qui ont présidé à la naissance, à la vie et à la postérité de la MD, je convie donc prudemment les lecteurs, au-delà du parcours qu'il m'y faut bien tracer, à y dérouler leur propre fil d'Ariane." (*Ibid.* : 97)

Daniel Coste applique le même principe de prudence épistémologique dans le numéro des *Études Linguistiques Appliquées* consacré à la MD qu'il coordonne avec Herbert Christ. Le didacticien (1993 : 116) y suggère l'existence de "passages probables entre contextes et secteurs éducatifs", mais sans que l'on sache "comment, dans les faits, ces passages se sont effectivement opérés, dans quelles directions privilégiées, avec quelles transformations." Il y avait donc là un "créneau à prendre" comme on dit : celui consistant à reprendre le flambeau familial en approfondissant ce que notre oncle n'avait fait qu'effleurer. La généalogie de la méthode directe à laquelle nous avons procédé, d'abord dans un article publié en 2001, puis dans notre thèse et sur laquelle nous sommes revenus dans un article de 2020 publié dans les *Documents pour l'Histoire du Français langue Étrangère ou Seconde (VOL3-26)*, nous a conduit à explorer un pan de l'histoire des idées éducatives nées, pour faire simple, avec le pédagogue suisse Johann Heinrich Pestalozzi. Nous avons montré comment sa théorie de "l'intuition sensible" ("*Anschauungsunterricht*") avait influencé toute la pédagogie allemande du XIXe siècle, avant de s'imposer en France un demi-siècle plus tard. Nous n'allons pas ici dérouler le fil d'Ariane qui relie les contextes éducatifs allemands et français du XIXe siècle et qui permettent de comprendre comment la méthode Carré et la méthodologie directe sont "unies par des rapports idéels" (Puren, 2020) et comment "les mouvements pédagogiques dans lesquels elles s'insèrent participent d'une même épistémologie" (*Ibid.*). Nous retiendrons de cette archéologie de la méthode directe la découverte de ce que nous avons qualifié de "chaînon manquant alsacien" (*Ibid.*) qui explique comment s'est opéré le transfert des théories éducatives de l'intuition sensible entre l'Allemagne et la France. Le rôle de "passeur culturel" joué par l'Alsace entre les deux pays permet en effet de comprendre pourquoi c'est dans cette région que nous avons retrouvé la première mention à la "méthode maternelle" utilisée pour y franciser les enfants, quarante ans avant que Carré en fasse, en quelque sorte, son "fond de commerce". Nous en avons attribué la paternité à Charles Vivien, directeur de l'École normale d'instituteurs de Strasbourg entre 1835 et 1850, puis, à compter de cette date, recteur de l'académie départementale du Haut-Rhin.

La place nous manque ici, et ce n'est pas l'objet de ce travail, pour revenir en détail sur les principes constitutifs de la MD. Nous nous contenterons d'en rappeler rapidement deux : la proscription du recours à la L1 des apprenants et l'approche intuitive. Pour le premier point,

ici encore c'est l'idéologie qui prend le pas sur la science. Pour justifier l'enseignement exclusif en français, Carré déploie tout un argumentaire fallacieux l'amenant à discréditer le breton :

“Quoique parlée encore, le breton n'est plus proprement une langue vivante. Débris corrompu du celtique, elle ne se renouvelle plus, elle se déforme chaque jour davantage [...] cette langue est aujourd'hui une véritable langue morte.” (Carré, 1888 : 220)

Nous ne pouvons à nouveau nous empêcher de souligner la duplicité de l'inspecteur sur cette question. Côté face, dans ses conférences aux instituteurs de Basse-Bretagne, Carré explique de pas être partisan de “l'extinction de la langue bretonne”, considérant que “les qualités particulières des Bretons ne sont pas sans rapport avec leur idiome” (cité par Puren, 2004 : 258). “Je ne suis pas un destructeur”, déclare-t-il à une autre occasion. “On me prouverait que ma méthode n'aboutirait qu'à détruire la langue bretonne, que je serais le premier à y renoncer.” (*Ibid.*) Cela ne l'empêche pas d'écrire, dans une lettre adressée au directeur de l'enseignement primaire dans laquelle il évoque l'enseignement du français au Pays basque :

“Je ne verrais aucun inconvénient à ce qu'en France personne ne parlât plus le breton, tandis qu'il est utile que les Basques puissent communiquer avec leurs congénères espagnols, trois ou quatre fois plus nombreux qu'eux.” (cité par Chervel, 1995 : 146)

Face à ce type de propos, il est important pour le chercheur de prendre sur soi en évitant d'adopter une posture militante qui consisterait à jeter le bébé avec l'eau du bain, autrement dit à balayer d'un revers de la main une méthodologie sans prendre le temps d'en étudier les aspects les plus intéressants. Si la MD n'est pas exempte de critiques, elle possède également des aspects intéressants qui s'inscrivent dans une longue tradition didactique remontant notamment à Comenius et son *Orbis sensualium pictus* de 1658, considéré comme le premier manuel de classe illustré. La place qui y est faite à une représentation imagée du monde préfigure le courant de l'intuition sensible consistant à faire appel aux sens de l'élève en le faisant observer des images, et manipuler des objets. Ce courant éducatif conduira à la constitution dans les écoles primaires de “musées scolaires” rassemblant minéraux, végétaux, animaux empaillés, ustensiles, etc. destinés à être utilisés dans des séances, à la fois leçons de chose et leçons de langage, pendant lesquelles les élèves allophones étaient conduits à observer et décrire ces objets : leur apparence, leur utilité, etc. Ici encore, l'Alsace a fait figure de pionnière : c'est dans cette région que nous avons retrouvé, au milieu du XIXe siècle, la première mention d'un musée scolaire créé dans “l'école pratique”, (on dirait aujourd'hui “l'école d'application”) annexée à l'École normale de Strasbourg (Puren, 2004 : 211). En mobilisant les sources documentaires utilisées pour l'écriture de notre thèse, nous avons découvert cette description, qui nous avait échappé, d'une classe en Bretagne au début du XXe siècle. Elle donne sans doute une bonne idée de l'importance que pouvaient prendre ces “musées scolaires” dans les écoles des régions allophones aux XIXe et XXe siècles :

“Ce ne sont partout, courant le long de la cimaise¹⁵, couvrant les trumeaux¹⁶, montant jusqu'au plafond ou suspendus à de longs fils de fer, qu'images, dessins, gravures au milieu desquels semblent perdus les cartes de géographie et les tableaux de système métrique. Là, à côté des colorations vives et suggestives des affiches d'Hugo Alési¹⁷, des images d'Épinal, des gravures prises à des livres, surtout des portraits historiques. Ce musée de l'illustration n'est point uniforme et toutes ses pièces ne sont point d'égal

¹⁵ “Moulure formant la partie supérieure d'une corniche”. Source : *TLFI* (<http://stella.atilf.fr>)

¹⁶ “Espace compris entre deux portes, entre deux fenêtres ; panneau, revêtement (de menuiserie, de glace, peinture ornementale, etc.) qui occupe cet espace.” Source : *Ibid.*

¹⁷ Graphiste publicitaire connu pour ses affiches touristiques réalisées à la fin du XIXe siècle pour des compagnies de chemin de fer. Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Hugo_d'Alesi

valeur mais toutes ont une égale valeur éducative et témoignent des soins et de la persévérance du maître. Les catalogues de la Belle-Jardinière ont fourni les éléments d'un tableau sur lequel, depuis le faux-col jusqu'aux chaussettes, s'alignent toutes les pièces du costume masculin ; une autre série est empruntée à quelque "ménagère" et ainsi se poursuivent toutes les séries, dont la plupart comprennent le classement suivant : l'homme, l'habitation, l'ameublement ; l'industrie et les métiers divers ; la zoologie, la botanique ; le règne minéral (carrières, mines) ; l'histoire ; la géographie ; la marine ; la guerre ; la musique ; la peinture ; la sculpture ; la gymnastique et les sports. C'est l'encyclopédie des connaissances élémentaires utiles à l'homme.

Sur le bureau du maître, toute une petite batterie de cuisine en miniature : casserole, poêle, gril, etc., et l'armoire de l'école, lorsqu'elle en possède une, est pleine de ces représentations réduites qui frappent vivement l'enfant. Grâce à ces images, grâce à ces ustensiles qui, pour tant d'autres, ne sont que des joujoux, l'instituteur tient entre ses mains le truchement qui lui permettra d'entrer en communication intellectuelle avec le jeune bretonnant ; d'employer avec lui "la même méthode que la mère vis-à-vis de son bébé". (Galtier, 1903 : 310)

Le recours aux affiches pédagogiques ou tableaux muraux, commercialisés par Delmas, Bourrelier, Rossignol et Delagrave participent de cette même approche intuitive qui préfigure, d'une certaine manière, les approches audio-visuelles développées à partir des années 1950. Si nous mentionnons cet aspect ici, c'est que le procédé consistant à recourir à l'image, qu'elle soit dessinée ou qu'elle prenne, plus tard, la forme photographique, nous a toujours semblé particulièrement pertinent pour l'enseignement à des publics allophones, des enfants aux adultes. Le support "images", pris dans son sens élargi, apparaît en effet comme un excellent déclencheur pour travailler l'oral et pour envisager une articulation oral-écrit. Nous verrons d'ailleurs dans notre monographie sur les cours du soir aux travailleurs nord-africains que les instituteurs qui y intervenaient faisaient largement appel à ces représentations graphiques en grand format qui étaient accrochées au tableau ou aux murs de la classe. Nous en retrouvons également la trace, à partir de 1914, dans des photos prises en Alsace, après la reconquête par les troupes françaises des premiers territoires qui avaient été confisqués par l'Allemagne près de 45 ans plus tôt. Le cliché ci-dessous¹⁸ a été pris pendant la Première Guerre dans l'école de Sentheim (Haut-Rhin). On aperçoit derrière l'instituteur-militaire, une de ces affiches murales publiées par Delmas, commercialisés sous l'acronyme de TAD (Tableaux Auxiliaires Delmas) :

¹⁸ Il nous a été communiqué en 2006 par Martine Bissler, trésorière de la "Société d'Histoire de la Vallée de Masevaux".



Instituteur-militaire dans l'école de Sentheim. Première Guerre mondiale.

Nous sommes parvenus à identifier et à retrouver cette affiche : elle représente une scène grouillante de vie qui se déroule au “Grand Hôtel Restaurant de l’Océan”. C’est l’occasion pour l’enseignant de faire travailler ses élèves sur des éléments lexicaux matérialisés sur le tableau mural par des nombres.



TAD n° 13 (série III), “L’hôtel, le restaurant, le café.”

Cette référence au contexte alsacien nous offre une transition pour évoquer un autre pan important des recherches en archéo-didactique qui nous ont occupé pendant et après notre thèse, autour de la généalogie la MD.

1.3. Polémiques en didactique : la méthode directe au cœur du “malaise alsacien” pendant l’Entre-deux-Guerres

Les premiers mots de ce sous-titre sont une référence à la fois à l’ouvrage d’Henri Besse et de Robert Galisson¹⁹ et à deux de nos articles publiés en début de thèse (2001), dans les *Travaux de didactique du français langue étrangère* : “La polémique autour de la méthode directe dans l’Alsace-Lorraine de l’entre-deux-guerres”, puis en fin de thèse (2004 ; **VOL3-1**), dans les *Cahiers du français contemporain* : “La question bilingue en Alsace-Lorraine pendant l’Entre-deux-guerres (1918-1939) : polémiques syndicales autour de la méthode directe”. Si le terme “polémique” est ici utilisé au pluriel c’est que la MD a cristallisé, dans les territoires recouverts (comme on disait alors) de l’Alsace et de La Lorraine, des tensions considérables, dépassant de loin, dans ce contexte également, la seule question pédagogique. Dans notre thèse et dans ce dernier article, nous avons notamment choisi d’analyser la politique de francisation mise en œuvre dès 1914 dans les premiers territoires libérés, à travers le prisme des luttes syndicales qui ont divisé le corps enseignant exerçant dans cette région. Le clivage qui opposait alors le Groupement professionnel (GP) au Syndicat national des instituteurs et institutrices de France et des colonies (SNI) reposait sur des conceptions idéologiques inconciliables entre les tenants d’une “Alsace, particulariste, centrifuge, religieuse et cléricale” (GP) et les défenseurs d’une “France jacobine, centralisatrice, laïque et anticléricale” (SNI) (Gillig, 1979 : 196). Cette fracture reposait en grande partie sur les origines des instituteurs : les membres du GP étaient le plus souvent des Alsaciens-Lorrains dialectophones et germanophones. Nés sous le régime précédent, ils avaient débuté leur carrière comme instituteurs allemands et pouvaient même avoir servi dans l’armée allemande pendant la Première Guerre mondiale. Les membres du SNI, quant à eux, étaient souvent des instituteurs, qu’on disait “métropolitains” ou de “de l’intérieur”, envoyés dans cette région, soit dès la période 1914-1918 comme instituteurs-militaires dans les premiers territoires libérés, soit après 1918, comme enseignants venus remplacer les instituteurs qui avaient été révoqués et pour seconder leurs collègues peu francophones. La question confessionnelle constitue alors une pierre d’achoppement entre des instituteurs formés à l’école laïque et leurs collègues locaux qui n’ont connu que le régime confessionnel auquel ils sont profondément attachés. Ici, encore plus que dans le contexte breton, politique, religion et pédagogie forment un imbroglio inextricable, les débats méthodologiques autour de la MD, constituant le plus souvent un paravent ou un nuage de fumée dissimulant des enjeux politiques, identitaires et religieux. Plutôt que de revenir sur ces questions en nous référant à notre thèse ou cet article, nous le ferons ici en posant quelques jalons à partir d’un corpus archivistique largement inédit recueilli après notre thèse.

À l’été 2005, à la suite du “pèlerinage” à Sormonne, sur les terres d’Irénée Carré, nous avons passé un mois à Strasbourg, pour “écumer” différents centres d’archives afin de compléter notre documentation dans le but, à l’époque, de publier un ouvrage sur les politiques linguistiques éducatives menées dans cette région à cette période. Nous avons ainsi pu compiler à Strasbourg (Archives communales et Archives départementales du Bas Rhin) et à Colmar (Archives communales et Archives départementales du Haut Rhin), une documentation très importante que nous n’avons encore pas trouvé le temps d’exploiter. Ce séjour alsacien a également été l’occasion de rencontres, avec des chercheurs de la région. Nous pensons notamment à Dominique Huck, de l’université de Strasbourg, spécialisé en dialectologie et en sociolinguistique, qui a notamment travaillé sur les politiques linguistiques éducatives mises

¹⁹ Besse Henri & Galisson Robert (1980) : *Polémique en didactique : du renouveau en question*. Paris, Clé International.

en œuvre en Alsace à différentes périodes, à Yves Bisch, spécialiste de l'histoire de l'école en Alsace et à Gérard Henner, prêtre-historien spécialiste du Pays de Bitche, au Nord-Est de la Moselle, dont il sera question plus loin. Nous sommes plus tard entrés en contact avec des spécialistes de l'histoire locale, membres des multiples associations d'historiens que l'on trouve dans cette région. Nous avons ainsi eu l'occasion de correspondre avec Jean-Marie Ehret, Président de la "Société d'Histoire de la Vallée de Masevaux" et Daniel Willmé, Vice-président de la même association. Cette recherche nous a passionné au point de devenir un collectionneur d'"alsatiques", comme on nomme tout objet, document, ou ouvrage en lien avec l'Alsace. Dans notre cas, ces alsatiques se limitent à notre problématique : les questions éducatives et linguistiques liées à la période de l'Entre-deux-guerres. Nous avons de ce fait accumulé une importante documentation (ouvrages, cahiers d'écoliers d'époque, cartes postales, photographies originales, etc.) acquise notamment sur des sites spécialisés, dans l'objectif de rédiger cet ouvrage qu'il nous reste encore à écrire. Ce corpus nous a aidé à affiner notre regard sur l'idéologie à l'œuvre dans les politiques linguistiques éducatives conduites dans cette région, jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. Nous proposons d'en dire quelques mots ici.

Nous l'avons dit plus haut, l'Alsace a été libérée progressivement, les premiers territoires repris à l'Allemagne l'ayant été dès 1914, en Haute-Alsace, plus précisément dans les vallées de Masevaux et de Saint-Amarin. Des instituteurs-militaires, instituteurs dans le civil dans les "départements de l'intérieur" avant leur mobilisation, viennent remplacer les enseignants allemands révoqués. Sur la photo ci-dessous, on notera la présence du crucifix qui nous rappelle que les lois laïques n'ont pas franchi la "ligne bleue des Vosges", au grand dam des instituteurs métropolitains qui devaient composer avec cette réalité, bon gré, mal gré.



École de Ueberkumen. Instituteur-militaire faisant la classe en présence de l'instituteur allemand, probablement appelé à quitter rapidement l'Alsace. Carte postale : collection personnelle.

C'est à ce stade que nous retrouvons la MD. Les programmes et plans d'études pour les écoles primaires élémentaires du Territoire de Thann-Masevaux, précisent pour l'année 1916-1917 :

“La méthode d’enseignement est la méthode directe, à l’exclusion de toute autre”. Les premiers témoignages évoquant son application apparaissent dans l’euphorie des succès de l’armée française, préfigurant la victoire finale. Le ton, aux accents patriotiques, se veut optimiste même si on sent bien que ce n’est pas la dimension pédagogique qui prime. L’essentiel est ailleurs : l’Alsace commençant à revenir dans le giron français, l’affront est lavé, l’honneur est retrouvé, les retrouvailles tant attendues avec la mère-patrie laissent présager des jours heureux. De passage à Thann, le peintre Lucien Jonas (1917 : 439) écrit :

“Dans ce décor de guerre, cinquante bambins écoutent les leçons du maître ; on dirait que la langue française éveille en leur âme un écho familial, tant ils aiment à l’entendre et s’appliquent à la parler ; très vite, ils en pénètrent le génie et la beauté ; ils goûtaient moins la langue allemande !”

La même année, l’officier interprète Ludovic Meister (1917) se félicite de constater “les progrès considérables réalisés en français”, lesquels, écrit-il, “sont dus en grande partie à l’emploi de la méthode directe.” (*Ibid.* : 29) L’auteur, ici aussi, s’appesantit moins sur des considérations didactiques que sur une dimension quasi-mystique où il est question de fusion des âmes :

“Maintenant, ils nous aiment mieux. Leur affection inaltérable pour nous, jusque-là stimulée par le souvenir et l’espoir, s’appuie dès maintenant sur des fondements solides. [...] Ils se sentent tellement français qu’ils n’ont qu’une seule idée, qu’un seul désir : apporter à notre pays la contribution précieuse de leur intelligence et de leur activité. [...] Avec l’aide des nouvelles écoles, l’âme alsacienne s’est reconnue en nous. Ainsi elle s’est retrouvée elle-même. C’est là le résultat le plus évident et le plus encourageant de nos efforts.” (40-42)

En raison de leur forte charge symbolique, les écoles des territoires reconquis font l’objet d’une instrumentalisation patriotique de la part des autorités françaises. Toute une scénographie est régulièrement mise en place dans des cérémonies de remise de prix organisées en grandes pompes et à grand renfort de cocardes tricolores et de flonflons militaires. Le 4 août 1918, Louis Lafferre, le ministre de l’Instruction Publique et des Beaux-Arts, assiste ainsi à deux distributions de prix, en présence des autorités militaires et ecclésiastiques, du maire, de conseillers municipaux et autres notables, de soldats-instituteurs et de sœurs institutrices. Le matin, il est à Masevaux, l’après-midi, il “remet ça” à Saint-Amarin, une vingtaine de km plus loin. À chaque fois, il a le droit aux “récitations, déclamations, chansons avec gestes, chœurs où les voix des garçons et des filles s’entremêlent harmonieusement.”²⁰ À Masevaux, la remise des prix aux écoliers qui ont décroché le précieux Certificat d’Études se fait sur une estrade “construite sur la place du marché, à l’ombre des tilleuls.” (*Ibid.* ; cf. photo ci-dessous) S’ensuit un défilé, sur fond de Marseillaise, jusqu’à l’église Saint-Martin où les officiels sont reçus par le Curé-doyen, assisté de ses vicaires.

²⁰ “Distribution des prix en Alsace reconquise sous la Présidence du Ministre de l’Instruction Publique et des Beaux-Arts. Archives Départementales du Haut Rhin : AJ3038.



Masevaux. Distribution des prix, présidée par le ministre de l'instruction publique. Photo extraite de la collection particulière de Daniel Willmé.

L'après-midi, à Saint-Amarin, le ministre se lance dans un discours sur les beautés de la langue française que Rivarol n'aurait pas renié :

“Quand les uniformes bleu horizon ont fait leur apparition en haut de la vallée, les Alsaciens ont senti que la domination de l'opresseur allait faire place pour toujours à l'affection retrouvée de la mère-patrie. Aussitôt tout le monde se mit à l'œuvre pour posséder le plus tôt et le mieux possible cette belle langue française qui dit ce qu'elle veut dire et qui ne dit pas autre chose, qui n'est pas la langue des malentendus, des confusions, des “chiffons de papier”, mais la langue de la clarté, de beauté et de la vérité, cette langue qui a été la langue du passé et restera la langue de l'avenir, cette langue qui sert aujourd'hui de trait d'union entre les Français et leurs héroïques alliés dans l'œuvre commune de sublime sacrifice pour la réparation du droit. Honneur à ceux qui l'enseignent. Honneur à ceux qui la parlent. Vive la France !” (*Ibid.*)

À partir de 1914, on voit fleurir toute une panoplie de supports mémoriels (lithographies, cartes postales, illustrations dans des journaux, etc.) sur le thème du retour de l'école française, dans une Alsace “fastasmiquement reconquise”²¹.

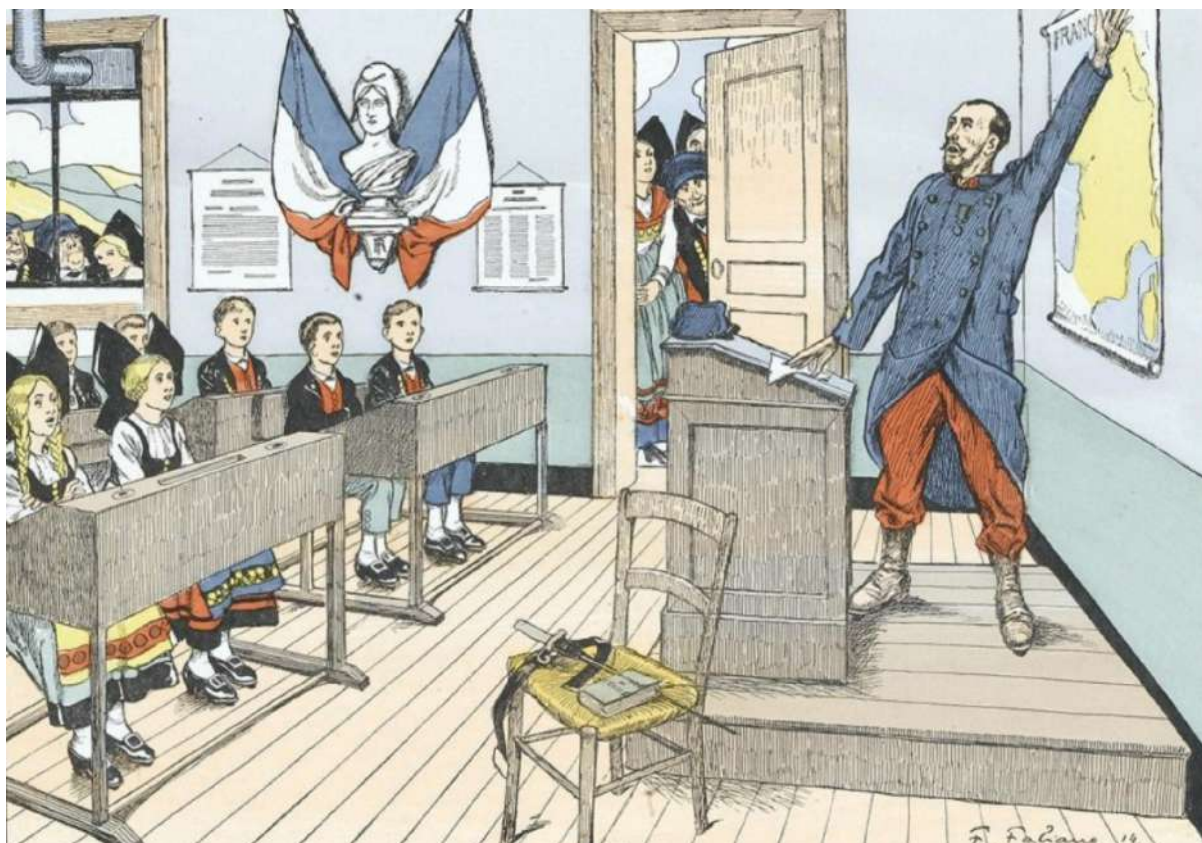
²¹ Alban Sumpf, “Une leçon de France”, *Histoire par l'image*. En ligne : <http://www.histoire-image.org/fr/etudes/lecon-france>



Célébration du retour de l'école française en Alsace dans *Le Petit Journal* et deux cartes postales. Source : collection particulière.

Dans ces représentations imagées, comme le note Alban Sumpf²² à propos de la lithographie ci-dessous, “la saturation des symboles (cadre de la scène et éléments présents dans ce cadre) marque la reconquête de l'espace réinvesti.”

²² *Ibid.*



“En Alsace, la première leçon. *“Enfants de la patrie, le jour de gloire est arrivé !”*. Lithographie de Fabien Fabiano²³.

Ce n’est ni dans les discours patriotiques exaltés, ni dans des supports mettant en scène une Alsace fantasmée que l’historien de la didactique des langues sera en mesure de palper concrètement ce que cette MD recouvrait, ni comment elle était mise en œuvre dans les pratiques pédagogiques des instituteurs-militaires. Pour cela, il faut idéalement pouvoir bénéficier de témoignages d’acteurs (élèves ou enseignants) ou de traces (manuels, cahiers). Nous en citerons deux ici, pris dans chacune de ces catégories. Il y a d’abord Élisabeth Rossignol (1990 : 122) qui, dans son autobiographie, *Une enfance en Alsace*, évoque rapidement le “rituel” instauré par son instituteur-militaire, “un soldat en pantalon rouge et vareuse bleu marine”. Affecté à l’école de Montreux-Jeune, dont la première rentrée française a lieu en octobre 1914, l’enseignant refait “du Irénée Carré”, si l’on peut s’exprimer ainsi, en demandant aux élèves de se mouvoir dans la classe, tout en décrivant par le détail chacune de leurs actions :

“Je me lève, je sors du banc, je vais vers la porte, j’ouvre la porte, je referme la porte, je retourne à ma place, je m’assieds. Tu te lèves, etc.”

Pour ce qui est de la seconde source, le chercheur-collectionneur que nous sommes a pu mettre la main²⁴ sur un lot de cahiers datés de 1915 à 1921 appartenant aux enfants de la famille Weber (André, Louise, Marie et Xavier) de Soppe-le-Bas. En ouvrant celui de Marie au hasard, nous tombons sur cette page rédigée le 12 février 1917. On est à la fois dans un exercice de manipulation linguistique de type structural consistant à conjuguer une série de phrases à la première personne du singulier puis du pluriel et dans une production écrite, relevant typiquement de la MD, qui consiste à décrire une pièce d’habitation.

²³ *Ibid.*

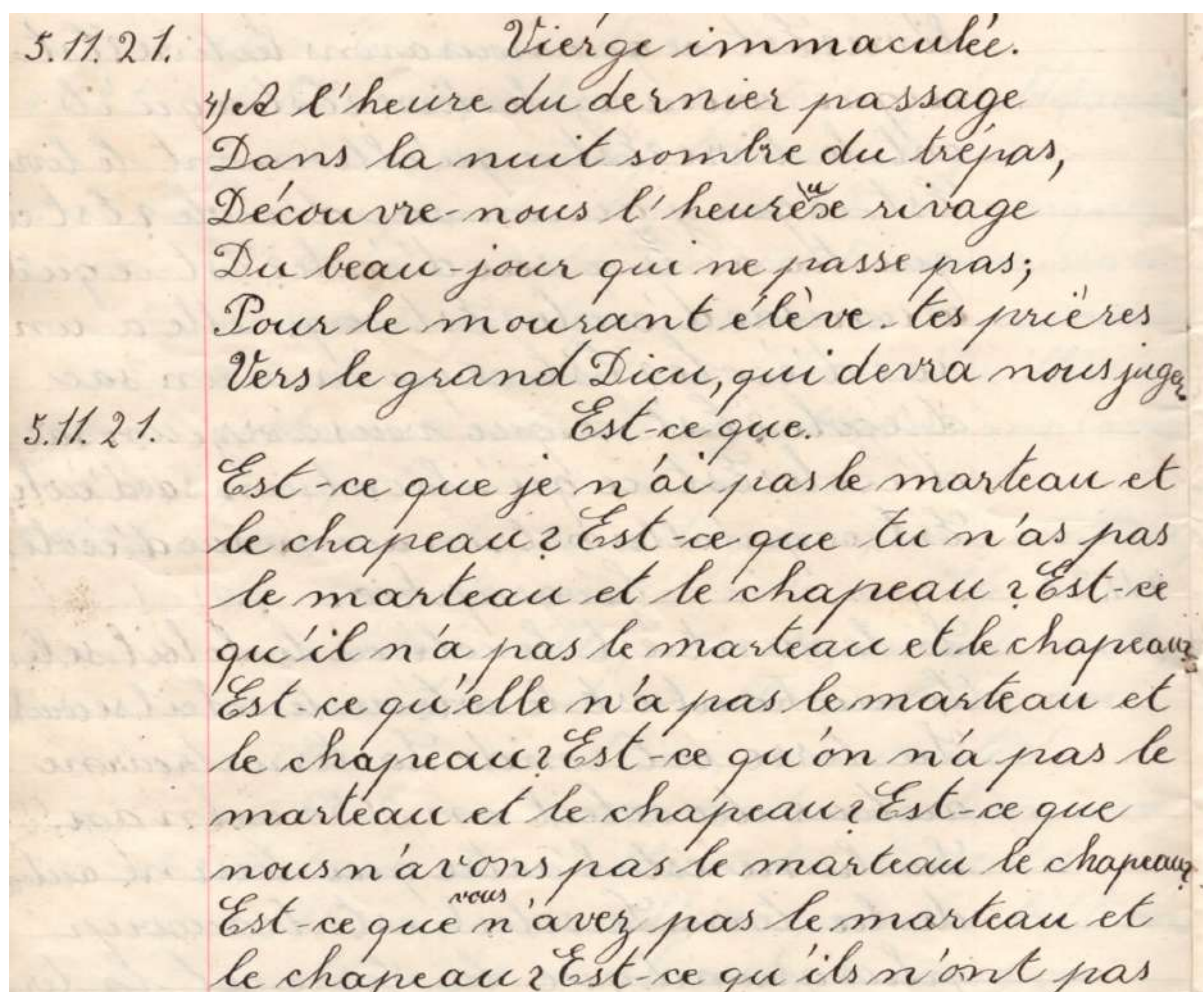
²⁴ Achat effectué sur un site de vente en ligne spécialisé pour les collectionneurs de carte-postales, timbres, etc.

17.2.17 Je vois un lit. Je vois une table. Je vois une chaise. Je vois un armoire. Je vois un tableau. Je vois une glace.
 Dans ma chambre à coucher je vois un lit.
 Dans ma chambre à coucher je vois une table. Dans ma chambre à coucher je vois une chaise. Dans ma chambre à coucher je vois un armoire. Dans ma chambre à coucher je vois un tableau. Dans ma chambre à coucher je vois une glace.
 Dans notre chambre à coucher nous voyons un lit. Dans notre chambre à coucher nous voyons une table. Dans notre chambre à coucher nous voyons une chaise. Dans notre chambre à coucher nous voyons un tableau. Dans notre chambre à coucher nous voyons une glace.

Cahier de Marie Weber, élève de l'école de Soppe-le-Bas, 1917. Collection particulière.

La lecture du cahier de son frère Xavier²⁵ (cf. ci-dessous) nous fait entrer de plain-pied dans la réalité d'une école alsacienne confessionnelle où les élèves sont tenus de faire la prière. Celle assez morbide adressée à la Vierge immaculée est ici également suivie d'un exercice de manipulation linguistique de type structural consistant à conjuguer une phrase interrrogative à toutes les personnes du présent de l'indicatif. À la lecture de ces "pièces", on mesure l'écart qui sépare les envolées lyrico-patriotiques sur les bienfaits de la méthode directe et la plate réalité de son exécution mécanique à travers des exercices scolaires mornes et répétitifs.

²⁵ Nous avons retrouvé en ligne des informations (acte de naissance et de décès) sur un François Xavier Weber, né à Soppe-le-Bas en 1909. S'il s'agit bien du même homme, il aurait donc eu 12 ans au moment où il écrit ces lignes.



Cahier de Xavier Weber, élève de l'école de Soppe-le-Bas, 1921. Collection particulière.

Un autre document inédit, dont une copie nous a été communiquée par Jean-Marie Ehret, Président de la “Société d'Histoire de la Vallée de Masevaux” permet, lui aussi, de tempérer l'enthousiasme des déclarations patriotiques pro-MD. Il s'agit d'une chronique manuscrite de l'instituteur-militaire de Traubach-le-Haut²⁶ qui retrace le retour de l'école française dans cette localité à partir de 1914. L'auteur écrit à la page 14 :

“Osera-t-on dire aussi que le zèle des débuts, sans être éteint, est un peu amorti par une accoutumance déjà longue, une facilité désormais acquise à entendre le français qui ne s'accompagne pas d'une égale inclinaison à le parler hors des exercices de la classe ? On sait l'attachement ; inconscient et fort comme l'instinct, de l'Alsacien des campagnes à son langage, des enfants comme des adultes. Ils aiment le français qu'on leur enseigne, ils aiment à le chanter, à le réciter, ils pensent, ils jouent. [Mais] ils vivent et travaillent dans la famille, dans la rue, en dialecte. Rien n'y peut faire [...] c'est une tâche particulièrement et paradoxalement laborieuse que de façonner à la prononciation française des bouches, au vocabulaire français [et] à la correction grammaticale un esprit, qu'un instant après, un flot de phrases dialectales, chantantes et rudes à la fois, traverse et balaie partiellement [...]”

Si, comme l'écrit l'instituteur, “ces semailles [...] n'ont pas encore pris racine”, c'est que l'administration française, dans ses représentations cocardières, avait oublié un léger détail : la

²⁶ Notice sur les écoles de Traubach-le-Haut (garçons, filles). 1914-1917. Collection personnelle de Jean-Marie Ehret.

réalité sociolinguistique d'une région dialectophone qui sortait de plus de quarante ans de germanisation. Il fallait une bonne dose de naïveté pour penser qu'il suffisait d'agiter la MD comme un grigri pour que les Alsaciens-Lorrains renoncent à leurs langues maternelles (alsacien et allemand pour une grande partie de ceux nés après 1870) et à l'identité à laquelle elles les rattachaient. Délivrés de l'occupant allemand, ces populations étaient désormais sommées de se mettre rapidement au français, et de le bien parler, sous peine de se faire passer pour des traîtres. "Le français mal parlé rend suspect à l'heure actuelle", écrit Albert de Dietrich, industriel et homme politique alsacien, dans un essai publié en 1917, *Alsaciens, corrigeons notre accent*, qui sonne comme un appel à ses pays et payses à se fondre dans le moule francophone. Car "on a toujours plus d'accent qu'on ne pense" (*Ibid.* : 8) et "le premier soin doit [...] être dès à présent pour tout Alsacien d'acquérir la connaissance du français correct." (*Ibid.* : 12) Quant à ceux qui refuseraient cet effort patriotique, l'auteur n'y va pas par quatre chemins :

"Je prétends qu'il faut les ranger dans la catégorie des rétrogrades, ennemis du progrès, par apathie, mauvaise volonté, ignorants fâcheux [...]" (*Ibid.* : 9)

Henri Guillot appelle également, dans une même visée normative et nationaliste, à une rapide assimilation linguistique. Il publie en 1932 un ouvrage au titre évocateur : *Ce qu'il faut dire. Ce qu'il ne faut pas dire. Dédié à la jeunesse alsacienne si désireuse de parler correctement la langue française.*

Le hiatus entre les représentations biaisées et fantasmées des autorités françaises d'"une Alsace éternelle, tricolore et souriante, avec les cinq C (cathédrale, cigogne, coiffe, choucroute et colombages)" (Bischoff, 1993, cité par Schmauch, 2004 : 19), et la réalité d'une population profondément attachée à sa/ses langue/s, sa culture et ses traditions religieuses, allait provoquer un sérieux retour de bâtons à partir des années 1920, sitôt la lune de miel des retrouvailles consommée. Le "malaise alsacien", selon l'expression consacrée, se manifeste notamment par un enchaînement d'incidents où s'entremêlent politique, religion, scolarisation et problématiques linguistiques. Nous en citerons deux, qui ont reçu un écho différent dans la presse et l'opinion publique, mais qui témoignent l'un et l'autre de la fébrilité qui régnait alors à la fois dans les sphères administratives et éducatives et dans les milieux cléricaux et régionalistes des trois départements réintégrés.

Le 24 décembre 1921, le *Journal d'Alsace et de Lorraine* publie une courte tribune sous le titre "Quelques efforts SVP". Son auteur, qui signe V. P., indique avoir assisté à Obernai à un office donné en l'honneur de Sainte-Odile (sainte patronne de l'Alsace et de la ville d'Obernai), pendant lequel à son "grand étonnement, pour ne pas dire plus", il a constaté que les élèves de l'École Normale de la ville avaient chanté un chœur en allemand. "Je crois", écrit-il, "puisque'il s'agit de futurs instituteurs français, qu'il devrait y avoir possibilité de chanter en français trois ans après l'armistice." Le simple fait que le *Journal d'Alsace et de Lorraine* ait publié cette tribune, quand bien même il est précisé au-dessus de celle-ci que "la rédaction décline toute responsabilité pour les articles publiés sous cette rubrique", permet immédiatement de situer politiquement et idéologiquement cette publication. Comme l'a souligné Monique Mombert (2002), le *Journal d'Alsace et de Lorraine* s'inscrit dans une mouvance assimilationniste pro-gouvernementale hostile aux particularismes. Ce qui n'est au départ qu'une anecdote, ou plutôt qu'un ragot n'occupant que quelques lignes dans un journal local, prend une autre dimension lorsque le préfet du Département du Bas-Rhin s'en mêle et écrit au recteur d'académie le 3 février 1922 pour l'alerter sur la gravité (pourtant toute relative, nous allons le voir) des faits signalés :

“Il me semble que lorsqu’il s’agit de futurs instituteurs français, il est du devoir du Directeur de l’Ecole Normale d’exiger que les élèves chantent en français, d’autant plus qu’à Obernai presque tout le monde comprend et parle le français. [...] Il me paraît qu’il y aurait peut-être lieu d’attirer d’une façon toute spéciale l’attention des intéressés sur les faits graves qui leur sont imputés et de les rappeler à une plus saine appréciation de la situation actuelle, notamment ce qui concerne l’instruction de nos futurs instituteurs et la propagande intense de la culture française dans les écoles et particulièrement les Ecoles Normales.”²⁷

Le recteur écrit au commissaire général de la République, en lui transmettant la lettre du préfet. Entretemps, il a enquêté et fournit à son destinataire des renseignements précis pour qu’il puisse, dans la réponse que le commissaire fera au préfet, “rectifier les informations” qu’il a reçues de ce dernier :

“Il est exact que des élèves de l’Ecole Normale ont chanté un cantique en allemand, à l’église d’Obernai ; il s’agit là d’un ancien usage d’après lequel les élèves-maîtres chantent, le jour de la fête locale de Saint-Odile, pendant la grand’messe, un cantique en l’honneur de la Sainte. Je me suis fait communiquer la liste des chants que les élèves de l’Ecole Normale ont appris et exécutés depuis octobre 1919 : 65 sont des chants en français ; un seul chœur est en allemand ; c’est ce cantique à Saint-Odile, dont il n’existe encore aucune traduction en français. Il résulte donc des renseignements recueillis que le fait signalé ne mérite pas d’être retenu.”

“L’affaire” semble s’arrêter là mais elle illustre à quel point la question linguistique est ultrasensible dans les départements recouverts. Elle prend rapidement des proportions démesurées et marque une fracture idéologique entre des autorités administratives jacobines qui donnent dans un chauvinisme rétrograde et des populations locales, attachées à leurs spécificités culturelles et linguistiques mais qui sont instrumentalisées par un clergé largement politisé, proche, pour certains, des milieux autonomistes.

Pour contrebalancer cet incident, citons-en un second, mené, cette fois, à l’initiative du camp adverse. Le 3 janvier 1922, 17 habitants de Schweyen, chauffés à blanc par le curé, font irruption dans la classe de l’instituteur métropolitain qui enseigne dans l’école du village, pour lui demander des comptes. On est en début d’après-midi : celui-ci s’apprête alors à débiter une séance de calcul. Les griefs de la délégation de pères d’élèves, dévoilés plus tard par le procureur de la République près le Tribunal Régional de Sarreguemines, portent aujourd’hui largement à sourire. Qu’on en juge :

1 : a laissé, durant les heures de classe, pendant l’hiver, les fenêtres de l’école ouvertes ;

2 : N’a pas empêché les enfants de substituer aux mots : “Au nom du Père et du Fils et du Saint-Esprit”, ceux de “Au nom du Perd (cheval) ou bien ceux de “Unsere Perd haben die Schiss” (nos chevaux ont la diarrhée)”.

3 : Mangerait de la viande le vendredi.

4 : Ne donnerait pas à l’enseignement religieux la durée prévue par les règlements.”²⁸

Se sentant menacé, ce que l’on peut aisément comprendre, le jeune enseignant se dirige vers la porte pour se réfugier dans sa chambre à l’étage. S’ensuit une bousculade et un coup de poing dans le dos, l’un des villageois l’ayant également apparemment saisi par le cou. L’affaire fait

²⁷ Archives Départementales du Bas Rhin. Cote : 121AL1083.

²⁸ *Ibid.*

grand bruit, les journaux locaux en font leurs choux gras et les instances administratives locales et nationales sont saisies jusqu'au plus haut niveau. L'évêque de Metz s'en mêle, comme en atteste l'échange épistolaire musclé qu'il a avec le préfet de la Moselle pour défendre le curé de Schweyen, accusé par le représentant de l'état d'avoir agi comme "un véritable agent de provocation" ayant conduit des "énergumènes" à commettre une "inqualifiable agression"²⁹. L'évêque, qui a l'art et la manière de retourner la situation à son avantage, lui rétorque que

"si dans cette affaire il y a un "agent de provocation" [...] c'est le jeune instituteur de Schweyen qui malgré les avis réitérés qu'il a reçus, persiste à froisser profondément les sentiments religieux de la population. Il s'est mis par là en opposition formelle avec la loi existante, avec les promesses faites à nos populations en ce qui concerne le respect des traditions religieuses³⁰. En un mot, il n'est pas de ceux qui font aimer la France dans les provinces recouvrées. Je laisse à ses supérieurs le soin de juger s'il est à sa place dans ce Département."³¹

L'instituteur et le préfet de la Moselle déposent plainte contre le curé et les 17 villageois qui seront condamnés à des amendes, et, pour trois d'entre eux, à des peines de prison de 6 à 15 jours. Lors de notre séjour alsacien, entre deux plongées dans les archives locales, nous n'avons pas pu nous empêcher de nous rendre sur place pour mener l'enquête, ou plus sérieusement, pour prendre le pouls de ce petit "village perdu du pays de Bitche" de 309 âmes "située à l'extrême frontière"³². À peine quelques kilomètres séparent en effet Schweyen de l'Allemagne. Évidemment, plus de quatre-vingt ans après les faits, il ne reste plus aucun témoin. Nous avons cependant été accueilli par l'abbé Gérard Henner³³ qui se trouvait également être un spécialiste de l'histoire locale à laquelle il a consacré près d'une quinzaine de publications. Après qu'il nous ait accueilli au presbytère de Volmunster, village où il exerçait son ministère comme curé-archiprêtre, nous avons pris la route ensemble en direction de Schweyen, situé à 7 km de là. Nous nous sommes arrêtés rapidement devant l'école désaffectée pour ensuite prendre la direction du village frontalier de Rolbing, à quelques km au Nord-Ouest. Nous avons demandé à Gérard Henner s'il pouvait nous y accompagner : c'est en effet la lecture d'un article qu'il avait consacré un an plus tôt dans *La Revue du Pays de Bitche* à "la grotte la plus politisée de France" (Henner, 2004) qui nous avait conduit à le contacter. Rolbing abrite donc une grotte, construite sur le modèle de la grotte de Lourdes, érigée par Joseph Krebs en 1927. Proche des milieux autonomistes, Krebs avait également pour confident, nous dit Henner, le fameux curé Sacksteder de Schweyen par qui le scandale était arrivé. 2 000 fidèles s'étaient réunis pour son inauguration le 8 septembre 1927. Le matin, la messe qui rassemblait une vingtaine de prêtres avait été l'occasion de célébrer 400 communions. L'après-midi, l'archiprêtre Humbert de Volmunster procédait à la bénédiction de la grotte. Si la lecture de cet article avait attiré notre attention au point de vouloir faire le déplacement à la rencontre de son auteur, c'est que "l'artiste", concepteur de la grotte, avait

²⁹ Lettre du 16 janvier 1922. L'Évêque lui répond le 23 janvier. On trouve des copies de ces courriers aux Archives communales de Strasbourg, dans le fonds Eugène Müller : 113Z38.

³⁰ Référence à la déclaration de Joffre faite en 1914 à Thann : "La France vous apporte avec les libertés qu'elle a toujours représentées, le respect de vos libertés à vous, des libertés alsaciennes, de vos traditions, de vos convictions, de vos mœurs." Cité par Eichenlaub, 2013.

³¹ La lettre du préfet date du 16 janvier 1922, la réponse de l'évêque, du 23 janvier de la même année. On trouve des copies de ces courriers aux Archives communales de Strasbourg, dans le fonds Eugène Müller : 113Z38.

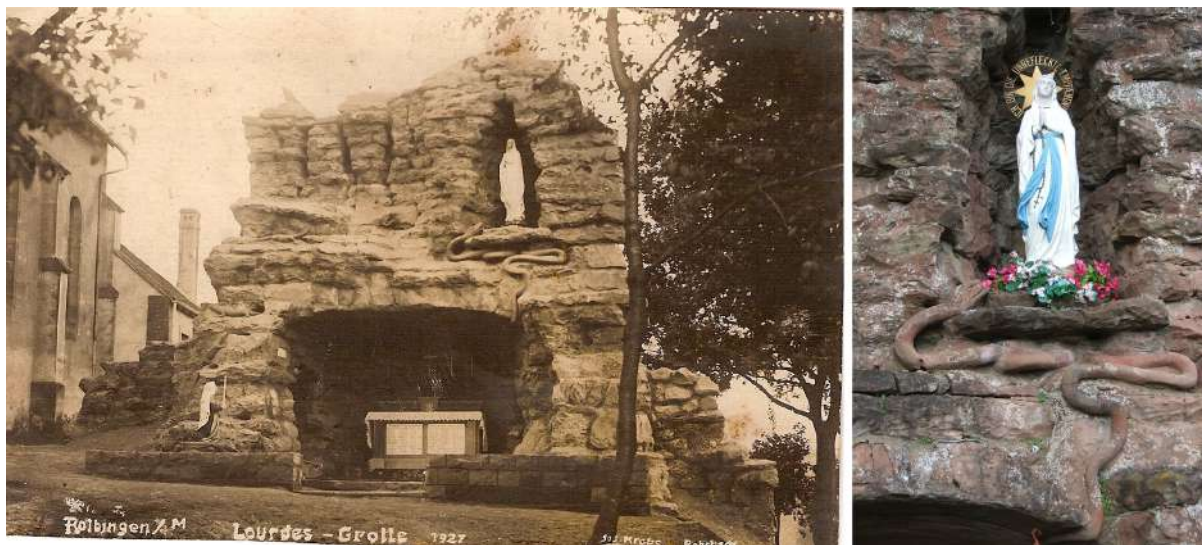
³² Ch. Ritz, "L'affaire de Schweyen", *Le Lorrain*, 21 janvier 1922. Coupure de presse conservée aux Archives Départementales du Bas Rhin : 121AL1083.

³³ En écrivant ce travail, nous avons appris avec tristesse que presque exactement un an après cette rencontre, en août 2006, au moment où nous venions d'arriver à La Réunion, le prêtre-écrivain mosellan décédait d'une rupture d'anévrisme en pleine célébration d'une messe à Schweyen.

truffé celle-ci de toute une faune minérale satanique menaçant la mère de Dieu. Le 14 septembre 1927, *La Libre lorraine/Lothringer Zeitung*, un journal de langue allemande proche des milieux régionalistes et cléricaux, décrypte la lourde symbolique animalo-religieuse :

“Le faucon, aux aguets, qui s’est penché tout en haut de la grotte [...] symbolise la menace de ces apôtres de la laïcité, qui s’avancent masqués, l’œil sur nos enfants, pour les arracher à leur mère du ciel. Le renard, qui sournoisement rampe hors de son terrier, et qui paraît être tout à fait le représentant de ces habiles et trompeurs beaux-parleurs qui mettent notre pays en grand danger. Le lézard, grossi trois fois plus qu’il ne l’est en réalité, nous fait penser à ces parvenus du nouveau rationalisme, gonflés d’orgueil, qui sous des apparences bonhommes, prétendant ne pas chercher d’histoires, n’en partent pas moins en guerre contre l’Église. Le pire ennemi de la mère de Dieu, le serpent diabolique – symbole même de la perfide franc-maçonnerie – rampe aux pieds de l’Immaculée, et guette l’instant propice où il pourrait, par la mise en place des infâmes lois laïques, atteindre la mère de Dieu de sa mortelle morsure ... ” (Cité par Henner, 2004, d’après sa traduction)

Notre visite à la grotte “la plus politisée de France” en compagnie de notre hôte nous a permis de constater que si le lierre avait désormais recouvert la plupart de cette sournoise faune, le serpent démoniaque avait bien survécu et continuait à menacer la Vierge dans ses sinuosités rampantes.



À gauche : grotte de Rolbing en 1927 d’après une ancienne photo appartenant à Gérard Henner. À droite : la Vierge et le serpent, détail de notre photo en 2005.

La symbolique du serpent, associé à l’image du diable, pour dénoncer la menace laïque est récurrente dans les départements recouverts à cette époque. L’illustration, à gauche ci-dessous, est extraite d’une carte postale intitulée “Le monstre qui vient”. La légende indique : “Parents catholiques, pour protéger vos enfants contre l’école maçonnique qu’on projette, unissez-vous !” La publication catholique *Le Pèlerin* propose alors régulièrement des illustrations dénonçant le laïcisme incarné par les instituteurs syndiqués à la CGT, caricaturés comme des francs-maçons et des anarchistes, promoteurs de “l’école sans Dieu”. On peut lire dans la légende de l’illustration en haut, à droite ci-dessous : “Le cégétiste à l’instituteur : Faisons alliance, avec ce mélange-là, la France sera impie et bolcheviste sans effort avant dix ans.”



À gauche : carte postale “Le monstre qui vient”. À droite, détails d’illustrations publiées dans *Le Pèlerin* : “La CGT à l’école” (13 juin 1920) et, en dessous, “Le laïcisme en Alsace-Lorraine” (6 mars 1927).

Les polémiques méthodologiques et éducatives qui ont contribué à créer une ambiance délétère dans les départements reconquis s’expliquent par cette “intrication du linguistique, du politique et du religieux” que nous évoquions dans notre thèse (Puren, 2004 : 308). Dans ce contexte, la place accordée aux réflexions didactiques et pédagogiques apparaît presque comme secondaire. Le recteur Sébastien Charléty le reconnaît à demi-mots dans sa circulaire du 15 janvier 1920 qui accorde la primauté au français par la MD :

“[...] l’ordre selon lequel on introduit l’enseignement du français et celui de l’allemand, l’importance respective qu’on leur donne, dans l’horaire, dépendent de conceptions plus générales, lesquelles ne sont pas toutes exclusivement pédagogiques ; il s’agit en effet de l’avenir intellectuel et moral du pays considéré dans toute son ampleur.” (Cité par Puren, 2004 : 317)

Dans notre thèse, nous en avons conclu à la difficulté de tirer la moindre conclusion sur l’efficacité ou l’inefficacité de la MD sur la simple base des déclarations des uns et des autres qui, comme le fait remarquer Jean-Marie Gillig (1979 : 138), “se content[ent] d’interpréter les résultats en fonction des prémisses de [leur] raisonnement et de [leurs] intérêts”. Entre les distorsions des faits, les interprétations douteuses, les récits biaisés, voire les manipulations de données que l’on constate ou que l’on suspecte dans les prises de position des acteurs ou des observateurs de l’époque, l’historien-didacticien marche sur une ligne étroite. Il lui faut faire preuve de discernement en manipulant précautionneusement les sources partisans qui pourraient venir parasiter son analyse. Reprenons la question de l’efficacité de la MD appliquée en Alsace. Si on est, dès le début, convaincu que, pour des raisons essentiellement politiques, la nécessité d’assimiler le plus vite possible les départements reconquis exige le recours à une méthode de francisation ne laissant aucune place aux L1 des élèves, la MD sera présentée quasiment comme miraculeuse. Ainsi dès 1917, Ludovic Meister écrit être “en droit de conclure que dès maintenant les élèves d’Alsace peuvent rivaliser avec leurs camarades des autres provinces.” (Meister, 1917 : 39) Pour étayer ses propos, l’officier interprète cite dans son article des “textes originaux” d’élèves alsaciens, “sans tenir compte des corrections des

maîtres.” Nous en proposons un extrait ci-dessous tiré d’une rédaction sur le thème “La forêt en automne” :

“Dans nos Vosges, de toute part nous sommes entourés, enfermés presque dans les immenses forêts qui couvrent à de rares exceptions près, toutes nos montagnes. Les promenades en forêt sont donc pour nous chose connue et habituelle. Sous tous ses aspects, nous l’avons vue et aimée ; couverte de givre, de neige, de glace en hiver, en pleine sève au printemps, avec ses pousses d’un vert tendre ; en été l’on se réfugie avec joie dans la fraîcheur des forêts, qui dans l’air calme et lourd, ont le silence recueilli des cathédrales, où le bourdonnement des insectes atteste seul la vie. Dans le silence profond, elle fait l’impression de prières, d’actions de grâces qui montent vers le Créateur. Il semble pourtant qu’à aucune époque de l’année, la beauté de la forêt ne soit aussi diverse et aussi impressionnante qu’en automne. De la vallée, déjà, on est frappé par leur changement de parure comme couleurs. Mais aux premiers pas faits dans le sentier couvert, il nous semble entrer dans un immense parc de conte de fée où tout est nouveau, où tout s’enveloppe d’une beauté spéciale. Depuis les cimes des arbres jusqu’à la végétation multiple et touffue qui s’étend sur le sol, tout a revêtu sa parure d’automne. Traversons-nous une forêt de sapins, le changement est moins perceptible. Le sapin vert n’a pas changé et cependant, comme tous les arbres en cette saison, ils portent des fruits, délices des écureuils, et il n’est pas rare de voir de ces agiles rongeurs sauter vivement de branche en branche, cherchant partout en vrais gourmands, les noix dont ils raffolent. Les pommes de pin aux branches, le doux tapis d’aiguilles par terre nous rappellent l’automne dans une partie du bois plutôt dénudée d’autre végétation. Les forêts de hêtres et de chênes sont plus vivantes et plus parlantes. Une partie de ce genre de forêt ferait le désespoir du peintre par la gamme chromatique de ses innombrables teintes.” (*Ibid.* : 35)

Meister a beau dire que cette rédaction a été “rédigée par une des meilleures élèves de l’école primaire supérieure de Saint-Amarin” (*Ibid.*), nous n’avons pas pu nous empêcher de lever un sourcil, voire même les deux, à la lecture de cette prose que l’on dirait tout droit sortie d’un livre. L’enseignant (méfiant) que nous sommes, habitué aux plagats d’étudiants, n’a pu s’empêcher de “googliser” des passages de cette rédaction, en vain. Même en lui accordant le bénéfice du doute, on peut néanmoins se demander si cette production est représentative du niveau de français de l’écopier alsacien lambda après deux ou trois années d’école française. Et lorsqu’on lit, dans le même article, que la MD “était la seule possible dans un pays où la majorité de la population ne possédait bien aucune langue vivante, et s’était contentée jusqu’ici d’un dialecte savoureux, mais pauvre” (*Ibid.* : 39), il y a de quoi être plus que circonspect vis-à-vis de l’optimisme démesuré qu’affiche un auteur pratiquant une forme de “négationnisme sociolinguistique”.

À l’inverse, si l’on estime que cette francisation constitue une menace pour la préservation de l’identité culturelle, linguistique et religieuse d’une région, la MD ne pourra apparaître que comme désastreuse. Elle était ainsi qualifiée par ses adversaires comme une “méthode de crétinisation” aboutissant à la “déformation du cerveau [et à la] dégénérescence de l’esprit”. (cité par Puren, 2004 : 324) Ici à nouveau, il faut illustrer l’échec de la méthode à l’aide d’une démonstration que l’on voudra implacable. Le fonds “Eugène Müller” des Archives de la Ville et de l’Eurométropole de Strasbourg contient des copies d’élèves censées illustrer les résultats déplorable de la MD. Nous en extrayons les deux documents ci-dessous. Le premier est accompagné du commentaire suivant : “5 années d’école (11 ans), bon élève.”

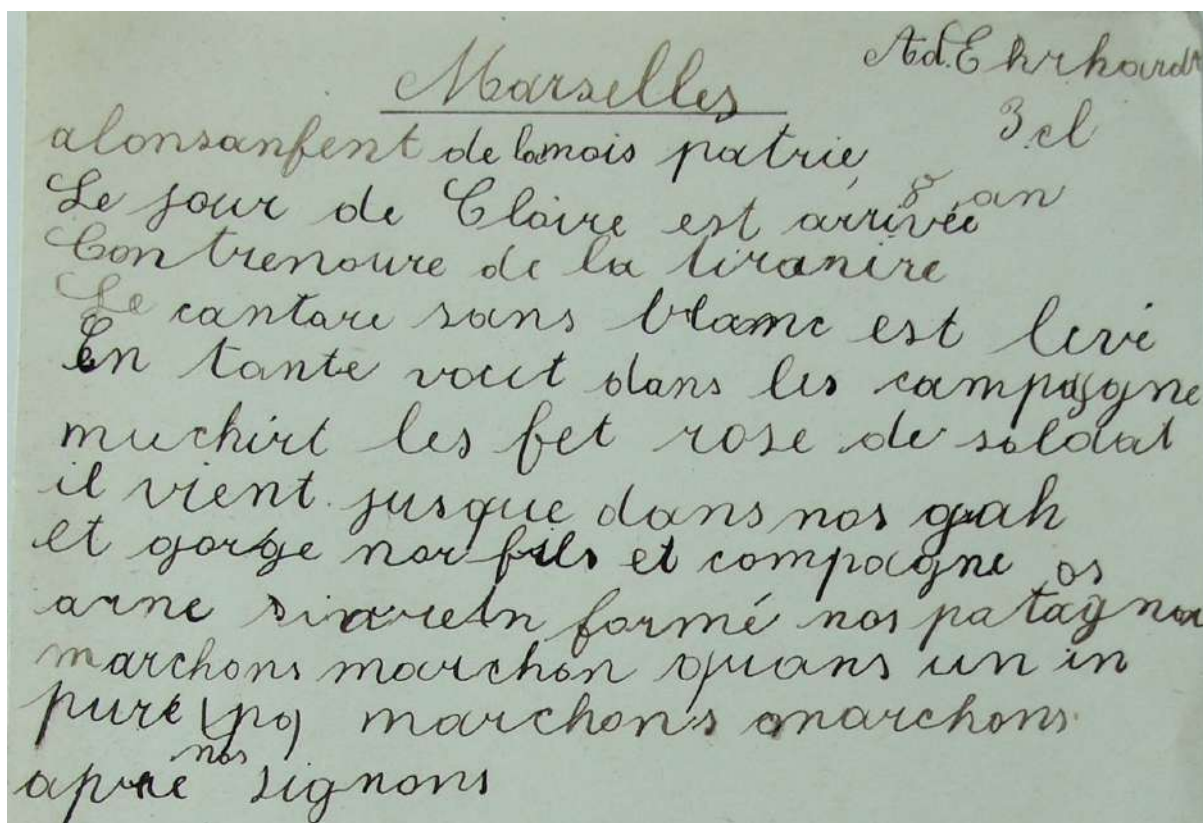
Le chaise.
 Voilà une chaise. Le chaise
 a quatre siege. Le père assis se
 sur le chaise. Le chaise est de
 bateau, il est bon. Le chaise
 est lui sale..
 Joseph Unfried

Copie d'élève. Archives de la Ville et de l'Eurométropole de Strasbourg, fonds Eugène Muller³⁴.

On est frappé, à la lecture de ce court texte par le hiatus entre des informations présentant son jeune auteur comme un “bon élève”, scolarisé depuis cinq ans à l'école française, et le niveau plutôt faible de la production (on est bien loin des envolées champêtres sur les forêts vosgiennes), que ce soit sur le plan syntaxique, grammatical ou lexical. Dans quelles conditions ce texte a-t-il été obtenu ? Aucune information n'est jamais donnée par ceux qui recourent à ce procédé pour dénoncer l'échec des politiques linguistiques éducatives.

Le second document ci-dessous est une dictée, proposée à partir de *La Marseillaise*, rédigée par un élève d'environ 10 ans. Comme dans le cas ci-dessus, rien ne nous est dit sur la méthodologie utilisée pour obtenir ces productions (S'agit-il d'une dictée préparée ou d'un texte que découvrent les élèves ?), ce qui ouvre la porte à toutes les manipulations possibles.

³⁴ Cote : 113 Z 28.



Copie d'élève. Archives de la Ville et de l'Eurométropole de Strasbourg, fonds Eugène Müller³⁵.

La présence de telles copies dans les archives d'Eugène Müller n'est pas le fruit du hasard, surtout lorsqu'on connaît les opinions politiques du donateur. Prêtre, professeur de théologie et homme politique, il a exercé plusieurs mandats comme député et sénateur, notamment au sein de l'UPR (Union Populaire Républicaine), le parti régionaliste alsacien. Müller est une personnalité aussi connue que controversée dans l'Alsace de la première moitié du XXe siècle. Défenseur de l'école confessionnelle, il était farouchement opposé à la MD, considérant que l'allemand, en tant qu'expression littéraire de l'alsacien, devait occuper une place de choix dans les écoles de la région. "Son intransigeance dans le domaine linguistique", écrit Christian Baechler (2006 : 2748), "lui valut le surnom de "Muttersprache-Müller." Les partisans de l'assimilation dénonçaient la malhonnêteté du procédé décrit ci-dessus qui était également utilisé, notamment dans la presse de tendance clérico-régionaliste, pour démontrer la baisse du niveau en allemand des élèves alsaciens-lorrains³⁶. *La République* dénonçait le 29 juin 1938 :

"Ce que les autonomistes font en reproduisant des lettres de domestiques ou de valets d'étables, afin de déconsidérer l'enseignement de l'allemand donné dans les écoles françaises n'est que pure démagogie."³⁷

On retrouve des critiques similaires dans le *Journal d'Alsace et de Lorraine* qui décrit, le 16 juin 1938, "un procédé connu, enfantin, un procédé dont les tenants de la Muttersprache abusent depuis longtemps en Alsace" :

"Cela est bien simple : dans un grand lot de devoirs, de compositions, de dictées fournies par les élèves de l'école primaire à la leçon d'allemand, on choisit les plus

³⁵ Cote : 113 Z 26.

³⁶ Le fonds Eugène Müller contient également des textes rédigés en allemand que nous ne mentionnons pas ici, faute de temps et parce que nous ne sommes pas germanophone.

³⁷ Archives Départementales du Bas Rhin : 98AL337.

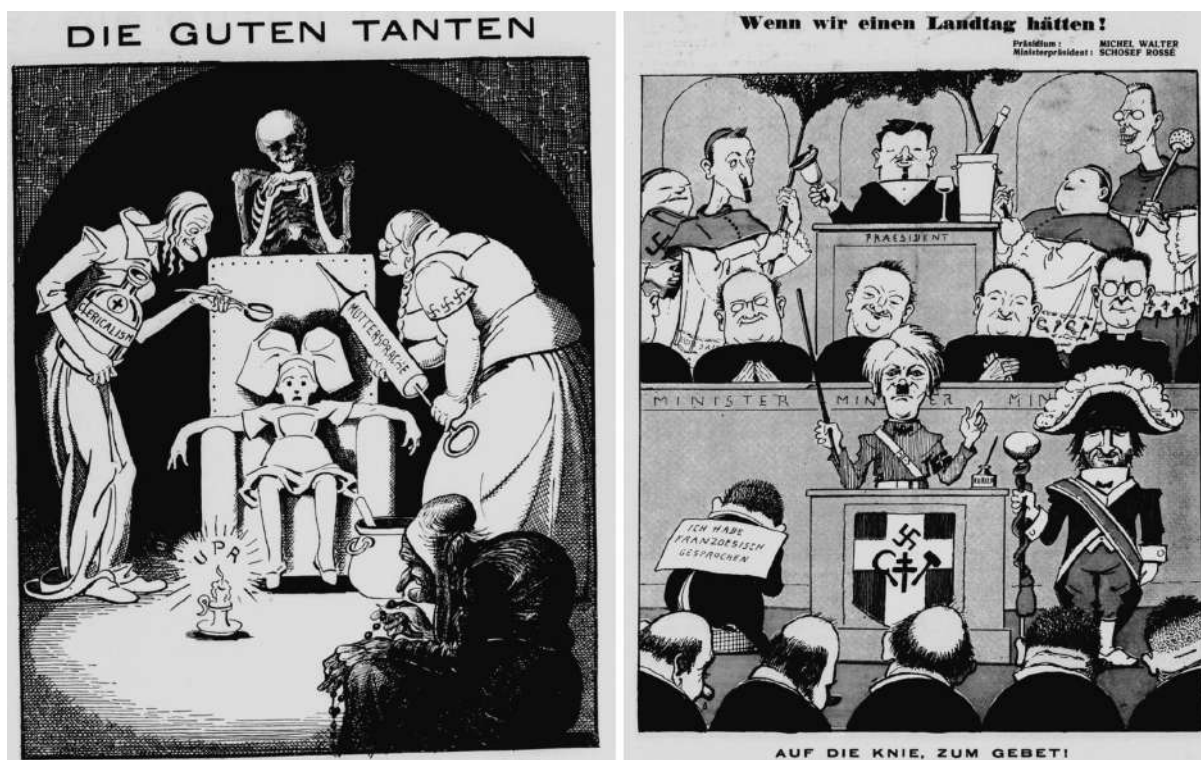
mauvais, ceux qui contiennent le plus de fautes (il n'est pas défendu, aucun contrôle n'est impossible, de les corser par quelques pataquès bien grossiers) et l'on publie ses devoirs des plus mauvais élèves, on les monte en épingle et avec une indignation bien jouée on vient nous dire : voyez à quel bas niveau est l'instruction de nos enfants, voyez ce que rend le bilinguisme imposé aux écoles alsaciennes ! Ces sortes d'articles reviennent périodiquement, et il est permis de demander à leurs auteurs : que voulez-vous prouver par-là ? Voulez-vous établir qu'il y a des cancre dans les écoles d'Alsace comme dans toutes les écoles du monde ? Mon Dieu, on s'en doutait un peu. Croyez-vous qu'un instituteur alsacien qui ferait des recherches dans les cahiers de devoirs d'avant-guerre aurait beaucoup de mal à trouver des compositions, des dictées allemandes émaillées de tout autant de fautes ? Allons donc, et ceux qui se souviennent de la façon dont les petits Alsaciens parlaient le bon allemand avant la guerre savent à quoi s'en tenir."³⁸

Pour finir, une autre entrée dans les questions relatives aux politiques linguistiques éducatives conduites dans les trois départements recouverts est possible par le prisme des dessins satiriques publiés dans la presse de cette région pendant l'Entre-deux-guerres. L'illustration alsacienne ne se limite en effet pas au très consensuel Hansi (Jean-Jacques Waltz) dont l'iconographie mièvre, "à la fois révélatrice de son conservatisme et de sa vision étriquée de l'Alsace" (A. W., 2003 : 14), se retrouve imprimée sur différents supports vendus dans toutes les boutiques de souvenirs de cette région. Il incarne à lui seul l'"Alsace éternelle, tricolore et souriante, avec les cinq C", que nous évoquions précédemment. Des illustrateurs et caricaturistes particulièrement doués ont croqué la vie politique alsacienne d'une manière souvent très féroce. Leurs dessins leur vaudraient sûrement aujourd'hui des procès en diffamation. Ici aussi on fait rarement dans l'impartialité : on publie dans des journaux très hostiles, soit aux positions régionalistes et cléricales, soit à celles incarnées par l'administration française. Dans la première catégorie, on trouve deux journaux de langue allemande dirigés par Zislin³⁹ : *Dr Franc-Tireur* (sous-titré "Journal satirique alsacien") et *Dur's Elsass* (sous-titré "Humoristisch-satirisch Wucheblättle")⁴⁰. Les deux illustrations ci-dessous sont extraites de *Dr Franc-Tireur*. Sur celle de gauche, intitulée "Les bonnes tantes", on voit deux vieilles tantes mal intentionnées administrant à l'enfant alsacien malade "des onguents, des pilules et des lavements" à base de cléricalisme et de langue maternelle. Le traitement infligé ne fait qu'empirer l'état de l'enfant, sous le regard amusé de la mort qui se réjouit de pouvoir bientôt lui serrer la main. La jeune Alsacienne apparaît comme une allégorie d'une région qui va mal (le fameux "malaise alsacien"). L'illustration de droite incarne le cauchemar des opposants à l'autonomie. On y voit les représentants d'un gouvernement présidé par Michel Walter, militant autonomiste, avec pour premier ministre (l'homme à la baguette), une personnalité dont nous n'avons pas eu le temps de parler ici (mais nous l'évoquons dans notre thèse) : Joseph Rossé, instituteur, politicien autonomiste et président du Groupement professionnel (entre autres), le syndicat enseignant local. Siégeant sur le banc des ministres, on reconnaît l'Abbé Müller (le même dont nous avons évoqué les archives) les mains jointes, sur la gauche. Devant l'estrade un homme se tient agenouillé, en pénitence. Il porte sur le dos un écriteau indiquant "J'ai parlé français." Sous l'image, on peut lire le commentaire suivant : "À genoux pour la prière !"

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Idéologiquement proche de Hansi, Henri Zislin, était féroce anti-autonomiste.

⁴⁰ En préparant ce travail, nous avons découvert que ces deux titres ont été numérisés par la BNF et sont donc accessibles sur *Gallica*.



Illustrations extraites du journal satirique *Dr Franc-Tireur* : éditions du 29 février 1932 (à gauche) et du 30 avril 1934 (à droite).

Dans le camp adverse, on trouve également une presse recourant à des dessins satiriques dénonçant ou ridiculisant, cette fois-ci, les politiques linguistiques menées par les autorités françaises. C'est le cas de *Dr Schliffstaan*, un journal autonomiste, également de langue allemande. Certaines illustrations s'attaquent à la MD, jouant sur les thèmes du bourrage de crâne, de la crétinisation et d'une génération sacrifiée. Les dessins ci-dessous ont été publiés en 1927 à l'occasion du départ du recteur Charléty. "Le grand homme de l'école" titre, ironiquement, l'illustration principale⁴¹. La légende indique : "Une délégation d'analphabètes venant des écoles alsaciennes et lorraines a remis à Monsieur Charléty un magnifique bouquet de fleurs bleues, blanches et rouges, à l'occasion de sa mutation." En haut à droite⁴², le recteur "Charléty le Grand" est dessiné en roi Hérode traînant des cadavres d'enfants incarnant "la génération sacrifiée". En-dessous⁴³, il apparaît sous les traits d'un médecin qui vient d'administrer une dose d'assimilation à un élève.

⁴¹ *Dr Schliffstaan*, n° 6, 5 février 1927.

⁴² *Ibid.*, n° 53, 31 décembre 1927.

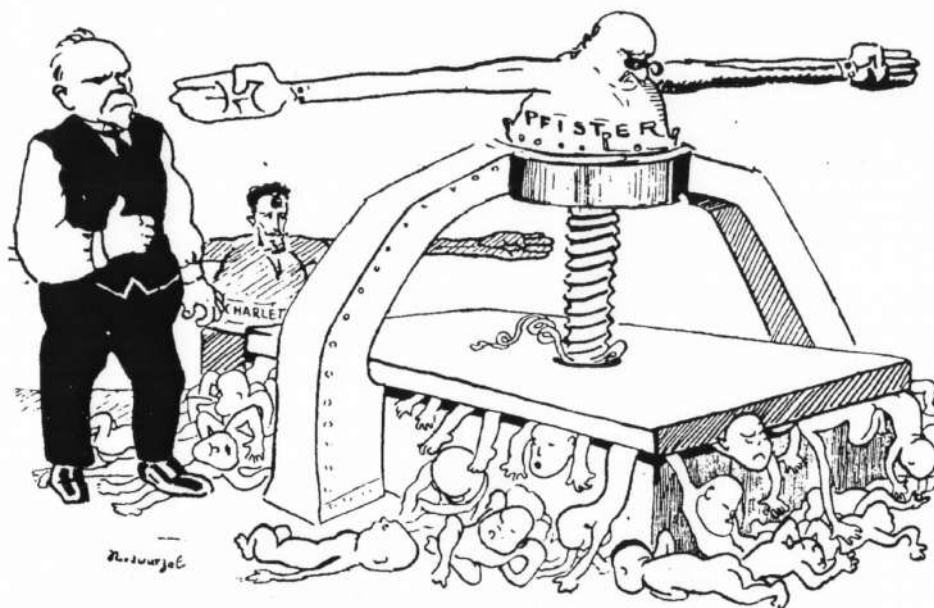
⁴³ *Ibid.*, n° 8, 19 février 1927.



Dans l'illustration ci-dessous⁴⁴, publiée également en 1927, Charléty, et son successeur, l'alsacien Christian Pfister, apparaissent comme des presses à broyer les enfants. Raymond Poincaré, le Président du Conseil, assiste impassible au massacre. Le titre, "Changement de système", est suivi de la légende suivante : "La machine de l'assimilation reste la même, seule sa partie supérieure change."

Der Systemwechsel.

(Zur Ersetzung Charléty's durch Pfister.)



Die Assimilationsmaschine bleibt dieselbe, bloss das Oberteil ist neu.

⁴⁴ Ibid., n° 13, 26 mars 1927.

1.4. Synthèse et discussion

Nous avons voulu montrer dans cette première phase de notre vie de chercheur comment la lecture de l'ouvrage militant de Calvet a joué un rôle de déclencheur dans notre parcours scientifique. Elle a initié une vocation, s'inscrivant dans une tradition familiale, d'historien de la didactique du français tel qu'enseigné en contexte minoritaire dans deux régions allophones de la fin du XIXe siècle au milieu du XXe. L'exercice difficile de l'HDR a eu le mérite, en ce qui nous concerne, de nous replonger dans la documentation volumineuse, notamment pour ce qui est de la partie alsacienne-lorraine, que nous avons accumulée au fil des années. Soyons honnête, celle-ci a été sous-exploitée jusqu'à présent, notre implication sur d'autres terrains nous ayant conduit à mettre de côté des problématiques ne répondant pas aux priorités du *hic et nunc* auxquelles l'enseignant-chercheur est contraint de se plier. Notre départ à La Réunion en 2006 a marqué une rupture de ce point de vue même si, nous le verrons dans les autres parties de cette synthèse, nous n'avons pas renoncé à ce regard d'historien qui nous semble essentiel pour mettre en perspective des approches, des discours, des outils liés à l'enseignement-apprentissage des langues. Le travail en archives, amorcé pendant notre thèse et approfondi après, nous a permis de mesurer à quel point la "littérature grise" constituait pour l'historien de la didactique des langues une source précieuse qui permet d'apporter un nouvel éclairage sur des pratiques scolaires, des courants méthodologiques, des politiques linguistiques éducatives, à différents moments de notre histoire. Ces lectures de première main, qui constituent un matériau banal pour l'historien, sont finalement peu exploitées dans notre champ disciplinaire : des trésors restent encore à découvrir, nous en sommes convaincu, c'est d'ailleurs sur l'un d'entre eux que repose le travail inédit que nous proposons dans le volume 2.

Ce que nous retenons de cette archéo-didactique, c'est qu'une méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues ne prend son sens qu'immergée dans l'histoire sociale qui l'a vue naître, et que son application répond souvent, c'est flagrant dans le cas de la MD, à des enjeux idéologiques dépassant de loin les problématiques strictement pédagogiques auxquelles on serait tenté de les limiter. Nous le verrons également dans notre monographie consacrée à la formation linguistique des Nord-Africains après la Libération, la francisation de citoyens français allophones répond en premier à lieu à des considérations politiques liées à une volonté d'assimiler par l'école, linguistiquement et culturellement, des populations dont les pratiques langagières sont dénigrées et regardées d'un œil suspect. Dans cette perspective, la méthodologie, en l'occurrence la MD, apparaît comme le fer de lance de politiques linguistiques éducatives jacobines visant, dans un processus conversionnel, à transformer l'enfant allophone en un bon petit Français qui sera d'autant moins suspect aux yeux des autorités qu'il aura fait du français sa langue, sinon maternelle, du moins usuelle. Ces visées éducativo-linguistiques doivent être mises en lien avec l'idéal monolingue hérité de la Révolution française : "Une langue, un état, une nation". Comme nous l'avons souligné, la dimension patriotique inhérente à l'entreprise de francisation est particulièrement forte dans les politiques linguistiques éducatives mises en œuvre dans les départements recouverts d'Alsace et de Lorraine. Franciser les petits Alsaciens-Lorrains c'est les ramener dans le giron de la mère-patrie qu'ils sont appelés à vénérer et à servir. En 1915, l'hebdomadaire illustré *Le Miroir* publie en double page (cf. ci-dessous) une photo prise dans l'école de Traubach-le-Bas dont le village a été libéré par les troupes françaises en 1914. On y voit trois enseignants, dont deux instituteurs-militaires, faire la classe à de jeunes élèves. En zoomant sur le grand tableau

du fond⁴⁵, on lit, sous l'intitulé "Les petits garçons d'Alsace", les lignes suivantes qu'un des enseignants pointe à l'aide de sa baguette :

"Puis lorsque nous aurons l'âge de montrer notre courage et de prouver notre amour, nous serons soldats de France et saurons avec vaillance la défendre à notre tour. "



École de Traubach-le-Bas, le 18 juin 1915. Photo publiée dans *Le Miroir*, le 18 juillet 1915, pages 8-9. Collection personnelle.

Une dimension essentielle doit être prise en compte pour comprendre à la fois le dénigrement des langues locales par les autorités françaises et l'impérieuse nécessité exprimée dans les politiques linguistiques éducatives de substituer le plus rapidement possible le français à celles-ci. Ce début de XXe siècle se caractérise en France par l'opposition de l'Église et de l'État sur les questions de la laïcité et de la laïcisation de l'enseignement. Que ce soit en Bretagne, ou en Alsace-Lorraine (cf. photo ci-dessous), le clergé fait "une utilisation opportuniste" (Puren, 2004 : 162) des langues locales, étroitement associées à la religion. Fañch Morvannou (1980 : 53) nous rappelle le vieil adage selon lequel "le breton et la foi sont frère et sœur en Bretagne (*Ar brezonek hag ar feiz/A zo breur ha c'hoar e Breiz*). De ce point de vue également, la proscription du recours aux L1, qui est défendue pédagogiquement par les partisans de la MD, sert de prétexte pour lutter contre l'influence de l'Église. Utilisée à des fins patriotiques et dans le but de desserrer l'emprise du Clergé sur les populations allophones, la MD a ainsi fait l'objet d'une instrumentalisation par les pouvoirs publics qui voyait en elle un possible outil d'acculturation civique conduisant à une assimilation progressive.

⁴⁵ Sur le petit tableau à gauche, on peut lire : "Il apprend, il écrit, il obéit à ses parents, il fait des commissions. Rédaction."



“Pour Dieu, l’Église et la Patrie” : procession en 1936 dans les rues de Strasbourg à l’occasion du Congrès annuel de la Ligue des Catholiques d’Alsace⁴⁶.

Pour finir, nous souhaiterions évoquer rapidement deux publications qui n’ont pas trait spécifiquement ou uniquement à la MD mais qui méritent néanmoins de figurer dans cette partie puisqu’il y est question de francisation et de politiques linguistiques éducatives menées en France et appréhendées dans une perspective historique. Le premier, co-écrit avec Claude Cortier (2007 ; **VOL3-12**), propose une “mise en convergence” de ces politiques conduites auprès de locuteurs de langues minoritaires : langues régionales et langues de l’immigration. Nous opposons une approche étatique monolingue incarnée notamment par la MD aux premières réflexions didactiques conduites par les défenseurs du “comparatisme”, comme Michel Bréal, favorables à une prise en compte des langues régionales des élèves. Un saut dans le temps est ensuite franchi jusqu’à la fin des années 1970, période à laquelle apparaît une “sociolinguistique scolaire”, notamment sous l’impulsion des travaux de Jean-Baptiste Marcellesi. Un ensemble de recherches, dont celles du groupe Varia de l’INRP, prennent ensuite le relais pour aboutir, à un moment où le plurilinguisme est célébré et valorisé par les instances européennes, à la conceptualisation d’une “sociodidactique”,

“c’est-à-dire une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d’une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale [...]” (Cortier & Puren, 2007)

⁴⁶ Source : Service des Archives de l’Archevêché de Strasbourg.

Une réflexion sociodidactique recourant à la fois aux méthodes et cadres théoriques de la sociolinguistique et à ceux de la didactique du plurilinguisme (dont “l’éveil aux langues”) permet désormais de réfléchir à la manière dont l’école peut valoriser les langues de locuteurs minorés, qu’elles soient endogènes (langues régionales) ou importées, du fait de l’immigration.

Le second article (Puren, 2012a ; **VOL3-15**) a été rédigé suite à un travail de recherches conduit en 2010 aux Archives Nationales d’Outre-Mer à Aix-en-Provence. Nous y avons découvert par hasard deux rapports de 1821 et 1822 qu’une Mme Céliez avait rédigés pour le Ministre de la Marine. Elle y expliquait les méthodes pédagogiques qu’elle employait pour enseigner le français à un dénommé Kan Gao, un Chinois exilé chez son oncle aux Philippines, qui avait été embarqué sur un vaisseau français avec la promesse d’un poste de directeur de plantation de thé en Guyane française. Les tentatives pour développer la culture du thé dans la colonie guyanaise ayant échoué lamentablement, Kan Gao se retrouve coincé à Paris où il déprime. L’histoire se termine mal pour le malheureux. Cet article est l’occasion d’analyser les procédés pédagogiques que l’enseignante improvisée teste avec plus ou moins de bonheur sur son élève.

Bibliographie

Sources primaires⁴⁷

Amicale des instituteurs et institutrices laïques des Ardennes (1910) : *Hommage à I. Carré, Inspecteur Général de l’Instruction publique*. Charleville, Association ouvrière de l’Imprimerie.

Anonyme (1910) : *I. Carré. Inspecteur Général de l’Instruction Publique. 1820-1909*. Tours, Imprimerie E. Arrault et Cie.

Carré Irénée (1888) : “De la manière d’enseigner les premiers éléments du français dans les écoles de la Basse-Bretagne”. Dans : *Revue pédagogique*, Tome XII, 217-236.

Carré Irénée (1891) : “La Basse-Bretagne. Ses habitants, ses mœurs, ses usages, ses écoles”. Dans : *Annuaire de l’enseignement primaire*. Paris, Armand Colin, 467-499.

De Dietrich Albert (1917) : *Alsaciens corrigeons notre accent*. Paris, Nancy, Berger-Levrault Éditeurs.

Galtier Joseph (1903) : “Au pays Breton”. Dans : *Le Volume*, n° 21, 21 février, 308-311. En ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bd6t5590433k/f4>

Guillot Henri (1932) : *Ce qu’il faut dire. Ce qu’il ne faut pas dire. Dédié à la jeunesse alsacienne si désireuse de parler correctement la langue française*. Strasbourg, Imprimerie des dernières nouvelles de Strasbourg,

Jonas Lucien (1917) : “Classes d’alsace”. Dans : *Les Annales politiques et littéraires*, n° 1795, 18 novembre, 439-440. En ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5623809d/f11.item>

“La rédaction” (1909) : “M. Carré”. Dans : *Le Volume*, n° 43, 24 juillet, 621-622. En ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bd6t5602589g.r>

Le Hénaff J., Le Mercier F. & Lenormand Y. (1889) : “Analyse de la conférence faite à Guingamp par M. Carré, Inspecteur général de l’enseignement primaire”. Dans : *Bulletin Départemental des Côtes-du-Nord*, n° 105, novembre, 166-184.

⁴⁷ Nous opérons ici une distinction entre sources primaires et sources secondaires, comme nous le faisons pour la dernière partie de ce volume et pour les différentes parties composant le volume 2, afin de différencier les lectures de première main, se référant au corpus analysé, des lectures de seconde main, renvoyant à des travaux scientifiques proposant des analyses sur des sources primaires.

- Meister Ludovic (1917) : “L’école en Alsace reconquise”. Dans : *Revue pédagogique*, Tome LXXI, 22-42.
- Nézard (1889) : “Grande conférence faite à Guingamp par M. Carré, Inspecteur Général”. Dans : *Bulletin Départemental des Côtes-du-Nord*, n° 104, octobre, 159-163.
- P. A. (1909) : “M. Carré (1829-1909)”. Dans : *Revue pédagogique*, Tome LV, 101-106.
- Rossignol Elisa (1990) : *Une enfance en Alsace*. Paris, France Loisirs.
- Vallée François (1901) : “Des moyens à employer pour la préservation du breton”. Dans : *Bulletin archéologique de l’Association bretonne*. “Troisième partie : langue bretonne”, Tome vingtième, 8-14. En ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k207496x/f263>

Sources secondaires

- A. W. (2003) : “Hansi. Le village immobile et mythique c’est lui...”. Dans : *Land un Sproch. Les Cahiers du bilinguisme*, n° 148, 14-16.
- Baechler Christian (2006) : “Muller Eugène”. Dans : J.-P. Kintz (Éd.) : *Nouveau dictionnaire de biographie alsacienne*, n° 46, Supplément K-M. Strasbourg, Fédération des sociétés d’histoire et d’archéologie d’Alsace, 2747-2748.
- Bischoff Georges (1993) : “L’invention de l’Alsace”. Dans : *Saisons d’Alsace*, n° 119, 34-69.
- Blanchet Philippe (2016) : *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris, Textuel, collection “Petite Encyclopédie critique”.
- Boutan Pierre (1996) : *La langue des Messieurs. Histoire de l’enseignement du français à l’école primaire*. Paris, Armand Colin.
- Boutan Pierre (1998a) : “La “Méthode Carré” et la politique linguistique à l’école primaire de la IIIe République vers la fin du XIXe siècle”. Dans : *Tréma*, n° 14, 13-26. En ligne : <http://journals.openedition.org/trema/1797>
- Boutan Pierre (1998b) : *De l’enseignement des langues. Michel Bréal, linguiste et pédagogue*, Paris, Hatier.
- Calvet Louis-Jean (1974) : *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*. Paris, Payot.
- Chanet Jean-François (1996) : *L’École républicaine et les petites patries*. Paris, Aubier.
- Merlo Christian (1975) : “Calvet (Louis-Jean) : Linguistique et colonialisme. Petit traité de glossophagie.” Dans : *Revue française d’histoire d’outre-mer*, tome 62, n° 229, 4e trimestre, 696-697. En ligne : https://www.persee.fr/doc/outre_0300-9513_1975_num_62_229_4712_t1_0696_0000_2
- Chervel André (1995a) : *L’enseignement du français à l’école primaire. Textes officiels. Tome 2 : 1880-1939*. Paris, INRP et Economica.
- Coste Daniel (1993) : “Réforme de l’enseignement des langues modernes en Europe sur quelques traits marquants de la période 1880-1914”. Dans : *ELA*, n° 90, avril-juin, 111-117.
- Henner Gérard (2004) : “À Rolbing, la grotte la plus politisée de France”. Dans : *La Revue du Pays de Bitche*, n° 5, avril, 61-64. En ligne : <http://www.bitscherland.fr/Canton-de-Volmunster/Rolbing/grotte-rolbing.html>
- Eichenlaub Jean-Luc (2013) : “Le paradis tricolore”. Dans : *Revue d’Alsace*, n° 139, 55-62.
- Gillig Jean-Marie (1979) : *La question scolaire en Alsace de 1918 à 1939, Confessionnalisme et bilinguisme à l’école primaire*. Thèse pour le Doctorat de 3^e Cycle en “Histoire et théorie des formes d’éducation”. Université des Sciences Humaines de Strasbourg.
- Hameline Daniel (2002) : “L’enseignement intuitif, un continent disparu”. Dans : D. Hameline : *L’éducation dans le miroir du temps*. Lausanne, Loisirs et pédagogie, Société coopérative des Éditions des Sentiers, 127-138.

Mombert Monique (2002) : “Le discours assimilationniste du Journal d’Alsace et de Lorraine de 1919 à 1924”. Dans : H. Châtellier & M. Mombert (Éds.) : *La presse en Alsace au XXe siècle. Témoin, acteur, enjeu*. P.U. de Strasbourg, 65-86.

Morvannou Fañch (1980) : *Le breton, la jeunesse d’une vieille langue*. Brest, PPB.

Lagrée Michel (1992) : *Religion et cultures en Bretagne*. Paris, Fayard.

Puren Christian (1988) : *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues*. Paris, Nathan.

Puren Laurent (2001) : “La polémique autour de la méthode directe dans l’Alsace-Lorraine de l’entre-deux-guerres”. Dans : *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 46, Montpellier, I.E.F.E. Université Paul-Valéry-Montpellier 3, 35-52.

Puren Laurent (2003) : “Pédagogie, idéologie et politique linguistique. L’exemple de la méthode Carré appliquée à la francisation de la Bretagne à la fin du XIXe siècle”. Dans : *Glottopol*, n° 1, janvier, 33-53. En ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_1.html

Puren Laurent (2004) : *L’École française face à l’enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l’égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIXe siècle à nos jours*. Thèse de Doctorat en Didactique des Langues et des Cultures soutenue à Paris 3-Sorbonne Nouvelle.

Schmauch Joseph (2004) : *Les services d’Alsace-Lorraine face à la réintégration des départements de l’Est (1914-1919)*. Thèse pour le diplôme d’archiviste paléographe. École nationale des Chartes.

Van den Avenne (2012) : “Linguistique et colonialisme, 1974-2012. Un entretien avec Louis-Jean Calvet.” Dans : *Glottopol*, n° 20, juillet. En ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_20/gpl20_01entretien_calvet.pdf

Nos publications citées dans cette partie et consultables dans le volume 3 de notre dossier

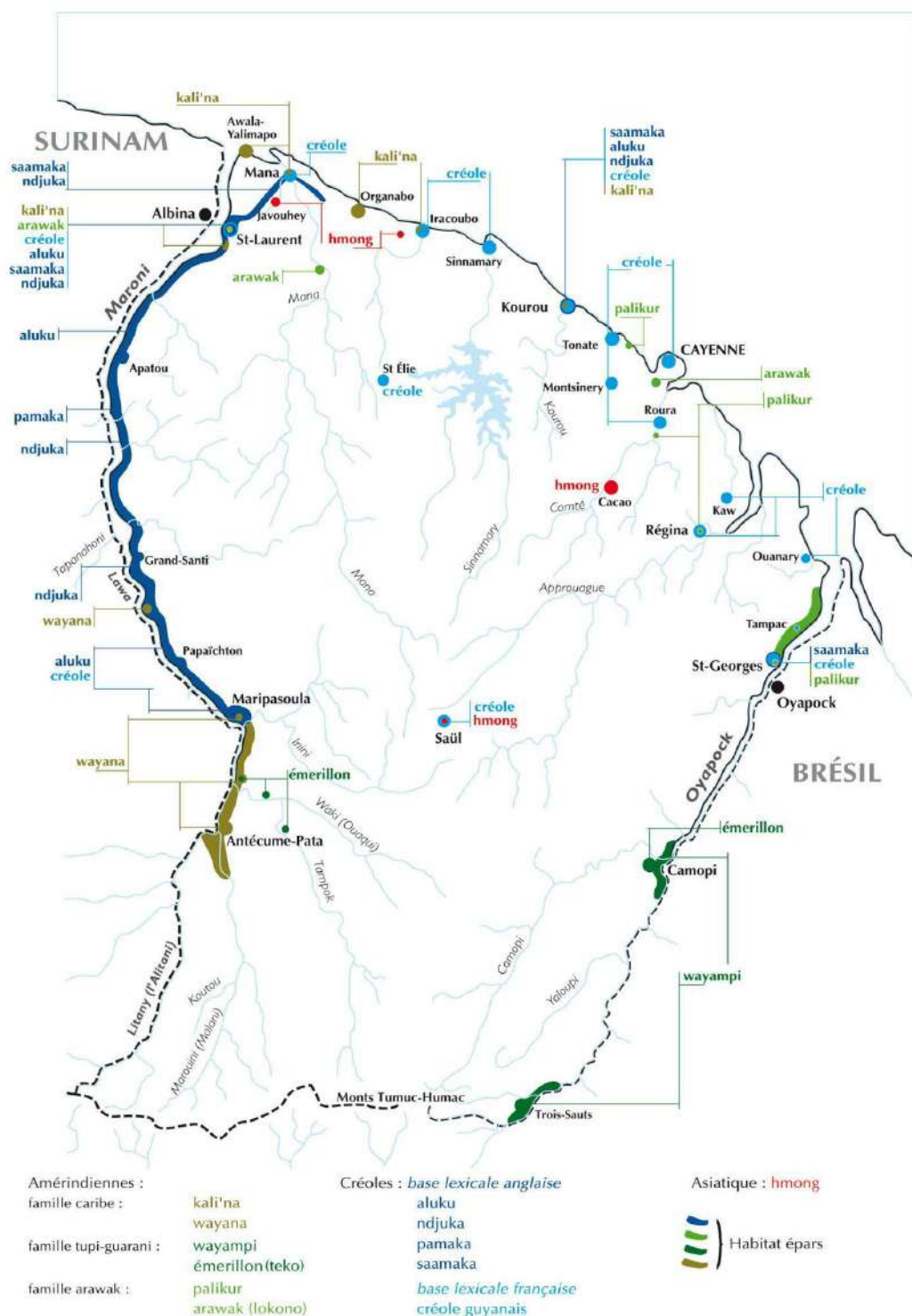
Dans le tableau ci-dessous, le numéro à gauche renvoie vers le classement des publications du volume 3. Pour la consultation de la référence (article, chapitre, coordination de revue ou d’ouvrage, monographie), nous renvoyons le lecteur vers le sommaire proposé au début de ce dernier volume.

n° 1	Puren Laurent (2004) : “La question bilingue en Alsace-Lorraine pendant l’entre-deux-guerres (1918-1939) : polémiques syndicales autour de la méthode directe”. Dans : <i>Cahiers du Français Contemporain</i> , n° 9, mars, 191-209.
n° 12	Cortier Claude & Puren Laurent (2007) : “Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence difficile”. Dans : <i>Repères</i> , n° 38, 63-80. En ligne : https://journals.openedition.org/reperes/390
n° 15	Puren Laurent (2012a) : “L’instruction en français du Chinois Kan Gao sous la Restauration à Paris”. Dans : <i>Documents pour l’Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde</i> , n° 49, décembre, 127-149. En ligne : https://journals.openedition.org/dhfiles/3459
n° 26	Puren Laurent (2020) : “Contribution à une généalogie de la méthode directe appliquée en France : exploration du chaînon manquant alsacien”. Dans : <i>Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde</i> , n° 64-65, 95-113. En ligne : http://journals.openedition.org/dhfiles/7446

2. Recherches *in vivo* en Guyane française : la confrontation au terrain plurilingue

2.1. Présentation

Même si c'est sûrement un lieu commun de le dire, la Guyane française est un formidable laboratoire de la diversité, tant au niveau de son écosystème que des populations qui y vivent, des langues qu'ils parlent et des cultures qu'ils perpétuent. Pour le chercheur en didactique des langues et en sociolinguistique, c'est un terrain d'une grande richesse qui offre de multiples objets d'études : depuis les politiques linguistiques éducatives jusqu'aux représentations et pratiques langagières, en passant par les curricula, supports d'apprentissage et pratiques pédagogiques pour ce qui est notamment de la place qui y est faite au plurilinguisme inhérent à ce département-région d'outre-mer (DROM). Nous expliquerons dans cette partie par quel (heureux) hasard nous avons pu prendre connaissance de ce contexte, ce que nous y avons fait et ce que cette expérience nous a apporté dans la construction de notre parcours de chercheur. Mais avant cela, plantons rapidement le décor plurilingue et pluriculturel de ce petit bout de France en Amérique du Sud. Une première approche pour présenter la pluralité ethnique et linguistique de la Guyane consiste à s'appuyer sur une carte proposant une localisation des langues régionales présentes sur ce territoire ultramarin, selon un système de de "représentations aréales" (Léglise, 2007 : 35) faisant coïncider communautés ethniques et communautés linguistiques :



“Représentation traditionnelle de la diversité linguistique guyanaise : les langues régionales de Guyane”. (Léglise & Migge, 2007 : II)

Cette entrée par langues régionales permet de distinguer trois grandes familles : les langues amérindiennes, les langues créoles et le hmong. Le tableau ci-dessous (adapté de Léglise, 2007 : III) apporte des précisions supplémentaires sur les subdivisions au sein des deux premières familles et sur les caractéristiques des langues :

Types de langues	Nom de la (variété de) langue	Caractéristiques
Langues amérindiennes	arawak ou lokono	Langues autochtones appartenant à trois familles linguistiques (caribe, tupiguarani et arawak). Listées dans le rapport Cerquiglioni, elles sont parlées dans leur ensemble par moins de 5% de la population. Les deux premières, en raison de leur faible nombre de locuteurs ou de rupture de transmission vers les jeunes générations, peuvent être considérées comme “en danger”.
	emerillon ou teko	
	kali’na	
	palikur	
	wayana	
	wayampi	
Langue créole à base lexicale française	créole guyanais	Résultant de l’esclavage et de la colonisation française en Guyane. Mentionnée dans le rapport Cerquiglioni, langue maternelle d’environ un tiers de la population, elle est véhiculaire dans certaines régions – en particulier sur le littoral.
Langues créoles à base lexicale anglaise	aluku ndyuka pamaka	Variétés de langues ⁴⁸ (Eastern Maroon Creoles) parlées par des Noirs Marrons ayant fui les plantations surinamiennes au XVIIIe siècle, mentionnées dans le rapport Cerquiglioni. Langues premières des Marrons faisant historiquement partie de la Guyane ou de migrants récemment arrivés du Surinam, elles sont parlées par plus d’un tiers de la population guyanaise. Elles jouent également un rôle de véhiculaire dans l’Ouest guyanais.
	sranan tongo	Langue véhiculaire du Surinam voisin, elle est la langue maternelle d’une très faible partie de la population guyanaise, notamment dans l’Ouest, où elle joue cependant un rôle de véhiculaire.
Langues créoles à base lexicale anglaise (partiellement relexifiée en portugais)	saamaka	Parlée par des Noirs Marrons originaires du Surinam mais installés en Guyane depuis plus ou moins longtemps, mentionnée dans le rapport Cerquiglioni. Les estimations chiffrées sont les plus fluctuantes à son égard. Selon Price et Price (2002), les Saramaka constitueraient le groupe de Marrons le plus important de Guyane (10 000 personnes), toutefois nos enquêtes montrent des taux de déclaration du saamaka souvent inférieurs aux autres créoles à base anglaise.

Comme le souligne Isabelle Léglise (2007), cette représentation aérale présente un certain nombre de limites, notamment celle de considérer que des locuteurs associés à un groupe ethnique sont forcément locuteurs de la langue qui leur est attribuée (ce qui n’est par exemple pas le cas des Arawak) et celle de laisser de côté des langues minoritaires issues des migrations

⁴⁸ L’aluku, le ndyuka et le pamaka sont considérées comme des variétés dialectales d’une même langue, le nenge (en aluku et pamaka) ou nengee (en ndyuka), cf. Goury et Migge (2003).

parlées sur le territoire (différents créoles des Antilles, portugais du Brésil anglais du Guyana, hakka, cantonais, etc.). L'état des lieux sociolinguistique conduit par Léglise (*Ibid.*) a permis d'affiner cette présentation en proposant une entrée par langue et par lieu et une entrée par répertoires linguistiques. Ce que nous retiendrons ici c'est à la fois la richesse et la complexité du paysage sociolinguistique de ce DROM qui constitue un laboratoire à ciel ouvert pour des linguistes et didacticiens des langues intéressés par les questions des politiques linguistiques éducatives.



Élèves businenge et amérindiens scolarisés dans des écoles sur le Maroni. Auteur : Laurent Puren, 2002.

2.2. “Guyane, les oubliés de l’école” : comment un reportage sur *Arte* nous a conduit jusqu’aux écoles du Maroni

Notre rencontre avec la Guyane française a été le fruit du hasard. Elle a été rendue possible par un concours de circonstances tendant à prouver que le facteur chance n’est pas à sous-estimer dans un parcours de recherches. Le 26 juin 2001, *Arte* diffuse un reportage d’une vingtaine de minutes intitulé “Guyane, les oubliés de l’école”, réalisé par Marc-Antoine Valverde. Il y est question des problèmes de scolarisation dans les écoles disséminées le long du Maroni. Les journalistes remontent le fleuve pour filmer et interviewer des enseignants, notamment des professeurs des écoles, qui racontent les difficultés de leurs conditions d’exercice, les problèmes d’apprentissage de leurs élèves businenge allophones et l’inadaptation de l’école. La chance a donc voulu que nous nous trouvions devant notre écran au moment précis de cette diffusion. Si cela n’avait pas été le cas, il n’y aurait eu aucun autre moyen de visionner ce reportage : *Internet* n’en étant encore qu’à ses balbutiements, les programmes télé ne pouvaient à l’époque pas être consultés en replay. Pour les besoins de l’exercice d’écriture auquel nous nous prêtons, nous avons visionné de nouveau le reportage, désormais numérisé. Il s’agit de comprendre pourquoi ce documentaire nous avait alors fortement “interpellé” et en quoi il faisait écho aux problématiques que nous traitons dans notre thèse, sur laquelle nous travaillions alors depuis un an.

D’un point de vue discursif, le reportage fait alterner la voix off du journaliste et la parole des enseignants (et de quelques autres acteurs de terrain), interviewés dans leurs écoles. Nous sommes tout de suite plongés dans le vif du sujet avec le commentaire en off qui démarre le reportage. Le ton est critique pour ne pas dire polémique :

“Nos ancêtres les Gaulois existent toujours. Dans ce département français d’Amérique du Sud, l’école garde un petit parfum colonial. Nous sommes en Guyane, mais loin de Kourou et de la fusée Ariane. Ici, c’est l’ouest du pays, un peu le bout du monde, sur le fleuve Maroni à plus de 7000 km de Paris. Grand comme le Portugal avec 157 000 habitants recensés, la Guyane est un département pluriethnique composé de Créoles, de Businenge, d’Amérindiens, d’Haïtiens, de Brésiliens, de Hmongs venus du Laos, de Chinois et de Blancs de métropole. Pourtant, ici en Amazonie, la France, l’Éducation nationale, comme à Strasbourg, Bordeaux ou Marseille⁴⁹. Résultat : sur le fleuve Maroni où vivent les Amérindiens et les Businenge ou Noirs marrons. L’échec scolaire est massif.”

Pour boucler la boucle, le commentaire off qui clôt le documentaire une vingtaine de minutes plus tard se termine par la même allusion à des contenus d’enseignement d’un autre âge :

“Le gouvernement et l’éducation nationale sont conscients que le temps des changements est arrivé, l’adaptation des programmes aux réalités locales, l’enseignement du français comme langue seconde, le recrutement local des professeurs et les médiateurs culturels sont à l’ordre du jour. Il y a péril dans la demeure. Environ 30 % d’une classe d’âge décroche son bac en Guyane, contre 62 % en métropole. En clair, il n’y a plus d’avenir pour nos ancêtres les Gaulois.”

Lorsqu’on visionne le reportage, on se rend compte que le parti pris des journalistes d’*Arte* est sans doute largement influencé par un PE représentant syndical (mais le reportage ne le précise

⁴⁹ Phrase agrammaticale que nous restituons telle quelle. Le journaliste a sûrement dû oublier quelques mots lors de l’enregistrement du commentaire off, mais on comprend bien l’idée.

pas) qu'ils filment dans sa classe à Grand-Santi, une commune isolée située au milieu du Maroni, qui n'était alors accessible qu'en pirogue⁵⁰. Il se montre particulièrement virulent vis-à-vis des politiques scolaires menées en Guyane :

“Je trouve qu'ici la France s'impose, elle ne propose pas, elle s'impose, c'est-à-dire qu'elle ne tient pas compte de la spécificité culturelle de la population, elle ne tient pas compte de l'histoire de cette population, elle ne tient pas compte de la langue de cette population. Nous, en tant qu'enseignants, comme c'est un département, comme la loi doit s'appliquer, il y n'a aucune mesure de prise pour enseigner à des enfants qui sont non francophones. [...] Moi, j'ai les mêmes instructions officielles qu'un enseignant qui travaille en Corrèze, donc ça c'est un non-sens complet.”

Ce discours militant doit, pour être compris, replacé dans le contexte des grèves scolaires qui venaient, dans les mois qui ont précédé le tournage, de paralyser les écoles de Guyane, notamment celles de l'Ouest. C'est d'ailleurs, semble-t-il, cette grève qui avait sensibilisé les journalistes d'*Arte* à la question de la scolarisation dans l'Ouest guyanais et qui les avait conduits à venir enquêter sur place. Le quotidien *France-Guyane*, dans son édition du 25 février 2001, consacre une bonne partie de ses articles à ces événements :

- “Le ton monte partout” (page de Une) ;
- “Radicalisation de la grève des enseignants”, “L'IUFM en grève” (page Éducation) ;
- “Le conseil municipal apporte son soutien aux grévistes”, “La commune en état de siège”, “Des cris d'alarme” (page locale consacrée à Saint-Laurent-du-Maroni).

Barrages filtrants, manifestations dans les rues de Cayenne et de Saint-Laurent-du-Maroni, blocage du rectorat de Cépérou à Cayenne : la mobilisation dure presque trois mois, du 15 janvier au 12 mars. Des appels, y compris dans leurs langues maternelles (cf. ci-dessous), sont lancés en direction des parents d'élèves pour qu'ils rejoignent le mouvement.

BOSKOPU FU A FOLOKU.

*Famiriman nanga kondreman. Den mama anga den
papa , di abi pikin.*

Den yefrow nanga den misti e stak :den e stak fu den kisi moro
yefrow nanga misti fu leri den skoro pikin.

Bikasi den skoroleriman no sari. En fu , a skroro lanti meki moro
furu skoro, fu ala pikin kan kisi skoro morobun fasi ;

Bika , a abi furu pikin di no e go na skoro.
A kondisi di den skoro leriman e wroko no bun tu.
Ini den skoro zal , den skoro pikin furu tumusi.
Den aksi fu a wroko kondisi kan kon moro betre fu leri den pikin.

Dat ede , den e kari unu a wankrutu di hori na a skoro fu Charbonnière
na dri de wroko 7 februari 11yuru nanga afu anga- 5 yuru dibakadina.

SKORO PROBLEM NA U PROBLEM

MAMA NANGA DADA U MUS KON NA KRUTU DISI.

BIKA A DE WAN FANOWDU SANI GI ALA UNU.

BOSKOPU FU A FOLOKU.

*Famiriman nanga kondreman. Den mama anga den
papa , di abi pikin.*

FOE ALA DEN BIGI WAN
A TOUS LES PARENTS

DEN MISTERS FOE A SKORO FOE
Albert LONDRES DÉ NA GREVE
Des professeurs du collège A. LONDRES sont en grève

FOE ALA DEN PIKIN FOE WI GO NA SKORO
Pour que tous vos enfants aillent à l'école

AKSHI ALA WI
Demandons tous ensemble

- **MORO SKORO PIKI WAN NANGA
BIGI WAN** Plus d'école de collèges et de lycées
Plus de professeurs
- **MORO MISTERS** Plus de métiers à apprendre
- **MORO SOETOU WROKO FOE LELI**

FOE DEN PIKIN FOE WI MEKTING MORO
BOE NAGA SKORO
Pour que vos enfants apprennent bien à l'école

KON MITI WI NA COLLEGE Albert
LONDRES FOE MORO INFORMATIE
Rejoignez nous, venez au collège pour en savoir plus

Tracts en sranan tongo distribués aux parents d'élèves businenge de Saint-Laurent-du-Maroni lors de la grève de 2001.

⁵⁰ Une ligne aérienne ouverte par Air Guyane dessert désormais la localité.

Les enseignants interviewés dans le reportage rappellent les raisons principales qui ont conduit à cette grève. On peut les résumer ainsi :

- Conditions d'exercice et de vie difficile pour les enseignants en poste sur le Maroni : isolement, absence d'équipement, problèmes sanitaires, classes surchargées ;
- Programmes et méthodes de scolarisation jugées inadaptées pour des élèves majoritairement non francophones, d'où échec scolaire ;
- Non scolarisation de milliers d'élèves en raison d'une natalité galopante et d'un nombre insuffisant d'écoles.

L'équipe d'*Arte* suit un groupe d'enseignants ("une joyeuse bande de profs") en expédition syndicale sur le Maroni pour le SNUIPP. Ils donnent la parole à l'un d'entre eux qui résume le sentiment de frustration ressenti par le corps enseignant par une phrase choc – "On est une machine à fabriquer de l'échec et de l'exclusion" – que nous reprendrons pour intituler l'un de nos articles (**VOL3-2**) publié dans les années qui suivront notre première mission en Guyane en avril-mai 2002. Ce syndicat accueille d'ailleurs favorablement le reportage d'*Arte* dont ils font la publicité dans leur organe, *Fenêtres sur Classes*⁵¹ :

"Le premier mérite de document [...] est de bousculer les lieux communs tout en donnant à voir et à réfléchir sur les pratiques de l'Éducation nationale, en décalage complet avec les réalités d'un pays, le pays des businengué, quelque part dans un territoire "français". La découverte a dû être rude pour le public franco-allemand d'*Arte* : il existe encore des territoires oubliés de tous et de la République où l'égalité des chances ne se décline pas tout à fait comme partout ailleurs. [...] Une majorité de collègues ont eu la chance de le visionner et l'ont trouvé très juste sur le fond et sur la forme."

Les syndicats agitent alors régulièrement le thème du "néo-colonialisme" pour qualifier des politiques scolaires hors sol qui seraient appliquées en Guyane. Serge Blanco, membre de la CNT Éducation Guyane, écrit ainsi en 2001⁵² :

"La France donne des leçons à la Chine ou la Turquie en matière de respect des droits de l'Homme. Mais qu'en est-il de sa politique néo-colonialiste qu'elle mène en Guyane où elle exhibe sa fusée-phallus, organe de sa fierté et où elle laisse 12 000 gosses dans la rue, sans avenir... si ce n'est au RMI ?"

Il faut dire qu'en face, le discours frise la caricature. Le recteur d'académie Jean-François Bellegarde, interviewé par *Arte* déclare :

"Je vous rappelle que nous sommes en France ici, nous sommes un département français, donc il est normal qu'on apprenne le français comme on apprend le français aux Basques et aux Bretons."

Cette déclaration aux accents jacobins qu'Irénée Carré n'aurait sans doute pas reniée est cependant tempérée par la nécessité de se conformer à un discours officiel affichant une ouverture au plurilinguisme, nous y reviendrons. "On doit", ajoute-t-il ainsi dans le documentaire, "s'appuyer sur les cultures régionales et les cultures locales pour essayer d'apprendre français."

⁵¹ Il y est mentionné que le SNUIPP "organise des projections de la cassette" et qu'une copie de celle-ci peut être prêtée à qui en fait la demande. Source : *Fenêtres sur Classes*, Journal du SNUipp Guyane, octobre 2001, n° 38.

⁵² Billet publié sur le site Internet du CNT (mais qui n'y figure plus depuis) sous l'intitulé "Grève : au temps des colonies... À propos d'une grève oubliée. La Guyane en grève pour l'école."

Lors des grèves scolaires de 2008, cette thématique du néo-colonialisme est réactivée par des enseignants qui publient pour l'occasion une série de vignettes sous l'intitulé "L'école bananière de la République française"⁵³. Elles dénoncent notamment l'État (Nicolas Sarkozy) et le rectorat (Frédéric Wacheux) :



"L'école bananière de la République française". Source inconnue.

Pour revenir au reportage d'*Arte* et aux raisons pour lesquelles nous y avons été si sensible, l'une des explications est liée au fait que nous percevons des points communs entre des contextes éducatifs pourtant très éloignés, sur un plan temporel et spatial. Les PE en poste sur le Maroni n'étaient-ils finalement pas confrontés aux mêmes missions (franciser et acculturer de jeunes citoyens français allophones) et aux mêmes questions (comment le faire et quelle place accorder aux langues locales ?) que leurs prédécesseurs qui exerçaient en Bretagne au XIXe siècle et en Alsace-Lorraine pendant l'Entre-deux-guerres ? Dans un article du *Monde*, consacré aux écoles que "la France a saupoudré[es] [...] sur le Maroni comme la semeuse de Larousse", le grand reporter Benoît Hopquin (2006) évoque les enseignants qui y exercent comme "les hussards du Maroni". Il cite Jean-Michel Blanquer qui, avant d'être nommé ministre de l'Éducation nationale, avait exercé comme recteur de la Guyane entre 2004 et 2006 :

"L'enseignement sur le fleuve appartient à la fois au XIX^e et au XXI^e siècle, poursuit le recteur. Au XIX^e siècle en ce qu'il offre à chacun le droit à l'éducation. Au XXI^e siècle en ce qu'il impose que les enfants se sentent respectés dans leurs origines, qu'ils sachent d'où ils viennent et où ils vont."

À travers ce reportage, nous avons ainsi perçu dans ce terrain un formidable laboratoire, propice à l'observation, dans une perspective contrastive, des discours, pratiques, outils se rapportant à la mise en œuvre de politiques linguistiques éducatives en contexte plurilingue minoré. Mais à ce stade, il n'était pas question pour nous d'ajouter une nouvelle étude de cas à une thèse qui en comportait déjà trois (les deux signalées dans la partie précédente auxquelles s'ajoutait le traitement des langues de l'immigration au XXe siècle). Nous désirions néanmoins nous procurer une copie de ce reportage afin de pouvoir le revoir "à tête reposée" pour prendre quelques notes qui auraient pu nous être utiles. Nous pensions notamment à évoquer ce contexte dans la conclusion de notre thèse pour montrer l'actualité de problématiques que nous analysions en lien avec d'autres époques. Mais comment faire pour se procurer une copie de ce documentaire ? Nous avons tenté notre chance en postant un message dans un forum consacré à la Guyane afin de demander si quelqu'un avait pu enregistrer (époque des magnétoscopes) le documentaire, en expliquant que nous étions disposés à payer les frais, notamment d'expédition, pour en avoir une copie. À notre grande surprise, nous recevions,

⁵³ Nous ne sommes pas parvenus à identifier la source de ces vignettes que nous avons sans doute dû télécharger au moment de leur diffusion.

dans les jours qui ont suivi cet appel, la réponse d'une femme indiquant qu'effectivement elle avait bien enregistré le reportage et que son mari, qui devait se rendre à Paris dans les semaines qui suivaient, pourrait m'en ramener une copie. La providence (ou le hasard) avait ce jour voulu que notre route croise celle de Nicole Launey, épouse du linguiste Michel Launey, spécialiste des langues amérindiennes, professeur à l'université de Paris 7 Denis Diderot et ancien directeur de l'UMR CELIA⁵⁴ (CNRS, IRD, INALCO, Paris Diderot), qui se consacrait désormais au terrain guyanais. C'est donc auprès de lui que nous devons récupérer la fameuse cassette VHS. Nous ne gardons pas un souvenir précis de cette première rencontre avec Michel mais ce qui est sûr c'est qu'elle avait donné lieu à une discussion assez longue sur la situation éducativo-linguistique en Guyane et qu'elle s'était achevée par une invitation à venir sur place pour prendre connaissance du terrain. La suite s'est enchaînée toute seule. De mémoire, un petit financement nous avait été accordé par notre laboratoire à Paris-3 qui s'appelait alors le DELCA-SYLED, et, en avril de l'année suivante, Michel nous accueillait à notre descente d'avion, à l'aéroport Félix Éboué de Cayenne.

L'objectif des recherches que nous nous étions fixé à l'occasion de ce premier séjour guyanais de quelques semaines, était de refaire le trajet de l'équipe d'*Arte*, en remontant donc le Maroni, pour faire une enquête auprès des PE. Celle-ci portait sur leurs représentations liées aux L1 de leurs élèves et sur la place qu'ils leur réservaient dans leurs pratiques de classe.

2.3. L'enquête dans les écoles du Maroni d'avril-mai 2002

2.3.1. Loin de la carte postale : l'âpre réalité de la vie sur le fleuve

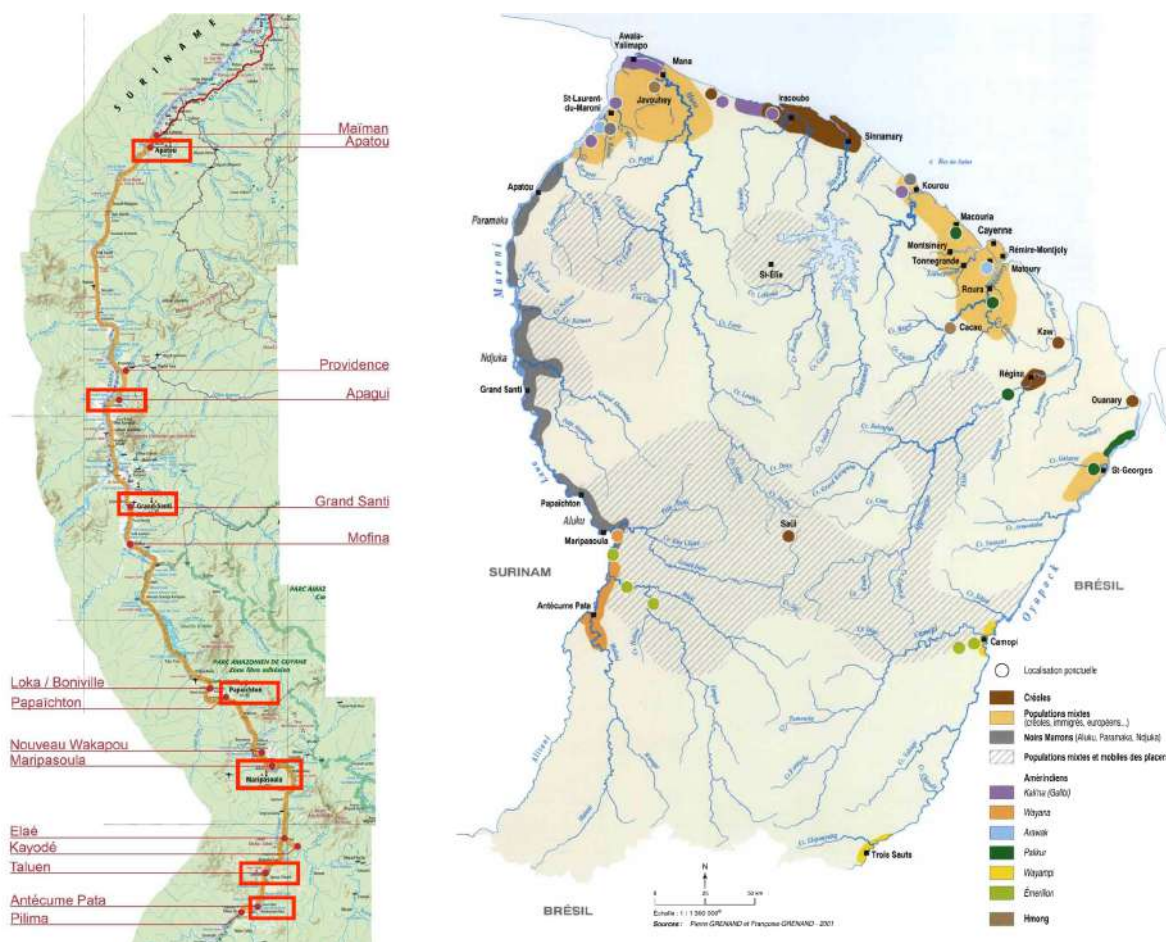
Avant notre départ pour la Guyane, nous nous étions rapproché de l'IEN en charge de la "Circonscription des fleuves" qui, accompagné de son équipe (de mémoire, des conseillers pédagogiques et une psychologue scolaire), organisait régulièrement des visites aux écoles situées le long du Maroni à l'Ouest, et de l'Oyapock, à l'Est. Cette circonscription qui est alors la plus vaste de France accueille environ 4 500 élèves. Après avoir obtenu l'accord de l'IEN pour que nous le suivions dans une de ses tournées sur le Maroni, il nous a fallu obtenir une autorisation auprès de la préfecture de Cayenne pour nous rendre en territoire amérindien, dans le Haut-Maroni dont l'accès est réglementé. C'est dans ces conditions que nous avons pu embarquer fin avril 2002 à bord de la pirogue du rectorat, dont le drapeau tricolore flottant au vent rappelle la présence des institutions françaises dans un région ultra-périphérique située aux "confins de la République" (Hopquin, 2006) que 7 000 km séparent de la métropole.

⁵⁴ Centre d'Études des Langues Indigènes d'Amérique.



Piroguier de la pirogue du rectorat. Auteur : Laurent Puren, 2002.

La mission incluait la visite aux écoles de six sites : Apagui, Grand-Santi, Papaïchton, Maripasoula, en pays businenge, Taluhwen et Antécume Pata, en territoire amérindien. La carte de gauche ci-dessous permet de visualiser la topographie du fleuve et les étapes de notre trajet. Nous y avons ajouté Apatou, le village le plus proche de Saint-Laurent-du-Maroni : la pirogue du rectorat ne s'y est pas arrêtée, mais nous y sommes retourné seul plus tard, une fois la mission terminée.



À gauche : carte du Maroni⁵⁵. Les localités encadrées en rouge sont celles où nous avons mené des entretiens. À droite : carte de la Guyane avec ses principaux “groupes humains”⁵⁶.

Le fleuve, considéré comme non navigable, est jalonné de “sauts”, des passages techniques délicats à manœuvrer pour les piroguiers en raison de forts courants et à cause de la présence de rochers immergés qui sont autant de menaces pour la sécurité des passagers, notamment au moment de la saison sèche, de la mi-octobre à la mi-décembre. Cela donne parfois lieu à des chavirages qui, dans le pire des cas, se soldent par des noyades. C’est d’ailleurs ce qui est arrivé à la pirogue du rectorat en 2006, lors du passage d’un saut, chavirage sans gravité heureusement. Les responsables éducatifs sont bien conscients du danger que constitue le Maroni pour des élèves qui l’empruntent au minimum deux fois par jour, parfois pendant plusieurs heures, afin d’effectuer le trajet qui sépare leur lieu d’habitation de l’école. Cette voie de transport bien particulière pose un casse-tête juridique aux responsables du rectorat dès lors qu’il est par exemple question d’accorder des autorisations pour des sorties scolaires, comme le souligne cette IA-IPR interviewée à l’occasion de notre mission de 2002 :

“[...] le jour où j’autorise une sortie où la pirogue se renverse, où j’ai dix gamins au fond de l’eau, je vais en taule parce que l’École de la République elle n’imagine pas qu’on puisse se déplacer autrement qu’en car et on doit régulièrement avoir toutes les garanties en matière de conducteurs de cars, de vérifications de cars et d’inscription sur une liste départementale. Comment est-ce que moi je fonctionne ? Les gamins de Grand-Santi, ils ont quand même le droit d’avoir des sorties scolaires, ils ont quand même le droit de venir à Saint-Laurent, sur le littoral pour voir comment ça se passe. Je

⁵⁵ Source : adaptée d’une carte mise en ligne par des PES (étudiants et enseignants stagiaires) de l’Espé de Guyane, pour une mission effectuée sur le fleuve en 2016. En ligne : <https://www.neoprofs.org/t116825-mission-fleuve>

⁵⁶ Barret Jacques (Éd.) (2001) : *Atlas illustré de la Guyane*. Paris, IRD, 31. “Les groupes humains. Planche n° 8”.

prends l'autorisation mais le jour où ils sont au fond de l'eau, le préfet va se laver les mains, le fleuve est non navigable, c'est pas son problème et qui est-ce qui ira en taule ? C'est le recteur ou moi [...]" (13/05/02)

Dans un article de Michel Launey (2010 : 88) écrit en hommage à Josiane Hamers, le chercheur rappelle à la fois les précautions prises à bord pour s'assurer de l'étanchéité des marchandises et les conditions de confort spartiates qui attendent les passagers :

“Les bagages sont transportés dans des touques, sortes de bidons en plastique blanc fermés par un bouchon vissé, et qui présentent ainsi le double avantage de maintenir les affaires au sec par tous les temps (la pirogue n'est pas couverte, il incombe à chacun de se protéger par des parapluies ou des capes), et de flotter si elles tombent à l'eau. Outre les affaires personnelles attendues, chacun se munit d'un hamac, accessoire indispensable, et de beaucoup de nourriture en boîte, car on ne trouve pas partout de restaurants ni même de commerces.”

Naviguer sur le Maroni, c'est découvrir la vie d'un fleuve équatorial qui, sillonnant entre la Guyane et le Suriname, traverse une forêt primaire dense. C'est longer des berges souvent inhabitées, recouvertes de végétation, parfois également pleines de vie lorsque des habitations éparses ou un village y ont été bâtis.



Une pirogue sur le Maroni. Auteur : Laurent Puren (2002 ou 2005)

Pour le voyageur qui débarque de métropole, cette immersion au cœur de l'Amazonie, est forcément dépaysante. Elle suscite un sentiment d'émerveillement et d'exotisme pouvant entraîner chez celui ou celle qui souhaite en faire partager l'expérience auprès de lecteurs, une forme de lyrisme. Dans une série d'articles consacrés aux “confins de La République”, *Le Monde*, sous la plume très inspirée de Benoît Hopquin (2006), raconte “les hussards du Maroni”. Les premières lignes nous plongent tout de suite dans l'ambiance :

“Le jour se lève sur la forêt guyanaise, réveillant un à un ses mille verts. Le brouillard matinal s’estompe doucement, laissant des lambeaux de gaze accrochés aux cimes des arbres. Les premiers chants des oiseaux, les premières stridulations des insectes se mêlent aux premiers appels des hommes de Taluen⁵⁷.” En descendent une douzaine d’enfants, le torse cuivré, les pieds nus, vêtus du "kalimbé" rouge – le pagne traditionnel des Amérindiens wayanas. Les cahiers dans une main, le repas dans l’autre, les gamins gravissent la pente qui mène à l’école, laissant leur sillage dans la rosée. D’autres pirogues arrivent, de l’amont et de l’aval, et déchargent leur cargaison juvénile.”

Cinq ans plus tôt, dans l’année qui avait précédé notre première mission en Guyane, Anne Fohr (2001) avait publié un article dans *Le Nouvel Observateur* consacré aux “enfants du fleuve” scolarisés dans des écoles primaires “au rayon des annexes, celui de la France d’Outre-mer, chapitre des DOM, sous-rubrique de la Guyane, paragraphe du Maroni”. Son texte débute par une description similaire de l’ambiance vaporeuse d’un fleuve s’éveillant sous la brume matinale et du spectacle surprenant de transports scolaires insolites aux yeux d’une métropolitaine :

“La brume flotte encore sur le fleuve, mais voilà déjà les élèves qui arrivent en pirogue de l’île en face. Une centaine d’enfants serrés les uns contre les autres, enfouis dans des gilets de sauvetage orange. Ils ne sont jamais au complet : entre le palu, les deuils ou les jours de chasse, il en manque toujours. Sac à dos, tongs aux pieds, filles perlées et nattées, garçons aux larges shorts, à peine débarqués, ils courent vers leurs classes en criant à tue-tête “*bonjour monsieur, bonjour madame*”, avant de reprendre leur langue inconnue, que les initiés nomment le sranan-tongo [sic]⁵⁸ et les autres le taki-taki⁵⁹.” (Fohr, 2001 : 92)

La vision exotico-romantique du visiteur de passage, qui est également entretenue par l’esthétisme de certaines traditions culturelles, comme le port du kalimbé⁶⁰ par les élèves amérindiens de certains villages (cf. photo ci-dessous), tend à faire oublier les conditions de vie difficiles auxquelles sont soumises les populations du fleuve. Elles le sont d’autant plus pour les enseignants qui y exercent qu’ils sont très majoritairement (cf. plus loin) extérieurs à ce milieu dans lequel ils ont été “parachutés” à l’issue de leur formation initiale à l’IUFM/ESPE/INSPE (cochez la bonne case en fonction de la période concernée !).

⁵⁷ Village wayana du haut Maroni.

⁵⁸ Il manque un ‘n’ : sranan-tongo.

⁵⁹ Appellation générique servant, notamment pour ceux qui ne la parlent pas, à désigner de manière parfois péjorative une entité linguistique qui correspondait à “la” langue des Businenge. La dénomination, qui apparaît comme un raccourci, cache une réalité linguistique et sociolinguistique complexe qu’Isabelle Léglise et Bettina Migge (2007a) ont bien décrypté.

⁶⁰ Étoffe rouge portée traditionnellement, un peu à la manière d’un pagne, par certains Amérindiens de Guyane française.



Élèves en kalimbé à Antécume Pata. Auteur : Laurent Puren, 2002.

L'un des aspects de la vie du fleuve que les jeunes métropolitains ont le plus de mal à supporter est l'isolement auquel ils se trouvent confrontés. L'enclavement qui caractérise les villages bordant le Maroni est dû à la quasi-absence d'infrastructures dans l'intérieur de la Guyane. Aucun réseau routier ne longe alors le fleuve et la pirogue, dans les conditions que nous venons d'expliquer, reste le seul moyen pour gagner la plupart des écoles situées dans ce qu'il est convenu d'appeler les "sites isolés". À l'époque seul le village de Maripasoula, en amont du fleuve, disposait d'une ligne régulière, assurée par Air Guyane, desservant Cayenne⁶¹. Le temps nécessaire pour effectuer le trajet depuis Saint-Laurent-du-Maroni jusqu'à chacune des écoles situées le long du fleuve est extrêmement variable. En fonction de la saison, il peut aller du simple au double voire davantage. À titre d'illustration, lors de notre remontée du Maroni fin avril-début mai 2002, nous nous trouvions en période de hautes eaux, qui est la plus propice pour naviguer. Le premier jour, le trajet de Saint-Laurent-du-Maroni à Grand-Santi a été effectué en huit heures. Le second jour, il nous a fallu environ cinq heures pour relier Grand-Santi à Maripasoula puis deux autres heures avant d'arriver à notre destination finale à Antécume Pata. Le trajet total de Saint-Laurent-du-Maroni à Antécume Pata aura donc duré en tout une quinzaine d'heures, ce qui constitue une excellente moyenne. Les déplacements sur le fleuve sont loin de se dérouler toujours dans des conditions aussi idéales. Le directeur de l'école Lambert Amayota à Apatou nous confiait (interview réalisée lors de notre mission de 2005) ainsi avoir mis quatre jours uniquement pour aller de Grand-Santi à Maripasoula en novembre 2001. Dix ans plus tôt, en novembre 1992, il lui avait fallu cinq jours pour relier Maripasoula à Saint-Laurent-du-Maroni et pas moins de 15 jours pour effectuer le trajet retour ! Autant dire

⁶¹ La situation a peu évolué, en dehors de deux changements : depuis 2010, une route dessert le village d'Apatou et depuis 2008, la commune de Grand-Santi est desservie par plusieurs vols hebdomadaires vers Maripasoula, Cayenne et Saint-Laurent-du-Maroni.

que dans de telles conditions, les enseignants du fleuve sont condamnés, qu'ils le veuillent ou non, à rester de longues périodes de temps sans pouvoir s'éloigner du village où ils ont été affectés. Seuls ceux d'entre eux exerçant à Maïman et à Apatou peuvent envisager une escapade à Saint-Laurent-du-Maroni le week-end, le trajet entre ces localités n'étant que de deux à trois heures (aujourd'hui le trajet est possible en voiture, comme nous l'avons expliqué précédemment). Leurs collègues en poste plus en amont du fleuve s'arrangent généralement, avec l'accord de leur hiérarchie, pour s'octroyer des vacances de Noël ou de Pâques plus longues en rognant sur les petites vacances (La Toussaint, février), ce qui leur donne suffisamment de temps pour rejoindre Saint-Laurent-du-Maroni et le littoral puis pour effectuer le trajet retour.

Outre les difficultés inhérentes à la navigation sur le fleuve, se pose également le problème des dessertes qui se font plutôt rares. Il n'existe pas vraiment de service régulier en dehors de la pirogue de la poste qui remonte le fleuve une fois par semaine, ne s'arrêtant que dans les plus grosses localités. Le prix du transport est de surcroît relativement onéreux. Dans les villages, les enseignants ne disposent généralement pas de leur propre pirogue, ils sont donc le plus souvent tributaires des habitants pour leur moindre déplacement. Les plus isolés d'entre eux dépendent également des villageois pour le ravitaillement en nourriture et autres biens de consommation. Ceux qui ont la chance d'être desservis par des pirogues de fret doivent payer une surtaxe de l'ordre (à l'époque) de 3 F le kg pour la marchandise qu'ils font venir par ce biais.

En plus d'être coupés du monde, les enseignants affectés sur le fleuve sont souvent confrontés à des conditions sanitaires déplorables. L'état des lieux des écoles du Maroni dressé par le SNUipp en janvier 1999 (sur lequel nous nous appuyons pour les éléments ci-dessous), est sur ce plan tout à fait consternant. Commençons par le problème de l'eau qui, dans une région équatoriale comme la Guyane, revêt, comme on peut s'en douter, une importance toute particulière. Système de pompage en panne, eau impropre à la consommation (présence d'amibes fécales décelées à Papaïchton), nécessité pour les enseignants de recueillir l'eau de pluie, etc. : le tableau dépeint par le syndicat enseignant parle de lui-même. Pour ne prendre que l'exemple d'Apaguy :

“Il n'y a plus d'eau depuis plusieurs mois, la pompe ne fonctionnant plus. Analyse d'eau : eau non potable [...] Pour la cuisine et pour boire, utilisation d'eau de pluie et du fleuve, nécessité de la filtrer ; la toilette, la vaisselle et la lessive se font au fleuve. La directrice a fait parvenir quelques fois de l'eau depuis Grand-Santi ; l'armée a donné, une fois 500 litres d'eau.”

En octobre 1999, afin d'alerter les pouvoirs publics sur cette situation sanitaire déplorable, le SNUipp adresse à chacun des 577 députés de l'Assemblée nationale des fioles contenant des prélèvements d'eau polluée effectués dans les écoles des sites isolés. En 2001, le recteur d'académie, accompagné de responsables pédagogiques, effectue une visite à l'école de Grand-Santi dont ils doivent probablement encore se souvenir. Soucieux de sensibiliser leur hiérarchie à leurs conditions de vie, les enseignants (dont celui qui nous apporte le témoignage ci-dessous) servent à la délégation des rafraîchissements “couleur locale” :

“Ils sont arrivés, sur la table il y avait l'eau de Monfina, c'est-à-dire l'eau du fleuve, eau de Monfina avec les gobelets et tout. Ça fait pas envie l'eau marron, ils ont rigolé, on ne va quand même pas en boire [...]” (27/04/02)

Les enseignants nommés sur le fleuve doivent également faire face aux nombreuses et, souvent, lourdes pathologies qui se rencontrent sous ces latitudes : épidémies de teigne, gale, chique,

maladies parasitaires, etc. Parmi ces dernières, le paludisme et la dengue se révèlent aussi fréquentes qu'invalidantes. Dans son rapport de 2000⁶², l'inspecteur général Hébrard indiquait qu'un enseignant sur trois était atteint par l'une ou l'autre de ces deux maladies dès sa première année sur le Maroni. Parmi les rares enseignants stables, beaucoup en sont à leur deuxième ou troisième paludisme. Une institutrice en poste à Antécume Pata, que nous avons rencontrée à l'occasion de notre enquête, a dû être rapatriée en France suite à une série de quatre paludismes contractés d'affilée en l'espace de quelques mois. Début 2003, un enseignant affecté à Twenké aurait perdu 10 kg en raison de cette maladie⁶³. Si, heureusement, la plupart des enseignants en réchappent sans trop de séquelles, l'issue peut parfois être plus dramatique. Fin 2001, cette maladie parasitaire a plongé l'un d'entre eux dans le coma. Après un séjour effectué à l'hôpital de Cayenne, il s'est retrouvé hospitalisé en métropole dans un centre de rééducation fonctionnelle⁶⁴. Lors de notre mission de 2005, nous avons nous même contracté le paludisme sur le fleuve, sans doute à Taluhwen où beaucoup de villageois étaient malades. Celui-ci s'est déclenché plusieurs semaines après notre retour, au moment précis où nous débutions nos premières auditions pour un poste de MCF. Nous gardons encore le souvenir cuisant d'une audition réalisée dans un état second, en pleine crise...

Cette situation sanitaire est aggravée par le fait que certains sites isolés comme Monfina ou Apaguy ne disposent alors d'aucun service de soin et parfois, comme nous le verrons plus loin, pas même de moyens d'entrer en contact avec l'extérieur, en raison de pannes récurrentes de téléphone. En cas d'urgence, l'hélicoptère du SAMU de Cayenne peut procéder à des évacuations. Cela n'est toutefois possible qu'en plein jour. Une morsure de serpent ou une blessure grave contractée à la nuit tombée dans un site dépourvu de personnel de santé peut donc se finir très mal. Quand bien même les services d'urgence sont alertés, le temps nécessaire à leur intervention peut s'avérer fatal pour la victime.

À la kyrielle de pathologies évoquées précédemment, il convient d'ajouter les troubles mentaux qu'un isolement prolongé dans un environnement pouvant apparaître comme hostile aux yeux d'un métropolitain est susceptible de faire naître chez ces enseignants. La dépression nerveuse en est la manifestation la plus courante. Beaucoup de PE "craquent", se mettent en arrêt maladie, voire abandonnent leurs postes. Certaines écoles voient ainsi "défiler" les enseignants. Lors de notre visite à Monfina début 2002, deux jeunes enseignantes qui y exerçaient, vacataires l'une comme l'autre, nous confient qu'avant leur arrivée, trois de leurs collègues se sont succédés dans l'école, leur durée de séjour n'excédant pas un mois. Pour remplacer les postes laissés vacants, deux nouveaux enseignants, des "brigades"⁶⁵ ont été dépêchés sur place. Ils ont fini par être eux-mêmes remplacés par "nos" deux suppléantes, l'une, en novembre, l'autre, en janvier. Les élèves de deux des trois classes que compte ce village devaient donc en être à leur troisième ou quatrième enseignant depuis le début de l'année. L'école de Monfina, il faut bien le dire, traîne derrière elle une sinistre réputation : en décembre 1997, elle a dû être fermée après le deuxième suicide d'enseignant intervenu en l'espace de deux ans.

Confrontés à l'isolement et à une situation sanitaire inquiétante, les enseignants du Maroni, doivent de plus faire face à des difficultés matérielles qui ne leur permettent pas toujours de

⁶² *Rapport de la mission effectuée par Jean Hébrard (IGEN) dans l'Académie de Guyane (20 février - 1er mars 2000).*

⁶³ Informations recueillies dans *Fenêtres sur Classes*, Journal du SNUipp, janvier-février 2003, n° 49 : <http://973.snuipp.fr>

⁶⁴ *Ibid.*, janvier 2002, n° 40.

⁶⁵ Titulaires susceptibles de remplacer un/e collègue dans l'ensemble du département, prioritairement sur des remplacements de longue durée.

travailler dans de bonnes conditions. L'état des infrastructures scolaires laisse parfois à désirer. Voici par exemple ce que le SNUipp note au sujet de l'école de Papaïchton :

“Locaux : majoritairement dans un état lamentable, état d'abandon notoire, inadmissible !!! Présence de chauve-souris dans certaines classes (risque important de contamination par la fiente). Certaines classes sont très chaudes et bruyantes en cas de pluie.

Mobilier : majoritairement dans un état lamentable

Cour : petit canal d'eaux usées traversant la cour, particulièrement dangereux en période de pluie.”

Les syndicalistes soulignent également l'état de carence dans lequel se trouvent la plupart des écoles du fleuve en termes de moyen de communication et d'équipement pédagogique⁶⁶ :

“Dans cette région, nous notons que :

- 2 écoles sur 10 disposent d'un téléviseur ;
- 1 école sur 10 dispose d'un magnétophone ;
- 4 écoles sur 10 disposent d'un téléphone en état de fonctionnement ; [...]
- 2069 enfants disposent de 2 ordinateurs ;
- 5 écoles sur 10 n'ont pas de moyens de reproduction.”

Parfois, lorsque les écoles disposent d'un tel matériel, c'est l'électricité qui fait défaut. Cet enseignant en poste dans un village amérindien du haut Maroni nous explique comment, privé de groupe électrogène, il doit, pour obtenir de la lumière dans sa classe, se résoudre à faire tirer une ligne depuis le local des gendarmes et à confier à ceux-ci la photocopieuse de l'école :

“Ici on a demandé un groupe électrogène. Il y a une télévision, magnétoscope, ordinateur mais on n'a pas d'électricité. Ça fonctionnait avec le groupe de l'ancienne directrice. On leur a demandé de nous prêter un groupe, ils ont dit hors de question que l'Éducation nationale passe un groupe. La lumière qu'on a là-haut c'est une ligne tirée depuis le local des gendarmes, notre photocopieuse on l'a passée aux gendarmes et de novembre à janvier on faisait tous nos supports à la main, on se couchait à deux heures du matin [parce qu'ils n'avaient pas encore donné la photocopieuse aux gendarmes à ce moment-là]” (30/04/02)

En termes d'équipement pédagogique, le tableau dressé par le SNUipp n'est guère plus reluisant. Dans plusieurs écoles, les manuels scolaires sont soit inexistantes, soit inutilisables car trop vieux ou en complet décalage d'une part avec le niveau scolaire réel des élèves et d'autre part avec leurs référents culturels. Seule une école sur dix disposait au moment de la mission effectuée par le SNUipp d'une BCD (Bibliothèque Centre Documentaire). Sur le plan des fournitures scolaires, la situation était également des moins satisfaisantes. Évoquant le cas de l'école de Monfina, le syndicat enseignant note que les fournitures se trouvent “en quantité ridiculement médiocre” à tel point, souligne-t-il, que l'une des enseignantes a dû investir 5 000 F de son budget personnel. Au cours de nos entretiens, nous avons recueilli plusieurs témoignages faisant part de problèmes similaires. Le premier émane d'une PE2 qui avait, l'année précédente, exercé en tant que liste complémentaire dans une école située non pas sur le fleuve mais à Saint-Laurent-du-Maroni :

“- De toutes façons, c'est pas compliqué. Je suis entrée dans la classe, il y avait un tableau noir, le bureau du maître, une poubelle, les tables pour les enfants et les chaises. Les craies, il a fallu qu'on se débrouille pour écrire au tableau.

⁶⁶ Aucune allusion n'est faite à *Internet* : en 2002, nous n'en sommes encore qu'aux prémices et personne sur le fleuve n'y a accès.

- [Notre question] Mais comment on peut travailler sans craies ?
- Et ben on s'est dépêchés pour acheter des craies. Moi j'ai eu un budget personnel en fournitures pour les gamins et pour moi absolument faramineux [...] vous allez faire des photocopies, vous les payez sur votre salaire, vous achetez des crayons de couleur pour les gamins, vous les payez sur votre salaire. Je n'avais aucun budget." (19/04/02)

Le second témoignage provient d'un PE en poste dans le Haut-Maroni :

"Ici t'as pas de matériel, moi je sais qu'aux vacances de Pâques j'ai dû tout racheter : bics, crayons de papier, tout quoi. J'ai galéré pour avoir deux paquets de stencil, j'ai eu de la chance, il [l'enseignant de ce village] en avait encore à Elahé dans son stock quoi mais autrement j'aurais même pas pu faire de stencils. C'est un problème de la mairie [...] [ici] tu fais pas des trucs faramineux, t'as pas les moyens de faire des trucs faramineux quand t'as juste ton paquet de feuilles et ta ronéo [...]" (29/04/02)

Comme si cela ne suffisait pas, les enseignants sont également confrontés à un autre type de difficultés matérielles lié cette fois à leurs conditions de logement. La pénurie de logements sur le fleuve les contraints souvent à vivre à plusieurs sous un même toit. Si certains, dans les premiers temps, apprécient de ne pas se retrouver seuls, la plupart vivent mal cette cohabitation forcée. Qui plus est, les logements qu'on leur propose sont souvent insalubres (humidité, termites, chauve-souris, etc.) et ne disposent la plupart du temps ni de la télévision, ni du téléphone. Certains sites ont été équipés en téléphones satellitaires. Ceux-ci sont cependant la plupart du temps hors service. Quand bien même ils fonctionnent, les enseignants n'ont guère le loisir de s'en servir tant les tarifs sont dissuasifs (22 F la minute).

2.3.2. La difficulté à enseigner dans un milieu allophone en site isolé. Exemple de la première rentrée sur le Maroni d'Élise⁶⁷

Le décor ayant été posé, nous pouvons à présent aborder les difficultés liées à l'enseignement-apprentissage dans un contexte de Français Langue de Scolarisation. Avant cela, dressons le portrait-robot de l'enseignant du premier degré en poste sur le Maroni, tel qu'il se présentait en ce début d'années 2000. Nous reprenons ici les caractéristiques évoquées dans deux de nos articles de 2005, le premier co-écrit avec Isabelle Léglise : "Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais" (VOL3-4), le second rédigé seul : "*On est une machine à fabriquer de l'échec et de l'exclusion*" : le discours des professeurs des écoles du Maroni" (VOL3-2). Nous avons retenu trois caractéristiques des PE affectés sur le Maroni :

- leur extranéité au milieu d'exercice ;
- leur instabilité ;
- leur inexpérience.

D'après Daniel Baur (2002 : 57), en 2001-2002 seuls 10 % des 140 PE2 auraient été originaires de Guyane ou fixés en Guyane, les 90 % restants étant principalement métropolitains et, de façon plus marginale, antillais. Ces chiffres sont comparables à ceux fournis par le Comité National d'Évaluation (CNE) qui, dans son rapport d'évaluation consacré à l'IUFM des Antilles et de la Guyane avant sa partition (2002 : 30), indique 90 % de métropolitains parmi les PE1 en 1999-2000 et 80 % en 2000-2001. Il s'agit là d'une spécificité du premier degré puisque dans le secondaire, le ratio est inversé. Pour la même année 2000-2001, les PCL1

⁶⁷ Prénom d'emprunt.

étaient antillais ou guyanais à 92,3 % et métropolitains à seulement 7,7 %. Le caractère massivement allogène du personnel enseignant du premier degré en Guyane est particulièrement problématique. L'ignorance des langues et des cultures des élèves constitue en effet une sérieuse entrave à l'efficacité de l'enseignement en rendant difficile toute communication entre les élèves et le maître, sans parler de la communication avec les parents, comme nous l'indiquait ce conseiller pédagogique :

“[...] entre l'enseignant et l'enfant, c'est un discours de sourds. Ne serait-ce qu'à travers une consigne simple, il y a des mots dont l'enfant va saisir la sonorité mais qui dans son imaginaire ira vers un signifié qui n'a rien à voir avec la réalité [...] si bien que le maître continue à parler mais ne parle plus à l'enfant, il parle dans le vide et cette situation se reproduit des milliers de fois dans la scolarité de l'enfant qui accumule des lacunes qui seront très difficiles à résorber par la suite.” (24/04/02)

Un autre trait marquant du personnel enseignant du premier degré en Guyane, qui n'est d'ailleurs pas sans lien avec la caractéristique étudiée précédemment, est son instabilité. La plupart des instituteurs et PE métropolitains, qui, comme nous l'avons vu, constituent le gros des troupes de l'enseignement primaire, ne se projettent pas sur le long, ni même sur le moyen terme dans ce DROM. La majorité d'entre eux quittent la Guyane dans les 3 à 5 ans qui suivent leur arrivée. Les enseignants affectés dans ce territoire sont 16 % chaque année à participer au mouvement de mutation informatisé inter-départemental alors que la moyenne pour l'ensemble de la France est de seulement 3 %. (Baur, 2002 : 57) Du fait de son renouvellement continu, le corps enseignant de la Guyane est plus jeune qu'ailleurs, plus inexpérimenté aussi. C'est le département français où les enseignants du premier degré présentent, avec une moyenne de 37,6 ans en 2000-2001, la moyenne d'âge la moins élevée. À titre d'exemple, la même année, ce chiffre grimpe jusqu'à 45,3 en Martinique et 45,2 en Guadeloupe, tandis que pour l'ensemble de la France (métropole et DROM), il était estimé à 41,38.

Le taux de rotation important du corps enseignant, notamment sur le fleuve, n'est évidemment pas sans conséquence sur son niveau d'expérience et d'efficacité pédagogique. Les enseignants auxquels nous avons parlé lors de notre enquête nous indiquaient mettre généralement plusieurs mois avant d'être opérationnels. Ce n'est souvent qu'au moment où l'année est déjà bien entamée, aux alentours du deuxième trimestre, qu'ils indiquaient commencer à prendre réellement leurs marques dans leurs classes et à être efficaces pédagogiquement parlant. Or, comme beaucoup de ces enseignants quittent leur poste au terme d'une seule année, leurs élèves devront, dès la rentrée suivante, continuer à essayer les plâtres de l'inexpérience de leurs nouveaux maîtres. Un PE installé en Guyane depuis plusieurs années nous confiait à ce sujet :

“[...] la plupart de mes collègues qui étaient avec moi à l'IUFM, ils sont déjà rentrés en Métropole donc il y a un gâchis monstrueux, on envoie que des débutants ici et puis le temps qu'ils se rendent compte du décalage, ils sont déjà repartis.” (23/04/02)

Par ailleurs, la forte mobilité du corps enseignant en Guyane perturbe le fonctionnement des projets d'école qui, par définition, s'inscrivent dans la durée. Dès lors que d'une année sur l'autre une équipe enseignante se renouvelle à 50%, 60 %, voire davantage, il paraît difficile, sinon impossible, d'instaurer une action éducative cohérente sans parler de la formation continue qui, dans une telle configuration, peut donner le sentiment d'avoir été donnée à perte. Ajoutons que parmi les enseignants alors en poste en Guyane, notamment sur le fleuve, on compte alors un certain nombre de contractuels, notamment des vacataires, souvent non formés, de niveau bac + 2, parfois titulaires du seul bac.

Lors de notre passage à Maripasoula, nous rencontrons une jeune femme qui nous raconte son parcours. Son récit nous semble intéressant dans le sens où il est représentatif de celui vécu par les enseignants métropolitains fraîchement débarqués en Guyane qui, sitôt sortis de l'IUFM de Cayenne, se retrouvent nommés dans une école du Maroni. Élise est âgée de 26 ans lorsqu'elle prend la décision avec son compagnon d'aller s'installer à Cayenne pour suivre la formation de l'IUFM. À l'instar de nombre de ses pairs, elle ne cache pas avoir été avant tout attirée par la facilité du concours ainsi que par le goût des voyages qui les avait déjà conduits, son compagnon et elle, à effectuer un séjour dans un autre DROM. Admise en année préparatoire, elle a 27 ans lorsqu'elle réussit le concours à la session 2000. À l'occasion de ses deux stages en responsabilité⁶⁸ effectués à Saint-Laurent-du-Maroni lors de son année de PE2, Élise dit avoir eu un avant-goût de ce qui allait l'attendre à sa sortie de l'IUFM. Bien que s'étant retrouvée à chaque fois dans une "bonne" école, la jeune femme admet avoir eu le plus grand mal à gérer des groupes classes au niveau scolaire extrêmement hétérogène et au comportement qu'elle perçoit comme agressif. Elle se souvient avoir éprouvé des difficultés à s'imposer face à des élèves businenge qui faisaient presque sa taille. Elle avait peur, nous a-t-elle confié, de "se prendre un pain". Ces expériences difficiles la préparent à l'idée d'aller enseigner sur le fleuve, où espère-t-elle, les élèves seront plus gérables que ceux qu'elle a connus à Saint-Laurent-du-Maroni. Afin de ne pas être prise au dépourvu, au mois de juin 2000, Élise participe en compagnie d'autres PE2 à un voyage d'études qui les conduit à remonter tout le Maroni jusqu'à Pidima. Les discussions qu'elle mène au fil de ses visites dans les écoles avec les enseignants ne lui laissent guère d'illusions sur ce qui allait l'attendre à la rentrée suivante :

"On est passés dans toutes les écoles du Maroni, on a parlé avec plein d'instits. C'est bien mais qu'est-ce qu'il en ressort ? Ce qu'il en ressort c'est "démerde-toi", tout le monde est démuni quoi. Au bout du compte, tout ce qu'on a vu c'est des locaux et des profs un peu désabusés." (25/04/02)

En fin d'année scolaire, Élise se voit nommée sans surprise dans une école du Maroni. A la rentrée 2001, elle découvre son poste : une classe de CP dite "primos" (pour "primo-arrivants") regroupant 27 élèves qui, excepté pour deux d'entre eux scolarisés une année au Surinam, n'ont jamais été scolarisés. Cette première rentrée a été pour Élise un véritable choc auquel rien ne l'avait préparée :

"- [Notre question] Alors toi, rentrée septembre 2001, tu débarques là-bas, tu as la classe le premier jour..."

- [rires] Ouille, ouille, ouille, ouille, ouille, j'aurais dû prendre des notes, tenir un journal de bord.

- [Notre question] Et là de mémoire, ce qu'il te reste ?

- Et alors ben là mauvais mauvais cauchemar. Maintenant, c'est un super souvenir parce que j'ai surmonté tout ça tu vois mais sur le coup c'était gravissime hein. Comment je fais moi avec 27 gamins qui comprennent rien à ce que je dis et puis qui se lassent facilement quoi. Alors tu vois je parle deux minutes et puis au bout d'un moment ils regardent le ciel quoi, ils parlent entre eux. Ils ne sont jamais allés à l'école, ils ne se sont jamais assis plus de cinq minutes sur une chaise, ils n'ont jamais tenu un stylo de leur vie. Je n'ai pas souvenir d'un enfant qui savait dire oui ou non le premier jour de classe. Je me rappelle qu'il y a une gamine, je les ai amenés aux toilettes pour montrer comment on faisait et il y en a une, elle s'est mise à hurler de peur devant le trou des toilettes. Peut-être qu'elle s'imaginait qu'il fallait qu'elle saute dedans ou quoi, ça été

⁶⁸ Stages d'une durée d'un mois chacun pendant lesquels, à la différence des stages dits "en pratique accompagnée", les PE2 se retrouvent seuls face à leur classe. Pendant ce temps, les enseignants qu'ils remplacent effectuent un stage de formation continue à l'IUFM.

l'horreur. Si tu veux les gamins, culturellement ils ne connaissent pas les toilettes, bon ben il faut tout leur expliquer.” (25/04/02)

On imagine aisément la difficulté à laquelle a pu être confrontée Élise qui, en tant que PE débutante, doit gérer un groupe de près de 30 élèves, tous non francophones et dont c'est la première année de scolarisation. Il y a là une accumulation de difficultés, ce profil d'élèves relevant en effet à la fois de la CLIN, classe d'initiation réservée aux non francophones et, d'une certaine manière, il relève également d'une petite section de maternelle où l'enfant, tout juste sorti du giron familial, apprend les règles de la collectivité. Or, pour ne prendre que le cas de la CLIN, Élise note à juste titre qu'une telle classe est conçue pour fonctionner avec un effectif réduit :

“Tu sais les profs de CLIN comme il y en a à Saint-Laurent, ils ont huit gamins à qui il doivent apprendre les bases de la langue et moi, qu'est-ce que j'ai été cette année ? J'ai été prof de CLIN avec 27 élèves quoi. C'est ça, c'est un truc aberrant quoi, aberrant qu'il n'y ait pas de CLIN sur le fleuve. Mais quand on pose le problème de la CLIN sur le fleuve à la hiérarchie, ils répondent que sur le fleuve tout devrait être en CLIN, ça fait plaisir à entendre hein, démerdez-vous comme vous êtes.” (25/04/02)

Le problème des effectifs se pose effectivement avec une acuité particulière sur le Maroni où il n'est pas rare de voir des classes comptant plus de 30 élèves, majoritairement non francophones. Enseignante de CLIN, bien que non reconnue comme telle par l'institution et de ce fait, ne disposant ni des effectifs prévus pour ce type de classe, ni de la formation qu'une telle affectation nécessite, Élise se trouve de surcroît enseignante de maternelle car, comme elle le souligne elle-même, elle ne peut évidemment pas aborder le programme de CP avec des élèves qui n'ont jamais tenu un crayon de leur vie. Or, à nouveau, comme elle n'est pas reconnue par l'institution en tant que telle, elle ne peut disposer de l'aide d'une ATSEM⁶⁹ qui lui aurait pourtant été utile. Pour faire face aux difficultés qu'elle rencontre, les aides-éducateurs de l'école sont mis à sa disposition à certains moments de la journée. Élise porte toutefois un regard critique sur ceux-ci, considérant qu'en dehors de leur rôle de “gendarmes” qu'ils remplissent avec plus ou moins de bonheur, ils ne lui sont que de peu de secours :

“Et comme j'étais en CP et qu'il n'y avait pas d'ATSEM et comme c'était quand même ingérable toute seule une classe comme ça, il y avait les aides-éducateurs qui se relayaient dans ma classe pendant quelque temps. Et en fait ils ont chacun leur méthode alors il y en a une qui gueule, l'autre qui gueule un peu plus fort, l'autre qui leur fait peur : elle leur parle taki-taki⁷⁰, je ne sais pas ce qu'elle leur dit, ils ont peur, tu vois 36 000 moyens de pressions pour les faire tenir tranquilles quoi [...] Parfois, ils font un peu figuration parce quand tu les vois se faire des tresses pendant trois heures pendant que toi tu es toute seule dans ta classe, ça te fout les boules quoi [...] Leur rôle c'était un rôle de gendarme. Ils n'étaient en rien dans les apprentissages” (25/04/02)

Et, comme si elle n'était pas déjà confrontée à des conditions d'exercice suffisamment difficiles, Élise doit en plus gérer un élève présentant d'importants troubles psychologiques :

“Ce qui a rendu ma tâche plus difficile en début d'année, c'est un enfant qui avait un problème psychologique. C'était une horreur. Déjà la classe en elle-même c'était difficile et avec cet enfant en plus qui faisait des crises d'agressivité. Je n'avais pas le

⁶⁹ Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles. Sigle utilisé pour désigner les personnels féminins affectés dans les classes de maternelles pour seconder les enseignantes (préparation matérielle, habillage des enfants, nettoyage, etc.).

⁷⁰ Sur la dénomination linguistique, cf. notes de bas de page plus haut.

droit de le regarder. Il me criait : “Na luku mi, na luku mi !”, ce qui veut dire : “Ne me regarde pas !”. Et là il a été vu par la psychologue.”

Lorsque, non sans naïveté, nous lui demandons si cette psychologue était affectée dans le groupe scolaire, Élise nous répond dans un éclat de rire que c’est la seule et unique psychologue scolaire pour l’ensemble de la circonscription des fleuves. Rappelons que cette circonscription est alors la plus étendue de France. On imagine, au vu des distances à parcourir pour couvrir cette zone et au vu des difficultés liées au transport, quel peut être le suivi réel des élèves présentant ce type de difficultés. La personne assumant cette fonction se trouvait de surcroît être une jeune PE4, titulaire certes d’une licence de psychologie, mais nullement habilitée pour exercer en tant que psychologue scolaire car n’ayant pas passé le concours nécessaire et n’ayant, de ce fait, pas suivi la formation adéquate.

Face à son groupe classe, Élise reconnaît avoir été submergée par un sentiment de complet désarroi et d’impuissance :

“T’es abandonnée, t’es toute seule quoi, tu sais pas quoi faire et personne ne t’apporte aucun outil, rien.”

Dépourvue de tout outil, de toute méthodologie, ne sachant pas par quel bout commencer, Élise, en désespoir de cause s’en remet à son instinct, usant et abusant du “repeat after me” dans l’empirisme le plus complet :

“J’ai commencé par leur faire répéter tout ce que je disais quoi, ça été “repeat after me” pendant des semaines. Des semaines et des semaines on ne faisait que ça : répète ce que je dis, répète ce que je dis. Ça partait dans tous les sens quoi, c’était n’importe quoi.”

Cette variante improvisée de la MD, lui fut, dit-elle, conseillée par son IEN en personne qui l’aurait lui-même appliquée lorsqu’il enseignait en Afrique :

“[...] au début de l’année, on s’était fait une réunion à trois avec G. [son IEN] et une copine qui avait une grande section. On lui avait demandé de nous recevoir pour nous expliquer ce qu’il attendait de nous. Est-ce qu’un CP primo, il faut qu’ils sachent lire avant la fin de l’année ? Et lui ils nous avait dit que c’était ça, que c’était du “repeat after me” au début. Il disait qu’il comprenait, qu’il s’imaginait ce que c’était parce qu’il avait enseigné en Afrique je ne sais plus quelle matière devant des classes de 70 gamins qui ne comprenaient pas.”

Selon Élise, les outils proposés par le CEFISEM (aujourd’hui CASNAV) sont alors inadaptés au profil de ses élèves. C’est ce qui lui est apparu à l’occasion d’un stage sur le langage organisé peu après la rentrée dans son école :

“Au début d’année, il y a le CEFISEM qui est venu pendant deux jours pour nous sortir son baratin. Quand ils te disent : ben vous leur racontez une histoire et vous leur demandez ce qu’ils ont compris, je regardais la femme et je lui disais mais non, mais ils ne comprennent rien. Elle ne comprenait pas ce que je lui disais, elle n’arrivait pas à concevoir, et moi je me demande ce qu’elle fait au CEFISEM, elle ne pouvait pas concevoir que les enfants de ma classe ne comprenaient rien quand je leur racontais une histoire [...] Quand le gamin ne parle pas un mot de français, ben tu te démerdes quoi, tu fais du “repeat after me”. Voilà.”

N’ayant réussi à trouver des billes ni du côté de sa hiérarchie, ni du côté du CEFISEM, Élise affirme ne pas avoir non plus trouvé de soutien auprès de ses collègues, les plus anciens gardant pour eux le fruit de leur travail, les débutants, tout aussi démunis qu’elle, s’évertuant dans leur

coin à faire face tant bien que mal à leurs propres difficultés. Élise déplore une absence de travail d'équipe qu'elle met notamment sur le compte de la rotation permanente des enseignants sur le fleuve :

“[...] l'équipe pédagogique, elle change chaque année, donc peut-être que ceux qui ont déjà fait un an ou deux, ils ont déjà fait le travail et ils n'ont pas envie de partager avec les autres. Là il y a une fille qui a fait un stage sur le langage en maternelle, je lui ai demandé quatre fois qu'elle me prête les supports qu'on lui avait donnés, ben je ne lui demanderai pas cinq fois quoi. J'ai pas envie d'avoir l'impression de mendier [...] Ceux qui restent ne partagent pas volontiers ce qu'ils ont.”

Sa seule soupape de sûreté est son compagnon. Affecté dans une classe de CM2 au sein de la même école, celui-ci accepte occasionnellement de permuter avec Élise le temps d'un cours afin de lui permettre de relâcher un peu la pression :

“Des fois, quand j'en peux plus de ma classe, des fois je lui dis bon on change quoi et donc il prend ma classe pendant une heure. Il ressort, il est lessivé, il n'en peut plus, il dit c'est grave quoi, c'est l'horreur, enfin il est complètement dépassé par cette classe. Et puis moi, dans sa classe c'est le pied parce que j'ai pas affaire à des adultes mais à des petits grands. Il a des enfants qui parlent déjà français donc quand t'arrives dans une classe où on comprend ce que tu dis, c'est quand même autre chose quoi.”

Ces courts moments de répit, pour appréciables qu'ils soient, ne lui permettent toutefois pas de “recharger les batteries”. Deux mois après la rentrée, Élise craque, tombe malade et, n'en pouvant plus, décide du jour au lendemain, sans même en avertir sa hiérarchie, de regagner la métropole où elle reste trois semaines pour se refaire une santé, autant physique que mentale, auprès de ses parents.

Se retrouver affecté sur le fleuve dans les conditions de vie et d'exercice que nous avons décrites précédemment est une épreuve que beaucoup d'enseignants métropolitains ne parviennent pas à surmonter. Le choc culturel se double d'un sentiment d'abandon qui transparait dans de nombreux témoignages que nous avons recueillis :

“[...] on est lâchés dans la nature, ça donne un peu l'impression d'être parachutés avec son livret d'Instructions Officielles, moi j'ai cette image là en tête [...]” (23/04/02)

“[...] on se sent mal quand on se sent tout seul, qu'on se dit mais je fais vraiment de la merde, c'est nul ce que je fais, je suis dans un système couillon, colonialiste [...]” (02/05/02)

À l'instar d'Élise, beaucoup de jeunes PE affectés sur le Maroni se plaignent de ne pas posséder le bagage théorique et les outils méthodologiques qui leur permettraient de faire face à leur public :

“Je nageais dans le flou total [...]” (23/04/02)

“[...] on est dépourvus, on n'a pas d'outils [...]” (25/04/02)

Cela soulève notamment le problème de l'adéquation entre la formation initiale que ces PE reçoivent alors à l'IUFM de Cayenne et les conditions d'enseignement auxquelles ils se trouvent confrontés sur le terrain.

2.3.3. Quelle prise en compte des L1 dans les écoles du Maroni ? Proposition de typologie

Nous avons planté le décor du fleuve et indiqué les difficultés qu'il pouvait y avoir à y enseigner. Revenons à ce matin d'avril 2002, au départ de l'embarcadère de Saint-Laurent-du-Maroni puis à la navigation dans la pirogue de "“Capitaine fleuve” et [de] sa petite troupe”", comme le SNUipp a une fois décrit humoristiquement l'équipe d'inspection des fleuves dans leur organe *Fenêtres sur Classes*⁷¹. En ce qui concerne l'ambiance à bord, la présence d'un (à l'époque jeune) chercheur (nous étions encore doctorant) dont l'enquête allait questionner les politiques éducatives dont l'IEN et ses conseillers pédagogiques étaient en quelque sorte les garants, n'était pas sans générer une certaine méfiance voire, à certains moments, une forme de tension. Quelques discussions un peu animées ont ainsi pu égayer les longues heures de navigation, rythmées par le ronronnement du moteur et le clapotis généré par le déplacement de la pirogue. "On" nous a par exemple déconseillé d'éviter de prendre contact avec certains PE syndicalistes, ce que nous nous sommes empressé de... ne pas faire, en allant précisément leur parler, conformément d'ailleurs à ce que nous avons de toutes façons prévu en amont de la mission. L'un d'entre eux (celui qui tient le discours le plus virulent dans le reportage d'*Arte*) allait même nous héberger à Grand-Santi. Nous sommes d'ailleurs restés en contact quelques années et l'avons revu en 2005 : il avait alors quitté le fleuve. Moins d'un an après que le documentaire ait été tourné, nous allions retrouver une bonne partie des enseignants qui avaient été interviewés par les journalistes d'*Arte* et qui, pour la plupart, se trouvaient toujours en poste dans la même école.

Équipé d'un dictaphone (bande à cassette à l'époque), nous avons ainsi recueilli la parole vive des PE du fleuve sur la base d'entretiens qualitatifs, semi-directifs dans le sens où nous disposions d'une trame de questions mais où nous nous laissions porter par les témoignages, nous contentant ici ou là d'une question de relance, ou d'un recadrage discret lorsque l'informateur s'éloignait trop du sujet. De mémoire, nous n'avons jamais essuyé de refus lorsque, avant de débiter l'entretien, nous leur demandions la permission de les enregistrer en garantissant leur anonymat. Nous avons toujours été très bien accueillis, parce que, d'un côté, nous représentions sûrement une forme de distraction dans un univers clos où ils voyaient toujours les mêmes têtes et aussi parce que nous accordions de la valeur à leur témoignage et qu'ils pouvaient "vider leur sac" face un interlocuteur auquel ils n'étaient liés en rien, et duquel ils n'avaient rien à craindre. Le fait de nous être présenté comme étant "de la maison", l'un des leurs en quelque sorte (nous étions alors PE détaché comme ATER à Lille 3), a également sûrement pu aider à instaurer un climat propice aux confidences. En tout cas, nous gardons le souvenir de certains entretiens réalisés le soir, "à l'apéro", au domicile des enseignants. Ceux-ci, pour l'occasion, avaient invité des collègues, ce qui nous a permis d'enregistrer quelques entretiens collectifs très intéressants en raison des interactions qui permettent de préciser, compléter, parfois de contredire, des témoignages. D'autres fois, l'entretien se déroulait de manière plus formelle, dans l'enceinte de l'école. Les nombreuses heures d'enregistrement ont ensuite donné lieu à une transcription aussi fidèle que possible à la parole de l'enquêté, sans pour autant que nous options pour une transcription de type sociolinguistique, notre intérêt portant moins sur la forme du discours que sur son contenu. De ce corpus, nous avons tiré un article, co-écrit avec Isabelle Légglise – "Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais" (VOL3-4) –, dans lequel nous rendons compte des discours et représentations des PE, tandis que notre co-auteure faisait état des pratiques linguistiques

⁷¹ "L'affaire "équipe du fleuve"". *Fenêtres sur Classes*, Journal du SNUipp Guyane, octobre 2001, n° 38.

d'élèves scolarisés dans l'Ouest, suite également à un travail de terrain mené en milieu scolaire. Nous avons établi une typologie des positionnements affichés par nos enquêtés sur la question de la prise en compte des L1 des élèves. Notre nomenclature distinguait trois types d'attitudes, que nous avons appelés "réticence", "pragmatisme" et "militantisme". Nous reprenons ci-dessous les principales caractéristiques de chaque catégorie que nous avons illustrée par une citation représentative extraite de notre corpus :

Réticence ("Il ne faut pas oublier qu'on est en France et que c'est une école française"), engendrée par :

- la volonté de ne pas dévier de la fonction principale (ou considérée comme telle) de l'école en Guyane : enseigner le français et de ne pas aller à l'encontre de parents hostiles à la prise en compte des L1 par l'école ;
- la croyance en l'efficacité pédagogique du bain linguistique ;
- la peur d'une possible confusion des langues et d'un enfermement identitaire.

Pragmatisme ("Les langues maternelles, béquilles pour mieux aller au français"), visant à :

- faciliter la communication enseignant-élèves ;
- désinhiber les élèves, instaurer un climat de confiance ;
- vérifier les acquis des élèves ;
- consolider la langue première pour faciliter l'acquisition de la langue de l'école.

Militantisme ("Pour les langues maternelles, par les langues maternelles"), consistant à :

- ne pas retarder les élèves dans leurs apprentissages ;
- valoriser l'univers des élèves pour amoindrir les effets acculturant de l'école ;
- contribuer à la sauvegarde du patrimoine culturel des élèves ;
- faciliter l'entrée dans l'écrit en donnant du sens à la lecture.

Nous avons indiqué que la majorité des enseignants interviewés se rangeaient dans la catégorie des pragmatiques, les rares militants se rencontrant notamment en territoire amérindien, dans le Haut-Maroni, en raison d'une tradition d'alphabétisation en L1, que nous allons évoquer plus loin.

Nous avons ensuite repris chacune de ces trois catégories pour montrer comment celles-ci pouvaient définir les PE, non plus dans leurs représentations vis-à-vis des L1 de leurs élèves, mais dans leur usage de celles-ci, en sachant qu'étrangers au milieu, la plupart d'entre eux ne les parlaient pas. Ils pouvaient dans ce cas faire appel à des locuteurs natifs, en faisant par exemple intervenir des aide-éducateurs de l'école. Les pratiques déclarées ont donc été classées dans trois attitudes :

- Réticence : un usage de la langue première des élèves cantonné à des fonctions répressives ;
- Pragmatisme : un usage prudent et ponctuel de la langue première des élèves ;
- Militantisme : un idéal de bilinguisme.

En raison de leur méconnaissance des langues locales, nous avons indiqué que les tentatives de prise en compte, militantes ou non, s'apparentaient souvent à une forme de bricolage expérimental relevant de l'empirisme. Nous avons cité l'exemple d'un enseignant de CP qui nous indiquait recourir à une méthode de lecture en ndjuka conçue pour des adultes, sans que ni lui, ni l'aide-éducatrice, dont c'était la langue maternelle, n'aient été formés aux questions de norme orthographique inhérentes à des langues en voie de fixation à l'écrit.

2.4. Travail mémoriel sur l’histoire des dispositifs et expérimentations intégrant les L1 des élèves du Haut-Oyapock et du Haut-Maroni

2. 4. 1. Les premières expériences d’enseignement adapté

Ce premier contact avec le terrain nous a conduit à constater que les témoignages recueillis *in situ* émanaient de jeunes enseignants qui n’avaient aucune connaissance de l’histoire des écoles sur le fleuve, ni des méthodes et outils qui y avaient été expérimentés par leurs prédécesseurs, pas plus que des discours et prises de position défendus dans les décennies antérieures sur la place des L1 dans les pratiques de classe. Ce constat ne vaut d’ailleurs pas que pour les enseignants, les cadres qui arrivent en Guyane puis qui en partent au gré des mutations, ne possèdent pas non plus cette mémoire. C’est ce que l’un de nos enquêtés, qui fait partie des pionniers qui ont vu l’émergence des écoles sur le Maroni, nomme le “syndrome de Christophe Colomb” :

“À chaque fois qu’il y a un nouveau recteur ou inspecteur qui arrive, ces gens-là je trouve qu’ils souffrent quand ils arrivent du syndrome de Christophe Colomb : il n’y a rien eu avant eux, ils découvrent tout, il faut qu’ils impriment leurs marques, et comme ils ne sont jamais là très longtemps, deux, trois ans, dès qu’il y en a un nouveau qui arrive ça recommence. Pour moi, il n’y a pas de stratégie, tous les deux ans il y a un nouveau discours, ce qui montre également qu’on s’en fout complètement aussi quelque part.” (21/04/02)

Gustave Ho-Fong-Choy, ancien directeur de l’école de Maripasoula, va dans le même sens quand il nous confie :

“Il y a un problème sur le Maroni qui est le problème de la mémoire. On a l’impression que ce qui s’y fait actuellement c’est la première fois que ça se fait.” (14/05/02)

Même constat pour la linguiste Odile Renault-Lescure. Lorsqu’au moment où nous l’interviewons en 2002, il lui arrivait de relire des notes prises à l’occasion de stages de formation continue organisés dans les années 1980 autour des langues maternelles, elle indique retrouver chez les instituteurs les mêmes préoccupations, les mêmes interrogations vis-à-vis de l’utilité d’une prise en compte de celles-ci au sein de la classe que celles qui animent leurs homologues à plusieurs décennies de distance :

“[...] on parlait pas d’enseignement bilingue, mais prudemment les instits demandaient : est-ce qu’on pourrait envisager que l’on puisse parler le créole ou le boni en classe ? C’est récurrent et c’est pas nouveau dans le cadre de stages organisés par l’Éducation nationale, ça c’est déjà des questions qui ont été posées par les enseignants il y a vingt ans, il y a trente ans. Comme ce ne sont pas les mêmes enseignants, chacun se repose les mêmes questions en permanence, c’est pas les mêmes inspecteurs, c’est plus les mêmes conseillers pédagogiques donc c’est exactement les mêmes questions qui reviennent avec des ouvertures parce que le discours de certains inspecteurs a changé. Ça me frappe parce quand je retrouve des notes de ce genre de réunions, c’est toujours les mêmes remarques mais ce n’est pas les mêmes gens qui les font.” (13/05/02)

Cette absence de mise en perspective historique, liée à la fois au taux de rotation très important du personnel de l'Éducation nationale, notamment celui en poste sur le fleuve, et à l'absence d'écrits académiques sur la question, nous a semblé suffisamment problématique pour que nous décidions (ici encore...) de procéder à une sorte de généalogie de la scolarisation sur le Maroni. Il s'agit là, on l'aura compris, d'une marque de fabrique de notre positionnement épistémologique. Nous avons le besoin viscéral, pour appréhender une situation éducative dans la synchronie, d'envisager celle-ci dans un cadre historique plus large. Ne pas avoir ce recul revient, nous semble-t-il, pour le chercheur, comme pour le praticien, à avancer avec des ornières. Les sources sur lesquelles nous nous sommes appuyé pour essayer de retracer cette histoire sont de deux ordres. Nous avons recouru d'une part à un certain nombre de documents, plus ou moins confidentiels, rédigés soit par des chercheurs (articles, rapports, ouvrages), soit par des instituteurs (mémoires). Nous nous sommes par ailleurs appuyé sur les entretiens enregistrés qu'ont bien voulu nous accorder un certain nombre d'acteurs (instituteurs, inspecteurs, chercheurs) qui ont pris une part active à la création des écoles sur le Maroni et/ou à la mise en place d'expériences intégrant les langues maternelles des élèves. Nous avons profité de notre premier séjour guyanais de 2002, avant et après la mission sur le Maroni, pour rencontrer certains de ces pionniers qui ont ouvert ou administré les premières écoles sur le Maroni et qui peuvent être considérés à ce titre comme les gardiens de la mémoire pédagogique de ce territoire. Ce travail mémoriel a donné lieu à un court chapitre publié en 2007 : "Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIXe siècle" (VOL3-9). N'ayant pas eu la possibilité de développer certains éléments, en raison du format imposé, nous le faisons ici afin de montrer que les politiques, discours et pratiques éducatifs liés à l'intérêt d'une prise en compte scolaire des langues des élèves en Guyane, notamment ceux du fleuve, ne sont pas apparus au XXIe siècle.

Les premières réflexions sur la question dans les années 1970 n'émanent pas de fonctionnaires de l'Éducation nationale mais d'ethnologues qui, alors que les premières écoles venaient d'ouvrir dans l'intérieur de la Guyane, dénoncent "l'évolutionnisme borné" (Navet, 1990 : 75) d'autorités administratives n'ayant pour seul but que d'assimiler les populations allophones qui y vivaient. Le processus éducatif, écrit un inspecteur dans un rapport de 1976,

"à initier les peuples primitifs aux connaissances les plus utiles de notre civilisation, aux règles et aux valeurs qui régissent notre société et à leur apporter certains éléments générateurs de progrès [...]" (cité par Grenand, 1982 : 22)

"L'école en Guyane", constate Éric Navet (1984 : 22), "joue aujourd'hui le même rôle déstructurant et acculturateur que celui qui lui était dévolu par la 3ème République dans les campagnes françaises au siècle dernier." C'est précisément en réaction contre ce modèle d'éducation jugé aliénant qu'en 1971 deux ethnologues, Françoise et Pierre Grenand, auxquels se joindra Navet par la suite, adressent au Secrétariat d'État aux DOM-TOM un *Projet d'enseignement adapté aux Indiens de la forêt guyanaise*. Pour le couple d'ethnologues, la nécessité d'adapter l'enseignement apparaît comme un truisme. Aussi s'étonnent-ils de constater que ce qui leur paraît si évident ne l'est pas aux yeux des responsables éducatifs :

"Il tombe sous le sens de partir dans le Pôle Sud avec des vêtements adaptés ; de voyager en haute mer avec de la nourriture adaptée ; de parcourir les déserts avec des véhicules adaptés ; mais aussi étrange que cela puisse sembler, il n'est jamais tombé sous le sens de tout le monde que l'enseignement pût être adapté [...]" (Grenand & Grenand, 1990 : 64)

Selon cette optique, il ne s'agit pas d'assimiler les élèves en leur imposant des contenus d'enseignement calqués sur le modèle métropolitain, mais de donner à ceux-ci les moyens de

continuer à perpétuer leur mode de vie traditionnel et de gérer les inévitables interactions qu'ils seront de plus en plus conduits à avoir avec la civilisation occidentale. L'acquisition du français apparaît dans cette perspective comme un moyen de se défendre contre les agressions extérieures. Ce projet d'éducation était destiné dans un premier temps aux seuls enfants wayampi du Moyen et Haut-Oyapock, l'objectif étant dans un délai de cinq années de l'étendre à l'ensemble des autres populations qu'on disait alors "sylvicoles". Il reposait sur les principes suivants :

- Respect de l'adaptation des hommes à leur écosystème (harmonisation des périodes scolaires et des activités économiques des parents ; écoles de construction légère en matériaux du pays ; tolérance du port des vêtements traditionnels, etc.) ;
- Enseignement basé sur l'échange sous forme de discussions avec l'ensemble de la population sur la place du village ;
- Enseignement du français avec une grande adaptation des textes au milieu ;
- Enseignement du calcul ;
- Fixation de la langue maternelle en écriture phonétique visant à son enseignement ultérieur ;
- Formation parallèle de moniteurs amérindiens pour prendre le relais, surtout pour l'enseignement de la langue maternelle." (Grenand, 1982 : 20)

Le projet ayant reçu l'aval des autorités ministérielles, les trois ethnologues s'envolent pour la Guyane où ils rejoignent leurs postes d'instituteurs suppléants sur lesquels ils sont nommés à la rentrée 1971 dans des écoles de l'Oyapock. Navet prend le relais de ses prédécesseurs à Camopi, les Grenand assurent l'ouverture d'une école à Trois-Sauts. Ayant reçu carte blanche des autorités pour mener leur programme d'enseignement adapté comme ils l'entendaient, les chercheurs se mettent à l'ouvrage. Les résultats n'ont cependant pas été à la hauteur de leurs attentes. Navet (1984 : 28), désireux, en sa qualité d'ethnologue-enseignant, de "contribuer à un certain éveil politique des Indiens", passe rapidement pour un agitateur auprès de l'administration. Il commence par entrer en conflit avec le curé de Saint-Georges-de-l'Oyapock, n'appréciant pas l'action menée par ce dernier pour accueillir en milieu d'année scolaire trois de ses élèves dans son "home"⁷². L'ethnologue-enseignant a ensuite maille à partir avec le gendarme de Camopi auquel il reproche ses manœuvres électoralistes et son ingérence dans le domaine scolaire. Ces incidents ont pour conséquences de mettre fin à son expérience d'enseignement au terme de la première année scolaire, en 1972. Au-delà des conflits qui l'ont opposé au clergé et à l'administration, Navet jette un regard lucide sur son année écoulée à l'école de Camopi, reconnaissant sa part de responsabilité dans le fait que celle-ci ne se soit pas déroulée comme il l'entendait. Les raisons qu'il invoque pour expliquer l'échec de son expérience d'enseignement adapté sont de trois ordres :

- Sa non-formation pédagogique :
 "Il ne suffit pas d'avoir de bonnes idées pour être capable de les mettre en pratique. Je n'avais ni l'expérience ni la formation d'un instituteur, et enseigner, enseigner une langue notamment, que ce soit le français ou les langues vernaculaires, ne s'improvise pas." (*Ibid.* : 30)
- Sa méconnaissance des langues et des cultures auxquelles il s'efforçait d'accorder une place au sein de son enseignement :

⁷² Les "homes" étaient des Internats catholiques ouverts à partir de 1949 dans lesquels étaient "placés", souvent de force, des enfants amérindiens du littoral guyanais. Ils sont associés à une politique d'évangélisation et d'assimilation des populations que l'on disait alors "tribales". Lire à ce sujet l'enquête qu'Hélène Ferrarini a publié en 2022 (Éditions Anacharsis) dans : *Allons enfants de la Guyane. Éduquer, évangéliser, coloniser les Amérindiens dans la République.*

“Ignorant, presque jusqu’à la veille de mon départ en Guyane, à quel poste je serais affecté, je ne pus faire la préparation ethnologique et linguistique nécessaire.” (*Ibid.*)

- La trop grande précipitation avec laquelle il s’est engagé à réformer de façon radicale l’enseignement tel qu’il était prodigué par son prédécesseur (rejet des manuels scolaires, rejet de la discipline, présence scolaire quotidienne ramenée à une demi-journée, enseignement des langues maternelles) :

“[...] la façon dont j’avais entamé mon enseignement à Camopi déconcertait les Indiens eux-mêmes. Je poussai trop loin la libéralisation, m’attaquant trop vite à des principes déjà enracinés [...] Rétrospectivement, il m’apparaît évident qu’il m’aurait fallu agir avec plus de patience, et partir des habitudes acquises, même si je les jugeais mauvaises. Pour les Indiens, je n’apparaissais pas comme un “vrai” instituteur, je ne correspondais pas à l’image qu’ils s’en étaient forgée.” (*Ibid.* : 31)

Le départ de Navet ne remet pas en cause l’expérience menée par les Grenand à Trois-Sauts. Celle-ci est reconduite à quatre reprises. C’est néanmoins également sur un constat d’insuccès que leur projet prend fin en 1976. Les trois raisons avancées par Françoise Grenand pour expliquer cet échec sont :

- L’absence de formation pédagogique des enseignants ;
- L’incompatibilité existant entre les inévitables contraintes imposées par l’école et le mode de vie libre des Amérindiens ;
- Le manque de soutien de la part d’une hiérarchie frileuse pour ce qui est de la prise en compte des L1. À ce sujet, Grenand cite un IEN (première citation ci-dessous, extraite d’un rapport) et un inspecteur général (citation n° 2, déclaration lors d’un passage à Cayenne) :

“L’adaptation de l’enseignement ne pose pas à priori de problèmes insurmontables, sauf si l’on se pose pour objectif de dispenser un enseignement dans la langue vernaculaire, ce qui ne correspond d’ailleurs nullement au souhait des populations concernées.” (Grenand, 1982 : 23)

“Il n’est pas dans la mission des institutions françaises de promouvoir les langues indigènes : les langues qui n’ont pas inventé pour elles-mêmes le support de l’écriture n’ont pas à la recevoir d’autres.” (*Ibid.*)

Mais les tentatives d’enseignement bilingue entreprises dans le cadre du projet d’enseignement adapté ne se heurtent pas uniquement à la mauvaise volonté de la hiérarchie. D’autres difficultés surgissent, liées à la fois au degré de standardisation des langues amérindiennes, à la connaissance effective qu’en ont les ethnologues-enseignants et enfin, et peut-être surtout, à l’attente des familles dans ce domaine. Or celles-ci avaient-elles été consultées préalablement par les chercheurs ? En tout cas, Navet note le peu d’enthousiasme suscité auprès des parents d’élèves de Camopi par ses expériences d’enseignement de l’écriture des langues maternelles. Plus généralement, ce projet d’enseignement adapté tel qu’il se déroule entre 1971 et 1976 soulève une série de problèmes. Il apparaît en premier lieu, comme le reconnaissent d’ailleurs volontiers les principaux intéressés, que même armé des meilleures intentions, on ne s’improvise pas enseignant. Les bons sentiments ne font pas nécessairement les bons pédagogues. En second lieu, il nous semble que toute action éducative ne peut s’effectuer qu’avec le consentement et la collaboration des populations concernées. Or n’y a-t-il pas eu chez les acteurs de ce projet une tendance à vouloir penser, parler et agir au nom des populations, en fonction de ce qu’ils estimaient être bien pour elles ? Nous rejoignons en cela l’analyse de Didier Maurel, un autre de ces pionniers du fleuve. Il était IMF (Instituteur Maître

Formateur) à l'époque où nous l'avons interviewé. Il est désormais IEN chargé de l'enseignement des/en langues maternelles dans l'académie de Guyane. Revenant sur l'expérience menée par les Grenand à Trois-Saut, il souligne à la fois l'aspect novateur de leur entreprise, tout en s'interrogeant sur la pertinence d'un projet imposé de l'extérieur sans réelle concertation avec la population à qui elle s'adressait :

“Historiquement, ils ont posé le problème même s'ils ne l'ont pas résolu. Mais le fait d'avoir aussi envoyé ces gens-là c'est peut-être ce qui fait que pendant tellement longtemps, on n'en ait plus du tout reparlé parce que ça a été un échec tellement retentissant, c'était pas du tout les gens qu'il fallait à mon avis. Quand on compare avec ce qui s'est passé dans d'autres pays d'Amérique latine, on se dit que ce n'était pas la bonne manière de procéder de mettre des ethnologues. Il aurait fallu associer les Indiens eux-mêmes [...] D'ailleurs tous les projets qui marchent ce sont des projets de collaboration où il y a des linguistes, des anthropologues et surtout la population. La population ne s'identifie pas à ce genre d'expériences. Il faut qu'elle-même participe sinon ça ne marche pas.” (19/04/02)

Malgré l'échec de ces premières expériences pédagogiques, la notion d'“enseignement adapté” introduite par les Grenand allait faire son chemin. On la retrouve notamment en 1979 dans le rapport de synthèse rédigé par Jean Aribaud, sous-directeur des Affaires sociales au secrétariat d'État aux DOM-TOM. L'année précédente, celui-ci avait réuni autour de lui un groupe de réflexion sur la Guyane qui rassemblait des chercheurs de diverses disciplines dont les Grenand. Pour la partie relative à l'éducation, le rapport reprend les constats établis par le couple d'ethnologues :

- C'est le même inspecteur primaire, champion de la francisation, qui s'occupe depuis 7 ans des populations “tribales” ;
- Tous les instituteurs de l'intérieur qui ont tenté une éducation adaptée (période scolaire, bilinguisme, programmes recyclés) se sont vus rappelés à l'ordre, parfois même menacés ;
- Pas un seul moniteur amérindien ou boni n'a été formé depuis 15 ans ;
- Pas un seul manuel adapté ou bilingue n'a été ronéotypé ou édité depuis 1971 ;
- Les stages dits de formations ont été uniquement destinés à instaurer une francisation habile ;
- Aucune concertation n'existe entre l'Éducation nationale et les scientifiques ;
- L'Éducation nationale enfin prend en compte la volonté des Amérindiens d'apprendre le français, mais feint d'ignorer les autres obligations culturelles auxquelles sont soumises les jeunes gens.” (Hurault, 1985 : 42)

On s'aperçoit à la lecture de cette liste que toutes les problématiques liées à la scolarisation des populations allophones guyanaises étaient déjà posés par les Grenand : adaptation des manuels, formation des enseignants, intégration des locuteurs natifs au sein de l'Éducation nationale, partenariat entre les chercheurs et l'Éducation nationale, prise en compte des spécificités linguistiques et culturelles des élèves au sein de la classe. En 1981, les travaux du groupe de réflexion débouchent sur une série de directives qui sont adressées par le ministre Paul Dijoud au préfet de la Guyane. Le volet scolaire évoque la nécessité d'une “formation des instituteurs à un enseignement bilingue”, d'une “mise en place auprès des instituteurs de moniteurs appartenant à l'ethnie concernée” ainsi que d'une “mise au point de programmes adaptés”. (*Ibid.*)

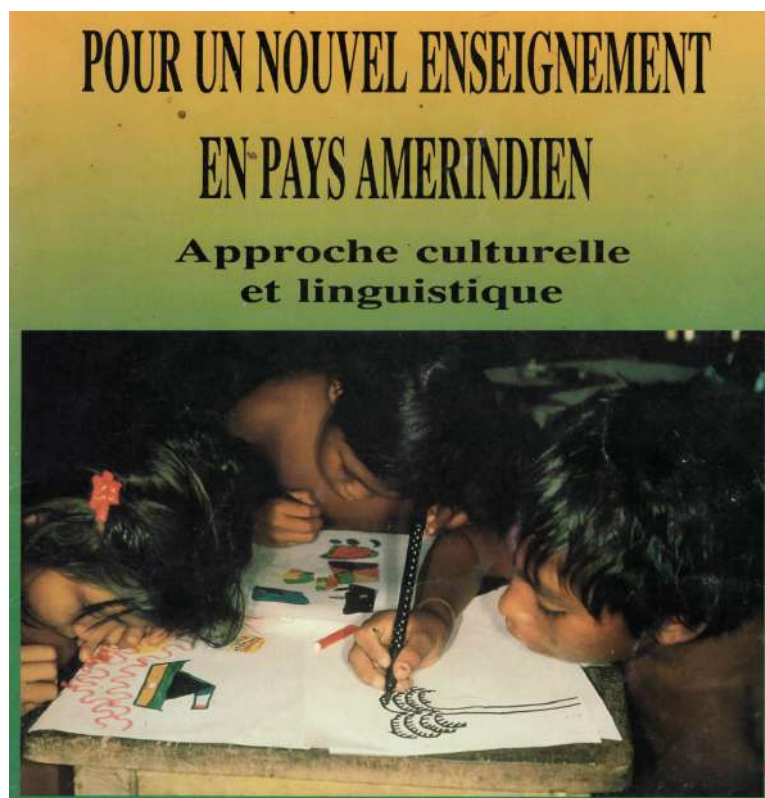
Les résultats décevants de leur première expérience à Trois-Sauts ne découragent pas les Grenand qui, poursuivant leur engagement pour un enseignement adapté, répondent vers 1982

à un appel d'offres lancé par la Commission de Coordination de la Recherche dans les DOM-TOM (CORDET). Deux autres chercheurs – l'ethnologue Eric Navet et la linguiste Odile Renault-Lescure, spécialiste du kali'na – s'associent à leur projet intitulé *Application des connaissances linguistiques à la scolarisation des populations sylvicoles de Guyane*. Les objectifs visés dans le cadre de ce programme ne sont pas fondamentalement différents de ceux affichés dix ans plus tôt dans le *Projet d'enseignement adapté aux Indiens de la forêt guyanaise*. Il s'agit alors de/d'

- “ - mettre au point une pédagogie des langues vernaculaires ;
- mettre au point une pédagogie du français langue seconde ;
- former des maîtres indigènes ;
- adapter la formation des instituteurs appelés à enseigner en milieu sylvicole ;
- ouvrir de nouvelles classes de village permettant aux enfants de recevoir une éducation bilingue et biculturelle jusqu'à la fin du cycle primaire.” (Renault-Lescure & Grenand, 1985 : 38)

Accepté pour une période de deux années (1983-1985), le projet CORDET bénéficie de financements accordés par le Secrétariat d'État aux DOM-TOM, l'ORSTOM et le CNRS. Le travail sur les langues amérindiennes donne lieu à une répartition entre les chercheurs, chacun œuvrant dans son domaine de spécialité (le wayampi pour Grenand, l'émerillon pour Navet et le kali'na pour Renault-Lescure). Cette collaboration débouche sur la publication d'un ouvrage (Lescure, Grand & Navet, 1987) destiné aux instituteurs rassemblant des textes de récits mythiques ou de fables traduits dans les trois langues et accompagnés de commentaires pédagogiques. Hormis cette réalisation, les chercheurs n'ont pas réussi à atteindre les objectifs qu'ils s'étaient assignés au départ. La mise en œuvre du projet CORDET s'avère en effet problématique, notamment en raison de l'éloignement de l'équipe qui ne réside pas en Guyane, ce qui rend difficile le suivi des opérations (élaboration de matériaux pédagogiques dans les trois langues, formation des locuteurs dans les différentes communautés, etc.). C'est la raison pour laquelle il est décidé d'orienter le projet sur une expérience unique qui aurait lieu dans le village kali'na d'Awala sur le littoral, expérience dont Odile Renault-Lescure aurait seule la charge.

Le choix d'Awala ne relève pas du hasard. En premier lieu, il s'agit là d'un terrain qu'Odile Renault-Lescure connaissait bien pour y avoir effectué plusieurs séjours à compter du milieu des années 1970 dans le cadre de sa thèse de doctorat. Ce choix est également motivé par le fait que la localité amérindienne était alors le théâtre de fortes revendications identitaires de la part de sa jeunesse. La génération des Kali'na scolarisée dans les homes catholiques devient en effet à compter du début des années 1980 le porte-drapeau de la cause amérindienne en Guyane. Elle est à l'origine le 8 décembre 1981 de la création de l'Association des Amérindiens de Guyane Française (AAGF). Pendant tout le temps que dure l'expérience à Awala, Renault-Lescure, conformément aux vœux exprimés par l'AAGF, travaille à l'élaboration d'une graphie du kali'na ainsi qu'à la conception d'une méthode de lecture et d'un recueil de textes dans cette langue, chacun des volets de sa recherche ayant donné lieu à publication en 1986. Sa méthode de lecture n'a toutefois jamais été utilisée en raison de l'absence d'enseignants locuteurs natifs formés pour travailler dans leur langue.



Couverture de l'ouvrage publié en 1990 par Françoise Grenand et Odile Lescure (édité par le Centre ORSTOM de Cayenne).

2. 4. 2. La prise en compte du wayana dans les écoles du haut Maroni

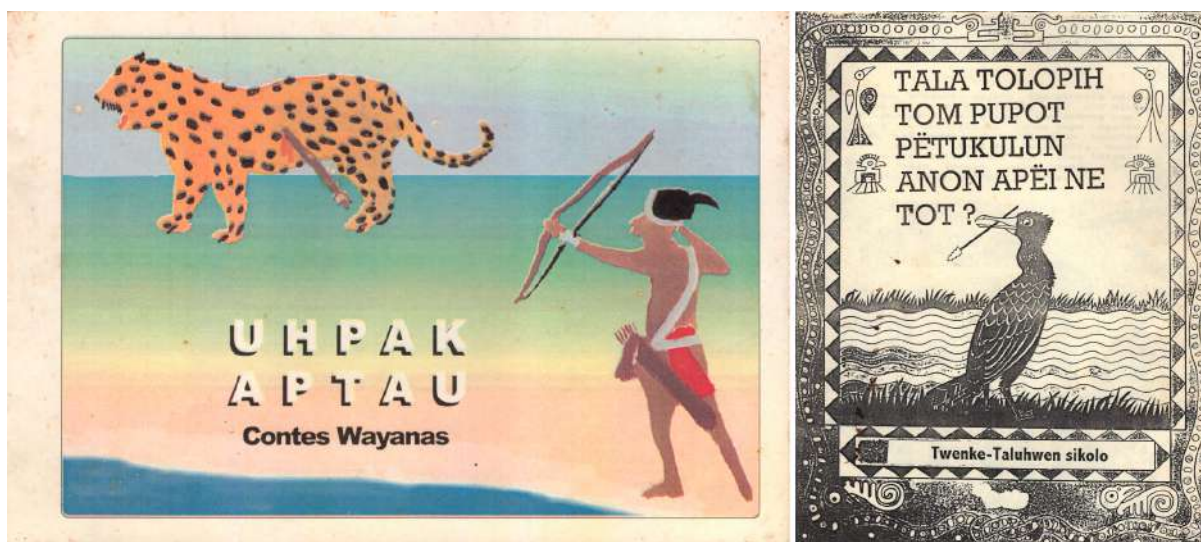
À la même époque, des expériences intégrant les L1 des élèves sont conduites dans les écoles de deux villages wayana du haut Maroni : à Twenké et Antécume pata. Créée en 1974, l'école de Twenké est la première construite dans ce territoire amérindien. Jean-Paul Klingelhoffer, un instituteur d'origine alsacienne, y est nommé juste après l'ouverture⁷³. Il est resté vingt ans à ce poste, jusqu'en 1994, détenant ainsi, sans doute jusqu'à ce jour, le record de longévité d'un instituteur sur le Haut-Maroni. Klingelhoffer n'est pas partisan de l'enseignement bilingue, il serait plutôt adepte de la méthode directe. En 1990, à un étudiant qui l'interroge dans le cadre d'un mémoire universitaire (Ferrarato, 1991 : 98), il déclare : "La meilleure solution quand on enseigne une langue étrangère est de ne jamais passer par l'intermédiaire de la langue maternelle, c'est sûr et certain." En revanche, il est conscient de l'intérêt pédagogique consistant à s'appuyer sur le wayana dans une attitude comparable aux "pragmatiques" de notre typologie. L'instituteur s'aperçoit qu'il existe chez les locuteurs de cette langue un usage social de l'écriture en wayana, sous la forme d'une tradition de correspondance entre les habitants de villages situés parfois sur des rivières très éloignées (Maroni et Tapanahoni). Celle-ci remonte aux initiatives prise par les missionnaires du *Summer Institute of Linguistics* qui, pour évangéliser les Wayana installés sur la rive surinamienne du Litany, avaient effectué au cours des années 1950 tout un travail de transcription de leur langue maternelle, lequel avait notamment donné lieu à une traduction de la bible. L'instituteur remarque que le passage par le wayana écrit facilite l'assimilation du mécanisme de l'écriture et de la lecture. Aussi établit-

⁷³ Il apparaît à la fin d'un reportage de France 3 Alsace. On le voit à Taluhwen, entrant dans la classe, entouré de ses élèves. Il est ensuite interviewé brièvement. Document consultable sur le site de l'INA : <https://www.ina.fr/ina-eclair-actu/video/sxc09011601/le-gendarme-du-fleuve>

il une liste de mots en wayana, des noms propres et noms communs dont les phonèmes sont communs aux deux langues. Au deuxième trimestre, il s'appuie apparemment régulièrement sur cette liste pour préparer les élèves de sa section initiation⁷⁴ à l'entrée dans l'écrit, les préparant ainsi à l'apprentissage à proprement dit de la lecture et de l'écriture en français qui les attendait l'année suivante au CP. À partir de 1986, il se fait seconder par Takwali Kulisa, un jeune moniteur wayana. L'année précédant la prise de fonction de celui-ci, l'instituteur décrivait ainsi son rôle :

“Son travail consistera à jouer le rôle de répétiteur auprès des plus jeunes et à leur expliquer dans la langue maternelle comment tenir un crayon ou comment se tenir assis à table. Au niveau du CP, il pourra faire relire les textes ronéotypés distribués aux élèves et diriger des séquences “Méthode la Martinière” de contrôle, enfin au niveau du CM, il sera très utile pour la transcription et l'étude de la langue wayana.” (Klingelhofer, 1992 : 62)

Takwali s'est également vu confier la mission, à l'aide d'un magnétophone, de collecter chez les anciens du village les contes et légendes se transmettant oralement de génération en génération. Un travail de collecte, de transcription puis de traduction a débouché sur la publication d'un petit ouvrage, *Jenunu*, relatant un mythe wayana, illustré par les enfants et diffusé par l'APELGUY (Association pour l'Édition et la Promotion du Livre en Guyane). Un travail similaire est entrepris quelques années plus tard par Guillaumes Costes, instituteur à Twenké-Taluhwen entre 1993 et 1998. Avec ses élèves de cycle 3, l'enseignant a ainsi organisé toute une progression à partir de contes inventés par les enfants en français puis traduits en wayana. En 1999, il fait publier avec l'aide de Takwali un recueil bilingue de contes wayana, *Uhpak Aptau*⁷⁵, illustré par les enfants de l'école (cf. ci-dessous).



Couvertures de deux fascicules publiés par l'école de de Twenke-Taluhwen relatant des contes et mythes wayana.

⁷⁴ Enfants âgés d'environ 5 ans qui effectuent leur première année de scolarisation.

⁷⁵ CDDP de la Guyane, Mission pour la Création du Parc de la Guyane.

- " Non, tu n'auras rien ! " rugit la femme du jaguar. Epouvanté, Kilimo courut à la rencontre de son ami, le jaguar. Il lui raconta tout. Le jaguar gronda sa femme et dit à Kilimo :

- " Tu la tueras, si elle recommence ! "

Le jour suivant, elle recommença. Mais, Kilimo n'avait pas le courage de la tuer.

- *Uwa ênekalê lahle wai ëja, tïkai Istaino pït. Mëlê katpë mïjak, Botok tïtëi tuhtu me tÛpe*
Istaino epolëmëi. Êhmelê tÛkalëimëi ipït omitpë. Istaino ja tïpït tÛihe, moloinë tïkai Botok ija
 - *Tuwëk mïjalë tïkaimë haptau.*
Omolime mïjalë tïkaimëi. Kahenma Botok ija tanïmhe tïpailan pïlëu malë moloinë tuwëi mëklë.



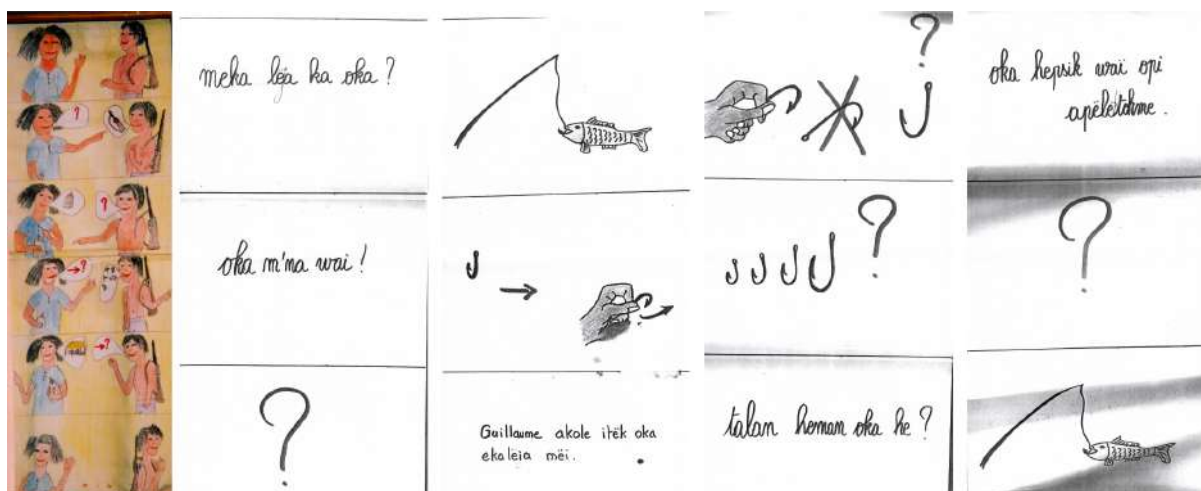
Extraits de *Uhpak Aptau - Contes wayanas*.

Lors de notre passage dans l'école de Taluhwen, nous avons découvert à l'abandon, conservés dans de très mauvaises conditions, des supports pédagogiques qui avaient visiblement été conçus par Klingelhoffer. Avec l'accord de l'enseignante alors en poste à Taluhwen, nous les avons récupérés puis remis au Centre départemental de documentation pédagogique (CDDP) de Saint-Laurent-du-Maroni pour qu'ils puissent y être conservés. Certains de ces supports se présentaient sous la forme de rouleaux d'images maintenus à chaque extrémité par des baguettes de roseaux. Les images séquentielles, dessinées par Klingelhoffer, racontent de petites histoires de chasse, de pêche ou de cueillette, mettant en scène des enfants wayana dans leur milieu de vie. Ces supports qui comportent peu de texte recourent à des symboles pédagogiques selon une approche caractéristique de la méthodologie SGAV. L'utilisation de ces rouleaux se faisait sur le principe de la "boîte à images" bien connue en Afrique⁷⁶, permettant, comme pour un film, de dérouler les images une à une, dans le cadre de séances de langage. Nous avons réussi à avoir le numéro de téléphone de l'instituteur et l'avons appelé le 13 janvier 2004. Il vivait alors dans une petite commune du Lot-et-Garonne⁷⁷. Lorsque nous avons évoqué avec lui ces supports, Klingelhoffer nous a indiqué qu'il s'agissait d'une "pure création" et qu'il n'avait jamais entendu parler des boîtes à images. L'objectif, nous a-t-il dit, était d'arriver à enseigner le français de manière ludique. Il utilisait également cette technique pour faire travailler ses élèves en wayana, comme en atteste l'un des rouleaux que nous avons photocopiés, avant de le laisser au CDDP (cf. ci-dessous). Il y est question d'une histoire de pêche et d'hameçon racontée en douze cases. Parce que nous avons dû recourir à des photocopies A4, elles apparaissent ci-dessous posées les unes à côté des autres par série de trois⁷⁸ alors que dans le rouleau ces images se succèdent à la verticale, comme celui en couleur qui apparaît sur la gauche.

⁷⁶ Caisse en bois percée d'une ouverture dans laquelle on insère le rouleau des images à faire défiler.

⁷⁷ Il est malheureusement décédé depuis.

⁷⁸ Elles ne sont d'ailleurs pas forcément dans le bon ordre. Nous aurions dû les numéroter tant que nous avions le modèle du rouleau sous les yeux. Difficile à présent de s'y retrouver sans connaissance du wayana !



Deux rouleaux à images, créés par Jean-Paul Klingelhoffer, retrouvés dans l'école de Taluhwen. À gauche : photo du rouleau déroulé de haut en bas. À droite, photocopies des douze images d'un autre rouleau rédigé en wayana.

Plus en amont, dans le village d'Antécume Pata, créé en 1967 par André Cognat, un ancien ouvrier métallurgiste de métropole exilé en Guyane, un projet d'enseignement adapté intégrant le wayana est également mis en place. Il est cette fois question d'alphabétisation dans la L1 des élèves. Edouard Ferrarato, l'instituteur qui ouvre l'école en 1986, est secondé par Siksili, un Wayana du village qui savait écrire sa langue maternelle et se débrouiller en français. D'abord employé sous un contrat TUC (Travaux d'Utilité Collective), il est ensuite rémunéré par l'association YEPE créée en 1990 par Cognat. Siksili se contente dans un premier temps de mener des activités d'éveil en wayana en s'inspirant de la culture des élèves à travers des thèmes tels que la pêche, la vannerie ou encore la sculpture sur bois. Le projet éducatif prend bientôt une autre dimension dès lors qu'une entrée dans l'écrit en langue wayana est envisagée. Ferrarato, dans l'entretien qu'il accorde à son frère en 1990, indique qu'après en avoir discuté avec Cognat il se lance avec l'aide de Siksili dans la conception d'une méthode de lecture adaptée de manuels conçus par les missionnaires du Summer Institute of Linguistics dont il avait expurgé le contenu religieux. Il reçoit le soutien officiel de l'inspecteur Michel Crosson (dont nous reparlons plus loin) qui, dans l'entretien qu'il nous a accordé (26/04/02), indique que l'expérimentation, dont il tend d'ailleurs à s'accorder la paternité, s'est déroulée "clandestinement" :

"Alors moi je suis venu très souvent dans les débuts parce que je ne voulais pas que ça loupe et je me suis aperçu très vite que les gamins étaient extrêmement futés et que ça allait très très vite en français et que pourquoi perdre notre temps en attendant qu'ils aient appris à lire en français, c'est là où on a décidé de leur apprendre à lire en wayana alors on n'avait pas de bouquin, on n'avait rien, on n'avait même pas de système graphique, on savait pas trop. Il y avait les missionnaires américains qui avaient traduit la bible et l'évangile. Alors moi j'attrape la bible et l'évangile, et puis j'ai dit à Ferrarato [rires] on va pas leur apprendre à lire avec la bible et l'évangile mais je lui ai dit regarde le système il est très simple et c'est le même graphisme que nous, à partir de là, on va prendre n'importe quelle méthode d'apprentissage de la lecture française en l'adaptant à ce système graphique. Alors Siksili et Ferrarato ont d'abord construit des fiches et on fait une véritable méthode de lecture [...]"

La place nous manque ici pour indiquer dans les détails comment cet enseignement bilingue a été mis en œuvre concrètement mais il fonctionnait toujours au moment de notre passage à Antécume Pata, où nous avons pu échanger avec Siksili qui travaillait encore dans l'école.



lecture n°1

a = a



alākapuha

alākapuha



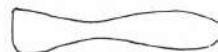
ākapuita

ākapuita



āka

āka



ānekatop

ānekatop

exercice - s'entoure les @ @

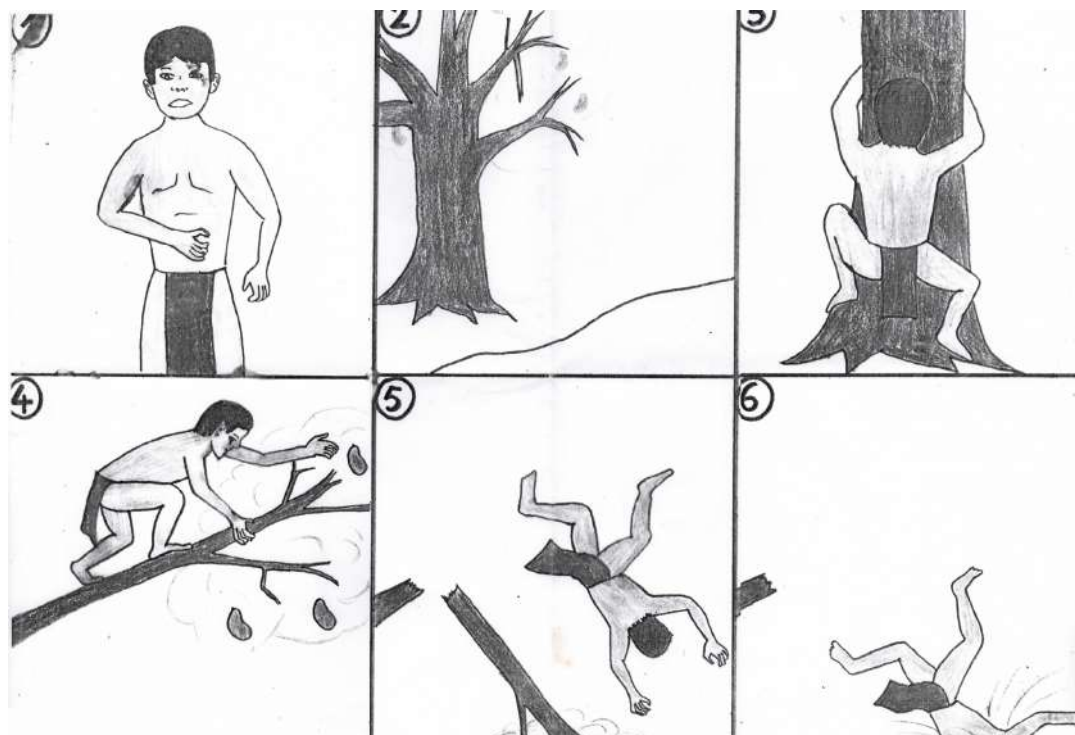
atainalu - leinepan - kuniyetpa - melodi -
 apaikasi - lite - manalipa - kayaliman -
 pilu - maluwapan - siksili - chrystale - alexis

atainalu - leinepan - kuniyetpa - melodi -
 apaikasi - lite - manalipa - kayaliman -
 pilu - maluwapan - siksili - chrystale - alexis

À gauche : Siksili dans la classe de l'école d'Antécume Pata. Auteur : Laurent Puren, 2002. À droite : extraits de la méthode de lecture en wayana créée par Edouard Ferrarato que nous avons pu consulter dans la même école.



“Le mangquier - Maya Epi”, raconté par un(e) élève de CM1 de l'école d'Antécume Pata. Technique des images séquentielles utilisées pour raconter une histoire en français et en wayana⁷⁹.



Support créé sur le même principe et le même sujet par Jean-Paul Klinghoffer pour ses élèves de Taluhwen.

⁷⁹ Publié dans *Le Petit Kalimbé. Nouvelles d'Antécume Pata vues par les élèves de l'école élémentaire d'Antécume Pata*, n° 15, mars 1996, 20-21.

D'autres expériences de prise en compte des L1, que nous ne pouvons développer ici, ont été conduites en territoire amérindien (notamment à Elahé où Didier Maurel a instauré un enseignement bilingue français/émérillon, français/wayana) et également en pays businengé, avec une expérience d'enseignement de l'aluku à Maripasoula au début des années 1990.

2. 4. 3. Une enquête, des rencontres : portraits de trois "pionniers du fleuve"

Ainsi notre travail de terrain a consisté non seulement à enquêter auprès des PE en poste dans les écoles du Maroni mais également à retrouver la trace des "anciens" qui les avaient précédés une quinzaine d'années plus tôt. Nous avons pu en rencontrer quelques-uns en Guyane où ils exerçaient toujours. D'autres, comme Klingelhoffer et Ferrarato, rentrés en métropole, ont été contactés par téléphone. Certaines de ces rencontres ont été particulièrement marquantes.

Nous pensons notamment à celle effectuée avec Claude Baumann, qui après trois ans en poste à Maripasoula, avait ouvert l'école d'Elahé, dans le Haut-Maroni en 1984. En 2002, nous le retrouvons chez lui près d'Awala Yalimapo, le village kali'na côtier, dont il est alors le directeur de l'école. Les deux jours passés dans sa maison en bois construite de ses mains nous avaient laissé suffisamment de temps pour échanger longuement sur son lien avec l'occitan (il suivait alors les cours d'études occitanes du CNED) auquel il avait été initié enfant par ses grands-parents maternels dans les Cévennes, et évidemment (c'était l'objet de notre présence) sur son expérience pédagogique sur le fleuve :

"Je suis monté à Elahé en octobre [1984], j'y suis resté une dizaine de jours avec mon hamac, ma guitare et mon fusil et j'ai fait une première approche des gamins et une première sensibilisation à l'école avec ma guitare. C'était une entrée en matière, une façon d'entrer dans la langue française." (24/04/02)



Claude Baumann dans sa classe à Awala Yalimapo. Auteur : Laurent Puren, 2002.

Autre rencontre marquante, celle d'un personnage hors normes : Michel Crosson, ancien inspecteur chargé du Maroni dans les années 1980 qui avait encouragé discrètement les

expérimentations bilingues en wayana. Ce Breton, né en 1931⁸⁰, avait, comme on dit, déjà bien roulé sa bosse avant d'arriver en Guyane. À 18 ans, il s'était retrouvé en Kabylie, chez les Pères Blancs de Beni Yenni où il avait enseigné quelque temps avant d'aller au Maroc. Nous avons entendu parler de lui par l'un de nos enquêtés qui nous l'avait présenté comme le "Père" Crosson. À l'occasion de l'entrevue que celui-ci nous a accordé à Saint-Laurent-du-Maroni, nous avons effectivement remarqué que son allure générale – barbe blanche, chemise grise, col blanc de prêtre, croix portée en sautoir – (cf. photo ci-dessous) tenait davantage du missionnaire que de l'inspecteur à la retraite qu'il était censé être. Lorsqu'au détour d'une question nous lui demandons s'il est homme d'église et s'il l'était déjà au moment où il exerçait comme inspecteur, il nous répond par l'affirmative, déclarant dans un éclat de rire : "Je suis un cas pathologique. J'ai posé des problèmes sans fin à l'Éducation nationale." Il nous a ensuite raconté comment, suite au décès de sa femme intervenu au Bénin en 1971, il se retrouva veuf avec six jeunes enfants à élever et comment il trouva dans l'église une "prothèse" l'aidant à surmonter cette "amputation". Avec un collègue veuf en poste à Tahiti, il fonde la Congrégation des Frères de la Résurrection, ordre catholique réservé aux hommes veufs ou divorcés. Il est ordonné prêtre l'année de son arrivée en Guyane. Quant à savoir comment cette anomalie a pu être tolérée par l'administration, il nous répond :

"Tout le monde le savait mais tout le monde faisait semblant de ne pas le savoir et il m'est arrivé des trucs ahurissants : j'ai marié mes instits, j'ai baptisé les enfants de mes instits, j'ai enterré mes instits [...]" (26/04/02)

Et le prêtre-inspecteur de poursuivre par cette anecdote mettant en scène le linguiste Bernard Cerquiglini :

"Quand Chevènement était Ministre de l'Éducation, il a envoyé en Guyane son Directeur des Écoles qui était numéro deux du Ministère à l'époque, Cerquiglini. Et alors donc il débarque ici alors évidemment le fleuve Maroni, les Indiens wayana, et cætera. Alors je suis parti avec une armada, il y avait au moins 15 ou 20 personnes et on était à Grand-Santi le soir, on mangeait tous au bord du fleuve. Il y avait le recteur, il y avait l'inspecteur d'académie, il y avait le directeur de cabinet du ministre des DOM-TOM. Puis au cours de la discussion, M. Cerquiglini me dit : "Dans la conversation je me suis dit que vous étiez diacre". "Ah", je lui dis, "Monsieur le directeur, vos services de renseignements ont du retard". Il m'a dit : "Vous n'allez pas me dire que vous êtes prêtre ?" "Si". "Vous êtes prêtre ?" "Oui je suis prêtre". Alors il prend son couteau, il tape sur son verre, alors grand silence, il dit : "Un moment d'attention, je voudrais que vous écoutiez l'étrange histoire de Monsieur l'inspecteur". Alors moi j'ai dit : pas d'histoire, enfin qu'est-ce qu'il lui prend, qu'est-ce que je vais raconter à tous ces gens-là moi, alors vraiment j'ai paniqué pendant trois secondes et puis je leur ai raconté depuis la mort de ma femme jusqu'à ce repas-là dans un silence religieux. Alors Cerquiglini reprend la parole : "Étonnant n'est-ce pas ?" Et il y en a un qui lui dit : "Mais Monsieur le directeur, ça ne vous gêne pas d'avoir comme inspecteur un prêtre de l'Église catholique ?" Réponse de Cerquiglini : "Monsieur, c'est le plus beau témoignage de l'authenticité de la laïcité." Donc j'ai été reconnu pour ce que j'étais par le Ministère Chevènement. [rires]" (*Ibid.*)

⁸⁰ Du Closel Elisabeth (2004) : "Michel Crosson. Un fabuleux destin". Dans : *Enseignement catholique actualités*, n° 287, octobre, 36-37. En ligne : <https://enseignement-catholique.fr/wp-content/uploads/2016/09/eca287.pdf>



À gauche : le Père et ex-IEN Michel Crosson à Saint-Laurent-du-Maroni. Auteur : Laurent Puren, 2002. À droite : Collège des Pères blancs, à Beni Yenni (Algérie), 1952-53⁸¹. Rangée du bas : les Pères blancs. Rangée du haut : les enseignants parmi lesquels figure Michel Crosson (le dernier en partant de la gauche).

Citons enfin Arsène Bouyer d'Angoma⁸², instituteur guyanais, devenu IEN, qui fait partie également de ceux que nous avons appelé les “pionniers” du Maroni. Nommé “médiateur culturel”, chargé de sillonner l'Ouest guyanais et le Maroni, d'Awala Yalimapo à Antécume Pata, on lui a alors confié pour mission de mettre en valeur le patrimoine linguistique et culturel des élèves de ces régions. En Guyane, il est l'un des premiers à avoir évoqué le français comme une langue “seconde” qui ne devait pas être enseigné comme s'il était la langue maternelle des Guyanais. En 1985, Odile Lescure participe en tant que linguiste-formatrice à un stage à Maripasoula organisé par l'inspecteur Crosson pour les instituteurs du fleuve. Elle leur présente alors un panorama contrastif des principales structures des langues du fleuve : wayana, kali'na et langues businenge. Anselme Bouyer d'Agoma est présent à cette même formation : il propose alors à ses collègues une leçon choc en arabe afin de mettre ceux-ci dans la situation de l'élève allophone confronté à une langue inconnue. De notre rencontre en 2002, nous gardons le souvenir d'un homme de conviction qui n'avait pas sa langue dans sa poche. Il nous avait raconté dans quelles conditions en 1965 il avait été suspendu de ses fonctions alors qu'il enseignait le français au Lycée Lalla Amina de Meknès, au Maroc, pour avoir vertement critiqué les méthodes de son IEN. Suite à une visite que celui-ci lui avait rendu le 19 novembre 1965, Arsène Bouyer d'Angoma reçoit une lettre de son supérieur lui reprochant de “graves entorses” “apportées aux programmes et à [son] emploi du temps.” L'instituteur ne s'en laisse pas conter et lui répond dans une lettre de 16 pages dont il nous a fourni une copie. Sans entrer dans le détail, celui-ci défend une pédagogie adaptée au contexte marocain, en insistant notamment sur l'importance d'une prise en compte de l'oral et des besoins langagiers des apprenants et sur la nécessité de recourir à des méthodes actives. Se référant à la revue *Le français dans le monde* et aux réflexions menées par les “travailleurs de la linguistique appliquée”, il rejette le formalisme de l'enseignement du français qui se résume à des exercices de manipulations linguistiques (analyse logique entre autres) et à la lecture de textes littéraires hors de portée des apprenants. “Ce vocabulaire” “dont les élèves n'auront pratiquement jamais l'occasion de se servir”, dénonce-t-il ainsi à propos du lexique hors sol contenus dans des supports de lecture inadaptés, “ne décourage pas le pédagogue onaniste qui confond l'efficacité

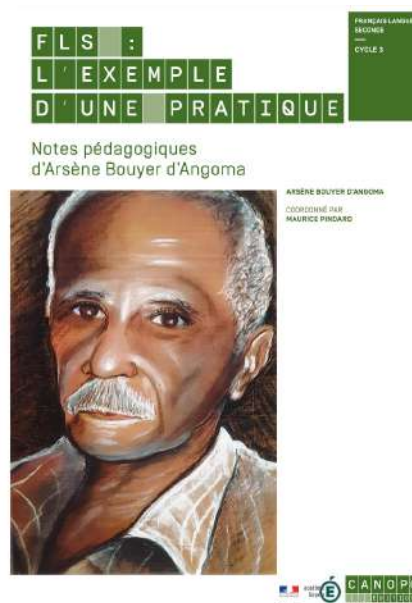
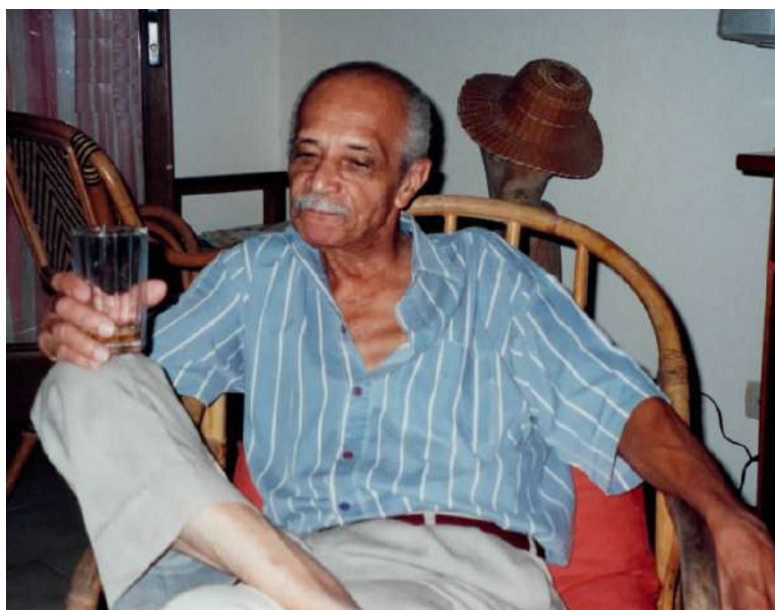
⁸¹ Photo téléchargée depuis le blog suivant : <http://aitali-ouharzoune-retour-aux-sources.vip-blog.com/vip/article/5888799.Coll%C3%A8ge-des-P%C3%A8res-blancs--Beni-Yenni.html>

⁸² Il est décédé en 2010. Un collège porte désormais son nom à Saint-Laurent-du-Maroni.

avec son plaisir personnel.” S’appuyant sur les travaux du français élémentaire (Gougenheim, Rivenc, etc.), il indique que pour le premier cycle, il faut

“retenir exclusivement le matériel linguistique qui permet aux élèves de sentir que la langue apprise entre les quatre murs d’une classe n’est en rien artificielle, n’est pas un objet fait pour des exercices scolaires, mais bien un instrument de communication que l’on peut utiliser dans la classe, dans la cour de récréation, dans la rue, bref, dans les situations les plus diverses.”

Ces extraits témoignent de la modernité de sa réflexion didactique qui devait sûrement en partie à son expérience comme intervenant à l’Association pour l’Enseignement des Étrangers (AEE), l’organisme semi-public qui a alors en charge la formation linguistique aux travailleurs immigrés de métropole.



À gauche : Arsène Bouyer d’Angoma à son domicile. Auteur : Laurent Puren, 2002. À droite : couverture de la monographie consacrée aux notes pédagogiques sur le FLS du même homme, publié sous forme d’hommage en 2019 par Canopé Guyane.

2. 4. 4. Le CELIA et le dispositif des médiateurs bilingues : une linguistique appliquée et impliquée au service des acteurs sociaux

Pour compléter et terminer ce rapide⁸³ panorama de la réflexion et de l’action pédagogique en faveur de la pluralité linguistique, tel qu’il existait en Guyane jusqu’à ce début d’années 2000, il nous faut dire quelques mots sur le rôle clé joué par les linguistes du CELIA (Centre d’Études des Langues Indigènes d’Amérique)⁸⁴. Nous avons expliqué comment la recherche d’un enregistrement VHS du reportage d’*Arte* nous avait conduit jusqu’à Michel Launey. Nous ne pouvions pas mieux tomber dans la mesure où le linguiste était alors au cœur d’une dynamique

⁸³ Nous n’avons pas pu évoquer ici les actions mises en place en faveur du créole guyanais dans le cadre de la politique de promotions des LCR dans les années 1980.

⁸⁴ Créé par Bernard Pottier en 1976, le CELIA est une UMR (Unité Mixte de Recherche), relevant de plusieurs organismes (CNRS, IRD, INALCO, Paris 7 depuis 2002). Le CELIA est devenu centre aréal de l’UMR SeDyL (CNRS, IRD, INALCO) depuis 2010. Michel Launey en a assumé la direction entre 1988 et 2000.

de recherche engagée sur le terrain guyanais. L'implication des linguistes en Guyane française a été relativement tardive. En effet, à l'exception des travaux menés par Françoise Grenand sur le wayampi et ceux conduits par Odile Renault-Lescure sur le kali'na, jusqu'au milieu des années 1990, les langues de ce DROM ne focalisent guère l'attention de la communauté scientifique. Alors qu'il dirige l'équipe de recherches aujourd'hui connue sous le nom de CELIA, Michel Launey, par ailleurs professeur de linguistique à l'Université Paris 7, regrette qu'un terrain aussi riche sur le plan de la diversité linguistique puisse être laissé en friche :

“[...] j'étais un peu préoccupé de l'absence de recherches, disons de l'arrêt des recherches sur la Guyane, de toute façon d'une insuffisance alors qu'on avait des chercheurs qui travaillaient pas mal au Mexique, en Colombie, au Pérou mais personne sur la Guyane et ça me paraissait anormal.” (13/05/02)

En 1993, profitant d'un voyage qui devait le conduire à Belem, au Brésil, le chercheur s'arrête à Cayenne afin d'y mener une mission exploratoire. Il constate alors qu'il existe une réelle attente des acteurs sociaux dans le domaine de la connaissance des langues de Guyane :

“Ce qui m'est apparu tout de suite, en 1993, dès ma première mission en Guyane c'est qu'il y avait une demande sociale et qu'il fallait absolument qu'on réponde à cette demande sociale, que ce serait absolument lamentable si les linguistes ne répondaient pas à ça parce qu'il y avait un besoin de connaissances et que ces connaissances pouvaient être utiles aux acteurs sociaux, en particulier à l'Éducation nationale. Donc le mot d'ordre que je lançais à l'époque à chaque fois que je cherchais à populariser la cause c'était produire des connaissances pour les mettre au service de la demande sociale [...] mon impression était, en passant ici, qu'on était dans le cadre français très en retard pour la réflexion sur les problèmes d'enseignement adapté à des réalités qu'on a ici, très, très en retard. Tous les pays d'Amérique du Sud étaient bien en avance sur nous là-dessus. Et j'ai trouvé qu'il y avait une telle souffrance dans le corps enseignant ici qu'il fallait y apporter la part d'utilité qu'on pouvait avoir.” (*Ibid.*)

Michel Launey entre en contact avec trois des directeurs qui se sont succédé à la tête de l'ORSTOM afin de les sensibiliser à la perspective d'une ouverture de la recherche sur la linguistique. Le centre cayennais de l'ORSTOM ne possède en effet alors aucun axe de recherche dans cette discipline pas plus qu'en sciences humaines, en dehors de quelques anthropologues qui interviennent sur le terrain guyanais dans le cadre de missions ponctuelles. Parallèlement, diverses prises de contacts sont organisées avec les partenaires sociaux présents en Guyane : Conseil Général, Conseil Régional, IUFM, rectorat, afin de mesurer leurs attentes respectives dans le domaine linguistique. Plusieurs chercheurs commencent alors à investir ou à réinvestir le terrain guyanais. C'est le cas de Michel Launey qui après avoir longtemps travaillé sur la langue nahuatl au Mexique, entreprend à partir de 1994 des recherches sur le palikur. C'est également le cas, nous en avons parlé, d'Odile Renault-Lescure. En 1985, quelques années après avoir soutenu sa thèse sur le kali'na, la linguiste est recrutée comme chargée de recherches par l'ORSTOM, ce qui l'a notamment conduit à travailler au Brésil et plus particulièrement dans le Haut rio Negro où, entre 1987 et 1990, elle effectue des travaux sur la graphie du Tucano. Rentrée en France, elle n'envisage toutefois pas de revenir travailler en Guyane, avant qu'une rencontre inopinée avec Félix Tiouka lors d'un congrès scientifique au Venezuela la conduise progressivement à changer d'avis. À cette occasion, le leader amérindien la sollicite pour qu'elle effectue des prestations de service pour la Fédération des Organisations Amérindiennes de Guyane (FOAG) et pour l'école d'Awala Yalimapo.

En 1997, sous le mot d'ordre “produire des connaissances pour les mettre au service de la demande sociale”, un programme “Langues de Guyane : recherche, éducation, formation” est

ouvert par le CELIA, en association avec le CNRS. Spécialiste des langues sikuani en Colombie et katukina au Brésil, Francisco Queixalos, directeur de recherches au CNRS, affecté au CELIA, est le premier permanent de l'équipe (au travers d'une affectation IRD) à s'installer au centre IRD de Cayenne en 1997. Choisisant de se spécialiser sur l'émerillon, il y reste jusqu'en 2000. Il est rejoint l'année suivante par Odile Renault-Lescure dont l'arrivée rend possible la création du Laboratoire de sciences sociales dont elle assume la direction. L'équipe, enfin, est complétée par Michel Launey, suite à un détachement IRD qu'il obtient en 2000. Les linguistes permanents parviennent tant bien que mal à couvrir l'ensemble des langues de Guyane à l'exception toutefois du créole, considéré comme le domaine de prédilection du GEREC (Groupe d'Études et de Recherches en Espace Créole), et du hmong, faute d'avoir trouvé un linguiste prêt à s'y intéresser. L'équipe est renforcée par trois sociolinguistes également très impliquées sur le terrain guyanais, qui intègrent l'UMR CELIA en 2012 en tant que titulaires :

- Sophie Alby (aujourd'hui MCF HDR à l'Université de Guyane), présente en Guyane dès 1996 pour son DEA puis son doctorat. En 2001, elle soutient sa thèse sous la direction de Jean-Charles Pochard : *Contacts de langues en Guyane française : une description du parler bilingue kali'na-français* ;
- Isabelle Léglise, dès 1999, sociolinguiste, alors MCF à l'Université de Tours, aujourd'hui directrice de recherche au CNRS au sein du SeDyL (UMR8202-CNRS-INALCO-IRD) et de son centre aréal, le CELIA ;
- Bettina Migge, à partir de 2012, aujourd'hui professeur de linguistique à l'UCD (University College Dublin), spécialiste des créoles du Surinam de Guyane française (Pamaka, Ndjuka).

Signalons également, pour être complet, l'implication de Laurence Goury, présente en Guyane dès 1996 grâce à une allocation de recherches IRD pour réaliser sa thèse sur le ndjuka (sous la direction de Michel Launey) qu'elle soutient en 1999 : *Restructuration grammaticale dans les langues créoles : le cas du ndjuka, langue créole de base anglaise du Surinam et de Guyane française*.

Parallèlement au travail descriptif dans lequel les linguistes sont impliqués sur leurs langues respectives, des actions sont rapidement engagées pour répondre à la demande sociale. Cette volonté d'aller au-delà de la stricte description pour s'impliquer dans la défense et la promotion des langues étudiées s'inscrit dans une tradition bien incarnée par les américanistes du CELIA qui participent alors régulièrement à des expériences allant dans ce sens dans les divers pays d'Amérique latine qu'ils sont conduits à fréquenter. Comme il nous le confie en 2002, Michel Launey affiche d'ailleurs clairement ses positions en faveur d'une linguistique appliquée et impliquée :

“[...] je suis très irrité de la linguistique éthérée et des gens qui ne se posent absolument pas le problème de savoir si leurs théories sur les langues peuvent servir à quelque chose, or ici j'ai l'impression que ça peut servir à quelque chose, c'est-à-dire que s'il y a un endroit du monde où la France est directement concernée et où les chercheurs français sont directement concernés, où le problème de la relation entre la théorie et la pratique a un sens et où on a besoin de connaissances c'est bien ici.” (13/05/02)

Le CELIA s'efforce de répondre à la demande sociale en initiant des actions allant dans deux directions :

- 1) La valorisation des langues à travers une réflexion menée sur les problèmes de normalisation orthographique et la production d'ouvrages telles que des grammaires, des dictionnaires, etc. ;

2) L'intervention dans le champ éducatif.

Concernant ce dernier point, comme Michel Launey nous l'indiquait, les linguistes du CELIA en Guyane ne prétendent pas avoir de compétences dans le domaine pédagogique mais se considèrent plutôt comme des "facilitateurs de pédagogie". Ses collègues Francisco Queixalos et Odile Renault-Lescure avaient ainsi tous deux acquis une longue expérience dans le domaine de l'ethno-éducation à travers la mise en place de programmes d'enseignements bilingues à destination de diverses communautés amérindiennes d'Amérique du Sud.

Dès 1997-1998, deux actions éducatives sont entreprises par l'équipe du CELIA en Guyane. La première concerne la formation initiale prodiguée aux professeurs des écoles stagiaires de l'IUFM de Cayenne. La seconde vise à introduire au sein des écoles de Guyane des locuteurs natifs, sous l'appellation de "médiateurs bilingues", destinés à seconder les enseignants en accueillant les élèves dans leurs langues maternelles. L'idée d'introduire des locuteurs natifs au sein des classes n'est pas nouvelle puisque, ainsi que nous avons pu le voir au cours de cet historique, il s'agissait là d'une revendication que les Grenand avaient formulée dans les années 1970. Nous avons également évoqué la présence de moniteurs amérindiens, comme Siksili à Antécume Pata, dans le Haut-Maroni dès 1986. Dans un rapport rédigé en janvier 1996 à la demande de l'inspecteur d'académie⁸⁵, l'inspecteur de la circonscription Matoury fleuves dont dépendait notamment le Haut-Maroni et l'Oyapock, Roland Helmlinger, souligne à propos des "médiateurs culturels" de Twenké-Taluhwen et d'Antécume Pata qu'il s'agit là à ses yeux d'une "expérience très positive et riche de possibilités qui mériterait d'être étendue aux écoles d'autres localités". Il souligne dans le même temps toute la difficulté technique d'un tel projet qui n'entre pas dans un cadre réglementaire, son financement étant alors couvert par des associations culturelles amérindiennes locales. Pour pallier cette difficulté, l'inspecteur suggère dans son rapport que les emplois de médiateurs soient financés par les communes à l'instar de ce qui se passait déjà pour les ATSEM. L'idée de recruter des médiateurs est à nouveau relancée en janvier 1998, cette fois par les enseignants eux-mêmes, à l'occasion d'une journée sur l'enseignement en site isolé rassemblant les professeurs des écoles et les instituteurs en poste sur le Maroni et l'Oyapock. L'arrivée au pouvoir du gouvernement Jospin en 1997 ouvre de nouvelles perspectives. Cette année-là, des mesures ministérielles sont en effet adoptées qui visent, à travers la loi sur les emplois jeunes, à faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux arrivants sur le marché de l'emploi. Ce programme, dont l'un des enjeux est "de créer et de développer de nouvelles activités socialement utiles, correspondant à des besoins locaux émergents ou non satisfaits" (Goury & al., 2000) permet en 1998 le recrutement dans l'Éducation nationale d'aides-éducateurs. S'appuyant sur ce nouveau cadre législatif, les linguistes du CELIA en Guyane, hébergés par le Centre IRD de Cayenne, engagent une réflexion en partenariat avec le rectorat qui aboutit à la rentrée 1998 au recrutement d'une quinzaine de "médiateurs bilingues". Issus des communautés amérindiennes (trois d'entre eux étaient kali'na, deux wayana, deux wayampi), et businenge (sept des médiateurs étaient aluku, trois ndjuka), ceux-ci se trouvent alors affectés dans des écoles situées principalement dans l'Ouest guyanais ainsi qu'à Kourou et à Camopi. Cette première promotion de médiateurs bilingues s'étoffe par la suite d'une dizaine d'autres jeunes dont deux Hmong employés à l'école de Javouhey.

Après une période de flou pendant laquelle les médiateurs étaient souvent employés pour des tâches sans rapport avec la médiation, une charte est rédigée début 2002 par le CEFISEM

⁸⁵ Helmlinger Roland (1996) : "Scolarisation en milieux amérindiens de Guyane". Rapport publié dans *Le pakira qui doute... Journal de la circonscription de l'Oyapock, du haut-Maroni, de Saint-Elie et de Matoury*, juin, n° 3.

(aujourd'hui CASNAV) sous le titre : “Cadrage des fonctions des médiateurs culturels et bilingues”⁸⁶. Le document commence par souligner la double fonction qui incombe aux médiateurs bilingues. La première d'entre elles est une fonction culturelle et linguistique :

“Ils [les médiateurs] témoignent de la présence à l'école de la langue et de la culture maternelle des enfants (écoles en milieu mono-ethnique) ou de certains enfants (en milieu pluri-ethnique). A ce titre, ils conduisent des activités visant à la structuration de la langue maternelle des enfants et à la consolidation de la représentation que ces derniers se font de leur propre culture. De même, ils renseignent ponctuellement, quand le besoin s'en fait sentir, les enseignants sur cette langue et sur cette culture.”

Les auteurs insistent pour que les médiateurs interviennent prioritairement, à raison de deux heures par jour et par classe, en direction des élèves découvrant pour la première fois l'univers de l'école, et ce, quel que soit leur âge. En effet, si une majorité d'élèves guyanais sont scolarisés dès la petite section, un certain nombre d'entre eux le sont beaucoup plus tardivement : au CP voire au-delà. Les médiateurs doivent ensuite intervenir auprès des élèves déjà scolarisés depuis plus d'un an en leur proposant, à raison d'une heure par jour et par classe, des activités “de consolidation ou de renforcement”. La charte précise que leurs interventions se centrent essentiellement sur “la structuration et l'enrichissement de la langue orale”, ce qui sous-tend un travail de réflexion métalinguistique. Les linguistes du CELIA en Guyane, de leur côté, ont tout de suite mis l'accent sur la nécessité de placer les médiateurs “en situation d'enseigner la lecture et l'écriture en langue maternelle”⁸⁷ (Programme IRD (ex-ORSTOM) - Éducation nationale, 1998 : 13). “Les médiateurs bilingues d'aujourd'hui”, note ainsi Francisco Queixalos (2000 : 306), “sont le germe de ce que seront un jour les professeurs bilingues de Guyane française.” L'importance accordée dans ce dispositif à la réflexion sur les systèmes d'écriture dans les langues amérindiennes et businenge apparaît dans le programme du premier stage de formation organisé par le rectorat en décembre 1998. Celui-ci est alors découpé en quatre modules linguistiques et didactiques⁸⁸ :

- “Présentation des notions de base de la linguistique” ;
- “Introduction à la problématique de l'apprentissage de la langue sous ses facettes orales et écrites” ;
- “Activité en ateliers par famille de langues (caribe, tupi-guarani, businenge) sur les questions que pose l'accès à l'écrit” ;
- “Activité par langues d'élaboration de matériaux écrits”.

Au-delà de ce premier stage de formation qui sera suivi par de nombreux autres, le désir de Launey et de Queixalos était de faire émerger une élite qui, à l'avenir, pourrait prendre leur relais en s'investissant dans la recherche scientifique :

“[...] les médiateurs bilingues doivent, au cours de la période de cinq ans, reprendre leurs études. Le baccalauréat est la première cible pour ceux qui n'y ont pas accédé. Pour les autres, il convient de viser les filières universitaires qui mènent à l'enseignement [...] On songe, pour certains, à des formations longues en sciences du langage ou en anthropologie, car il faut tendre vers l'émergence d'un ensemble – si modeste soit-il – d'intellectuels amérindiens et businenge capables de jouer un rôle de

⁸⁶ Texte publié dans le premier numéro d'un bulletin intitulé *Le médiateur* publié le 18 février 2002 par le CEFISEM de Cayenne.

⁸⁷ Programme IRD (ex-ORSTOM) - Éducation nationale (1998) : *Compte-rendu du premier stage de formation des médiateurs bilingues de l'Éducation nationale*, 11-19 décembre 1998, Centre IRD, Cayenne, 13.

⁸⁸ La partie pédagogie est assurée par le CEFISEM ainsi que par deux “pionniers du Maroni”, Didier Maurel et Claude Baumann, alors respectivement directeurs des écoles d'Elahé et d'Awala-Yalimapo.

premier plan dans la recherche à mener sur leurs propres sociétés.” (Programme IRD (ex-ORSTOM), etc., 1998 : 13)

En février-mars 2005, nous avons été missionné par l’IUFM de Cayenne, par l’intermédiaire de son équipe de recherche, l’ERTé (Équipe de Recherches en Technologie de l’Éducation), en collaboration avec le CELIA et le rectorat de Cayenne, pour réaliser une enquête sur le dispositif. Il s’agit alors de dresser un premier bilan après huit années de fonctionnement. Cette mission nous a ainsi permis de revenir en Guyane, trois ans après notre premier terrain et de sillonner le territoire en deux temps :

- d’abord le littoral d’est en ouest, de Saint-Georges-de-l’Oyapock à Saint-Laurent-du-Maroni en passant par Mana, Javouhey et Awala ;
- ensuite le Maroni, de Maïman à Antécume Pata, que nous avons à nouveau remonté à bord de la pirogue du rectorat en compagnie notamment de collègues linguistes (parmi lesquels Michel Launey et Josiane Hamers) qui nous ont accompagné sur une partie du trajet, de l’IA/IPR en charge du dossier des médiateurs et de deux conseillères pédagogiques.

Les 19 entretiens enregistrés effectués auprès des médiateurs rencontrés entre le 6 février et le 3 mars 2005 nous ont servi à rédiger un rapport de près de 50 pages, *Enquête sur le dispositif médiateurs culturels et bilingues*, que nous avons remis aux commanditaires dans les mois qui ont suivi notre retour. Nous n’entrerons pas ici dans le détail des résultats mais nous avons été frappé lors des visites de constater à quel point l’usage de l’écrit semblait s’être normalisé dans les pratiques des médiateurs. Utilisant le principe de la dictée à l’adulte, ceux-ci notent, par exemple sur des affiches ou au tableau, les phrases prononcées dans leur langue maternelle par les élèves afin de décrire des images séquentielles. Nous avons notamment observé ce travail auprès d’Aline Awenkina, devenue PE depuis, à l’école “Les Malgaches” de Saint-Laurent-du-Maroni. La séance portait sur les différentes étapes de la transformation d’une calabasse, depuis le moment où elle est cueillie dans l’arbre, jusqu’à la fabrication d’un récipient. Sur le principe des images séquentielles, la médiatrice avait pris en photo chacune de ces étapes, qu’elle faisait verbaliser aux enfants en ndjuka. Elle écrivait ensuite au tableau les phrases formulées par les enfants pour chaque image. S’ensuivaient différentes activités consistant d’abord, par petits groupes, à manipuler les différentes photos pour les remettre en ordre, et les décrire à l’oral. Ces mêmes photos, photocopiées en petits formats, étaient ensuite collées dans le cahier, les élèves recopiant sous chacune d’elles la petite phrase rédigée collectivement au tableau puis sur une grande feuille punaisée au mur, comme on peut le voir sur les photos ci-dessous :



Séance en ndjuka menée par Aline Awenkina à l’école “Les Malgaches” de Saint-Laurent-du-Maroni. Auteur : Laurent Puren, 2005.

L'intérêt de cette activité est multiple. Tout d'abord, elle pourrait être envisagée (ce qui de mémoire n'était pas le cas ici) dans un projet plus vaste de didactique intégrée L1-français, au sens où l'entend Bruno Maurer (2007 : 139), "l'enseignement/apprentissage des langues [devant dans ce cas] être pensé de manière conjointe, chacun préparant et renforçant l'autre à son tour." On pourrait très bien imaginer un prolongement ou une transposition de ce travail en français. Ensuite, l'activité proposée, qui s'appuie sur le vécu des élèves, sur leur environnement immédiat, est insérée dans un projet culturel qui fait sens pour les apprenants et qui permet de les valoriser. Ici, il s'agit de la transformation de la calebasse, ailleurs nous avons pu observer des projets tournés vers les contes, les jeux et danses traditionnels, la création de tembés⁸⁹, la fabrication du couac⁹⁰, la technique de l'abattis⁹¹ ou encore les méthodes traditionnelles de pêche. Ces projets sont souvent autant d'occasions d'effectuer des sorties dans le village afin d'observer et d'interroger les habitants. Lors de notre enquête de 2005, nous avons recueilli les deux témoignages suivants :

"On a travaillé un peu sur l'abattis, on a emmené des enfants de Grande Section sur un abattis et j'ai parlé un peu aux enfants de l'abattis. Et puis on a travaillé avec des images séquentielles à l'école." (Puren, 2005c : 31)

"Mon idée c'était de faire une exposition sur les objets traditionnels utilisés pour la fabrication du couac. Donc aujourd'hui les enfants sont allés voir des dames dans le village : on a pris des photos des objets traditionnels que l'on va imprimer pour travailler après sur le principe de la dictée à l'adulte." (*Ibid.*)



Images séquentielles sur la préparation du couac. Support de provenance inconnue collecté lors de notre mission de 2002.

⁸⁹ Art noir-marron (Guyane et Suriname) peint ou sculpté sur bois représentant des motifs géométriques aux couleurs vives s'entrelaçant.

⁹⁰ Semoule à base de racine de manioc. Accompagnement très présent dans la cuisine guyanaise.

⁹¹ Terre cultivée selon le modèle de l'agriculture itinérante sur brûlis.

La mise en place de tels projets nécessite en amont de la part des médiateurs un véritable travail d'enquête de type ethnographique mené auprès de leur famille et des membres de leur communauté. C'est souvent pour eux l'occasion de découvrir des pans entiers de leur culture et parfois même de leur langue qu'ils ignoraient :

“Ça m'a poussé à m'intéresser à ma culture, à lire, à aller poser des questions aux anciens. J'ai appris des tas de choses que je ne connaissais pas, c'est ce travail qui m'a poussé à m'intéresser à ma propre culture. L'histoire des Aluku m'intéresse beaucoup [...] j'écoute les contes qu'on peut me raconter, je les retiens, je les écris au brouillon, je les apprends par cœur et je les raconte aux enfants à l'école.” (*Ibid.*, 32)

“G. [une autre médiatrice] m'a demandé comment on appelait les doigts de la main en ndjuka. [Désignant son pouce puis son auriculaire] “Gaanto”, “pikin finga”, mais les trois-là je ne sais pas. Et G. m'a dit que celui-là, sa mère lui avait dit que ça se disait “mma finga” mais les deux autres je ne sais pas du tout. Donc c'est intéressant parce que c'est ta langue mais tu ne connais pas. Ce n'est pas parce que c'est ta langue que tu connais tout donc j'aimerais bien continuer à travailler comme médiatrice pour faire des recherches sur ma langue et en apprendre beaucoup plus.” (*Ibid.*)

Nous avons recueilli le témoignage d'une autre médiatrice qui nous racontait comment elle avait demandé à son oncle de fabriquer un “agwado”, sorte instrument à corde utilisé dans la culture ndjuka pour transmettre aux enfants les formules de politesse. Depuis, nous a-t-elle indiqué, elle s'en servait régulièrement dans le cadre des activités de médiation qu'elle menait avec ses élèves. Nous finissons cette partie par quelques photos de médiateurs et médiatrices que nous avons prises lors de notre mission de 2005. Elles ont toutes les quatre été prises sur le Maroni, les deux premières en pays businenge, les deux autres en territoire amérindien, dans des villages wayana⁹².

⁹² Nous regrettons de ne pas pouvoir être plus précis. En raison d'un problème d'archivage, nous avons perdu les photos originales qui avaient été classées/datées/localisées. Les copies que nous avons récupérées figuraient dans des Powerpoint utilisés lors de communications.



Médiateurs bilingues dans des écoles du Maroni. Auteur : Laurent Puren, 2005.

2. 5. Synthèse et discussion

Cette séquence guyanaise inattendue, que nous devons finalement au réalisateur d'*Arte* Marc-Antoine Valverde, a joué un rôle important dans notre parcours de chercheur, pour un ensemble de raisons que nous allons indiquer rapidement ici. Après des travaux historiques menés dans des lieux clos sur la base de corpus écrits anciens dont les auteurs étaient décédés depuis longtemps, nous avons été pour la première fois confronté au terrain et à la parole vive de ses acteurs. Nous avons d'ailleurs le souvenir d'avoir éprouvé quelques difficultés dans la manière dont nous allons traiter notre corpus d'entretiens, face à des déclarations parfois polémiques, des positionnements tranchés que nous ne savions pas toujours comment analyser, ni comment restituer, sans trahir la parole ou déformer les propos de nos informateurs. Nous avons retrouvé dans nos archives un message, non daté, que nous avait envoyé Daniel Véronique⁹³, notre directeur de thèse. Il répondait à des interrogations que nous lui avons soumises sur un dilemme auquel nous nous trouvions confrontés à l'époque⁹⁴ par rapport au traitement de nos données. De mémoire, celui-ci concernait des propos que nous avons recueillis sur les motivations plus ou moins avouables pour lesquelles des métropolitains choisissaient d'aller se former à l'IUFM de Cayenne et qui les conduisaient à se retrouver ensuite affectés sur le Maroni, dans les conditions matérielles et psychologiques que nous avons rappelées. La réponse de Daniel Véronique, dont nous extrayons le passage ci-dessous (j'espère qu'il ne nous en tiendra pas rigueur), nous apparaît aujourd'hui comme incarnant parfaitement l'une des fonctions du directeur de thèse consistant à redonner le cap à un doctorant un peu perdu, noyé

⁹³ Il s'agit sans doute d'un mail, que nous copié-collé sur un traitement de texte avant de l'imprimer.

⁹⁴ N'ayant conservé que la réponse de D. Véronique, nous n'avons pas souvenir de la nature précise de ce dilemme.

sous la masse des données et informations recueillies sur son terrain, ayant tendance à se disperser :

“Je crois que l’issue pour sortir du dilemme est la question de recherche qui vous a conduit à susciter un corpus de témoignages en Guyane. [...] Il ne s’agit pas de sonder les cœurs mais de montrer certains aspects du fonctionnement de l’appareil scolaire d’État devant une série de cas particuliers où le facteur ‘langue-culture’ fait la différence. À mon sens, c’est votre projet global qui doit vous servir de boussole quand vous êtes tenté par les digressions de détail.”

Si ce terrain guyanais nous a si fortement bousculé c’est que cette période du début des années 2000 constituait un moment charnière dans les politiques linguistiques éducatives menées dans ce territoire. Il y régnait alors une effervescence scientifique liée tout d’abord aux travaux pionniers des linguistes du CELIA et à leur implication sur le terrain. Le jeune doctorant que nous étions s’est ainsi retrouvé au contact d’une équipe scientifique extrêmement investie, dynamique et productive. Nous gardons le souvenir de l’accueil chaleureux qui nous a été fait par des chercheurs débutants ou chevronnés ayant tous une très bonne connaissance du terrain et malgré tout prêts à partager celle-ci avec un chercheur débutant de passage. Ce n’est pas si courant : nous n’avons en tout cas par la suite jamais retrouvé un tel état d’esprit, une telle ouverture, une telle générosité. Le positionnement épistémologique de ces chercheurs correspondait également à l’idée que nous nous faisons de la linguistique appliquée et impliquée telle qu’incarnée par les pères fondateurs de la sociolinguistique, notamment Labov : se mettre au service des acteurs pour répondre à des questions sociales vives, ici le problème de l’échec scolaire ou la question de l’acculturation (avec les problèmes identitaires qu’elle peut générer) d’élèves que l’école républicaine pouvait mettre en porte-à-faux avec leur culture. Ces enquêtes menées en Guyane illustrent également notre conception d’une recherche qui peut se faire sans formalités et sans grands moyens : un dictaphone en poche, un billet d’avion, un petit financement. L’effervescence scientifique à laquelle nous faisons allusion précédemment intervenait également (sûrement sous l’influence des actions conduites sur le terrain à l’initiative des linguistes) à un moment où l’Éducation nationale montrait des signes d’ouverture à l’égard des langues maternelles des élèves. Ce tournant est alors notamment incarné par Jean Hébrard qui, à compter de 1998, est responsable du suivi des circonscriptions de l’enseignement primaire de Guyane dans le cadre des activités du groupe de l’Enseignement primaire de l’IGEN (Inspection Générale de l’Éducation Nationale). Nous l’avons d’ailleurs croisé sur notre route entre Cayenne et Saint-Laurent-du-Maroni lors de notre première mission de 2002. À la fois haut responsable de l’Éducation nationale et chercheur renommé, spécialiste de l’apprentissage de la lecture, Hébrard incarne alors une forme de réconciliation entre les attentes pragmatiques du terrain et les apports d’une recherche didactique ouverte à la gestion scolaire du plurilinguisme. Dans son rapport de mission publié en 2000⁹⁵, dans lequel il tire la sonnette d’alarme sur la situation éducative de ce DROM, l’inspecteur général se fait l’avocat du bilinguisme qu’il considère comme l’une des clés de la réussite scolaire. Chargé de mission pour la maîtrise des langages auprès du Ministère de l’Éducation nationale, il prend une part active à l’élaboration des nouveaux programmes de l’école primaire publiés dans le Bulletin Officiel le 14 février 2002. Les problèmes spécifiques à la Guyane se trouvent de ce fait inscrits noirs sur blanc dans les nouveaux programmes nationaux. Ils figurent notamment dans la partie traitant du langage à l’école maternelle (“Le langage au cœur des apprentissages”) sous la rubrique : “Cas des élèves dont le français n’est pas la langue maternelle”. Les trois premiers paragraphes de cette rubrique rappellent notamment le caractère normal et répandu du

⁹⁵ Hébrard Jean (2000) : *Rapport de la mission effectuée par Jean Hébrard (IGEN) dans l’Académie de Guyane (20 février - 1er mars 2000)*. Paris, Ministère de l’Éducation nationale.

plurilinguisme et l'objectif de lutte contre la diglossie dans lequel s'inscrit l'école. Ce début d'années 2000 marque également l'émergence de la notion du "français langue de scolarisation" avec la publication en 2002 de l'ouvrage de Michèle Verdelhan Bourgade : *Le Français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. La même année sortait une méthode dont on parlait alors beaucoup, *Langage en fête*, conçue pour les élèves non francophones de Guyane par l'équipe du CASNAV, sous la direction de Michèle Verdelhan Bourgade.

Enfin ce terrain guyanais nous aura permis une première confrontation avec un contexte ultramarin. Cette expérience et les publications qui l'ont accompagnée n'ont probablement pas été sans lien avec notre nomination comme MCF à l'université de La Réunion en 2006. Deux des publications rendant compte de notre investissement en Guyane, co-écrites l'une avec Isabelle Léglise (VOL3-4), l'autre avec Laurence Goury, Michel Launey et Odile Renault-Lescure (VOL3-6), étaient parues un an plus tôt dans *École et Éducation. Univers Créoles 5* coordonné par Frédéric Tupin, membre du laboratoire qui nous a recruté.

Bibliographie

Baur Daniel (2002) : *La scolarisation en Guyane et l'action de son IUFM. L'action possible de l'Union européenne*. Mémoire de DESS, Université de Franche-Comté.

CNE (juin 2002) : *L'IUFM des Antilles et de la Guyane avant sa partition. Rapport d'évaluation*.

Du Closel Elisabeth (2004) : "Michel Crosson. Un fabuleux destin". Dans : *Enseignement catholique actualités*, n° 287, octobre, 36-37. En ligne : <https://enseignement-catholique.fr/wp-content/uploads/2016/09/eca287.pdf>

Ferrarato Dino (1991) : *L'école remonte le fleuve*. Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Éducation, Université Paris 8.

Fohr Anne (2001) : "Les enfants du fleuve. Guyane : ces écoles françaises du bout du monde." Dans : *Le Nouvel Observateur*, 29 mars-4 avril, 92-93.

Goury Laurence & Migge Bettina (2003) : *Grammaire du nengee. Introduction aux langues aluku, ndyuka et pamaka*. Collection Didactiques. Paris, IRD Éditions.

Grenand Françoise (1982) : "Le problème de l'enseignement du français en milieu tribal en Guyane". Dans : *Bulletin d'information du CENADDOM*, n° 66, avril-juin, 19-26.

Grenand Françoise & Grenand Pierre (1990) : *Les Amérindiens, des peuples pour la Guyane de demain : un dossier socio-économique*. Cayenne, ORSTOM.

Hopquin Benoît (2006) : "Guyane : les hussards du Maroni". Dans : *Le Monde*, 16 août. En ligne : https://www.lemonde.fr/a-la-une/article/2006/08/16/guyane-les-hussards-du-maroni_803852_3208.html

Hurault Jean-Marcel (1985) : "Pour un statut des populations tribales de Guyane française (1968-1984)". Dans : *Ethnies*, vol. 1, n° 1-2, juin-septembre, "La question amérindienne en Guyane française", 42-49.

Launey Michel (2010) : "Josiane Hamers à la rencontre du plurilinguisme guyanais". Dans : *Synergies Monde*, n° 7, 79-96. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Monde7/launey.pdf>

Léglise Isabelle (2007) : "Pratiques, variations, attitudes linguistiques en Guyane". Dans : I. Léglise & B. Migge (Éds.) : *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*. Paris, IRD Éditions, 29-47. En ligne : <https://books.openedition.org/irdeditions/6942>

Léglise Isabelle & Migge Bettina (Éds.) (2007) : *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*. Paris, IRD Éditions.

Léglise Isabelle & Migge Bettina (2007a) : “Le “taki-taki”, une langue parlée en Guyane ? Fantasmies et réalités sociolinguistiques”. Dans : I. Léglise & B. Migge (Éds.) : *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*. Paris, IRD Éditions, 133-157. En ligne : <https://books.openedition.org/irdeditions/6948>

Lescure Odile (kali’na), Grenand Françoise (wayampi), Navet Eric (émerillon) (Textes recueillis, transcrits et traduits par) (1987) : *Contes amérindiens de Guyane*. Paris, Conseil international de la langue française.

Maurer Bruno (2007) : *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : Langues africaines-langue française*. Paris, L’Harmattan.

Navet Éric (1984) : “Réflexion sur un projet d’enseignement adapté aux populations tribales de la Guyane française : l’exemple de la commune de Camopi”. Dans : *Chantiers Amérindia, Association d’ethnolinguistique amérindienne*, Supplément n° 2 à n° 9, 17-44.

Navet Éric (1990) : *Ike Munaman. Il était une fois... La “dernière frontière” pour les Peuples Indiens de Guyane Française*. Epinal, Souscription Nitassinan.

Programme IRD (ex-ORSTOM) - Éducation nationale (1998) : *Compte-rendu du premier stage de formation des médiateurs bilingues de l’Éducation nationale*, 11-19 décembre 1998, Centre IRD, Cayenne

Puren Laurent (2005c) : *Enquête sur le dispositif “Médiateurs culturels et bilingues”*. Rapport de mission (Guyane française, 6 février-3 mars 2005), octobre, 46 p.

Queixalos Francisco (2000) : “Langues de Guyane française”. Dans : F. Queixalos & O. Renault-Lescure (Éds.) : *As linguas amazonicas hoje*. Sao Paulo, IRD, Instituto Socioambiental, Museu Paraense Emilio Goeldi, 299-316.

Renault-Lescure Odile, Grenand Françoise (1985) : “Le problème scolaire”. Dans : *Ethnies*, vol. 1, n° 1-2, juin-septembre, “La question amérindienne en Guyane française”, 26-38.

Nos publications citées dans cette partie et consultables dans le volume 3 de notre dossier

Dans le tableau ci-dessous, le numéro à gauche renvoie vers le classement des publications du volume 3. Pour la consultation de la référence (article, chapitre, coordination de revue ou d’ouvrage, monographie), nous renvoyons le lecteur vers le sommaire proposé au début de ce dernier volume.

n° 2	Puren Laurent (2005a) : ““ <i>On est une machine à fabriquer de l’échec et de l’exclusion</i> ” : le discours des professeurs des écoles du Maroni”. Dans F. Lallement, Pierre Martinez & Valérie Spaëth (Éds.) : <i>Le Français dans le Monde/Recherches et applications</i> , janvier, “Français langue d’enseignement : vers une didactique comparative”, 142-151.
n° 3	Puren Laurent (2005b) : “Enseignement et bilinguisme dans les écoles du Haut Maroni”. Dans : <i>Ethnies</i> , n° 31-32, printemps, “Guyane : le nouveau amérindien”, 88-100.
n° 4	Léglise Isabelle & Puren Laurent (2005) : “Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais”. Dans : F. Tupin (Éd.) : <i>École et Éducation (Volume 2). Univers Créoles 5</i> , Saint-Denis, Anthropos Economica, 67-90.
n° 6	Goury Laurence, Launey Michel, Renault-Lescure Odile & Puren Laurent (2005) : “Les langues à la conquête de l’école en Guyane”. Dans : F. Tupin (Éd.) :

	<i>École et Éducation (Volume 2). Univers Créoles 5</i> , Saint-Denis, Anthropos Economica, 47-65.
n° 9	Puren Laurent (2007b) : “Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIXe siècle”. Dans : I. Léglise & B. Migge (Éds.) : <i>Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés</i> . Paris, IRD Éditions, 279-295. En ligne : https://books.openedition.org/irdeditions/6957?lang=fr#notes

3. Flux éducatifs transfrontaliers : enquête sociolinguistique à la frontière franco-belge

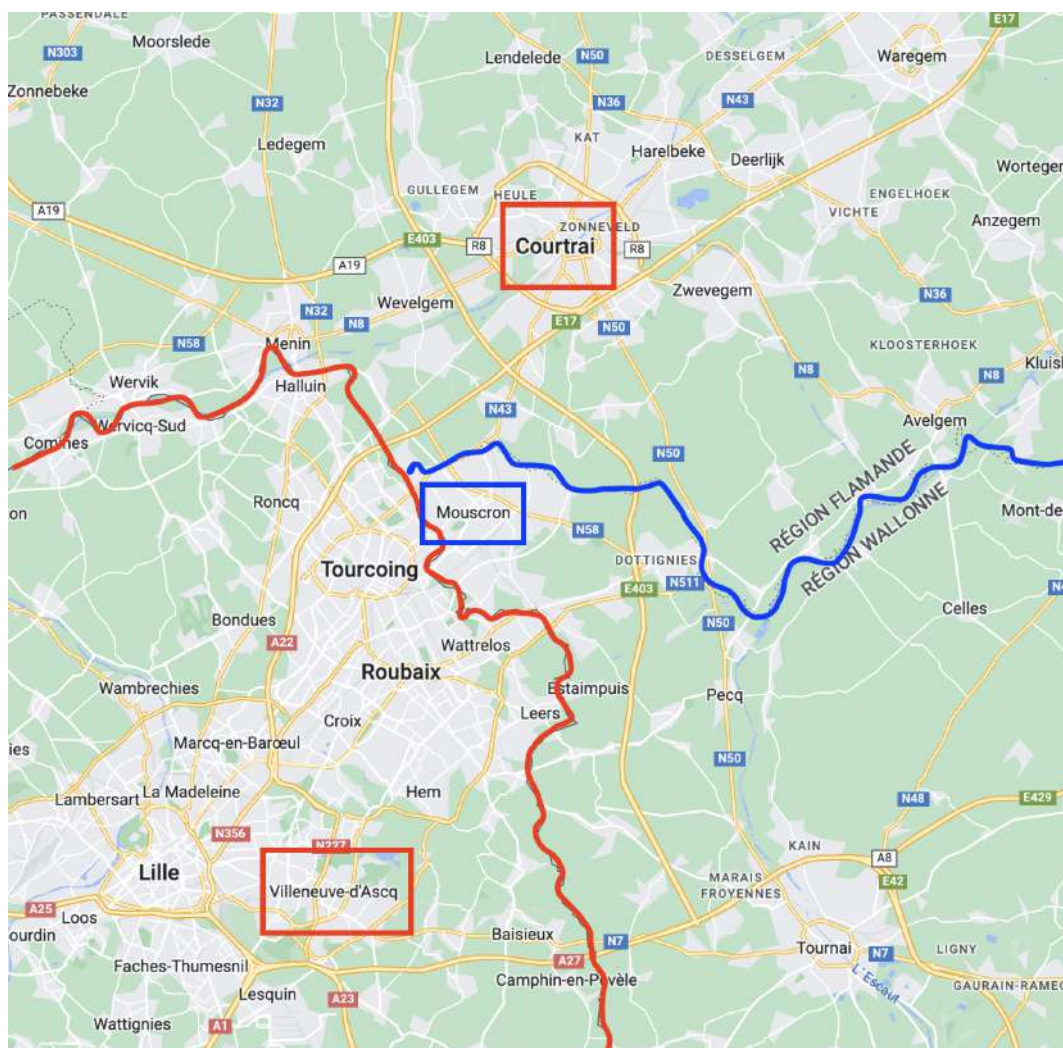
3.1. Présentation

Changement de décor pour cette troisième partie de notre synthèse : nous quittons les rives luxuriantes du Maroni et la chaleur moite de la forêt amazonienne pour la Flandre française, les frontières fluviales franco-brésilienne et franco-surinamienne pour celle, terrestre, séparant le département du Nord de la Belgique voisine. Ce qui ne change pas, c'est la situation de contact de langues que l'on retrouve dans les deux contextes, même si la diversité linguistique inhérente à la Guyane n'a pas d'équivalent dans ce territoire caractérisé par la présence d'une langue régionale transfrontalière : le flamand occidental et par la proximité du néerlandais, langue disposant d'un statut d'officialité dans la Flandre belge voisine. Nous expliquerons dans quelles circonstances nous y avons mené une enquête sociolinguistique sur les flux éducatifs transfrontaliers, ce que cette recherche nous a appris et comment elle nous a amené tout naturellement à nous intéresser aux politiques linguistiques éducatives mises en œuvre dans le département du Nord.

3.2. L'enquête de 2005-2006 sur la mobilité scolaire transfrontalière d'élèves domiciliés dans le département du Nord

Ce qui a déclenché cette séquence de recherche n'a été ni la lecture d'un ouvrage, ni le visionnage d'un support vidéo mais une configuration familiale d'expatriation qui nous a conduit à opérer un choix de scolarisation atypique pour nos enfants. Alors que nous entamons notre deuxième année de thèse, nous obtenons à la rentrée 2001 un poste d'ATER à l'université de Lille 3. Nous habitons alors la région parisienne. Après une première année de déplacements pendulaires Paris-Lille, selon le principe bien connu du "prof TGV", nous décidons, pour des raisons liées tant à l'organisation de la vie familiale qu'à celle professionnelle, de déménager dans le Nord. Les recherches de logement dans la région lilloise n'ayant pas abouti (offre peu importante, inadéquation entre nos revenus de l'époque et le prix des loyers, refus réitérés d'agences immobilières aux exigences inaccessibles, etc.), en désespoir de cause, nous décidons un jour de franchir la frontière belge. Une carte IGN en poche, nous prenons la direction de la plus grande ville située outre-frontière, à une trentaine de km de Villeneuve d'Ascq, la commune abritant le campus de Lille 3. Cette ville, c'était Courtrai/Kortrijk, chef-lieu d'arrondissement de la province de Flandre-Occidentale, située donc dans la partie flamande et flamingante de la Belgique. Nous y trouvons rapidement de quoi nous loger et ce n'est qu'une fois le déménagement effectué que nous réfléchissons à la question de la scolarisation de notre fils qui était alors âgé de 5 ans. Nos premières démarches nous conduisent à nous rendre compte que la seule offre éducative disponible à Kortrijk est celle d'écoles néerlandophones, choix qui aurait pu être envisageable si nous nous étions projetés dans la région sur du moyen ou du long terme. La précarité de l'emploi d'ATER ne nous permettant pas une telle projection, il nous paraissait difficile d'imposer à notre fils un modèle de scolarisation "submersif" (nous y reviendrons) dans une langue qu'aucun de nous

ne parlait à la maison. La directrice de l'école de quartier que nous avons rencontrée avait été peu encourageante à ce niveau : “Ça sera difficile pour lui...” L'alternative était de le scolariser de l'autre côté de la frontière linguistique, dans une école francophone ou en tout cas, conçue pour des francophones. La solution idéale que nous avons alors trouvée était incarnée par le Centre Éducatif Européen, une école publique située à Mouscron, en région wallonne, à une quinzaine de kilomètres de Kortrijk. Cet établissement proposait un enseignement immersif en néerlandais, ce qui réunissait finalement toutes nos attentes : un apprentissage précoce de et dans une langue étrangère régionale mais dans un cadre conçu et aménagé pour des locuteurs francophones. Cette configuration particulière (cf. carte ci-dessous) nous a donc conduit, pendant les quatre années où nous avons habité à Kortrijk, à traverser quasi-quotidiennement des frontières à la fois nationales (France/Belgique), intra-nationales (Flandre/Wallonie) et linguistiques (aires francophones/néerlandophones) :



À l'intersection du département du Nord, de la Flandre et de la Wallonie belges : passages de frontières – nationale (ligne rouge), intra-nationale (ligne bleue) et linguistique (les deux couleurs) – entre le travail, le domicile et l'école.

Lorsque nous conduisions notre fils à Mouscron, nous avons commencé à observer la présence de voitures immatriculées en France qui déposaient des enfants au Centre Éducatif Européen. C'est de cette observation qu'est né un questionnement (pourquoi des parents français faisaient le choix de scolariser leurs enfants de l'autre côté de la frontière ?) et une intuition : ces parents n'étaient probablement pas les seuls à avoir adopté une stratégie de scolarisation

transfrontalière interétatique. Notre hypothèse était que nous pourrions retrouver des parents vivant dans le département du Nord scolarisant leurs enfants de l'autre côté de la frontière nationale et linguistique qui s'étend du littoral dunkerquois à la zone frontalière Tourcoing/Mouscron (en rouge dans la carte de droite ci-dessous) dans des écoles flamandes néerlandophones.



À gauche : triangle frontalier reliant le département du Nord (en bleu), la Flandre occidentale (orange) et la Wallonie (pourpre). Sur la carte de droite, la ligne rouge matérialise la frontière à la fois linguistique et nationale entre le département du Nord en France et la Flandre belge.

À ce stade, nous ne le savions pas encore mais lorsque nous avons débuté des recherches en parallèle au travail d'enquête que nous décrivons plus loin, nous nous sommes aperçu que des franchissements de frontières nationales ou intra-nationales à des fins éducatives, impliquant ou non des changements de langues, étaient documentés, que ce soit en France ou à l'étranger. Côté français pour commencer, des démographes et géographes s'étaient intéressés dans les années 1990 aux flux éducatifs transfrontaliers entre la France et la Belgique. En 1994, Stéphane Morel, soutient un mémoire de DEA en géographie humaine à l'université de Lille 1 sous l'intitulé : *Scolarité transfrontalière et métropole lilloise*. Deux années plus tard, le laboratoire de géographie humaine de cette même université publie sous le titre *L'école et les discontinuités territoriales*, les actes d'un colloque qui abordait notamment la question de la mobilité scolaire transfrontalière. Les *dossiers de Profils*, édités par l'INSEE Nord-Pas-de-Calais ont également évoqué cette problématique, d'abord en 1996 : "Entre Belgique et Nord-Pas-de-Calais : les frontaliers scolaires" (Marc de Falleur & Jean-Luc Van Gheluwe), puis en 1998 : "Scolarité transfrontalière, des élèves français en quête de différences" (synthèse de Morel tiré de son mémoire). De ces travaux, il ressort que ces flux sont pour l'essentiel unidirectionnels (de La France vers la Belgique) et qu'ils sont loin d'être marginaux puisqu'ils concernaient alors plus de 10 000 élèves français impliqués dans une migration alternante quotidienne (Morel, 1994 : 42). Ces traversées n'entraînaient toutefois pas de changement de langue pour les populations scolaires concernées puisque seule la partie de la frontière séparant le département du nord de la région wallonne (en dessous de la métropole lilloise) avait été étudiée par les chercheurs. Stéphane Morel justifie ce choix en expliquant que la frontière comprise entre Dunkerque et l'agglomération lilloise, parce qu'elle fait également office de frontière linguistique, ne permet d'envisager des flux transfrontaliers éducatifs que sous une forme marginale, la plupart des élèves n'étant pas prêts à faire face à un changement de médium d'instruction, du français au néerlandais. Il y avait donc là pour le sociolinguistique en herbe que nous étions alors un terrain vierge à explorer même si nous avions bien conscience que ce

que nous pourrions découvrir relèverait effectivement de la marge, mais une marge pleine de promesses quant aux motivations des familles et aux conséquences de ces choix hors norme, d'un point de vue éducatif, sociolinguistique, identitaire, etc.

Ce que nous avons également découvert plus tard, c'est qu'une recherche, impliquant cette fois un passage de frontière linguistique, avait été menée par Anémone Geiger-Jaillet, dans la région Strasbourg-Kehl (Geiger-Jaillet, 2004 & 2005). La linguiste avait suivi un peu plus de 200 élèves impliqués dans une démarche de scolarisation (primaire ou secondaire) transfrontalière de part et d'autre de la frontière entre la communauté urbaine de Strasbourg et la ville de Kehl. Elle propose une typologie sous la forme d'un tableau à double entrée (Geiger-Jaillet, 2005), pour modéliser quatre situations de mobilité scolaire transfrontalière, selon que celle-ci implique ou non une traversée de frontière linguistique :

	Absence de traversée de frontière linguistique	Traversée d'une frontière linguistique
Flux scolaires intranationaux	Situation 1	Situation 3
Flux scolaires internationaux	Situation 2	Situation 4

Si on appliquait cette grille à la situation frontalière franco-belge, on obtiendrait,

- pour la situation 2, les flux entre la France et la Wallonie décrits notamment par Morel ;
- pour la situation 3, notre cas personnel (traversée de la frontière linguistique intrabelge) ainsi que les situations bruxelloise et québécoise que nous abordons ci-après ;
- et pour la situation 4, la recherche que nous envisagions de conduire sur les flux éducatifs entre la Flandre française et la Flandre belge.

En ce qui concerne la situation 1, Geiger-Jaillet (2005) cite l'exemple d'élèves allemands de Rhénanie-Palatinat scolarisés dans le Land de Hesse.

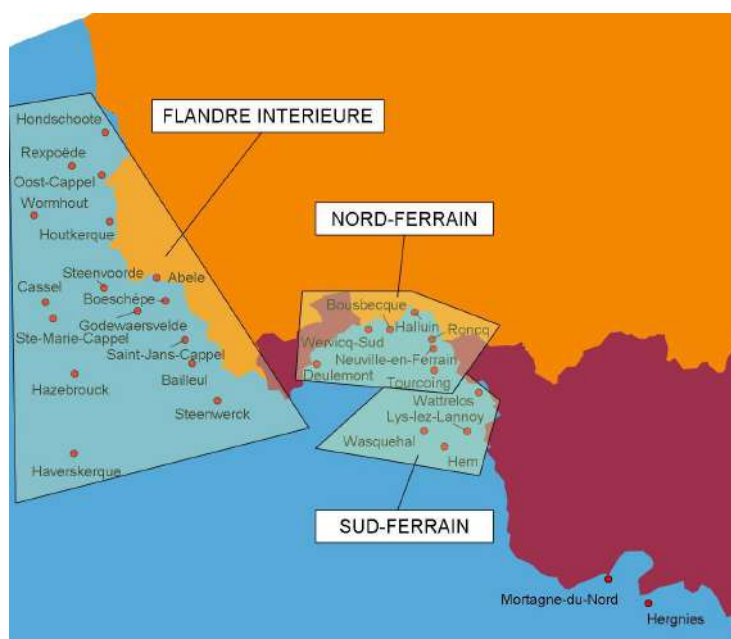
Parmi les études consacrées à ce phénomène au niveau international, figure notamment la thèse de Johanna Jori (2006) portant sur *La mobilité scolaire transfrontalière dans la région de Szeged* entre la province autonome de Voïvodine en Serbie et le Sud de la Hongrie⁹⁶. Cette étude de cas illustre la situation 4 du modèle ci-dessus. Jori montre que les élèves serbes, issus de la minorité hongroise qui peuple la Voïvodine, choisissent des écoles en Hongrie moins pour des questions linguistiques que pour des motivations liées à la qualité et à la diversité des formations, notamment professionnelles, offertes outre-frontière. Des phénomènes de traversées de frontières linguistiques ont été observés dans deux autres contextes internationaux de contacts des langues. Laurence Mettewie (2008) s'est intéressée, pour sa part, à la situation des écoles néerlandophones de Bruxelles. Celles-ci ont été conçues pour les élèves de la Communauté flamande qui représentent une minorité au sein de la Région de Bruxelles-Capitale, officiellement bilingue mais à dominante francophone. Or, comme l'explique la chercheuse, ces écoles néerlandophones monolingues accueillent un nombre croissant d'élèves francophones et autres allophones (issus de l'immigration). Le choix des parents non néerlandophones d'y scolariser leurs enfants répond à la fois à des stratégies d'évitement (éviter les écoles francophones accueillant un public populaire issu de l'immigration) et à des objectifs

⁹⁶ Il y est également question, dans une moindre mesure, des flux entre la Roumanie et la Hongrie.

instrumentaux (permettre à leurs enfants de devenir bilingues pour faciliter leurs chances d'insertion sur le marché de l'emploi). Le phénomène est à ce point important qu'il "met à mal le caractère néerlandophone de ces écoles" (*Ibid.* : 151) et suscite les inquiétudes de la Communauté flamande qui considère comme néfaste la présence croissante d'élèves non néerlandophones. Cette situation est assez proche de celle décrite au Québec par Marie Mc Andrew et Paul Eid (2003). Les deux chercheurs y étudient la traversée des frontières scolaires par des parents francophones qui scolarisent leurs enfants dans des établissements anglophones et vice-versa. Ici, comme à Bruxelles, les parents détournent la fonction première d'écoles monolingues conçues pour des locuteurs dont la langue maternelle correspond au médium d'instruction. Les motivations apparaissent également comme essentiellement instrumentales. Placer ses enfants dans l'école de l'autre secteur, de l'autre langue, c'est espérer que cela leur permettra, à partir d'une immersion même "sauvage", de construire des compétences linguistiques proches des natifs dans une langue à forte valeur économique. Ces stratégies, tant dans la situation bruxelloise que québécoise (qui relèveraient toutes les deux de la situation 3 dans la nomenclature de Geiger-Jaillet), peuvent également se lire comme un rejet d'offres éducatives standard considérées comme peu performantes/innovantes du point de vue de l'enseignement-apprentissage de la langue de l'autre communauté, celle-ci étant le plus souvent réduite à une simple matière. Puisqu'aucune solution satisfaisante n'est proposée par l'institution éducative de ce point de vue, les parents jouent avec les marges et s'immiscent dans les brèches d'un système dont ils étaient *a priori* exclus. De notre côté, avant d'entreprendre l'enquête de terrain dans le Nord, nous imaginions des motivations à la fois instrumentales (essentiellement linguistiques) et identitaires, ce que confirmeront en partie nos résultats.

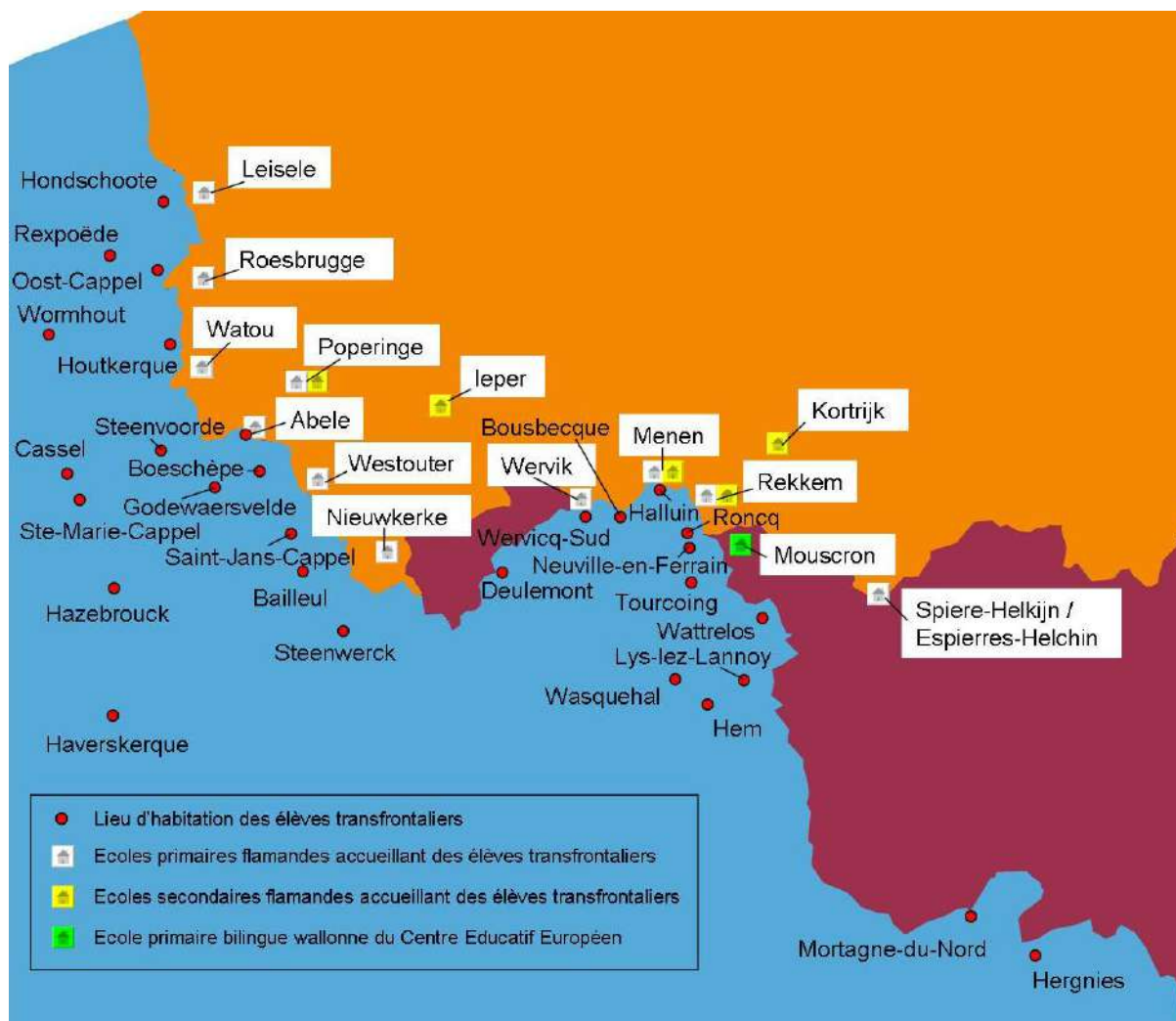
Comme indiqué précédemment, nous ne disposons d'aucune information/documentation sur ce phénomène de flux scolaires transfrontaliers au moment où nous avons débuté l'enquête. Nous avons commencé par en parler au directeur du Centre Éducatif Européen de Mouscron qui nous a rapidement mis en relation avec les parents d'élèves vivant de l'autre côté de la frontière. En ce qui concerne la zone frontalière franco-flamande, nous avons contacté par téléphone toutes les écoles primaires de Flandre-occidentale situées en zone frontalière, soit une dizaine d'établissements. Nous n'avons, dans ce cas également, eu aucune difficulté à obtenir les coordonnées des parents domiciliés en France. Cela aurait sûrement été plus compliqué dans l'autre sens : nous imaginons assez mal des directeurs d'établissements scolaires en France donnant à quelqu'un se présentant comme un chercheur qui les appelle au téléphone des listes de noms et de contacts... Alors que nous débutions, ou que nous nous apprêtions à débiter cette recherche, la chance a voulu que Sophie Babault venait d'être nommée MCF dans le même Département où nous exerçons comme ATER. L'occasion était trop belle pour ne pas la solliciter. Notre collègue avait un profil scientifique assez proche du nôtre : à la fois didacticienne des langues et sociolinguiste. Elle avait également une bonne expérience des enquêtes qualitatives, suite au travail de terrain qu'elle avait mené à Madagascar dans le cadre de sa thèse. C'est donc à deux que nous avons entrepris cette enquête en nous répartissant le travail. De notre côté, nous nous sommes notamment centré sur les familles installées au cœur de la Flandre intérieure, dans des villages du Westhoek situés au nord-ouest de Lille. Le reste des familles concernées par ces stratégies éducatives se répartissaient dans deux aires géographiques que nous avons nommé Nord-Ferrain et Sud-Ferrain (cf. carte ci-dessous). La première se trouve au nord de Lille, dans la zone frontalière bornée par la Lys, cours d'eau dessinant une frontière naturelle entre la France et la Belgique flamande que chevauchent les villes jumelles de Wervicq-Sud/Werwik et Halluin/Menen. La seconde est composée de communes situées au nord-est et à l'est de Lille qui font face à la Belgique wallonne. Les parents vivant dans chacune de ces trois zones possèdent, nous le verrons, des

caractéristiques propres et des motivations spécifiques pour scolariser leurs enfants en Belgique. Le choix du type de scolarisation diffère également. Pour des raisons liées essentiellement à l'offre existante à proximité de leur domicile, les enfants des familles de Flandre intérieure et du Nord-Ferrain fréquentent des écoles flamandes néanderlophones tandis que ceux des familles installées dans le Sud-Ferrain font, pour la plupart, le choix de l'école immersive de Mouscron, en Wallonie. En tout, nous avons pu identifier 59 familles engagées dans une démarche de scolarisation transfrontalière, et avons été en mesure de réaliser un entretien enregistré auprès de 52 d'entre elles.



Répartition des familles pratiquant la scolarisation transfrontalière. Chaque point rouge symbolise la localisation d'au moins une famille.

La carte ci-dessous montre à la fois la localisation du lieu de vie des élèves et celle des établissements qu'ils fréquentent en Belgique.



Localisation des lieux d'habitation des élèves transfrontaliers en France et des écoles qu'ils fréquentent en Belgique.

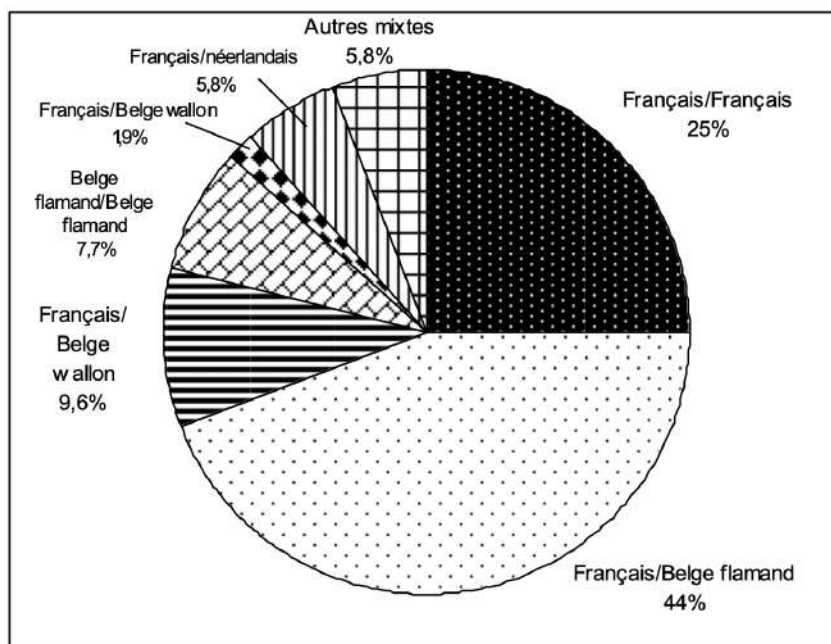
L'enquête, conduite entre janvier 2004 et juin 2005, s'est faite avec les moyens du bord, sans financement. C'est équipé d'un simple dictaphone à cassettes que nous avons "battu la campagne" flamande, sillonné les petites routes du Westhoek, et que nous nous sommes invités dans l'intimité de familles vivant dans des villages éparpillés le long de la frontière. D'un point de vue méthodologique, ce travail était finalement proche de celui que nous avons conduit auprès des enseignants du Maroni. Avec Sophie Babault, nous avons conçu un questionnaire qui fonctionnait comme un guide. Selon le principe des entretiens qualitatifs, nous ne le suivions pas à la lettre, préférant laisser la conversation se dérouler de manière spontanée.

Sans entrer trop dans le détail⁹⁷, nous allons rappeler les principaux résultats de cette enquête en insistant sur ceux qui ont le plus contribué à redessiner les contours du concept de "submersion" parfois associé à l'enseignement bilingue. Trois variables sont à prendre en compte pour comprendre le choix des familles :

- La distance séparant le domicile familial de l'école outre-frontière : la majorité des enfants concernés par ces flux habitent à moins de 10 km de leur école belge ;

⁹⁷ Nos travaux ont donné lieu à un ensemble de publications (Babault & Puren, 2005 ; Puren & Babault, 2007 ; Babault & Puren, 2007 ; Puren, 2007a ; Puren & Babault, 2008) que le lecteur pourra retrouver dans le volume 3 sous les n° 5, 7, 8, 11 et 12.

- La nationalité/l'origine des parents : les unions binationales représentent plus de 65 % de l'ensemble des couples de notre corpus. Dans plus de 63 % des cas, au moins l'un des époux est belge. 57,5 % des familles comptent au moins un néerlandophone natif parmi les parents (cf. figure ci-dessous) ;
- La localisation de l'activité professionnelle des parents : quasiment une famille sur deux (48,1 %) compte au moins un conjoint qui travaille de l'autre côté de la frontière. Dans 17,3 % des cas, ce sont les deux parents qui sont travailleurs transfrontaliers.



Composition des familles transfrontalières par nationalités. Toutes aires confondues.

Ces chiffres dissimulent cependant des différences notables d'une aire à l'autre. Dans le chapitre rendant compte de l'enquête (Puren, 2007a : 65 ; **VOL3-8**), nous dressons ainsi le portrait-robot des familles selon qu'elles appartiennent à l'une des trois aires :

“En Flandre intérieure, nous sommes en présence de couples mononationaux français ou de couples binationaux franco-belges flamands exerçant, pour la plupart, leur activité professionnelle en France. Dans le Nord-Ferrain, les élèves transfrontaliers sont très majoritairement issus de familles binationales franco-flamandes, dont au moins un membre du couple travaille en Flandre belge. Enfin, troisième configuration : les familles du Sud-Ferrain dont les enfants sont inscrits au CEE ont à leur tête des couples mononationaux français ou des couples binationaux franco-belges wallons qui travaillent, pour la moitié d'entre eux, en Wallonie.”

D'un point de vue sociolinguistique, même si elles apparaissent comme minoritaires, ce sont les familles franco-françaises, majoritairement non néerlandophones, scolarisant leurs enfants en Flandre belge qui représentent les cas les plus intéressants. Ce choix éducatif entraîne en effet un certain nombre de ruptures que nous avons décrites (Babault & Puren, 2005 ; **VOL3-5** ; Puren et Babault, 2008 ; **VOL3-13**) et que nous rappelons ci-dessous, tandis que pour les familles francophones scolarisant leurs enfants dans l'école immersive de Mouscron, conçue pour des francophones, ou pour les familles bi-nationales franco-flamandes faisant le choix d'écoles néerlandophones, la prise de risque est calculée et minimale. Dans l'un et l'autre cas, ils se retrouvent en situation non minoritaire, dans un environnement linguistique familier et dans des établissements scolaires dont les curricula et les méthodes ont été conçus pour eux. Il en va tout autrement pour les élèves des familles francophones, non néerlandophones, qui

représentent 10 % des familles du Nord-Ferrain et 36,4 % de celles de Flandre intérieure. Pour ces parents, le choix de scolariser leurs enfants dans des écoles néerlandophones s'est fait sans concertation avec les autorités éducatives françaises, ni avec la famille. "On n'a demandé la permission de personne" (famille 35 : P3), nous indiquait ainsi ce père de famille. Ce choix "opéré hors de tout guidage, de tout cadrage institutionnel, dans une situation de quasi-clandestinité" (Puren, 2007a : 106) est d'autant plus remarquable que les parents disent avoir souvent subi des pressions de la part de leur entourage pour se conformer au modèle standard (j'habite en France = je scolarise mes enfants en France) :

la voisine m'a dit / mais pourquoi tu fais ça ? / pour les gens c'est quand même de l'autre côté de la frontière / donc il faut quand même le vouloir / c'est un choix qu'il faut assumer / il n'y a que nous / enfin il n'y a pas beaucoup de gens qui ont eu cette idée-là / [...] les gens nous regardent d'un drôle d'air / (famille 15 : M28)⁹⁸

j'ai un frangin qui m'a dit / fais pas ça ! / tu vas le regretter / [...] La réaction c'était souvent / on n'a pas idée ! / [...] je pense que beaucoup sans le dire se disaient / ils vont à leur perte / (famille 34 : M96)

au début on a peur de mal faire pour ses enfants / surtout en ayant très peu d'exemples / on se demande si ça va bien se passer / on a de l'appréhension / [...] souvent on m'a dit / mais vous avez le droit de faire ça ? / (famille 6 : P47)

Qu'est-ce qui a conduit ces familles à effectuer un choix aussi radical ? Au terme de notre étude, nous avons pu relever un ensemble de motivations, au premier rang desquelles la volonté de tirer profit de la configuration frontalière pour permettre aux enfants, non seulement d'apprendre une langue étrangère mais d'apprendre **dans** celle-ci, en développant ainsi des compétences proches des locuteurs natifs. Les parents scolarisés dans le système français regrettent de ne pas avoir eu cette chance :

moi quand j'étais petite / j'aurais rêvé de parler plusieurs langues / c'était mon rêve / j'ai appris l'anglais et l'allemand au collège et au lycée / mais ce n'étaient pas MES langues / et je me suis souviens que j'avais rencontré une fille canadienne qui avait une mère francophone et un père anglophone / elle parlait les deux langues / moi j'étais jalouse comme un pou / (famille 25 : M21)

De ce point de vue, la scolarisation transfrontalière apparaît le plus souvent comme un choix par défaut, aucune offre éducative ne proposant un enseignement immersif en néerlandais dans la région. Nous reviendrons sur ce point plus loin.

Des motivations identitaires apparaissent également, en particulier en Flandre intérieure. Certains parents, attachés à leur identité flamande, tiennent des discours militants dénonçant des pratiques coercitives, vécues par leurs parents ou par eux-mêmes, à l'encontre des élèves flamandophones :

moi j'ai toujours dit / on est flamands dans les tripes / (famille 34 : M14),
on appartient à un peuple / l'appartenance à quelque chose c'est important / avoir ses racines / moi mon père à l'école il a connu les punitions / c'était interdit de parler flamand / c'était marqué sur les murs de l'école / il est interdit de parler flamand / et ils étaient punis quand ils parlaient flamand / (famille 6 : P40)

⁹⁸ Nous reprenons dans cette partie les conventions de transcription que nous avons adoptées pour les publications de nos résultats. Il s'agit d'une transcription de type sociolinguistique simplifiée, basée sur les conventions suivantes : / = pause brève ; // = pause longue ; MAjuscule = accentuation expressive d'un segment. Le M ou P qui suit, à la fin de l'extrait, la classification de la famille désigne la mère (M) ou le père (P) et le chiffre suivant se réfère à la numérotation du tour de parole dans l'entretien.

les Hussards de la République / moi ça je l'ai vécu / on n'en est pas conscient quand on est gosse / mais c'est plus tard où je me souviens de tous ces instits qui cassaient plus les enfants qu'il ne les valorisaient / au lieu d'élever les gamins ils les cassaient / c'était la moquerie / c'était l'humiliation / [...] c'était en 1967/68 j'étais en CE1 / dans une rédaction je racontais une histoire de pantalon déchiré / et j'avais écrit / "ma maman avait raccommodé mon pantalon avec un lap⁹⁹" / [Imitant la voix de son institutrice s'adressant à la classe d'un ton moqueur :] un lap ! / qui sait me dire ce qu'est un lap ? / cette demoiselle ne sait pas parler français ! / et puis bien fort bien haut / alors t'es gosse déjà / tu t'écrases / si tu avais pu être souris tu te serais sauvée / et puis elle continue avec un autre mot et un autre comme ça tout le long de la rédaction / elle avait jeté son dévolu sur moi c'est clair / les autres enfants riaient / elle faisait tout pour ça et elle y réussissait très bien / (famille 34 : M6 et M8)

Ces parents appartiennent à une génération qui incarne la rupture dans la transmission de l'héritage linguistique familial :

mes parents parlaient le flamand dialectal / ils ne me l'ont pas transmis bien entendu parce qu'à l'école il y avait des punitions / donc ma mère surtout a été punie parce qu'elle parlait flamand en classe / donc elle n'a pas osé nous l'enseigner / (famille 35 : P3)

Les parents non flamandophones entrevoient ainsi dans leur choix de scolarisation une forme de réparation. Si eux-mêmes ne parlent pas la langue de leurs ancêtres, leurs enfants le feront à leur place.

D'autres types de motivations sont apparus au cours de nos entretiens, sans lien avec des questions de langue, de culture ou d'identité. Nous les citons rapidement sans les développer :

- Stratégies d'évitement/de contournement de la carte scolaire afin de fuir des écoles accueillant des publics mixtes, notamment d'origine immigrée (familles localisées dans le Nord-Ferrain et le Sud-Ferrain, dans la conurbation lilloise à l'entour des villes de Tourcoing et de Roubaix)¹⁰⁰ ;
- Système éducatif belge jugé plus attractif que son homologue français (dans les petites écoles frontalières : effectifs moins importants, ambiance quasi-familiale, discipline à l'ancienne, système de garderie plus souple, etc.) ;
- Motivations d'ordre organisationnel (travailleurs frontaliers trouvant plus simple de scolariser leurs enfants près de leur lieu de travail, etc.).

Ce sur quoi nous voudrions insister ici, ce sont les répercussions, parfois non anticipées par les parents non néerlandophones, sur la vie quotidienne, l'organisation de la vie familiale, le suivi scolaire, la reconfiguration des rôles parents-enfants. Ce choix peut même entraîner une redéfinition des identités. Loin d'être anodin, le choix de scolarisation transfrontalière dans une langue extérieure à l'écosystème familial induit ainsi un certain nombre de ruptures. La première de ces ruptures est spatiale : ne pas scolariser ses enfants dans son quartier, son village, sa ville entraîne une forme de marginalisation à la fois pour les enfants et les parents. Les premiers peinent à se socialiser dans un environnement à la fois familial et inconnu :

⁹⁹ Terme flamand utilisé pour désigner un morceau de tissu.

¹⁰⁰ Laurence Mettwie (2008) note le même phénomène à Bruxelles. Les parents issus de l'immigration recourent d'ailleurs eux-mêmes à cette stratégie en scolarisant leurs enfants dans des écoles néerlandophones pour fuir les écoles des quartiers populaires.

l'école du village est un facteur d'intégration / quand il y a une manifestation organisée dans le village / par exemple pour Noël / les enfants du village sont invités à aller au cinéma / L [son fils] lui n'y va jamais parce qu'il n'y connaît personne / (famille 21 : M35)

il nous le répète souvent / ah je suis tout seul ici / j'ai pas de copains / [...] c'est vrai que P [son fils] réclame souvent un petit copain / (famille 32 : M17)

L'école est un facteur important d'intégration à la vie locale pour les enfants, mais également pour les parents qui, privés des relations qu'ils auraient pu établir avec d'autres parents d'élèves de leur localité, se retrouvent eux aussi isolés :

ici dans le village on a énormément de mal à s'intégrer / [...] mon mari est entré au conseil municipal parce qu'il supportait mal d'être exclu de la vie du village / il en était malheureux / moi je suis plus solitaire donc je le vis moins douloureusement / on trouve que l'intégration ici est très difficile / [...] (famille 21 : M37)

Ce choix peut d'ailleurs être perçu comme un manque de loyauté – ce que signalent également Mc Andrew et Eid (2003) pour les traversées de frontières scolaires au Québec – vis-à-vis de la population environnante. C'est d'autant plus vrai dans des villages touchés par le déclin démographique où l'école contribue à dynamiser le fragile tissu social et à stimuler la vie économique. On sent poindre un sentiment de culpabilité chez certains parents qui, au cours de l'entretien, ressentent le besoin de se justifier :

on n'a pas fait ce choix pour vexer la commune / (famille 30 : P5)

Pour les parents non néerlandophones c'est un peu la double peine puisque, non contents de se sentir parfois marginalisés sur leur lieu de vie, ils ressentent également un sentiment d'exclusion en tant que parents d'élèves. Assister aux réunions scolaires sans comprendre quoi que ce soit devient une épreuve :

[...] ce n'était pas que je ne voulais pas y aller / mais si c'était pour faire la plante et ne strictement rien comprendre / je ne voyais pas trop l'intérêt / (famille 36 : P63)

[...] il n'y a pas très longtemps / on a eu trois heures de réunion en néerlandais / bon quand on sort de là / on ne comprend quasiment rien / heureusement il y a quelques mamans qui parlent un peu français / et qui nous aident un petit peu / (famille 24 : P14)

L'obstacle linguistique ne facilite pas non plus la socialisation avec les autres parents :

[...] toutes les mamans parlent néerlandais / moi je me retrouve toute seule à parler français / donc d'abord on ne me comprend pas / c'est difficile de discuter avec des parents / même s'il y en a énormément qui ont compris et qui généralement viennent me parler en français pour ne pas me laisser toute seule / donc c'est déjà très gentil / (famille 24 : M19)

[...] ne pas pouvoir parler à la sortie de l'école / ça c'est terrible / (famille 15 : M36)

Mais surtout ces parents, étrangers au médium d'instruction dans lequel sont scolarisés leurs enfants, se retrouvent dépossédés du rôle d'éducateur qui leur revient normalement dans le suivi scolaire et l'aide au devoir :

[...] c'est vrai que quand c'est du calcul ça va / mais quand c'est de la lecture / ça pose problème aujourd'hui / je ne peux pas m'impliquer dans leurs devoirs / [...] (famille 14 : P39)

[...] quand on reçoit des documents de l'école qu'on est incapable de lire / on se trouve en marge de l'école / (famille 21 : M12)

Certains suivent des cours de néerlandais qui sont d'ailleurs parfois organisés dans l'école de leurs enfants sous la forme de cours du soir (option proposée par exemple à Rekkem dans le quartier dit "des Baraques" où résident de nombreuses familles francophones). Ils se retrouvent ainsi eux-mêmes dans la situation d'apprenants, placés de ce point de vue au même niveau que leurs enfants avec lesquels ils co-apprennent pendant "les devoirs" :

ce qui est intéressant avec J / c'est que j'apprends en même temps qu'elle / comme ça on est deux à apprendre / (famille 13 : P6)

j'ai été une année en cours du soir / mais là où j'ai appris le plus c'est avec ma fille / quand je lui faisais faire ses devoirs / il y avait du vocabulaire à écrire avec des petits cartons / tout ça ça aidait beaucoup / (famille 27)

Parfois, comme dans le cas de cette mère d'élève, les parents ont eux-aussi des devoirs :

[...] l'institutrice / voyant que je ne le parle pas / me fait un cahier avec chaque semaine cinq mots nouveaux de la vie courante de l'école [illustrés par un dessin fait par l'institutrice] / que je dois apprendre avec ma fille / (famille 24 : M23)

Si ces situations de co-éducation se rencontrent dans les premières années de scolarisation des enfants, les parents sont rapidement dépassés. Une sorte d'inversion des rôles apparaît alors, les parents devenant les élèves de leurs enfants :

si je ne comprends pas un mot / T me traduit / c'est devenu mon professeur / (famille 35 : P16)

[...] j'ai pris des cours / et je leur demandais de me faire réciter mes devoirs / et quand je n'arrivais pas à prononcer un mot / c'est eux qui me montraient comment il fallait faire / donc c'est vrai que ça me mettait dans une situation amusante / ce sont les enfants qui devaient enseigner quelque chose aux parents / (famille 16 : M50)

Ces traversées de frontière linguistique entraînent ainsi un renversement de perspectives intéressant qui incite à relativiser le rapport dominant/dominé. 5 à 10 km ont suffi à transformer le locuteur d'une langue dominante en un adulte fragilisé, placé en situation de minoration, dépossédé de certaines des fonctions normalement associées à la parentalité. Ces parents se retrouvent finalement dans une situation analogue à celle de parents immigrés non francophones en France. Étrangers à la langue de l'école, leurs enfants apparaissent également comme des primo-arrivants allophones jetés dans le bain de la langue cible. Les débuts sont souvent décrits comme difficiles :

[...] un jour je le couchais et puis il m'a dit qu'il n'arrivait pas à parler / alors ça l'a dérangé / [...] la première année je me souviens / M comme il ne parlait pas à l'école / il parlait il parlait dès qu'il sortait de l'école / il n'arrêtait pas de parler / il devait avoir besoin de déverser tout ce qu'il avait dû contenir / ne pas dire / la première année / il n'a pratiquement pas parlé en classe sauf à la fin de l'année où il disait quelques mots / (famille 15 : M33)

la maîtresse me dit / elle ne comprend rien à ce qu'on lui dit / elle ne sait pas s'exprimer / [...] en janvier la maîtresse a dit qu'elle ne parlait toujours pas en classe mais qu'elle voyait qu'elle comprenait / et que dans la cour elle jouait avec plus d'enfants qu'au départ / mais elle n'en est pas encore à faire des phrases / (famille 13 : M11)

c'est vrai que R a eu du mal / les deux premières semaines / quand il rentrait de l'école / il était très fatigué / il me disait / tu sais je me concentre je me concentre / par moment je suis tellement fatigué que j'ai envie de pleurer / (famille 25 : M38)

La difficulté linguistique pour ces enfants est double puisqu'il leur faut à la fois apprendre le néerlandais standard, unique médium d'instruction, tout en acquérant le flamand au contact de

leurs camarades dans la cour de récréation. C'est en effet cette langue, qui se décline en un ensemble de variétés localisées, qui régit en Flandre belge les interactions orales informelles, dans un système linguistique caractérisé par une situation diglossique.

L'un des axes de réflexion que nous avons eu avec Sophie Babault (Babault & Puren, 2007 ; VOL3-7) avait été de voir si cette configuration éducative, vue de la perspective de l'élève non néerlandophone, pouvait être appréhendée selon les typologies utilisées pour décrire les différentes formes d'enseignement bilingue. Pouvait-on parler d'immersion par exemple ? La réponse qui nous semble évidente aujourd'hui est qu'on ne peut pas recourir à des catégories prévues pour décrire l'enseignement bilingue¹⁰¹ alors que les écoles néerlandophones dans lesquelles sont scolarisés ces enfants appliquent en réalité une pédagogie tout ce qu'il y a de plus monolingue. S'il n'est donc pas question d'immersion, nous avons estimé que la situation vécue par ces élèves pourrait s'apparenter à la "submersion", principe que Pádraig Ó Riagáin et Georges Lüdi (2003 : 9) résument par la formulation imagée suivante : "nage ou coule" ! Le concept est connu et décrit sous d'autres variantes : "super immersion" (Genesee & al., 1985), "pseudo-immersion" (Beheydt, 1993), "immersion non institutionnalisée" ou encore "immersion sauvage" (Braun, 1992 ; De Bleyser & al., 2001 ; Mettewie, 2008). Nous l'expliquons ainsi :

"D'une part, les élèves scolarisés selon cette formule constituent généralement une minorité à l'intérieur d'un groupe plus large, de langue majoritaire. D'autre part, cette scolarisation étant organisée pour les locuteurs natifs de la langue de l'école, aucun aménagement pédagogique particulier n'est prévu pour les alloglottes." (Babault & Puren, 2007 : 84)

Nous nous interrogeons aujourd'hui pour savoir si ce concept que l'on utilise généralement pour évoquer les migrants ou des publics scolaires dont la langue maternelle subit une forte domination (par exemple en Afrique francophone subsaharienne), s'applique bien pour notre public. Hélène Poissant (2002) explique ainsi que les contextes éducatifs de type submersif "favorisent en fait l'assimilation à la langue dominante et la perte éventuelle de la langue maternelle." Les auteurs d'un rapport de la CONFEMEN (2022 : 43) qui se réfèrent "aux modèles monolingues fonctionnant en Afrique" voient également dans la submersion "un processus d'assimilation linguistique, [au terme duquel le locuteur minoré] pratique la langue du groupe dominant et ne fait pas usage de sa langue maternelle dans la sphère publique." Or, la situation des élèves francophones transfrontaliers est très différente de ce point de vue : elle est comparable avec celle que connaissent les élèves francophones scolarisés dans des écoles néerlandophones de Bruxelles. Si Laurence Mettewie (2008) estime que les élèves immigrés scolarisés dans ces mêmes écoles, et n'ayant ni le français, ni le néerlandais comme L1, se trouvent bien dans une situation de submersion, elle le réfute pour les élèves francophones, pour trois raisons principales :

- Le français est une langue disposant d'une forte reconnaissance institutionnelle et présence dans l'environnement quotidien des élèves ;
- Ceux-ci ne courent de ce fait aucun risque de perdre leur langue au seul bénéfice de la langue d'enseignement ;
- Les élèves francophones sont souvent majoritaires dans les établissements néerlandophones de Bruxelles.

¹⁰¹ Si la "submersion" dont il est question immédiatement ci-dessous, est souvent citée comme une forme d'éducation bilingue, "c'est", comme le soulignent les auteurs d'un rapport de la CONFEMEN (2022 : 43), "en raison du fait qu'elle constitue, mais par défaut en quelque sorte, un mode de gestion du plurilinguisme."

En dehors du troisième argument qui ne s'applique pas pour le public que nous évoquons, les deux autres fonctionnent : si submersion il y a, elle est donc relative, c'est une submersion "light" et volontaire. À la différence des publics migrants ou des élèves d'Afrique francophone subsaharienne, les élèves français peuvent en effet à tout moment interrompre l'expérience éducative transfrontalière en (ré)intégrant des établissements français.

3.3. Recherches en "terrain miné" : réflexions sur la place accordée au flamand et au néerlandais dans les politiques linguistiques éducatives du département du Nord

Comme nous l'avons précisé plus haut, la motivation principale de la plupart des parents pour scolariser leurs enfants outre-frontière est liée à la volonté de leur voir acquérir des compétences linguistiques proches des natifs en néerlandais. Les raisons peuvent être d'ordre patrimonial (renouer avec une forme d'héritage culturel et linguistique) ou instrumental (dans une optique d'insertion professionnelle dans le bassin d'emploi régional). Quelle que soit la nature de langue cible dans laquelle aura lieu la submersion, ce qui compte également ce sont les compétences linguistiques transférables à d'autres langues, notamment germaniques, que leurs enfants pourront développer plus tard :

disposer de deux langues / ce n'est pas ne disposer que de deux langues / c'est disposer d'une ouverture d'esprit et de la capacité à en apprendre plus facilement une deuxième ou une troisième / (famille 25 : M21)

je suis convaincue qu'à partir du moment où on maîtrise une langue / on a beaucoup plus de facilités pour acquérir d'autres langues / (famille 10 : M5)

le néerlandais c'est très proche de l'anglais / c'est très proche de l'allemand / donc la connaissance de cette langue ne peut être qu'un atout supplémentaire / [...] ils pourront apprendre d'autres langues plus facilement / (famille 6 : P45)

Les parents mettent également en avant l'argument de la flexibilité cognitive des enfants qui facilite l'apprentissage précoce d'une langue étrangère et dans une langue étrangère :

on est doué et doté d'une grande plasticité quand est jeune / et [...] l'apprentissage des langues se fait bien plus facilement à un jeune âge qu'à l'âge adulte / (famille 21 : M8)
un gamin c'est une éponge / (famille 13 : P35)

Nous avons indiqué à quel point les débuts peuvent être difficiles pour les enfants francophones plongés dans le bain du néerlandais/flamand au sein d'un dispositif monolingue conçu uniquement pour des élèves locuteurs natifs de ces langues. Au bout de quelques mois, les parents notent pourtant, souvent de manière fortuite, qu'un déclic s'est produit et que le médium d'instruction qui leur était étranger il y a encore peu fait désormais partie de leur répertoire langagier :

c'est vers le mois de juin que je l'ai entendu pour la première fois dire un mot en néerlandais pendant la récréation / par contre la deuxième année de maternelle / là il y a eu un déclic / c'était parti / là il parlait couramment / (famille 36 : M18)

[...] il y a un mois / il y avait les portes ouvertes donc on pouvait aller dans la classe pendant une matinée / pour voir comment ça se passait / et quand j'ai vu ma fille de 3 ans et demi me parler français / et puis deux secondes après parler néerlandais comme si de rien n'était / j'ai trouvé ça super parce que c'était tellement naturel pour elle / [...]

j'ai pu me rendre compte des résultats de sa scolarisation / voir de mes yeux que ça fonctionnait bien / (famille 24 : M30 et M32)

Le volontarisme aventureux des parents peut se lire comme un plaidoyer pour un enseignement bilingue précoce dans la langue du voisin. On peut aussi y voir une critique de politiques linguistiques éducatives jugées incohérentes et insuffisantes, en décalage avec le contexte sociolinguistique inhérent à une région frontalière flamandophone :

il vaut mieux qu'elles apprennent une langue dès 2 ans ½ / alors qu'ici en France c'est beaucoup plus tard / (famille 28 : M7)

en étant situé sur la frontière je n'ai jamais compris qu'à l'école on nous enseigne l'anglais / c'est si proche // le dimanche les parents vont au Mont noir / vont de l'autre côté et quand on est gosse on est toujours content de pouvoir utiliser les premiers mots qu'on apprend / la première langue devrait être le néerlandais / or on l'enseigne un quart d'heure par semaine / moi ça me fait doucement rigoler / et on se satisfait de l'enseigner un quart d'heure par semaine ce qui est encore pire / (famille 34 : M15)

En termes d'efficacité, entre un enseignement parcimonieux d'une LVE comme simple matière et une immersion/submersion précoce dans la langue cible, "il n'y a pas photo", comme on dit :

ils n'apprennent rien en France / (famille 5 : M19)

à 7 ans elle est parfaitement bilingue / (famille 28 : M7)

La scolarisation transfrontalière en néerlandais apparaît ainsi souvent comme un choix par défaut pour des parents confrontés à l'inexistence d'une offre d'enseignement bilingue immersif dans leur département :

à l'époque / j'avais déjà cherché un établissement de ce genre / et j'en avais même trouvé un à Marcq en Barœul qui proposait des classes européennes / mais bon c'était hors de prix / donc c'était tout / on n'a pas poussé plus loin / c'était exorbitant / (famille 10 : M6)

on recherchait un établissement qui permettait l'apprentissage d'une langue / mais pas deux heures par semaine / parce que ça c'est zéro / ça ne permet pas une acquisition / il faut quelque chose de plus important / on a cherché partout dans la métropole lilloise mais on n'a rien trouvé / (famille 20 : M2)

L'Alsace est souvent citée comme un modèle pour la richesse de l'offre éducative bilingue qui y est proposée. Alors que les deux contextes offrent des similitudes sur le plan sociolinguistique (présence historique de variétés linguistiques transnationales) et géographique (contexte frontalier), les parents ne comprennent pas que le néerlandais ne puisse occuper, dans le Nord, une place comparable à l'allemand en Alsace :

je pense qu'au niveau régional / les écoles pourraient mettre en place des structures bilingues comme en Alsace / on est finalement un peu dans la même configuration que l'Alsace / avec beaucoup de transfrontaliers / on a l'impression qu'on ne veut pas entendre parler et je trouve que c'est malheureux / (famille 24 : P74)

dans cette région-ci sacré nom d'un chien / nous aurions pu envoyer nos enfants à l'école en France / s'il y avait eu un minimum de néerlandais comme il y a l'allemand en Alsace / (famille 22 : P20)

je trouve ça dommage parce qu'en Alsace la première langue étrangère c'est l'allemand / moi je trouve qu'en Flandre ça serait normal d'apprendre le néerlandais pour des raisons touristiques et économiques / pour trouver un Français qui parle néerlandais tu peux chercher loin ! / (famille 18 : P4)

Ainsi, cette étude sociolinguistique basée initialement sur un choix de scolarisation atypique dans la langue du pays voisin nous a conduit progressivement à nous interroger, dans une perspective historique, sur les politiques linguistiques éducatives conduites dans le département du Nord. Cette recherche a donné lieu à l'écriture de deux chapitres publiés respectivement en 2007 : "Quelle place pour le flamand et le néerlandais dans les écoles du département du Nord ? Retour sur un siècle et demi de politiques linguistiques éducatives" (VOL3-10), et en 2016 : "Le flamand : une langue régionale marginalisée" (VOL3-21). Cela impliquait de nous intéresser à la fois au sort réservé au flamand, langue régionale, et au néerlandais, langue étrangère.

Pour parler familièrement, nous ne savions pas alors où nous mettions les pieds, n'ayant aucunement conscience du vif clivage idéologique qui opposait globalement deux camps autour de questions sociolinguistiques et identitaires fortement politisées. Rappelons tout d'abord que le flamand occidental, attesté au VIIIe-IXe siècle dans une grande partie de l'actuel Nord-Pas-de-Calais, n'est aujourd'hui présent que dans le Westhoek, la région transfrontalière franco-belge, où, côté français, il continue à être parlé pour l'essentiel dans l'arrondissement de Dunkerque. Cette langue connaît une situation paradoxale dans le sens où son degré de vitalité est radicalement différent d'un côté et de l'autre de la frontière. En France, le déclin programmé du flamand est annoncé dès le début du XXe siècle. Dans sa thèse consacrée à *l'Étude géographique de la plaine flamande en France, Belgique et Hollande*, Raoul Blanchard écrivait déjà en 1906 (484) :

"Pris comme dans une pince entre Lille et Dunkerque devenu un foyer de rayonnement du français, le flamand de France paraît condamné à mourir ; et on ne peut plus guère discuter que sur la date à laquelle finira cette agonie."

Le flamand occidental apparaît aujourd'hui comme l'une des langues régionales les plus menacées d'extinction en France, avec un nombre de locuteurs âgés réduit à quelques dizaines de milliers d'individus. Émile Coornaert, dans l'article qui consacrait au flamand en 1971, évoquait déjà "le naufrage d'une langue". Il suffit pourtant de traverser la frontière pour constater que le flamand n'a rien perdu de sa vitalité en Flandre occidentale où la population l'emploie quotidiennement dans sa forme orale, en complément avec le néerlandais, avec la répartition fonctionnelle typique des contextes diglossiques. Une enseignante en poste dans une des écoles frontalières accueillant des élèves français nous indiquait ainsi : "Le matin, quand on prend le café avec les collègues, on parle flamand, dès qu'on rentre dans la classe, on passe au néerlandais."



Répartition de l'aire flamandophone à cheval sur trois pays : la France, la Belgique flamande et les Pays-Bas¹⁰².

Dans notre chapitre de 2007 (Puren 2007c ; VOL-10), nous avançons quelques hypothèses sur les raisons pouvant expliquer le déclin du flamand dans le département du Nord, en nous intéressant notamment aux politiques de francisation appliquées dans les écoles de cette région à la fin du XIXe siècle. On y retrouve les mêmes discours jacobins, les mêmes pratiques pédagogiques allophobes (méthode directe) que celles mise en œuvre à la même époque en Bretagne sous la houlette de l'inspecteur Carré, les mêmes procédés coercitifs également. Nous avons été particulièrement frappé par le témoignage d'un instituteur à la retraite attestant la persistance, jusque dans les années 1960, d'un système infamant fonctionnant sur le principe de la délation, désigné sous le nom de "symbole", que les petits allophones de France métropolitaine, des territoires ultramarins et des pays de l'ex-champ colonial français ont bien connu. Il évoquait l'école publique de Saint-Jans-Cappel dans laquelle il avait été nommé en 1962 :

“À cette époque, il y avait encore quelques enfants qui arrivaient à l'école sans parler français. À l'époque, le flamand était interdit à l'école. Le directeur de l'école avait une cinquantaine d'années. Au début de la récréation, il avait une clé dans sa poche, une grosse clé à l'ancienne. Dans la cour, quand il entendait un mot en flamand, il donnait la clé à celui qui l'avait prononcé. Et celui qui était en possession de la clé écoutait bien les autres et passait la clé à celui qu'il avait entendu parler flamand. Et à la fin de la récréation, le malheureux qui avait la clé, il se prenait une punition, des copies ou des verbes à conjuguer. Et ça, ça se pratiquait aussi à Boeschèpe. Le directeur de l'école de Boeschèpe le faisait également. J'ai une copine, à peine plus âgée que moi, qui, avant de rentrer à l'École normale, avait fait plusieurs replacements à l'école de Boeschèpe. Elle m'a raconté qu'ils avaient le même système de la clé pour les enfants qui parlaient flamand.”¹⁰³

D'un point de vue statutaire, la reconnaissance du flamand comme langue régionale a été laborieuse. Il est d'abord écarté du dispositif prévu par la loi Deixonne de 1951, au même titre d'ailleurs que le corse et l'alsacien, car considéré comme un "dialecte allogène" affilié à la langue du pays voisin, en l'occurrence le néerlandais. La "Circulaire Savary" de 1982, qui

¹⁰² Source : https://www.wikiwand.com/fr/Flamand_de_France

¹⁰³ Entretien enregistré à Saint-Jans-Capel le 2 avril 2005.

posait les fondements d'une véritable reconnaissance des langues et cultures régionales par l'institution scolaire, ne dressait pas, comme l'avait fait précédemment la loi Deixonne, une liste limitative des langues éligibles. Implicitement, le flamand pouvait de la sorte prétendre à être reconnu en tant que langue régionale. L'ambiguïté sur son statut et la nature de la relation le liant au néerlandais n'était pas levée pour autant. Ainsi, Bernard Poignant, dans son rapport remis au premier ministre en 1998, *Langues et cultures régionales*, commence par indiquer :

“Le néerlandais, implanté sur la frange flamande du département du nord, ne figure pas aujourd'hui sous l'étiquette “langue régionale””.

La page suivante pourtant, fait cette fois référence au “flamand-néerlandais”, l'auteur classant celui-ci de manière implicite dans la liste des “langues régionales appelées aussi langues historiques de la France”. Bernard Cerquiglini, dans son rapport de 1999, mentionne quant à lui le “flamand occidental” qu'il reconnaît comme l'une des 75 “langues de France”. Malgré cela, le flamand a continué à être exclu de la sphère éducative. Il ne figurait en effet pas sur la liste des langues régionales donnant droit à un enseignement optionnel en tant que matière ou médium d'instruction dans le primaire et le secondaire, telle que spécifiée dans deux circulaires du Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN) n° 33 du 13 septembre 2001¹⁰⁴. Il faudra attendre précisément vingt ans pour que l'ostracisme cesse avec l'inscription dans le BOEN n° 47 du 16 décembre 2021 du flamand occidental dans la liste des langues et cultures régionales éligibles à un enseignement facultatif en tant que matière ou sous une forme bilingue paritaire. Ce dénouement doit essentiellement au militantisme de l'Akademie voor Nuuze Vlaamsche Tale - Institut de la Langue Régionale Flamande (ANVT-ILRF), association créée en 2004 visant à faire en sorte que le flamand “ne devienne pas une langue morte d'Europe au 21ème siècle.”¹⁰⁵



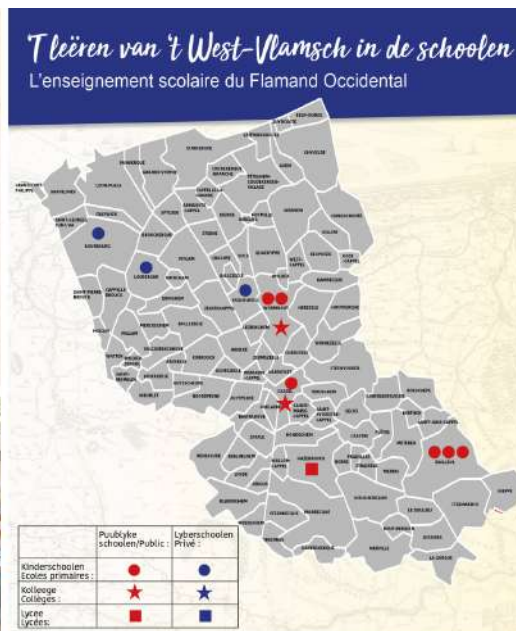
Cri de victoire affiché sur le bandeau apparaissant toujours dans l'en-tête du site de l'ANVT.

Le flamand, qui n'avait jusqu'à lors bénéficié que de prises en charge éducatives marginales, accordées de manière dérogatoire, à titre expérimental (Puren, 2016), entre désormais dans un cadre réglementaire autorisant son enseignement dans le primaire et le secondaire et permettant

¹⁰⁴ “Cet enseignement s'applique actuellement au basque, au breton, au catalan, au corse, au créole, au gallo, à l'occitan-langue d'oc, aux langues régionales d'Alsace, aux langues régionales des pays mosellans, au tahitien, ainsi qu'aux langues mélanésiennes (drehu, nengone, païci, aïje).” (Circulaire 2001-166 du 5 septembre-2001 : “Développement de l'enseignement des langues régionales à l'école, au collège et au lycée”).

¹⁰⁵ <http://www.anvt.org>

d'envisager le développement de formations de formateurs au niveau du rectorat et dans l'enseignement supérieur, à l'université et à l'INSPE (Deboudt, 2022).



En haut à gauche : article de *La Voix du Nord* du 30 janvier 2023. En dessous : photo d'élèves initiés au flamand. À droite : carte localisant les établissements proposant un enseignement de la langue régionale¹⁰⁶.



À gauche : affiche pour promouvoir la semaine de la langue flamande occidentale, organisée par l'ANVT-ILRF en 2020¹⁰⁷. À droite, campagne de publicité pour des cours de flamand occidental pour adultes organisés à Dunkerque par l'association *SOS Blootland*¹⁰⁸.

¹⁰⁶ Documents téléchargés sur <http://www.anvt.org>

¹⁰⁷ Source : *Ibid.*

¹⁰⁸ Source : <https://www.facebook.com/sosblootland>

Intéressons-nous à présent à l'enseignement du néerlandais. Si cette langue a bénéficié d'un soutien institutionnel qui a longtemps été refusé au flamand, on ne peut pas dire pour autant que son développement ait été à la hauteur de ce que l'on pourrait espérer pour une région frontalière au carrefour de deux langues de portée nationale et internationale. Les témoignages des parents ayant opté pour une scolarisation transfrontalière soulignent, nous l'avons vu, le manque d'ambition et de volontarisme des politiques linguistiques éducatives à ce niveau. Nous ne reviendrons pas ici sur les dates et circonstances qui ont vu naître les premiers enseignements de cette langue au niveau primaire, secondaire et à l'université (Puren, 2007c). Nous nous contenterons d'indiquer que, jusqu'à une période très récente, aucun enseignement bilingue n'était proposé en néerlandais dans le département. Un changement est intervenu à ce niveau à la rentrée 2019 avec l'ouverture d'un parcours bilingue français-néerlandais à l'école maternelle Alain-Savary de Dunkerque qui a été suivi, à la rentrée 2022 de l'ouverture d'un CP bilingue à Félix-Coquelle, l'école élémentaire voisine, afin de permettre une continuité pédagogique qui devrait ensuite se poursuivre au collège et au lycée. L'immersion en néerlandais dans ces écoles y serait pratiquée à hauteur de 50 % du temps scolaire en maternelle, contre un quart en CP. (Ducourant, 2023) En dehors de cette unique et tardive offre bilingue, qui n'existait pas au moment de nos enquêtes, l'enseignement du néerlandais est proposé sous la forme d'une initiation dans certaines écoles maternelles et primaires et en tant que LV3 ou LV2, dans des établissements du second degré, notamment dans le cadre de sections internationales. Le "site disciplinaire Néerlandais de l'académie de Lille"¹⁰⁹ ne mentionne pas l'existence d'une offre de LV1, ce qui montre la marginalisation qui caractérise toujours la prise en charge institutionnelle de cette langue. Par ailleurs, si le site ne communique aucun chiffre sur le nombre d'élèves concernés par l'enseignement du néerlandais dans les différents niveaux, il propose une liste des IPR (Inspecteurs Pédagogiques Régionaux) de langues vivantes pour chacune des langues enseignées dans l'académie. Les chiffres, qui permettent de se faire une idée de la représentativité de chaque LVE, parlent pour eux-mêmes : sept IPR pour l'anglais, quatre pour l'espagnol, deux pour l'allemand et... un seul pour le néerlandais, placé au même niveau que l'arabe, le chinois, l'espagnol, l'italien, le portugais, le russe et la langue des signes¹¹⁰. Nous sommes parvenus à obtenir des informations sur les effectifs concernés par l'enseignement-apprentissage de cette langue dans un article publié en 2023 par Ruben In 't Groen, professeur de néerlandais et chargé de mission d'inspection dans l'académie de Lille :

“Actuellement, la langue est enseignée dans cinquante-trois établissements à 4 420 enfants et adolescents : environ deux mille dans le primaire, un bon millier dans le premier cycle du secondaire et un peu plus de mille dans les lycées.”

Pour bien mesurer à quel point ces chiffres sont faibles, il convient de les mettre en perspective avec le nombre d'élèves scolarisés dans l'enseignement primaire et secondaire de cette académie. Les chiffres disponibles pour 2022-23 font état de 270 235 élèves dans le premier degré et de 234 276 pour le secondaire¹¹¹, ce qui placerait le pourcentage d'élèves du primaire apprenant le néerlandais à 0,74 %, contre 0,85 % pour le secondaire. En vingt ans, la situation n'a donc probablement fait que se dégrader puisque le Rapport Legendre (2003), même si ses bases de calculs ne sont pas les mêmes que les nôtres, indiquait pour 2001-2002 que 2 % des élèves de CM scolarisés dans l'académie de Lille avaient opté pour le néerlandais. Si cette

¹⁰⁹ <http://neerlandais.discipline.ac-lille.fr/>

¹¹⁰ <https://pedagogie.ac-lille.fr/langues-vivantes/linspection-pedagogique-regionale-de-langues-vivantes-dans-lacademie-de-lille/>

¹¹¹ “L'Académie en chiffres - 2022-2023” : <https://www1.ac-lille.fr/media/14329/download>

langue a bien bénéficié d'une institutionnalisation dans le département du Nord, on voit qu'elle n'échappe pas non plus à une forme de marginalisation.

Venons-en à présent à la polémique qui tend à empoisonner toute réflexion et discussion liée à l'enseignement du/en flamand/néerlandais dans les écoles du Nord. Deux visions inconciliables s'affrontent. La première est incarnée notamment par les défenseurs du flamand, au premier rang desquels figure l'ANVT-ILRF et l'un de ses membres, Christian-Pierre Ghillebaert, qui publie régulièrement sur le sujet. Celui-ci dénonce l'ingérence des voisins néerlandophones, la Flandre belge et les Pays-Bas. Il voit dans le soutien financier, politique, logistique auquel ils contribuent en faveur du développement du néerlandais dans le département du Nord, par l'intermédiaire de la *Taalunie*¹¹², une forme de "colonialisme linguistique" ou d'"irrédentisme linguistique" :

“[...] il n'est pas, ce nous semble, souhaitable de laisser un quelconque pouvoir étranger sanctionner sur le territoire français les pratiques linguistiques, surtout quand cela mettrait en péril un patrimoine de la France [...]” (Ghillebaert, 2003 : 307).

À ses yeux, la promotion du néerlandais en Flandre française se ferait en effet nécessairement au détriment du flamand de France dont elle contribuerait à précipiter la chute :

“Ce que les hussards noirs de la République n'ont pas réussi, à savoir éradiquer le flamand en France, les émissaires de la néerlandophonie sont en train de l'accomplir dans une impunité d'autant plus parfaite qu'elle paraît innocente. [...] Par l'importation d'une langue étrangère aux Flamands de France, en l'occurrence le néerlandais, on signe toutefois l'acte de mort institutionnellement programmée de la langue propre à ces derniers ; on ne leur rend pas leur langue dans sa soi-disant intégralité mais on leur substitue leur héritage par une dotation externe.” (*Ibid.* : 306).

La thèse que Ghillebaert développe notamment dans son article de 2021, est que l'enseignement du néerlandais dans le Nord, “en raison d'un accompagnement important en ressources financières, pédagogiques, techniques et humaines de la part de la Flandre belge” a contribué à placer les autorités françaises dans une position de dépendance à l'égard des “bailleurs financiers et des sous-traitants étrangers”. (Ghillebaert, 2021 : 69) Ce sont, écrit-il plus loin, “des entrepreneurs nationalitaires devenus des entrepreneurs linguistiques qui, par voie de lobbying, ont introduit l'institutionnalisation de cet enseignement”. (*Ibid.* : 73) Le chercheur note également les pressions exercées régulièrement par les autorités de Flandre belge sur leurs interlocuteurs français pour que le flamand occidental, qui ne dispose chez eux d'aucun statut ni d'aucune forme de valorisation, ne puisse être reconnu chez leurs voisins comme une langue légitime à préserver et à protéger. Ghillebaert perçoit ainsi la relation néerlandais/flamand sous un angle concurrentiel, la promotion du premier ne se faisant selon lui qu'au détriment du second :

“[...] la délégation [à des pouvoirs étrangers] à l'origine de l'institutionnalisation de l'enseignement public du néerlandais dans le Nord reste synonyme d'une relégation de l'institutionnalisation de l'enseignement public du flamand occidental dans ce même département.” (*Ibid.* : 87)

¹¹² *De Nederlandse Taalunie* (“L'Union de la langue néerlandaise”) est une organisation intergouvernementale regroupant les Pays-Bas, la Flandre belge et le Surinam dont le but est de promouvoir la langue et la littérature néerlandaises (<http://taalunieversum.org/>). Elle propose un soutien financier et logistique aux actions entreprises à l'étranger en faveur de l'enseignement scolaire et universitaire de cette langue. Au moment de nos enquêtes, la *Taalunie* constituait le partenaire privilégié de la Cellule du néerlandais créée à l'Inspection académique du Nord pour le premier degré.

Le point de vue adverse est incarné principalement par les acteurs éducatifs et administratifs impliqués dans la promotion du néerlandais en France, parmi lesquels figurent les représentants de la *Taalunie*. Citons parmi ces derniers Ellen Fernhout et Hellmuth Van Berlo, auteurs en 2008 d'un article qui, dès l'intitulé, pose le problème de manière binaire – “Le flamand ou le néerlandais dans le nord de la France ?” –, laissant ainsi entendre qu'il n'y a de la place que pour l'un ou pour l'autre. Qualifié d’"évolution inopportune", l'enseignement du flamand ne présente aucun intérêt aux yeux des auteurs qui considèrent, dans une vision très normative (“néerlandais correct”), qu'il nuit à l'acquisition de la langue standard à laquelle il est affilié :

“Celui qui doit d'abord apprendre le flamand comme langue étrangère n'éprouvera pas de facilités, par la suite, à apprendre le néerlandais. Faire le détour par le flamand constituera plutôt un obstacle supplémentaire pour assimiler un néerlandais correct.” (Fernhout & Van Berlo, 91)

Le flamand se trouve ainsi réduit à un dialecte moribond, relevant au mieux de la muséification et du folklore. La *Voix du Nord*, dans son édition du 7 septembre 2001, rapportait les propos d'une enseignante formatrice franco-néerlandaise détachée (probablement par la *Taalunie*) à la cellule du néerlandais à l'inspection académique du Nord :

“Et puis le néerlandais, c'est une langue standard, c'est pas du folklore !”

Plus récemment, l'un de ses collègues que nous avons évoqué ci-dessus, Ruben In 't Groen, professeur de néerlandais et chargé de mission d'inspection dans l'Académie de Lille, accuse, dans un article, “le flamand de France [de] brouill[er] les cartes”. Sa reconnaissance comme langue régionale éligible à une prise en charge éducative constitue, à ses yeux, un “frein au développement du néerlandais standard”, qui, explique-t-il, n'avait pas besoin de cela tant il est déjà en mauvaise posture. Il dénonce une décision politique :

“Dépourvue de tout fondement scientifique, la reconnaissance par le ministère de ce dialecte comme langue régionale officielle repose indubitablement sur des motifs politiques. Cette décision a pour effet de mettre le néerlandais en concurrence avec le Vlaemsch dans l'arrondissement de Dunkerque. Personnellement, cette manœuvre me fait l'effet d'un coup de poignard dans le dos.” (In 't Groen, 2023)

Dans le même esprit, citons pour finir, ce texte syndical daté du 11 novembre 2022 et signé d'un représentant de la FSU (Fédération Syndicale Unitaire) sous l'intitulé : “Langues vivantes, qui veut la peau du néerlandais ?”¹¹³ Son auteur, Guillaume Brioul, qui enseigne cette langue, s'inquiète également de la concurrence qui lui est désormais faite par le flamand, alors même que “le néerlandais se meurt”. La reconnaissance de la langue régionale par l'Éducation nationale est “un choix politique” qu'il considère comme “une catastrophe”, car entériné “sans qu'une réelle expertise indépendante n'ait été menée sur le terrain.”

En fonction du camp dans lequel on se range, de l'idéologie que l'on soutient, les arguments, avancés avec plus ou moins de bonne foi, iront dans le sens d'un rejet du flamand ou d'une mise à distance du néerlandais. La question porte en particulier sur les liens qui unissent le flamand occidental au néerlandais standard et sur le rôle historique joué par ce dernier dans le patrimoine culturel des Flamands de France. Dans l'ouvrage que nous avons coordonné avec Sophie Babault (Puren & Babault, 2007 ; **VOL3-7**), puis dans les journées d'études que nous avons organisé à Metz en juillet 2007 (cf. “Synthèse et discussion” plus loin), nous avons fait

¹¹³ <https://lille.snes.edu/BA328-Langues-Vivantes-qui-veut-la-peau-du-Neerlandais.html>

appel à l'expertise de Hugo Ryckeboer, dialectologue belge reconnu¹¹⁴, spécialiste des flamands, qui nous avait aidé à mieux saisir la dimension profondément idéologique du débat dont nous faisons état ici. Il défendait la thèse selon laquelle

“il a longtemps existé, dans l'aire flamandophone française, une conscience de l'appartenance à une langue, que celle-ci fut appelée “Nederlandsch”, “Vlaemsch” ou encore “Nederduytsch”, et une identité suprarégionale.” (Puren, 2016 : 256)

Le linguiste estime ainsi que le “néerlandais” ne renvoie pas uniquement à la langue standard officialisée dans les pays relevant de la néerlandophonie. Dans une perspective historique, il désigne également “l'ensemble des variétés linguistiques diachroniques et diatopiques depuis le 9^e siècle jusqu'à aujourd'hui, qui existent ou ont existé dans un territoire néerlandophone” (Ryckeboer, 2007 : 298). De son point de vue, si le flamand constitue bien “un système linguistique distinct du néerlandais standard”, il estime néanmoins “que le flamand de France est une sorte de néerlandais, une variante du néerlandais”. C'est ce qui le conduit à considérer le néerlandais comme un “dénominateur commun entre [la] Flandre Belge et [la] Flandre française” (titre de sa contribution dans Puren & Babault, 2007). Les autorités éducatives françaises se sont longtemps rangées derrière ces arguments pour justifier l'enseignement du seul néerlandais dans le département du Nord. Le 13 août 2002, Luc Ferry, alors ministre de l'Éducation nationale, précisait dans une lettre adressée à Michel Delabarre, maire de Dunkerque :

“[...] le flamand étant considéré comme une variante dialectale de la langue néerlandaise [...] c'est par le biais de la diffusion de l'étude du néerlandais et au travers de son enseignement, y compris dans sa forme bilingue, que les particularités linguistiques de la Flandre française sont prises en compte dans l'Académie de Lille. Le programme entrepris dans cette académie pour favoriser l'enseignement du néerlandais dans les écoles notamment de l'arrondissement de Dunkerque et encourager son suivi au collège et au lycée, doit permettre aux élèves de se réapproprier une des composantes du patrimoine de leur région.” (cité dans Puren, 2007c : 351 ; **VOL3-10**)

Quatre ans plus tard, le 7 mars 2006, Gilles de Robien, à son tour ministre de l'Éducation nationale, répondait à Jean-Pierre Decool, Député du Nord et fervent soutien de l'enseignement du flamand :

“[...] il ne me paraît pas souhaitable de le détacher du néerlandais pour des raisons d'ordre linguistique et économique. Tout d'abord, le néerlandais, langue officielle en Belgique et aux Pays-Bas, est le registre littéraire du flamand – même si celui-ci comporte des particularités. Ensuite, le néerlandais possède une stature internationale et constitue un gage d'ouverture pour de nombreux Français qui s'expatrient en Belgique ou aux Pays-Bas.” (*Ibid.* : 351-352)

L'argumentation adverse, déployée notamment par les militants de l'ANVT-ILRF, tend au contraire, à créer un hiatus entre flamand et néerlandais pour mieux montrer que seul le premier doit être associé au patrimoine linguistique et culturel de la Flandre française. Plutôt que d'envisager le flamand comme une variété dialectale du néerlandais, les partisans du flamand tendent à le présenter comme un système linguistique autonome, quitte pour cela à faire usage

¹¹⁴ Sur la base d'enquêtes de terrains extensives menées, magnétophone à la main, en Flandre-Orientale, Flandre-Occidentale, Flandre française et Flandre zélandaise, il a contribué à l'écriture et à la coordination d'un imposant *Dictionnaire des dialectes flamands* (*Woordenboek van de Vlaamse dialecten*), accessible en ligne (<https://www.e-wvd.be>). Débuté en 1972 et achevé en 2018, le projet conduit à l'université de Gand a duré en tout près de 50 ans. (Van Assche Dirk, 2020) Hugo Ryckeboer est malheureusement décédé en 2020.

de formulations tarabiscotées comme celle proposée par Ghillebaert, lorsqu’il évoque à propos du flamand occidental un “système idiomatique” (2003 ; 2018) qu’il définit comme un
 “système cohérent d’expression et de communication propre à une communauté linguistique bornant la perception du monde de ses membres en une Weltanschauung et offrant des outils d’intelligence et d’interaction des relations sociales.” (2003 : 301)

Lorsque Dorian Cumps, dans un article que nous évoquons ci-dessous, évoque le flamand comme un “dialecte” ou une “variété dialectale” du néerlandais, Ghillebaert (2018) considère que, ce faisant, “il disqualifie la langue régionale flamande en tant que langue”. Le malentendu est lié au fait que Ghillebaert n’adopte pas un point de vue de linguiste (qu’il n’est pas) mais de politiste¹¹⁵ pour qui le fait de recourir au lexème “dialecte” induit nécessairement une forme de hiérarchisation, voire de mépris pour la langue ainsi (dis)qualifiée. Par ce prisme, il tend à raisonner de manière binaire (soit, soit), comme dans le passage ci-dessous où il oppose deux manières d’envisager le flamand qui, en soi, d’un point de vue sociolinguistique en tout cas, n’induisent pourtant pas de contradiction :

“[...] la qualification de ce flamand occidental au regard du néerlandais standard ne fait pas l’objet de consensus, car certains auteurs le considèrent comme une variante du néerlandais (c’est-à-dire un dialecte flamand du diasystème néerlandais), quand d’autres le regardent comme un système idiomatique autonome (une langue régionale en France comparable au catalan ou au basque) avec une continuité transfrontalière limitée à une province belge.” (Ghillebaert, 2021 : 67)

On peut en effet très bien considérer que le flamand est à la fois une variante dialectale du néerlandais ET une langue régionale qui, en tant que telle, mérite d’être valorisée et enseignée, ce qui est notre position. Le flamand est en fait ici envisagé sous deux focales distinctes, selon une approche dialectologique/linguistique et selon une dimension politique/statutaire, qui ne relèvent pas du même niveau d’analyse. À la décharge de Ghillebaert, la confusion entre ces deux niveaux peut parfois être entretenue par des linguistes et même des spécialistes du flamand, sans pour autant qu’il faille leur prêter de mauvaises intentions. Ainsi, lorsque Ryckeboer (ce sera ici notre seul point de désaccord avec notre collègue) débute une conférence que nous évoquerons plus loin, en s’interrogeant pour savoir si le flamand peut être considéré comme une langue, il propose une réponse “à la normande”, à notre sens insatisfaisante :

“Lorsqu’on considère le flamand d’un point de vue linguistique, on ne peut dire autre chose : le flamand est un moyen de communication et un système linguistique cohérent et complet parmi les membres d’une communauté linguistique qu’on ne peut définir autrement que comme une “langue”. [...] De l’autre côté, le mot “langue” est habituellement réservé aux moyens de communication humaine qui sont bien élaborés et codifiés et qui servent dans une grande communauté linguistique comme langue de culture ou langue nationale, comme le français, l’anglais, l’allemand, le néerlandais, etc. Dans ce sens, le flamand n’est pas une langue, mais un dialecte.”

La seconde définition de “langue” à laquelle fait référence le dialectologue nous apparaît comme problématique et appelle un ensemble de commentaires. Tout d’abord, d’un point de vue linguistique, on peut s’interroger sur la notion d’“élaboration”, dont on comprend ici qu’elle serait corrélée au degré de normalisation/d’équipement d’une langue. Le problème c’est qu’“élaborée” renvoie davantage à un jugement de valeur, à un sentiment épilinguistique subjectif, qu’à un critère scientifique observable. Ensuite, si le niveau d’équipement d’une

¹¹⁵ Docteur en science politique, il est membre du Centre d’Études et de Recherches Administratives, Politiques et Sociales (CERAPS) - UMR 8026.

langue était le seul critère pour que celle-ci puisse être qualifiée comme telle, cela éliminerait des milliers de langues de tradition essentiellement orales, peu décrites, peu normalisées qui pourtant, selon la première définition de Ryckeboer, constituent bien “un système linguistique cohérent et complet parmi les membres d’une communauté linguistique”. Enfin, il n’y a pas de corrélation à établir entre le nombre potentiel de locuteurs (“une grande communauté linguistique”) et la qualité de “langue” qui peut être attribuée à celle qu’ils parlent. Ce n’est par exemple pas parce que l’Islande ne compte que 314 000 habitants que l’islandais devrait être considéré comme un dialecte plutôt que comme une langue. Cette seconde définition, qui est en réalité politique et idéologique, ne devrait pas être prise en considération dans un raisonnement linguistique. On connaît l’aphorisme que l’on prête au linguiste Max Weinreich selon lequel “une langue est un dialecte avec une armée et une marine”. Si le flamand occidental était associé à un état indépendant, muni d’une armée et d’une marine, pour paraphraser Weinreich, alors plus personne ne lui contesterait le statut de langue. Seule la première partie du raisonnement de Ryckeboer est de ce fait audible : oui le flamand occidental est bien une langue, qui bénéficie au demeurant d’un statut “régional” particulier, ce qui n’empêche pas qu’il puisse également être envisagé d’un point de vue dialectologique, sous l’angle des rapports de parenté et de filiation qu’il entretient avec les autres flamands et avec le néerlandais.

L’orientation politiste, envisagée dans une optique militante et polémique, qui constitue pour des chercheurs comme Ghillebaert l’unique grille d’analyse des enjeux de politique linguistique éducative dans le département du Nord, les font passer, à notre sens, à côté de l’essentiel, à savoir les questions didactiques soulevées par l’enseignement-apprentissage de deux langues apparentées, qui méritent chacune leur place dans l’offre éducative régionale. Prenons l’exemple de l’article de Dorian Cumps (2016) qu’il passe au scalpel dans une contribution dont l’intitulé – “Daigner en parler pour dénier un parler” – rend, nous semble-t-il, assez mal compte du ton globalement conciliant de l’auteur (avec les nuances que nous indiquons plus loin). Celui-ci explique en effet vouloir dépassionner le débat en essayant de “rapprocher des positions jusqu’ici antagonistes : celle de l’Éducation nationale et celle des promoteurs du flamand”. Par ailleurs, en réduisant dans son titre le flamand à un simple “parler” – pour les besoins de trouver une “accroche” qui joue sur la double homonymie daigner/dénier, parler (verbe)/parler (substantif) – l’auteur semble lui-même confiner la langue qu’il défend dans sa seule existence orale, non codifiée, alors même qu’il existe des méthodes écrites d’apprentissage du flamand occidental, la dernière en date ayant d’ailleurs été éditée par l’ANVT-ILRF.



Deux méthodes d'enseignement/apprentissage du flamand occidental : celle de Jean-Louis Marteel publiée dans les années 1990 et celle plus récente de Frédéric Devos.

Commençons par rappeler le point de vue de Cumps, MCF à l'Université de Paris-Sorbonne, spécialiste de littérature néerlandaise et chargé d'une mission d'inspection sur l'enseignement du néerlandais en France. Il adopte une position comparable à celle défendue par Hugo Ryckeboer, consistant à montrer les liens, à la fois culturels et linguistiques, qui unissent le flamand occidental au néerlandais et réfute les arguments mis notamment en avant par l'ANVT-ILRF tendant à "considérer le flamand de France comme une langue régionale étrangère à la néerlandophonie." Il défend au contraire "l'idée d'une synergie associant l'enseignement du néerlandais et la préservation du flamand" (Cumps, 2016), considérant, en accord avec les défenseurs du flamand comme Jean-Louis Marteel (dont nous avons évoqué la méthode ci-dessus) et Hugo Ryckeboer, "que la complémentarité et la coopération dans le respect réciproque devraient être les maîtres mots des relations entre le flamand de France et le néerlandais." (*Ibid.*) Concrètement, il propose, dans une visée interdisciplinaire, des idées de tâches pédagogiques intégrant des notions de flamand dans une séquence de cours en néerlandais. Le point de vue qu'il présente est certes assez limité et sujet de ce fait à critiques. On peut, pour commencer s'interroger pourquoi, alors qu'il défend l'idée d'une synergie plutôt que d'une confrontation, il intitule son article : "Enseignement du néerlandais ou du flamand ?", reproduisant ainsi le point de vue dichotomique de la *Taalunie*, dans l'article évoqué précédemment : "Le flamand ou le néerlandais dans le nord de la France ?" L'autre critique qui peut lui être faite est le manque d'ambition qui anime l'auteur en ce qui concerne la place à accorder au flamand, celui-ci se limitant à "quelques notions". La parcimonie avec laquelle il envisage cette "forme[] de reconnaissance du flamand" est liée à une vision normative renforçant le lien diglossique entre le standard (qui reste le modèle à atteindre) et la variété (envisagée comme intrinsèquement fautive) :

“On sait qu’il n’est pas sans risques pour l’apprenant d’assimiler des structures dialectales au détriment d’un usage correct de la langue véhiculaire [...]” (*Ibid.*)

S’il nous paraît normal que Ghillebaert puisse apporter des critiques sur ces éléments, nous ne comprenons pas, ou plutôt si, nous pensons comprendre (cf. ci-dessous), pourquoi il ne mentionne pas dans son analyse le passage de la réflexion de Cumps qui nous a personnellement semblé, en tant que didacticien des langues, le plus intéressant. Le chercheur-inspecteur indique avoir assisté, lors d’une visite d’inspection qu’il effectuait au collège Saint-Winoc de Bergues, à une séance de flamand proposée par une intervenante qui se trouvait par ailleurs être la vice-présidente de l’ANVT-ILRF. Son observation porte sur les similitudes et variantes qui unissent et distinguent flamand et néerlandais, telles qu’elles apparaissent dans le support d’apprentissage utilisé :

“Un rapide examen des documents d’accompagnement distribués par l’enseignante aux 11 élèves qui suivaient ce cours facultatif ne laisse apparaître que quelques mots et formes grammaticales divergentes par rapport au néerlandais contemporain. Parmi les phrases de la leçon 3 “Marytje en is nie in’t winkel”, extraite d’une méthode scolaire de flamand publiée par Frédéric Devos, on rencontre par exemple : “de leepels zyn in’t schof” correspondant à “de lepels liggen in de lade”, quoique la variante “schof” pour “schuif” soit aisée à reconnaître. Une double négation telle que “en is nie” dans le titre de la leçon interpelle par sa formule archaïsante mais n’entrave pas plus l’intercompréhension. À l’inverse, des phrases interrogatives comme “is’t koud buiten” ou “zyn de glazen prooper” sont pratiquement semblables aux expressions que l’on utiliserait en néerlandais contemporain. Il en va de même pour le contenu du document préparé par l’enseignante. Une phrase interrogative telle que “wuffer koleur is den appel” diffère de “welke kleur heeft de appel” tout en restant proche et intelligible, tandis que “hoe oud is je vaader” est rigoureusement identique à la même question en néerlandais. Les quelques variantes entendues au cours de la leçon dans des phrases telles que “je lacht dikkers”, en néerlandais “je lacht dikwijls”, ou “hen krysch” pour “hij huilt” aboutissent au même constat : si la prononciation et l’orthographe peuvent diverger de manière plus ou moins importante selon les cas rencontrés et le lexique appartenir au “Zuid-Nederlands” dans le cas de “krysen” au lieu de huilen, il s’agit d’évidence de la même langue néerlandaise dans une variante dialectale et nullement d’une autre langue germanique comme l’est par exemple le frison par rapport au néerlandais.” (*Ibid.*)

Ces observations, proposées sur la base d’une rapide analyse contrastive, montrent tout le potentiel d’une didactique intégrée flamand-néerlandais qui pourrait s’envisager d’une manière plus ambitieuse que ne le propose Cumps ici, dans un enseignement de/en flamand, de/en néerlandais ou de/en flamand-néerlandais, au sein d’un dispositif existant ou à imaginer, sous la forme par exemple un enseignement bilingue ouvert à une approche de type ORL (Observation Réfléchie de la Langue), éveil aux langues ou intercompréhension des langues. Si Ghillebaert ne relève pas l’intérêt potentiel d’une telle approche, c’est sans doute que les similitudes relevées par l’inspecteur entre les deux langues desservent sa cause en mettant à mal son argumentaire politique consistant à opposer systématiquement flamand et néerlandais. De fait, Ghillebaert (tout en soulignant l’intérêt des pistes pédagogiques proposées par Cumps) préfère polémiquer sur des détails, en mettant en avant les aspects qui lui semblent litigieux dans cette observation de pratique : le fait qu’un inspecteur de néerlandais s’autorise à “visiter un enseignant d’une autre discipline”, ce qui l’a conduit à consulter un syndicat pour s’assurer de la légalité de la démarche ou encore le fait que l’intervenante en question ne disposait

d’aucune formation didactique, alors même qu’à aucun moment Cumps ne se permet d’apporter la moindre critique sur la qualité de la séance, etc.

Pour conclure, si les débats sur la place du flamand et du néerlandais dans d’Académie du Nord apparaissent bien comme “minés”, comme le note à juste titre Ghillebaert lui-même (2021 : 71-73), on peut se demander dans quelle mesure celui-ci ne contribue pas lui-même au minage du terrain en présentant une vision partielle de la problématique, en intentant des procès d’intention (défendre la thèse de la proximité linguistique entre néerlandais et flamand occidental revient automatiquement à être catalogué comme un émissaire impérialiste de la néerlandophonie ou à se faire passer pour un naïf qui n’a pas pris la mesure de l’irréductibilité latent des pro-néerlandais) et en usant de procédés déloyaux tendant à décrédibiliser ses contradicteurs¹¹⁶. Nous ne remettons pas en cause l’intérêt de son combat mené pour la valorisation du flamand occidental, ni la pertinence de ses analyses pointilleuses sur les soubassements idéologiques (avérés) à l’œuvre dans la promotion du néerlandais au détriment de la langue régionale. En revanche, nous estimons qu’étudier les politiques linguistiques éducatives par le seul prisme politiste militant conduit à éluder les questions essentielles qui doivent se poser en des termes linguistiques, éducatifs, didactiques et pédagogiques. Si Ghillebaert considère que les politiques linguistiques éducatives constituent en France “un champ encore trop peu investi par les politistes” (*Ibid.* : 84), nous aurions tendance, pour notre part, à penser qu’il faut, en tout cas pour le contexte qui nous occupe, dépolitiser le débat, ne pas l’appréhender dans sa seule dimension politique, et cesser d’envisager la prise en charge institutionnelle de l’une ou l’autre langue sur un mode exclusif et concurrentiel. Il est de ce point de vue également essentiel, à notre avis, que les acteurs éducatifs et administratifs impliqués dans l’enseignement du néerlandais cessent de voir dans la valorisation du flamand un obstacle à la promotion du néerlandais. De ce point de vue, nous approuvons pleinement les conclusions auxquelles Ryckeboer aboutit au terme de sa conférence donnée à Rubrouck, dans l’arrondissement de Dunkerque, le 27 octobre 2002¹¹⁷ : “Il serait néfaste”, souligne-t-il, “de vouloir nier le potentiel linguistique et culturel que [peut] offrir l’enseignement du flamand local.” De la même manière, il indique à cette occasion que l’enseignement du néerlandais a également sa place en Flandre française :

“[...] dans le nord de la France, tout particulièrement dans l’arrondissement de Dunkerque, l’enseignement du néerlandais et du flamand sont complémentaires [...] et tous les deux sont indispensables.”

Invitant les promoteurs des deux langues à “mettre fin à un esprit de concurrence”, il les invite à s’asseoir autour d’une table “pour tirer au clair la façon dont cette complémentarité naturelle peut être appliquée sur le terrain.” Concrètement, il considère que la formation des enseignants de flamand et de néerlandais doit prendre en compte à la fois les spécificités dialectales du flamand de France et les liens que celui-ci entretient avec le néerlandais :

“[...] il me semble indispensable – donc on devrait le [rendre] obligatoire – que les enseignants du néerlandais dans la région reçoivent une formation continue sur tous les aspects de la présence historique et dialectale du néerlandais dans la région. Et il me semble évident que les enseignants du flamand [devraient avoir] la même opportunité

¹¹⁶ Était-il par exemple utile, tout en indiquant qu’Hugo Ryckeboer est “assurément le meilleur connaisseur du flamand de France dans le monde universitaire” (Ghillebaert, 2010), de préciser immédiatement après, en note de bas de page : “Pour rappel, Hugo Ryckeboer n’a jamais été un enseignant-chercheur, mais un assistant à l’Université de Gand, puisqu’il a soutenu une thèse sur dossier trois ans avant son départ en retraite.” ? Il donne à nouveau cette information, cette fois dans le corps du texte, dans son article de 2018.

¹¹⁷ “Le Flamand de France parmi les dialectes néerlandais, sa relation au néerlandais moderne”. En ligne : <http://histoiresdunord3.blogspot.com/2020/02/>

de suivre une telle formation, afin d’être mieux [préparés] pour leur tâche, qu’ils ne peuvent mener à bien sans prendre connaissance des acquis de l’étude du néerlandais, tant comme diasystème que comme langue culturelle moderne.”

Aucune des deux langues, dont la situation du point de vue de l’enseignement, nous l’avons vu, est peu reluisante, n’a à gagner des débats et combats stériles dont nous avons rendu compte. Il y a de la place pour l’une et pour l’autre, avec des publics et des motivations qui ne sont d’ailleurs pas nécessairement les mêmes. Dans notre chapitre de 2016 (VOL-21), nous avons analysé quelques réponses d’internautes à la question posée en 2011 par le quotidien régional *La Voix du Nord*, sur son site *Facebook* : “À votre avis, faut-il que les jeunes apprennent le flamand ?” Parmi les réponses favorables, nous en avons sélectionné quatre, que nous venons de compléter par une cinquième proposition puisée dans la page qui est toujours accessible en ligne¹¹⁸. Ces interventions montrent un intérêt pour l’enseignement du flamand (réponses 1, 2, 5) ou du néerlandais (3, 4, 5), pour des raisons culturelles, identitaires ou utilitaires :

1. “Il faut bien évidemment que les jeunes qui le désirent puissent apprendre le flamand ! Cela fait partie de notre héritage, ainsi que de notre culture, il est de notre devoir de transmettre cela aux générations futures pour qu’ils n’oublient pas qui ils sont, et qu’ils en soient fiers !”
2. “J’aurais adoré savoir parler flamand, mes arrière-grands-parents le parlaient, mais malheureusement, alors qu’on n’est qu’à quinze minutes de la Belgique, il n’est pas enseigné. Ça me déçoit, d’autant que des langues comme le breton, l’alsacien ou le corse sont encore enseignées dans leur région.”
3. “Le Nord étant frontalier avec de nombreuses villes flamandes, il serait normal que nous comprenions au moins quelques mots quand nous nous y rendons ! Et ne serait-il pas plus juste de dire que les jeunes devraient apprendre le ‘néerlandais’ plutôt que le ‘flamand’ ?”
4. “J’aurais aimé apprendre le néerlandais (pas le flamand, qui en est une déclinaison régionale), ne serait-ce que les bases syntaxiques : je me sens con quand je rends visite à nos voisins frontaliers et que je ne comprends rien à leur langue, que je ne sais pas m’exprimer basiquement (“je voudrais ceci”, “pouvez-vous m’indiquer... ? “). J’ai regardé récemment : seulement 7 collèges du Nord-Pas-de-Calais proposent le néerlandais en 2e langue. C’est ridiculement peu !”
5. “Le néerlandais serait plus utile pour le travail de l’autre côté de la Schreive¹¹⁹, avec pourquoi pas des stages de flamand local !”

Dans la conclusion de l’une de nos contributions (Puren, 2007c : 365 ; **VOL3-10**), afin de mieux souligner le lien de complémentarité entre les deux langues, nous avons transposé une formulation que l’islamologue Jacques Berque avait utilisée en 1985 dans son rapport *L’immigration à l’école de la République*, pour souligner l’intérêt d’une articulation entre les langues régionales et les langues de l’immigration :

“Le flamand et le néerlandais nous apparaissent [...] comme deux faces indissociables d’une même médaille. [...] le néerlandais, langue de communication, symbolisant en quelque sorte un déploiement vers les horizons, une ouverture sur le monde néerlandophone incarné par la Flandre belge et la Hollande voisines, le flamand, langue de communion, constituant pour sa part un repliement vers les intimités de la Flandre française, un ancrage culturel.”

¹¹⁸ <https://www.facebook.com/lavoixdunord/posts/192401384169087>

¹¹⁹ Terme flamand désignant la frontière séparant la Flandre française de la Flandre belge.

À la réflexion, nous nous disons aujourd’hui que le flamand ne se réduit pas à une langue de communion, cantonnée à une fonction de “reploiement”, dans la mesure où c’est une langue transfrontalière et donc également une langue de communication qui, malgré les différences qui semblent séparer les variétés de ouest-flamand d’un côté et de l’autre de la frontière¹²⁰, permet aisément d’entrer en communication avec les voisins de Flandre occidentale.

Rappelons, pour finir, les pistes de réflexion que nous proposons (Puren 2007c, **VOL3-10** et 2016, **VOL3-21**) pour imaginer comment les politiques linguistiques éducatives pourraient évoluer dans le département du Nord :

- S’inspirer du modèle alsacien qui, depuis 1985, sous l’influence du recteur Deyon de l’académie de Strasbourg, envisage l’allemand, en tant qu’expression écrite des dialectes alsaciens, comme une langue régionale. Le néerlandais, de ce point de vue, pourrait être reconnu comme une langue à ancrage régional ;
- Réfléchir à une didactique des langues (flamand/néerlandais) transfrontalières, comme l’a esquissée Albert Raasch (1999 ; 2007) ;
- Envisager la création de dispositifs bilingues immersifs (flamand/néerlandais) dans la continuité de celui créé à Dunkerque pour le néerlandais ;
- Développer des actions de coopération éducative dans le cadre de l’eurorégion que constitue l’espace de coopération transnationale franco-belge incarné par l’Eurométropole Lille-Kortrijk-Tournai.

3.4. Synthèse et discussion

Ce travail de recherche portant à la fois sur les stratégies linguistico-éducatives de familles optant pour une scolarisation transfrontalière et sur ce que ces choix nous disent des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre dans le département du Nord, a été particulièrement riche et formateur. Nous avons pu transférer les techniques d’enquête de terrain initiées en Guyane en collaborant avec Sophie Babault qui a été d’une grande aide dans l’analyse des données. Ce projet, conduit sans budget, a abouti à la publication d’un ouvrage collectif, d’articles et de chapitres d’ouvrages, à l’organisation d’une journée d’études à Lille 3 début 2006 ainsi que de trois journées d’étude à l’université de Metz les 4, 5 et 6 juillet 2007.

¹²⁰ Lire à ce sujet la série d’articles écrits par Melissa Farasyn, dans le cadre d’une recherche linguistique postdoctorale conduite à l’Université de Gand : “Le flamand de France sous la loupe”. Elle est proposée en ligne sur le site *Les plats pays* : <https://www.les-plats-pays.com/series/le-flamand-de-france-sous-la-loupe>



Illustration de l’affiche utilisée pour promouvoir la journée d’étude de fin de projet organisée à Lille 3 en 2006.

La journée d’étude de Lille 3 visait à proposer un retour de notre recherche aux acteurs : nous avons invité des parents qui avaient participé à l’enquête, des responsables éducatifs, notamment les représentants de la cellule du néerlandais à l’inspection académique du Nord, et une collègue chercheuse, Josiane Hamers, pour qui nous avons une grande admiration. Nous avons découvert ses travaux lorsque nous avons entamé des études tardives de FLE en 1997 à Paris 3 - Sorbonne Nouvelle, alors que nous venions d’être titularisé comme PE dans le département de l’Essonne. L’ouvrage, une somme dont elle était la co-auteure, publié chez Mardaga, *Bilinguisme et bilinguisme*, avait été l’un de nos livres de chevet pendant ces années de formation. La rencontre avec la linguiste avait eu lieu lors de notre seconde mission en Guyane en février-mars 2005. Michel Launey¹²¹ nous avait fait intervenir tous les deux pour observer le dispositif “Médiateurs Culturels et Bilingues”. Nous ne savions pas avant de la rencontrer que la chercheuse, qui avait fait sa carrière à l’Université de Laval, au Québec, était originaire de Flandre belge et qu’elle était donc familière des questions sociolinguistiques liées à ce contexte. Elle a accepté, à titre gracieux, de participer à cette journée d’étude de 2006 à l’occasion de laquelle elle a pu évoquer les bénéfices d’un enseignement bilingue immersif et l’intérêt qu’il pourrait y avoir à développer ce type d’approche dans le département du Nord. Nous l’avons à nouveau sollicité pour notre ouvrage collectif (Puren & Babault, 2007) pour un chapitre (Hamers, 2007) qui a probablement été l’une de ses dernières publications puisqu’elle est malheureusement décédée l’année qui a suivi la parution de l’ouvrage. D’autres rencontres scientifiques ont été rendues possibles par la tenue des journées d’études “Frontières, langues et éducation”. Co-organisé à l’Université de Metz avec Grégory Hamez, collègue géographe, aujourd’hui PU à l’Université de Lorraine, l’évènement a regroupé un ensemble de chercheurs/euses dont :

- Isabelle Léglise, venue nous parler de la situation sociolinguistique et socio-éducative sur le Maroni (frontière franco-surinamaise) et l’Oyapock (frontière franco-brésilienne) ;
- Albert Raasch (“Enseigner les langues en régions transfrontalières”) ;
- Johanna Jori (“La mobilité scolaire transfrontalière dans la région de Szeged, en Hongrie”) ;

¹²¹ Lire son article de 2010 dans lequel il évoque la mission de Josiane Hamers : “Josiane Hamers à la rencontre du plurilinguisme guyanais”.

- Laurence Mettewie, qui a évoqué la situation des élèves francophones scolarisés dans les écoles néerlandophones de Bruxelles ;
- Anémone Geiger-Jaillet, qui est intervenue sur la mobilité éducative transfrontalière dans le Rhin supérieur.

D'autres collègues – parmi lesquels Marielle Rispaïl, Alain Di Meglio, Claude Cortier, Sophie Babault, Hugo Ryckeboer, Martine Marquillo-Larruy, Félix-Lambert Prudent, Claudine Brohy, Birte Wassenberg, etc. – étaient venus évoquer d'autres contextes frontaliers.

Les réflexions menées dans le cadre de ce projet nous ont conduit à interroger le positionnement du “chercheur tiers” et sa légitimité face à un objet d'études, un contexte géographique, sociohistorique et sociolinguistique auquel il est étranger. C'est en effet, depuis notre thèse, l'une des spécificités de notre approche que d'interroger des contextes éducatifs diversifiés, appartenant à des époques différentes et relevant d'aires géographiques variées. Cela fait de nous un observateur allogène qui n'a pas une connaissance native de son sujet, à la différence par exemple des sociolinguistes corses, occitans, alsaciens, créole réunionnais, etc., pour lesquels la maîtrise de la langue et culture locale, leur connaissance de l'histoire sociale de leur région, etc. leur octroient une forme de légitimité lorsqu'ils travaillent sur un terrain qui leur est familier. Comment peut-on travailler sur l'histoire des politiques linguistiques éducatives de l'Alsace-Lorraine pendant l'Entre-deux-guerres sans être germanophone ? Quelle légitimité avons-nous à nous positionner sur les questions linguistico-éducatives en Flandre belge, alors que nous ne sommes ni flamandophone, ni néerlandophone ? Ainsi, en rédigeant un chapitre sur le flamand (Puren, 2016 ; VOL-21), dans l'ouvrage coordonné par Christine Helot et Jürgen Erfurt, *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, nous prenions le risque, quand bien même nous avons été sollicités par les coordinateurs dans le cadre d'une commande, d'incarner la figure de l'imposteur qui se décrète spécialiste d'une question dont il ne maîtrise pas bien les enjeux, avec le risque de se prendre en retour une volée de bois de vert de la part des spécialistes, ou de ceux qui se positionnent comme tels. C'est un peu (toute proportion gardée) ce qui s'est produit dans un compte rendu de notre chapitre rédigé par Ghillebaert (2010) pour le *Bulletin du Comité Flamand de France*. C'est bien sûr le jeu que de pouvoir être ainsi critiqué et contesté¹²², d'autant plus lorsque nous avons nous-même produit un texte engagé dans lequel nous avons pu prendre des distances à l'égard de certaines positions des militants pro-flamand (comme nous l'avons d'ailleurs fait pour les pro-néerlandais). Face au lectorat du *Bulletin du Comité Flamand de France*, nous sommes accusés tour à tour d'avoir “dévalu[é], probablement sans mauvaise intention de [notre] part, les arguments culturels, sociaux, patrimoniaux et linguistiques de l'apprentissage du flamand-occidental (et du néerlandais, aussi, soit dit au passage)”, d'avoir “p[é]ch[é] quelque peu par tropisme sociomorphique en accordant, peut-être malgré [nous], un surcroît de crédit à Hugo Ryckeboer”, finalement de ne pas avoir “tranch[é] explicitement en faveur” des défenseurs du flamand incarné par l'ANVT-ILRF. Ailleurs (Ghillebaert, 2018), nous voici mis dans le même sac que le chercheur-inspecteur Dorian Cumps et le dialectologue Hugo Ryckeboer, dans le rôle des ingénus, non conscients des manipulations politiques à l'œuvre dans la promotion du néerlandais dans le département du Nord. Ces coups de règle sur les doigts sont toutefois compensés par quelques bons points d'autant plus appréciés que, distribués dans la phrase conclusive de la recension, ils nous permettent finalement d'apparaître sous un jour favorable aux yeux d'un lectorat exigeant qui, depuis 1857, date de parution du premier numéro du

¹²² Nous lui avons d'ailleurs fourni, à sa demande, le fichier de ce chapitre qui a ensuite donné lieu à la recension.

Bulletin, se passionne pour “tout ce qui concerne la littérature, l’histoire, l’archéologie ou la philologie de notre Flandre”¹²³ :

“Reste à savoir si, à l’avenir, avant toute décision concernant le flamand-occidental, les services du ministère de l’Éducation nationale sonderont des chercheurs tiers, comme Laurent Puren, plutôt que des chercheurs associés étroitement au rayonnement du néerlandais et si l’État français ou le CNRS s’assurera que ces chercheurs affranchis de toute tutelle hiérarchique ou symbolique de la *Nederlandse Taalunie* puissent mener les travaux de recherche dûment requis.” (Ghillebaert, 2010)

La qualité de “chercheur tiers” qui nous est attribuée ici ne revêt pas la connotation péjorative que nous lui donnions plus haut, celle de l’imposteur ou de l’incompétent. Il faut au contraire l’entendre comme la figure de l’impartialité incarnée par celui qui n’a rien à gagner, ni rien à perdre du regard qu’il porte sur son objet et terrain d’étude, celui dont l’étrangeté constitue finalement un gage d’objectivité. L’un n’empêche évidemment pas l’autre : le chercheur tiers est à la fois celui qui, arrivant “avec ses gros sabots” de néophyte, peut “se planter” en proposant des interprétations fallacieuses, et il est également celui qui peut apporter un nouvel éclairage sur un terrain et des problématiques qu’il découvre d’un regard neuf. L’ouvrage édité par Jean-Pierre Lebrun (2005), *Avons-nous encore besoin d’un tiers ?*, interroge précisément cette tierce place, même s’il se situe dans une perspective philosophique et psychanalytique et que la figure de la tiercité ne renvoie pas à celle du chercheur. Les contributeurs disent toute la complexité qu’il y a à circonscrire un concept polysémique qui revêt de multiples dimensions. Nous en retiendrons quelques aspects qui permettront de mieux comprendre la manière dont nous pouvons percevoir nos objets de recherche et être perçus par les parties impliquées ne relevant pas de cette tiercité. Dans l’introduction de l’ouvrage, Jean-Pierre Lebrun et Marie-Elisabeth Volckrick indiquent que cette notion n’est évoquée que dans des situations posant problème dans lesquelles la résolution d’un conflit nécessite “l’appel au tiers”. Dominique Bourn, pour sa part, explique tout l’inconfort qu’il peut y avoir à occuper cette place :

“[...] c’est une position qui est rarement assumée en tant que telle. Il n’est ni naturel, ni agréable de se sentir en tiers, et, dans ce cas, on cherche généralement à s’éclipser. Il s’agit là, il faut y insister, d’une fonction qui, pour être importante et même déterminante, n’en est pas moins le plus souvent endossée involontairement, sinon inconsciemment.”

Le chercheur tiers, positionné en tant qu’observateur extérieur, peut rendre un arbitrage qui ne convient à aucun des protagonistes et ainsi, s’attirer les foudres des parties adverses. Dans notre cas, critiquer à la fois les propos et positions flamandophobes des néerlandophiles et néerlandophobes des flamandophiles est le meilleur moyen pour faire le vide autour de soi. André Berten indique que l’interférence générée par le tiers peut être perçue favorablement, comme une forme d’objectivation du réel, ou défavorablement, comme une ingérence. Pour Marie-Elisabeth Volckrick, enfin, au-delà du rôle de juge ou d’arbitre qu’il peut être amené à exercer, le tiers occupe également une position de médiateur, de facilitateur qui, face à des situations de crise, de blocage, peut permettre de déconstruire, en “dédogmatisa[nt] des positions”, pour reconstruire.

¹²³ Introduction par le Président De Coussemaker dans : *Bulletin du Comité Flamand de France*, Tome 1, 1857-1858, 2. En ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5529919r/f8>

Bibliographie

- Braun Alain (1992) : "Immersion scolaire et langue maternelle. Des francophones à l'école flamande. Dans : *Français et société*, n° 5, Communauté française, Service de la langue française. Direction générale de la Culture et de la Communication, Bruxelles.
- Cerquiglini Bernard (1999) : *Les langues de France*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la ministre de la Culture et de la Communication.
- CONFEMEN (2022) : *Langue première et langue d'enseignement. Quelle (s) stratégie(s) pour faciliter les premiers apprentissages, la réussite scolaire et le vivre ensemble au XXIème siècle ?* DRO Document de réflexion et d'orientation. Dakar, CONFEMEN. En ligne : <https://www.calameo.com/read/007181656611d89813412>
- Coornaert Émile (1971) : "Le naufrage d'une langue : le flamand". Dans : *L'Information Historique*, n° 4, septembre-octobre, 161-165.
- Cumps Dorian (2016) : "Enseignement du néerlandais ou du flamand ?". Dans : *Les Pays-Bas Français*, n° 41, 12-21. En ligne : <https://www.les-plats-pays.com/article/enseignement-du-n%C3%A9erlandais-ou-du-flamand>
- De Bleyser Deborah, Housen Alex, Mettwie Laurence & Pierrard Michel (2001) : "Taalvaardigheid en attitudes van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het Nederlandstalige secundair onderwijs in Brussel". In *19 Keer Brussel*. Brusselse Thema's, n° 7, Brussel, VUBPRESS, 359-374.
- Deboudt Mélanie (2022) : "Le flamand enseigné à l'école et bientôt à la fac ?" Dans : *Journal des Flandres*, 14 décembre, 18.
- De Falleur Marc & Van Gheluwe Jean-Luc (1996) : "Entre Belgique et Nord-Pas-de-Calais : les frontaliers scolaires". Dans : *Les dossiers de Profils*, n° 39, février, INSEE Nord-Pas-de-Calais, "Le Nord Pas-de-Calais, région frontalière", 17-25.
- Ducourant Philippe (2023) : "L'éducation bilingue en Flandre française : le rêve d'un écosystème favorable". Dans : *Septentrion*, n° 7. En ligne : <https://www.les-plats-pays.com/article/leducation-bilingue-en-flandre-francaise>
- Fernhout Ellen & Van Berlo Hellmuth (2008) : "Le flamand ou le néerlandais dans le nord de la France ?" Dans : *Septentrion*, Revue de culture néerlandaise, n° 2, 89-92.
- Geiger-Jaillet Anémone (2004) : "Élèves transfrontaliers : contact et conflit dans une Europe scolaire entre Strasbourg et Kehl ?". Dans : J. Darquennes, P. H. Nelde & P. J. Weber (Éds.) : *The future has already begun. Recent approaches in conflict linguistics*, Plurilingua XXV, Asgard, Verlag, Bruxelles, 169-178.
- Geiger-Jaillet Anémone (2005) : "Flux transfrontaliers scolaires au cœur de l'Europe : va-t-on vers des bassins scolaires transfrontaliers ?" Dans : C. Van Den Avenne (Éd.) : *Mobilités et contacts de langues*. Paris, L'Harmattan, 311-329.
- Genesee Fred, Holobow Naomi, Lambert Wallace E., Cleghorn Ailie & Walling R. (1985): "The Linguistic and Academic Development of English-speaking Children in French Schools: Grade 4 Outcomes". In *Canadian Modern Language Review*, vol. 41, n° 4, 669-685.
- Ghillebaert Christian-Pierre (2003) : "Les élus locaux au chevet du flamand. Remarques et suggestions préliminaires à toute politique locale d'aménagement linguistique en Flandre française dans le cadre de la nouvelle décentralisation". Dans : *Annales du Comité Flamand de France*, Tome 61, 299-335. En ligne : <https://hal.science/hal-01592387/document>
- Ghillebaert Christian-Pierre (2010) : "Sociolinguistique du flamand occidental : Situation d'une "langue régionale marginalisée". Dans : *Bulletin du Comité Flamand de France*, n° 121, 44-48. En ligne : <https://lilloa.univ-lille.fr/handle/20.500.12210/37491>

- Ghillebaert Christian-Pierre (2018) : “Daigner en parler pour dénier un parler : Impertinence des propos faisant obstacle à une politique linguistique en faveur de la langue régionale flamande en France”. Dans : *Carnets d’Atelier de Sociolinguistique*, n° 12, 81-108. En ligne : <https://hal.univ-lille.fr/hal-02378612v1>
- Ghillebaert Christian-Pierre (2021) : “L’institutionnalisation par délégation et la relégation de l’institutionnalisation Cas de l’enseignement public du néerlandais et du flamand occidental dans le département du Nord”. Dans : *Politique et Sociétés*, Volume 40, numéro 3, 63-92. En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/ps/2021-v40-n3-ps06507/1083024ar.pdf>
- Hamers Josiane (2007) : “Le développement de l’immersion et ses conséquences cognitives pour l’enfant.” Dans : L. Puren & S. Babault (Éds.) : *L’éducation au-delà des frontières. Apprentissage précoce du néerlandais, apprentissage précoce en néerlandais dans la zone frontière franco-belge*. Paris, L’Harmattan, Collection Espaces Discursifs, 181-201.
- In ‘t Groen Ruben (2023) : “La langue du voisin : plaidoyer pour l’enseignement du néerlandais dans le nord de la France”. Dans : *Septentrion*, n° 7. En ligne : <https://www.les-plats-pays.com/article/la-langue-du-voisin>
- Jori Johanna (2006) : *La mobilité scolaire transfrontalière dans la région de Szeged*. Thèse de doctorat en géographie, Université Lille 1.
- Launey Michel (2010) : “Josiane Hamers à la rencontre du plurilinguisme guyanais”. Dans : *Synergies Monde*, n° 7, 79-96. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Monde7/launey.pdf>
- Lebrun Jean-Pierre (2005) : *Avons-nous encore besoin d’un tiers ?* Paris, Érés, Coll. “Humus”. En ligne : <https://www.cairn.info/avons-nous-encore-besoin-d-un-tiers--9782749205236.htm>
- Legendre Jacques (2003) : *Pour que vivent les langues... : l’enseignement des langues étrangères face au défi de la diversification*. Rapport d’information fait au nom de la commission des Affaires culturelles sur l’enseignement des langues étrangères en France. Paris, Sénat. En ligne : <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.pdf>
- Mc Andrew Marie & Eid Paul (2003) : “La traversée des frontières scolaires par les francophones et les anglophones au Québec : 2000-2002”. Dans : *Cahiers québécois de démographie*, n° 32, 223-53. En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/cqd/2003-v32-n2-cqd749/008995ar.pdf>
- Mettewie Laurence (2008) : “Élèves non-néerlandophones dans l’enseignement néerlandophone à Bruxelles : analyse des répercussions éducatives de la traversée de la frontière linguistique”. Dans : L. Puren & S. Babault (Éds.) : *L’éducation au-delà des frontières. Apprentissage précoce du néerlandais, apprentissage précoce en néerlandais dans la zone frontière franco-belge*. Paris, L’Harmattan, Collection Espaces Discursifs, 141-178.
- Morel Stéphane (1994) : *Scolarité transfrontalière et métropole lilloise*. Mémoire de DEA de Géographie Humaine, Lille 1.
- Morel Stéphane (1998) : “Scolarité transfrontalière, des élèves français en quête de différences”. Dans : *Les dossiers de Profils*, n° 49, avril, INSEE Nord-Pas-de-Calais, “Une frontière ambivalente”, 23-28.
- Ó Riagáin Pádraig & Lüdi Georges (2003) : *Éléments pour une politique de l’éducation bilingue*. Strasbourg, Conseil de l’Europe. En ligne : <https://rm.coe.int/16806acca0>
- Poignant Bernard (1998) : *Langues et cultures régionales*. Rapport à Monsieur Lionel Jospin, Premier Ministre.
- Poissant Hélène (2002) : “La question de l’identité et l’éducation bilingue au Québec”. Dans : *Cahiers de sociolinguistique*, vol. 7, n° 1, 83-98. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2002-1-page-83.htm>
- Raasch Albert (Éd.) (1999) : *Didactique des langues étrangères pour les régions frontalières. Concepts, Expériences, Suggestions*, Université de la Sarre, Sarrebruck.
- Raasch Albert (2007) : “Les frontières, les langues et l’Europe.” Dans : L. Puren & S. Babault (Éds.) : *L’éducation au-delà des frontières. Apprentissage précoce du néerlandais,*

apprentissage précoce en néerlandais dans la zone frontière franco-belge. Paris, L'Harmattan, Collection Espaces Discursifs, 15-25.

Ryckeboer Hugo (2007) : “Le néerlandais comme dénominateur commun entre Flandre belge et Flandre française.” Dans : L. Puren & S. Babault (Éds.) : *L'éducation au-delà des frontières. Apprentissage précoce du néerlandais, apprentissage précoce en néerlandais dans la zone frontière franco-belge*. Paris, L'Harmattan, Collection Espaces Discursifs, 297-324.

Van Assche Dirk (2020) : “Le néerlandais en France perd son expert. Hugo Ryckeboer (1935-2020)”. En ligne : <https://www.les-plats-pays.com/article/le-neerlandais-en-france-perd-son-expert-hugo-ryckeboer-1935-2020>

Nos publications citées dans cette partie et consultables dans le volume 3 de notre dossier

Dans le tableau ci-dessous, le numéro à gauche renvoie vers le classement des publications du volume 3. Pour la consultation de la référence (article, chapitre, coordination de revue ou d'ouvrage, monographie), nous renvoyons le lecteur vers le sommaire proposé au début de ce dernier volume.

n° 5	Babault Sophie & Puren Laurent (2005) : “Les interactions familles-école en contexte d’immersion ou de submersion : impact du vécu scolaire sur le “déjà là” familial”. Dans : <i>Glottopol</i> , n° 6, juillet, 82-102. En ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_6/gpl6_04babaultpuren.pdf
n° 7	Puren Laurent & Babault Sophie (Éds) (2007) : <i>L'éducation au-delà des frontières. Apprentissage précoce du néerlandais, apprentissage précoce en néerlandais dans la zone frontière franco-belge</i> . Paris, L'Harmattan, Collection Espaces Discursifs.
n° 8	Puren Laurent (2007a) : “Vivre en France, être scolarisé en néerlandais en Belgique : enquête sur les flux éducatifs transfrontaliers à l’œuvre le long de la frontière franco-belge”. Dans : L. Puren & S. Babault (Éds.) : <i>L'éducation au-delà des frontières. Apprentissage précoce du néerlandais, apprentissage précoce en néerlandais dans la zone frontière franco-belge</i> . Paris, L'Harmattan, Collection Espaces Discursifs, 49-108.
n° 10	Puren Laurent (2007c) : “Quelle place pour le flamand et le néerlandais dans les écoles du département du Nord ? Retour sur un siècle et demi de politiques linguistiques éducatives”. Dans : L. Puren & S. Babault (Éds.) : <i>L'éducation au-delà des frontières. Apprentissage précoce du néerlandais, apprentissage précoce en néerlandais dans la zone frontière franco-belge</i> . Paris, L'Harmattan, Collection Espaces Discursifs, 325-373.
n° 11	Babault Sophie & Puren Laurent (2007) : “La scolarisation transfrontalière dans les eurorégions : de nouvelles perspectives pour le plurilinguisme européen”. Dans : G. Chevalier (Éd.) : <i>Les actions sur les langues : synergie et partenariat</i> , Université de Moncton, Éditions des Archives Contemporaines/AUF, 83-95.
n° 13	Puren Laurent & Babault Sophie (2008) : “Des stratégies de scolarisation transfrontalière comme alternatives à l’absence d’offre d’éducation bilingue dans le département du Nord (France)”. Dans : J. Erfurt, G. Budach & M. Kunkel

	(Éds.) : <i>Écoles plurilingues - Multilingual Schools: Konzepte, Institutionen und Akteure. Internationale Perspektiven</i> . Frankfurt & al., Peter Lang, 211-234.
n° 21	Puren Laurent (2016) : “Le flamand : une langue régionale marginalisée”. Dans : C. Helot & J. Erfurt (Éds.) : <i>L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques</i> . Limoges, Lambert-Lucas, 247-262.

4. Minorations linguistiques et situations éducatives inégalitaires dans l’océan Indien. L’exemple des élèves franco-malgaches scolarisés dans le réseau AEFÉ à Madagascar

4.1. Présentation

Le terrain que nous présentons dans cette partie correspond à une nouvelle étape de notre vie de chercheur qui a débuté à la suite à l’obtention d’un poste de MCF dans une université ultramarine à la rentrée 2006. Changement d’hémisphère, changement d’atmosphère, nous quittons alors Lille pour rejoindre l’île... de La Réunion. Notre investissement scientifique dans le contexte réunionnais sera tardif, malgré la richesse des problématiques sociodidactiques qu’un sociolinguiste et didacticien des langues intéressé par les situations de plurilinguisme ne manque d’y croiser. Comme nous l’expliquerons dans la partie 5 de cette synthèse, il nous faudra du temps avant de trouver nos marques et de parvenir à travailler sur des questions relativement “vierges” s’inscrivant dans la continuité de nos travaux que nous présentons dans cette synthèse. En attendant l’étincelle qui n’interviendra qu’à la fin des années 2010, nous avons eu l’opportunité de voyager à travers l’océan Indien (Maurice, Madagascar, Mayotte, Les Comores), notamment dans le cadre de missions d’expertise, qui nous ont permis une première approche des problématiques éducatives et sociolinguistiques se posant dans des contextes post-coloniaux relevant du Français Langue Seconde. Trois missions en particulier nous ont aidé à prendre le pouls des questions didactiques vives se posant dans les pays de l’ex-champ colonial français, regroupés sous l’appellation d’“Afrique francophone subsaharienne” (AFS), prise au sens large puisque nous y incluons l’océan Indien :

- o 1er-12 octobre 2007 : Mission d’expertise “Aide à la conception d’une mallette pédagogique destinée à la formation continue des instituteurs malgaches”, Tananarive (Madagascar). Cette mission, organisée par l’Institut National de Formation Pédagogique (INFP) de Tananarive, visait l’aide à la conception d’une mallette pédagogique destinée à être utilisée lors de stages de formation en français pour l’ensemble des instituteurs de Madagascar, suivant les objectifs de la réforme “Éducation pour Tous” ;
- o 7-14 juin 2013 : Expertise dans le cadre d’un audit commandité par le ministère de l’éducation des Comores, pour le compte du CIEP¹²⁴, sur la situation de l’enseignement du/en français dans le système éducatif comorien. Cet audit intervenait dans le cadre du projet FSP “Appui au français aux Comores” initié par l’Ambassade de France aux Comores qui visait notamment à appuyer les dispositifs de formation initiale et continue des enseignants de/en français ;
- o 4-13 mars 2017 : Mission d’expertise aux Comores pour l’AUF/OIF dans le cadre du projet IFADEM (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres), dispositif visant le renforcement des compétences professionnelles des enseignants du premier degré et la promotion de pratiques pédagogiques innovantes.

¹²⁴ “Centre International d’Études Pédagogiques”, aujourd’hui “France Éducation International” (FEI).

Si les deux premières missions ont donné lieu à la production de livrables (référentiel de compétences et rapport), elles n'ont pas alimenté de réflexion scientifique formalisée sous la forme de publications, à la différence de la troisième. Cela s'explique notamment par la difficulté que nous avons pu ressentir à gérer la double casquette d'expert – qui doit rendre des comptes à un commanditaire qui le missionne et le rémunère, et s'engager auprès de lui, tacitement en tout cas, à respecter une forme de discrétion ou de devoir de réserve – et de chercheur, dont le regard critique et la liberté de parole se trouvent entravés par le contrat passé dans le cadre de l'expertise. Nous avons pu nous libérer de cette entrave, ou en tout cas de ce que nous avons perçu comme telle, de cette nécessité morale de pratiquer une forme d'autocensure, en rompant le contrat qui nous reliait à l'AUF/OIF dans le cadre du projet IFADEM, suite à un désaccord méthodologique que nous avons expliqué dans un des chapitres (**VOL3-25**) de l'ouvrage dont la coordination est par conséquent consécutive à ce différend scientifique. Cet ouvrage collectif, publié en 2018, que nous avons coordonné avec Bruno Maurer, traite de *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne* (**VOL3-23**), vue sous les prismes de la didactique des langues et des pratiques enseignantes. Ce projet éditorial nous a donné l'opportunité de rédiger, dans le préambule, un état des lieux de la question (**VOL3-24**) et de solliciter une vingtaine de collègues qui, pour chaque contexte analysé, ont pu intervenir en mettant la focale sur une des thématiques que nous leur avons proposées :

- les réformes curriculaires ;
- les manuels ;
- les approches pédagogiques ;
- la didactique du français et celle des langues africaines ;
- les interactions en classe de langue ;
- l'articulation L1/L2 dans les systèmes bi-plurilingues ;
- la formation initiale/continue des instituteurs.

Nous avons fait le choix, dans le cadre de ce travail de synthèse, de ne pas revenir sur cette coordination, ni sur les problématiques pourtant passionnantes qui nous y avons traitées : le lecteur pourra néanmoins accéder, dans le volume 3, aux trois références mentionnées précédemment. Pour des raisons de cohérence, nous avons préféré continuer à dérouler le fil conducteur de notre réflexion qui nous conduit à interroger le traitement, décliné dans le temps et dans l'espace, que l'institution scolaire réserve aux apprenants français allophones. L'étude de cas que nous proposons ici est un travail inédit qui n'a donné lieu qu'à une seule communication au colloque "Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?", organisé à Mamoudzou (Mayotte) en mai 2010. Notre intervention portait sur les "Enjeux et difficultés de la scolarisation des élèves binationaux dans le réseau AEF de Madagascar". Le corpus de transcriptions enregistrées en 2009, sur lequel s'appuyait cette communication, végétait depuis des années dans des cartons que nous avons ressortis pour l'occasion. Cette HDR est donc l'occasion de donner une visibilité à des données, que nous avons, il faut bien l'avouer, sous-exploitées jusqu'à aujourd'hui et qui, malgré leur caractère daté nécessitant une actualisation, permettent d'illustrer la gestion éducative de publics français pluriels vivant à l'étranger.

4.2. Les bi-nationaux à l'AEFE : des élèves marginalisés vivant “dans des conditions infra-normales des pays du Tiers-Monde”

C'est en octobre 2007, à l'occasion de notre première mission à Madagascar effectuée dans le cadre de l'“Aide à la conception d'une mallette pédagogique” que nous avons entendu parler pour la première fois des élèves binationaux scolarisés dans les écoles françaises de l'AEFE (Agence pour l'enseignement français à l'étranger), réparties sur l'ensemble du territoire malgache. Cette découverte s'est faite à l'occasion d'une discussion fortuite avec un instituteur en poste dans une de ces écoles, à Tananarive. Ces élèves ne correspondent pas à l'image que l'on peut se faire, en tout cas que nous nous faisons à l'époque, d'un public scolaire privilégié fait d'enfants d'expatriés, de cadres, de diplomates et de chefs d'entreprise dont les parents sont en mesure de payer des frais de scolarité conséquents, hors de portée de la majorité des habitants du pays hôte. Le profil d'élèves qui nous intéresse ici se retrouve dans des contextes post-coloniaux, dans des pays ou territoires relevant de la Francophonie : en Afrique du Nord, en Afrique de l'Ouest, à Pondichéry et à Madagascar. Ils forment, au sein des écoles du réseau, une catégorie à part qui détonne, d'un point de vue sociologique et sociolinguistique, nous le verrons. Leur présence entraîne une mixité sociale (avec tout ce que cela implique au niveau des apprentissages) à laquelle ne sont pas nécessairement préparés des enseignants accoutumés à accueillir des élèves issus de catégories sociales privilégiées. Cette situation a été documentée dans une série de rapports, il est vrai assez confidentiels, publiés dans les années 1980-1990. Le premier d'entre eux (en tout cas dont nous ayons connaissance) est le *Rapport sur les communautés françaises de l'Inde et l'océan Indien* rédigé par Jean-Marc de Comarmond, membre du Conseil Supérieur des Français de l'Étranger (CSFE)¹²⁵, en septembre 1984. Ce document est introuvable : il n'apparaît dans aucune bibliographie, ni dans aucun moteur de recherche. Nous en avons appris l'existence en lisant le rapport Cerisier, que nous évoquons ci-dessous, et c'est son autrice, la sénatrice Monique Cerisier-ben-Guiga, avec qui nous avons correspondu par mail en juillet 2009, qui nous a mis en contact avec Jean-Marc de Comarmond, lequel nous a envoyé un exemplaire scanné de son document d'environ 120 pages. Le rapport Comarmond avait été commandé par Claude Cheysson, alors ministre des Relations Extérieures, suite à un vœu exprimé par le CSFE. La lettre de mission l'invite à entreprendre une étude sur “la situation dans laquelle se trouvent nos compatriotes de l'océan Indien” :

“Comme vous le savez, ces communautés – qui représentent des effectifs nombreux – rencontrent des difficultés propres qui n'ont pu être toutes résolues à ce jour. Votre tâche sera d'aider à mieux connaître les problèmes qui se posent à elles, notamment dans les domaines de la protection sociale, de l'éducation et de la formation professionnelle.”

Le rapport est composé de deux parties principales, traitant chacune des communautés françaises de Pondichéry et de Madagascar, et d'une troisième partie, abordant sur moins de dix pages, la situation des Français vivant à Maurice, Delhi, Bombay, aux Comores et aux Seychelles. Nous n'aborderons ici que la deuxième partie traitant de la situation malgache.

Comarmond évoque la présence d'environ 17 000 Français résidant à Madagascar en 1984, certains d'entre eux, “d'origine non métropolitaine”, vivant en brousse, loin des centres urbains. Il distingue dans cette population, dont la présence “résulte de l'histoire précoloniale et coloniale de ce pays” (Comarmond, 1984 : 50), les double-nationaux, les Français d'origine

¹²⁵ Instance politique consultative représentant les Français établis hors de France, devenue en 2004 Assemblée des Français de l'Étranger (AFE).

métropolitaine, indienne, réunionnaise, comorienne, mahoraise, chinoise, sans que les chiffres proposés ne soient suffisamment précis pour que nous les mentionnons ici, certaines catégories se recoupant. Certains individus peuvent en effet être à la fois bi-nationaux et, par exemple, d'origine réunionnaise. En raison de statistiques imprécises, l'auteur indique n'avoir pu analyser la répartition socio-professionnelle de cette population que dans les circonscriptions consulaires de Tamatave et de Fianarantsoa. Nous n'entrerons pas non plus dans le détail ici, si ce n'est pas pour retenir que Comarmond note "le nombre élevé d'adultes sans profession [qui] met en évidence l'importance des problèmes d'aide sociale qui se poseront dans cette communauté." (*Ibid.* : 55) Près de la moitié de la partie consacrée aux Français de Madagascar porte sur la scolarisation des élèves et la formation professionnelle des adultes. L'importance accordée à ces questions éclaire sur la nature des difficultés auxquelles sont confrontées les familles françaises, souvent "très démunies" (*Ibid.* : 75), qui dépendent des bourses pour scolariser leurs enfants. Près de 50 % des 5 363 élèves scolarisés dans le réseau sont alors de nationalité française, avec des variations importantes d'une localité à l'autre (17 % à Mananjary, 64 % à Majunga) et en fonction du type d'établissement. L'auteur note ainsi que les élèves les plus modestes, qui sont également les moins francophones, se concentrent dans des écoles privées, dites à "programme français" (qu'on désigne aujourd'hui sous l'appellation d'"écoles partenaires"), qui apparaissent comme des voies de garage pour des élèves dont "la majorité quittera l'école sans diplôme et sans formation professionnelle qualifiée." (*Ibid.* : 61) Cette situation d'exclusion vécue par des enfants français provenant de "familles à très faibles revenus" (*Ibid.* : 65) s'observe notamment dans l'importance des retards scolaires, témoignant des "lourds handicaps socio-culturels et notamment [du] faible niveau linguistique en français" (*Ibid.* : 66) qui caractérisent cette population. En 1983-84, 40 % des élèves du premier degré scolarisés dans le réseau français à Madagascar ont au moins un an de retard et les chiffres sur lesquels travaillent l'auteur montrent que l'importance des redoublements est proportionnelle au nombre de boursiers dans les écoles. À l'école d'Ampanomby (Tananarive B), qui compte 19 % de boursiers, le nombre d'élèves ayant au moins un an de retard d'élève à 20,7 %. À Manakara, ces chiffres sont de 79 % et de 73,1 %. À Antsirabe, la classe de 30 élèves de CM2 compte onze élèves ayant un an de retard ; six, deux ans de retard ; un, trois ans ; deux, quatre ans et deux autres, âgés de 16 ans, cinq ans ! Pour les boursiers, une première déperdition s'opère entre le primaire et le secondaire, puis entre le collège et le lycée auquel n'accède qu'une minorité d'entre eux. Comarmond en conclut en pointant du doigt "l'inadaptation du système scolaire" (*Ibid.* : 66) et en citant quelques dispositifs expérimentaux mis en place ici ou là pour lutter contre l'échec scolaire de ces élèves. Il évoque la création d'une classe d'adaptation à l'école primaire A de Tananarive pour 13 enfants non francophones pris en charge par un enseignant spécialisé et l'ouverture de deux classes de rattrapage à Joffreville, pour 23 enfants d'origine réunionnaise, également non francophones, encadrés par deux instituteurs rémunérés par le vice-rectorat de La Réunion. Comarmond, se référant à une mission Duick-Hyppolite de 1983, en appelle à la généralisation de ces "classes d'adaptation linguistique", à la création de postes d'instituteurs "spécialisés dans l'apprentissage du français langue non maternelle" (*Ibid.* : 75) et au développement, à la fois de l'enseignement préscolaire et des filières techniques et professionnelles, absentes d'une offre éducative tournée intégralement vers l'enseignement général. Il cite, à ce sujet, le projet de l'école primaire d'Antsirabe consistant à créer pour les "jeunes à problèmes de CM1 et de CM2" (*Ibid.* : 77) une "classe spéciale d'adaptation" qui fonctionnerait selon le principe de l'alternance, avec des périodes d'enseignement scolaire et d'autres où les élèves seraient formés en entreprise, avec la possibilité que cela débouche sur une qualification de type CAP. Parmi les autres recommandations de Comarmond, figurent :

- le développement des internats, peu nombreux et présentant des signes de dysfonctionnements, qui seuls peuvent permettre à des familles vivant loin des écoles de scolariser leurs enfants ;
- la création à Tananarive d'un centre de formation professionnelle pour adultes afin d'offrir une chance d'insertion aux jeunes adultes français sortis du système éducatif "dans diplômés, sans qualification, sans projet d'avenir". (*Ibid.* : 123)

Parmi les efforts d'adaptation du système scolaire à la population des boursiers franco-malgaches, l'auteur note la nécessité d'une contextualisation de l'enseignement-apprentissage permettant de limiter le sentiment d'acculturation de jeunes qui les poussent "à n'envisager leur futur qu'en France alors qu'ils peuvent avoir un avenir à Madagascar." (*Ibid.* : 78) Comarmond dénonce en particulier un "enseignement exclusivement gallo-centriste" (*Ibid.*) excluant toute valorisation et enseignement de la langue et culture malgache. De la même manière, il émet des réserves sur la politique de "rapatriement", dispositif permettant à des Français indigents de quitter Madagascar pour la France, avec les risques de désillusion engendrés par "une expatriation vers un monde totalement inconnu, monde difficile sur le plan des rythmes de vie et de travail et, pour eux, sur le plan des conditions climatiques". (*Ibid.* : 98) Enfin, l'auteur note que si rien n'est fait, l'ensemble des problèmes évoqués dans son rapport continueront, pour des raisons démographiques, à se poser à l'avenir. Le nombre de bi-nationaux ne fera en effet que "s'accroît[re] par la combinaison des mariages mixtes et de la transmission de la nationalité française par filiation." (*Ibid.* : 88)

Quinze ans plus tard, deux nouveaux rapports s'intéressent aux Français de Madagascar. Leurs auteurs mettent à nouveau l'accent sur les inégalités qui frappent les élèves bi-nationaux, même si quelques améliorations, dont certaines appelées de ses vœux par Comarmond, sont intervenues au niveau des dispositifs de scolarisation et de formation. Sur proposition de l'AEFE, les ministères des Affaires étrangères et de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie financent une mission d'inspection générale visant à évaluer les écoles du réseau à Madagascar. Celle-ci est conduite en décembre 1999 par Claude Bancal, IGEN, Charles Martin, IGAENR et Jacques Verclytte, directeur de l'AEFE. Elle donne lieu à un bref rapport d'une douzaine de pages, annexes incluses : *Organisation et fonctionnement des établissements d'enseignement français à Madagascar : analyse et perspectives*. Les experts indiquent s'être intéressés "plus particulièrement à la scolarisation des élèves français, notamment des élèves possédant la double nationalité française et malgache et qui fournissent les plus gros contingents de boursiers." (Bancal & al., 1999 : 3) À propos de ces élèves "non francophones, issus de milieux démunis, [vivant] dans un habitat dispersé en brousse" (*Ibid.* : 10), ils notent, comme l'avait fait Comarmond, leur diminution progressive au gré de la scolarisation. À Tamatave, alors qu'ils représentent en moyenne 36 % des effectifs, leur proportion passe ainsi de 69 % en maternelle à 8 % au Lycée, ce qui illustre l'importance des sorties prématurées du système éducatif pour cette population. Le rapport d'inspection relève une autre anomalie qui avait également été mise en évidence par Comarmond : le fait que les établissements en gestion directe (EGD)¹²⁶ limitent volontairement l'admission d'élèves bi-nationaux par différentes stratégies¹²⁷. Ceux-ci se retrouvent, par défaut, majoritairement

¹²⁶ Le réseau d'enseignement français à l'étranger distingue trois types d'établissements : 1) les établissements en gestion directe (EGD) étroitement liés à l'AEFE qui les subventionne ; 2) les établissements conventionnés, gérés par des associations ou fondations de droit privé qui ont passé un contrat avec l'AEFE ; 3) les établissements partenaires qui, tout en ayant un partenariat avec l'AEFE, disposent de plus de flexibilité pour ce qui est des programmes et des méthodes pédagogiques.

¹²⁷ En annexes du rapport, on trouve une note de service du Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France datée de 1998 qui établit une liste de critères pour les admissions dans les EGD. La

scolarisés dans des écoles homologuées (qu'on appelle aujourd'hui "partenaires"), non financées par l'AEFE, ne disposant donc pas nécessairement des moyens, matériels et humains¹²⁸, pour aider ce public en difficulté :

"[...] on peut constater que ce sont les écoles homologuées (qui ne reçoivent aucune aide de l'AEFE, en postes et en crédits) qui, à la fois, accueillent la plus faible proportion d'élèves français (8 à 10 % des effectifs) et, parmi eux, la plus forte proportion d'élèves boursiers (jusqu'à 94 % à l'école Sully). À l'inverse, ce sont les trois écoles en gestion directe qui, à la fois, accueillent la plus forte proportion d'élèves français (77 à 85 % des effectifs) et, parmi eux, la plus faible proportion d'élèves boursiers (cette proportion descend à 20 % à l'école B)." (*Ibid.* : 4)

Ce constat conduit les auteurs à porter un jugement sévère sur les EGD, considérant qu'ils "remplissent mal à l'égard d'une fraction importante des enfants français la mission prioritaire qui les fonde" (*Ibid.*) :

"En se désintéressant trop de la fraction la plus vulnérable du public scolaire qu'il a en charge, l'enseignement français à Madagascar contrevient aux orientations fondamentales du système éducatif qu'il a mission de représenter." (*Ibid.*)

Les auteurs notent toutefois un certain nombre d'avancées permettant d'envisager une meilleure prise en charge des bi-nationaux :

- Encouragement (à travers l'attribution de bourses) de la scolarisation dès 3 ans ;
- Développement de l'enseignement du malgache ;
- Recours à des méthodes de FLE ;
- Ouverture à Diego-Suarez de "classes d'adaptation" au primaire et, dans la même ville ainsi qu'à Fianarantsoa, Tamatave et Majunga, de "classes d'initiation pré-professionnelle en alternance" (CLIPA) ;
- Création de sections de BEP et de baccalauréat technologique au lycée de Tananarive et d'un Centre de formation professionnelle pour adultes (CEPA) à Tananarive et Antsirabé.

Malgré cela, les auteurs de la mission d'inspection considèrent que ces "tentatives de remédiation [sont] encore très peu concluantes." (*Ibid.*) Leur réserves sont notamment liées à la crainte d'une forme de "ségrégation scolaire prématurée" (*Ibid.* : 4), d'une "marginalisation dévalorisante" (*Ibid.* : 6) pour les élèves bi-nationaux rassemblés dès le primaire dans des classes d'adaptation qui constituent un sas vers les CLIPA, les écartant ainsi de l'enseignement général. Considérant que "la situation de l'enseignement français à Madagascar n'est pas satisfaisante" (*Ibid.* : 9), que celui-ci tend à "creus[er] les inégalités de traitement des élèves" (*Ibid.* : 2), les auteurs insistent sur la nécessité de :

- "faire prévaloir un état de droit sans failles" (*Ibid.* : 9), en demandant que les établissements français fonctionnent d'une manière "toujours transparent[e]" (*Ibid.*) (allusion aux procédures déguisées d'exclusion des bi-nationaux des EGD) ;
- "combattre l'inégalité des chances" (*Ibid.* : 10) en réhabilitant des internats vétustes¹²⁹ et en construisant de nouveaux, également en recourant à des orientations pédagogiques "dictées par la situation locale" (*Ibid.* : 11), la contextualisation pouvant

manière dont celle-ci est formulée conduit à considérer les bi-nationaux comme relevant de la septième et dernière priorité, ce qui revient à pouvoir aisément écarter leur candidature.

¹²⁸ Présence dans les établissements partenaires de recrutés locaux non/peu formés.

¹²⁹ "[...] à Fianarantsoa, 68 enfants de 4 à 16 ans sont toujours hébergés à l'internat dans des conditions d'un autre âge, dont l'inconfort, la promiscuité, l'insalubrité et l'insécurité ont été dénoncés sans solution depuis 1992 (rapport Bouquet)." (*Ibid.* : 2)

notamment se manifester par “l’utilisation des éléments du milieu local pour recréer à l’école un cadre familial et rassurant pour les plus jeunes élèves “transplantés”.”

Enfin, comme l’avait indiqué Comarmond quinze ans plus tôt, les auteurs rappellent, qu’en raison d’une natalité forte chez les familles des élèves binationaux, leur nombre “devrait prochainement s’accroître de manière significative.” (*Ibid.* : 9)

En juillet de cette même année 1999, la sénatrice Monique Cerisier-ben-Guiga rendait un rapport de près de 300 pages sur *L’exclusion sociale dans les communautés françaises à l’étranger*. Elle avait été missionnée six mois plus tôt par le premier ministre Lionel Jospin pour effectuer “une mission d’analyse et de propositions concernant la situation matérielle des Français de l’étranger confrontés à l’exclusion.”¹³⁰ Dans le cadre de son étude, l’auteure propose une “observation empirique” de cinq communautés, choisies pour représenter chacune une grande “sous-région” : Buenos-Aires, New-York, Tunis, Abidjan et Tananarive. La première partie de son rapport vise à présenter une “sociologie de l’exclusion française à l’étranger”. La sénatrice souligne qu’il s’agit là d’une situation “ignorée par les Français de métropole” et parfois même niée au sein de la communauté des expatriés :

“Tout se passe comme si ces personnes en difficulté constituaient une tache honteuse dans le monde “brillant” et quelque peu factice où s’isole la minorité des expatriés qui atteint, par la vie à l’étranger, un niveau de vie et une position sociale très supérieurs à ceux qu’ils auraient en France. Les exclus de la communauté sont ainsi rejetés hors du champ social, hors des “vrais Français” qui les perçoivent comme des résidents permanents “trop intégrés dans le pays”, des deuxièmes ou troisièmes générations “qui ne sont plus Français que par intérêt”, des métis, des binationaux, des conjoints français d’un mariage mixte.” (*Ibid.* : 20)

Pour ne prendre en compte que la situation malgache qui seule nous intéresse ici, Cerisier-ben-Guiga indique que 57 % des 20 000 Français immatriculés à l’Ambassade de France de Madagascar sont des bi-nationaux et que 40 % d’entre eux “vivent dans des conditions infra-normales des pays du Tiers-Monde” (*Ibid.* : 41) Cette communauté “paupérisée” (*Ibid.* : 124), “prolétarisée” (*Ibid.* : 279) est constituée de familles vivant de petits métiers peu rémunérateurs – “micro-agriculteurs de brousse, ouvriers intermittents à Tananarive et dans les villes de la côte” (*Ibid.* : 41) –, avec un faible taux d’activité déclaré : 34 %. (*Ibid.* : 280) Face à cette situation, la sénatrice insiste sur la nécessité de briser le cercle vicieux de l’exclusion sociale, faute de quoi celle-ci continuera à perdurer dans une communauté qui, pour des raisons démographiques, ne fera que croître :

“Il faut savoir [...] si nous voulons continuer – de génération en génération – à maintenir sous perfusion des communautés françaises démunies, ou si nous voulons les faire progresser.” (*Ibid.* : 135)

La situation éducative des enfants bi-nationaux retient toute l’attention de l’auteure qui dénonce “l’idéologie élitiste des écoles de l’AEFE” (*Ibid.* : 95) :

“Conçues pour accueillir des enfants d’expatriés temporaires à haut niveau de revenus, elles ont pour objectif d’obtenir les taux les plus élevés possibles de réussite au baccalauréat dans les filières générales de prestige. On recherche en priorité les mentions au bac et les prix au Concours Général.”

La sénatrice considère que les écoles du réseau sont globalement inadaptées pour faire face à un public non francophone en échec scolaire : elles “n’ont que rarement une politique sociale”

¹³⁰ Lettre de mission du 18 janvier 1999. (Cerisier, 1999 : non paginé)

(*Ibid.* : 94) et “l’enseignement professionnel et technique brille par son absence.” (*Ibid.* : 96) De ce point de vue, à ses yeux, Madagascar fait figure d’exception et apparaît même comme un modèle (qu’elle propose d’étendre à l’Afrique de l’Ouest) en raison de l’existence du CFPA (Centre de Formation Professionnelle des Adultes) de Tananarive et d’Antsirabe et d’internats (elle cite celui de Tuléar). Ces derniers, notamment parce qu’ils permettent de pratiquer le français en dehors des heures de présence à l’école, constituent “la meilleure garantie de réussite scolaire pour les enfants dont les familles vivent dans des conditions infra-normales.” (*Ibid.* : 133) Si Madagascar est cité comme un exemple à suivre, c’est également que/qu’ :

- on y applique une scolarisation précoce dès trois ans ;
- qu’une expérience d’enseignement bilingue français-malgache est conduite à Diego-Suarez (nous y reviendrons) ;
- le taux de scolarisation des enfants français scolarisables dans le réseau AEFÉ (près de 90 %) est de loin le meilleur des cinq pays étudiés par la sénatrice :
 “Paradoxalement, c’est dans le pays le plus pauvre, Madagascar, que l’offre scolaire française, abondante est répartie sur l’ensemble du territoire, que les enfants accèdent le mieux à l’école française.” (*Ibid.* : 93)

On le voit, les conclusions de la sénatrice sur l’accueil qui est fait aux enfants bi-nationaux dans le réseau AEFÉ à Madagascar et sur la qualité des remédiations pédagogiques qui leur y sont proposées se veulent optimistes. Elles se trouvent de ce fait en décalage avec les réserves exprimées dans le rapport d’inspection publié la même année, mais qui ne traitait que de la seule situation malgache, ce qui explique sans doute la différence d’appréciations.

Deux ans se sont écoulés entre la discussion avec un instituteur en poste dans une école de l’EGD à Tananarive, qui nous avait permis de prendre connaissance de la problématique des élèves bi-nationaux, et l’enquête que nous allons présenter maintenant. Notre objectif était de nous rendre dans des écoles du réseau, disséminées à travers le pays pour y rencontrer des enseignants, des chefs d’établissement, des responsables d’internat, du personnel consulaire, des élèves et quelques parents. L’enquête, réalisée selon la méthodologie des entretiens qualitatifs, conformément à ce que nous avons réalisé dans nos terrains guyanais et flamands, visait à interroger les enjeux de la scolarisation des bi-nationaux, à aborder les questions pédagogiques et identitaires se posant pour des élèves non francophones, éloignés culturellement et sociologiquement des normes d’un réseau conçu pour un public appartenant aux milieux les plus aisés.

Une des principales différences séparant ce terrain de nos deux terrains d’enquête précédents est liée à l’échelle. En Guyane, la remontée du Maroni impliquait de parcourir environ 200 km (certes en pirogue), en Flandre, la frontière séparant le département du Nord de la Flandre occidentale court sur une centaine de km, alors que l’île de Madagascar s’étire d’Est en Ouest sur environ 500 km, et du Sud au Nord, sur près de 1 600 km. Parcourir les écoles disséminées sur un territoire plus étendu que la France métropolitaine implique des déplacements d’autant plus longs et difficiles à planifier que l’état (imprévisible) du réseau routier à Madagascar est de qualité très variable. Il nous a donc été nécessaire de faire des choix : nous avons écarté les écoles situées dans des zones enclavées difficiles d’accès (Fort Dauphin, Manakara, etc.) pour privilégier celles desservies par les routes nationales : la RN7 de 930 km entre Tananarive et Tuléar, la RN4 de 573 km entre Tananarive et Majunga, la RN6 de 713 km entre Ambondromamy et Diego-Suarez, enfin la RN2 de 350 km entre Tananarive et Tamatave. Au vu des distances à parcourir, nous avons opté pour deux missions distinctes. La première, menée en mai-juin 2009, a été consacrée aux écoles de Tananarive et à celles situées dans la partie sud de l’île, à Antsirabe, Fianarantsoe et Tuléar. Nous sommes revenus à Madagascar en

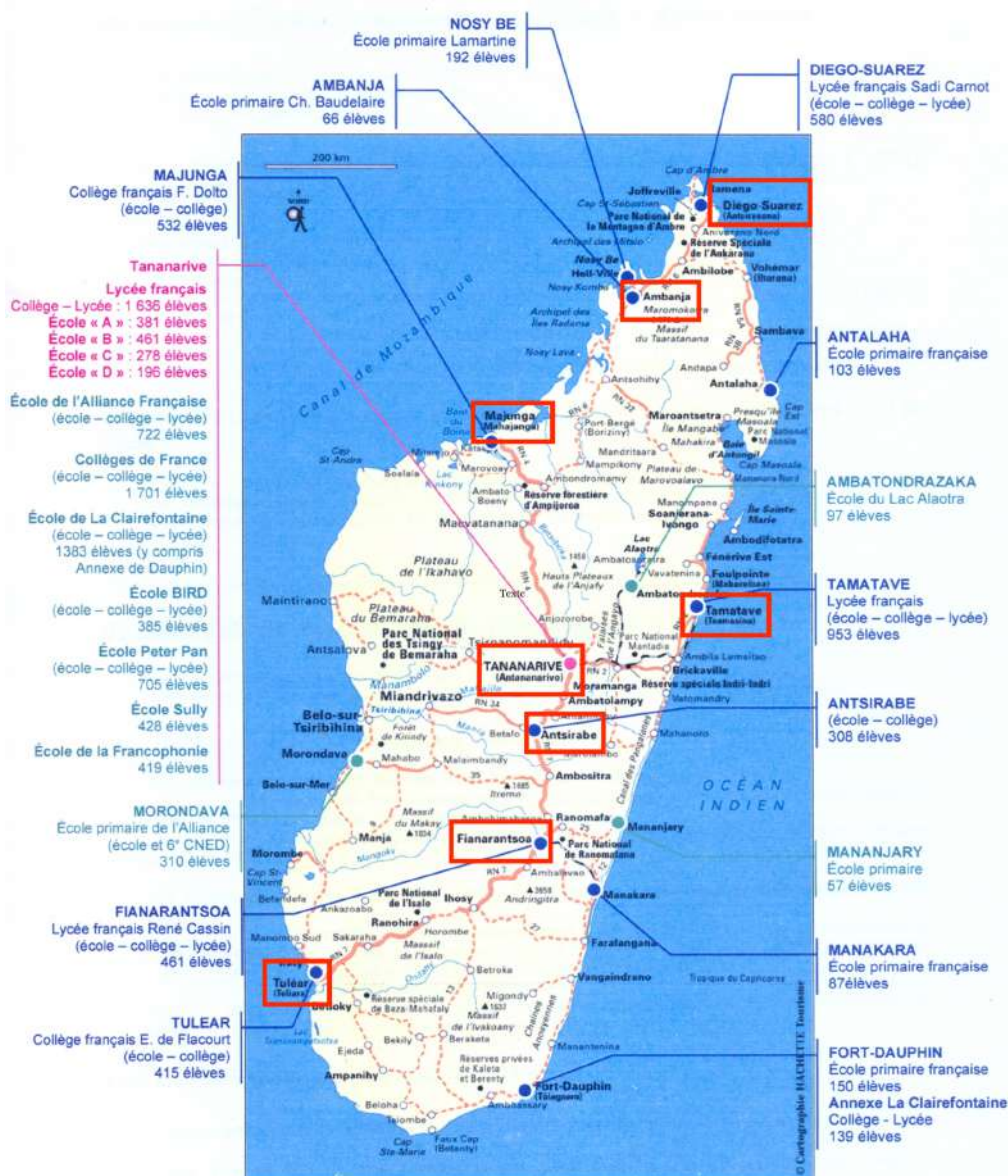
novembre de la même année pour visiter les écoles situées à l'est, à Tamatave, et au nord, à Majunga, Ambanja et Diego-Suarez (cf. carte ci-dessous). Cette recherche ayant bénéficié d'un financement de plusieurs milliers d'euros dans le cadre d'un BQR (Bonus Qualité Recherche), nous avons été en mesure de mener à bien notre enquête dans de bonnes conditions. Les quelque 4 000 km parcourus sur les deux missions l'ont ainsi été dans un véhicule avec chauffeur, ce qui constitue pour Madagascar le moyen de transport le plus confortable, le plus sûr et le plus pratique pour se déplacer à travers le pays sur de longues distances.

Au moment où nous débutons notre enquête en mai 2009, la situation du réseau français à Madagascar est la suivante¹³¹ :

- Nombre d'établissements (EGD, conventionnés, partenaires) : 26 ;
- Nombre d'élèves scolarisés : entre 12 500 et 13 000 ;
- Pourcentage total d'élèves français : 42 %, avec de fortes différences en fonction du type d'établissement (75 % pour EGD, 59 % pour conventionnés, 14 % pour les partenaires) ;
- Pourcentage total d'élèves français boursiers : 56,84 % ;
- Bien que tourné essentiellement vers l'enseignement général, deux établissements de Tananarive proposent des filières technologiques et professionnelles : série STG (série technologique de gestion), BEP tertiaire "métiers de la comptabilité", "métiers du secrétariat" et baccalauréat professionnel ;
- Les dispositifs d'accueil d'élèves en grande difficultés (classes CLIPA) ont été supprimés ;
- Les autorités consulaires ont cessé de financer la formation professionnelle des Franco-Malgaches qui, de ce fait, ont été écartés des Centres de formation professionnelle pour adultes.

Ces deux dernières données (l'avant-dernière pouvant se lire comme une réponse aux craintes de ségrégation scolaire exprimées par le rapport d'inspection de décembre 1999), laissent les bi-nationaux les plus en difficultés "sur le carreau", sans possibilité pour ceux qui sont déscolarisés de pouvoir accéder à une formation professionnalisante.

¹³¹ Les données proposées sont approximatives (ce qui explique pourquoi elles peuvent ne pas correspondre précisément avec celles qui apparaissent sur la carte ci-dessous) dans la mesure où, pour effectuer ce travail rétrospectif, nous nous appuyons sur un ensemble de documents produits entre 2006 et 2009.



Cartographie des écoles françaises de Madagascar en 2009-2010. En rose : EGD ; en bleu foncé : écoles conventionnées ; en bleu clair : écoles partenaires. Les encadrés rouges correspondent aux écoles des huit villes visitées pour l'enquête.

Un premier élément qui ressort de nos entretiens dans les écoles du réseau est la nécessité de différencier deux populations distinctes parmi les élèves dits franco-malgaches. Cette différence tient à l'ancienneté du métissage qui s'est produit le plus souvent entre un homme français et une femme malgache. Il y a d'abord le cas de métissages remontant à plusieurs générations, pouvant parfois dater de la colonisation. Interrogés sur l'origine de leur nationalité française, les internes du LFT (Lycée français de Tananarive, entretiens du 09/05/09) ont parfois du mal à répondre précisément. Les mieux informés font parfois remonter cet héritage à leurs bisaïeux :

“Moi c'est ma mère. Non, c'est ma grand-mère, enfin je sais pas trop, ça remonte à plusieurs générations donc je ne saurais pas vous expliquer.”

“Moi je sais que c'est le grand-père de mon grand-père qui était français, mon arrière-arrière-grand-père.”

“Mon grand-père est réunionnais. Il est venu ici pour travailler, il a épousé une Malgache et est resté ici.”

“La mère d'un de mes grands-pères est créole de la Réunion.”

Comme l'attestent les deux derniers témoignages, leurs ancêtres sont souvent des Réunionnais venus tenter leur chance à Madagascar au début des années 1950, à l'époque de la colonisation. À l'initiative de responsables politiques réunionnais, notamment Raphaël Babet¹³², une campagne de recrutement est lancée à destination des "Petits Blancs des Hauts"¹³³, une population paupérisée vivant dans les hauts de La Réunion, pour qu'ils aillent exploiter les terres agricoles de la Sakay¹³⁴, une région alors quasi désertique située à l'Ouest de Tananarive. Expropriés et expulsés par le Président Didier Ratsiraka dans les années 1970, après l'accès à l'indépendance de Madagascar, les colons réunionnais connaissent un sort que l'on compare parfois aux Pieds noirs en Algérie, d'où l'appellation de "Pieds-noirs de l'océan Indien" qui leur est parfois attribuée. Une partie des élèves descendent de ces colons "broussards" qui se sont progressivement assimilés, malgachisés et appauvris. Nos interlocuteurs insistent généralement pour nous faire comprendre que ce sont avant tout des Malgaches acculturés, dont le lien à la France s'est progressivement distendu, qui ne parlent plus ni créole réunionnais, ni français. Ce sont "des Malgaches de nationalité française" (Majunga, 10/11/09), "des familles malgaches de nationalité française" (Tuléar, 09/06/09) :

"[...] ce sont des enfants qui sortent de brousse avec un arrière-grand-père qui a été français, il n'y a aucun lien avec la France, il n'y a plus rien de français, ils sont tout à fait malgaches [...]" (Tamatave, 16/06/09)

"[...] ils sont français pour la bourse quoi. Ils sont malgaches eux dans leur tête." (Antsirabe, 05/06/09)

"[...] on dit "nationalité française" mais ils ne vivent pas comme les Français, les vrais Français." (Tananarive, 07/05/09)

¹³² Il donnera son nom à Babetville, la localité créée par les colons réunionnais dans les années 1950.

¹³³ https://fr.wikipedia.org/wiki/Petits_Blancs_des_Hauts

¹³⁴ [https://fr.wikipedia.org/wiki/Sakay_\(enclave\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Sakay_(enclave))



Une du *Quotidien* (journal de La Réunion) du 1er septembre 2023 consacrée à des descendants de Réunionnais de la Sakay.



À gauche : Jean-Tino Ramboasakalava montrant les photos de sa mère réunionnaise et de son père malgache. À droite : le Franco-Malgache entouré de sa famille, devant leur case à Babetville. Source : *Le Quotidien*, 1er septembre 2023.

Sociologiquement, cette population est particulièrement démunie. Elle survit comme elle peut sur de petits lopins de terre qui leur permettent difficilement de nourrir une famille qui s'agrandit au fil des générations, comme nous le confiait ce consul honoraire :

“Ici, sur toute ma circonscription, j'ai à peu près 1 000 Français, à la louche, et j'ai 700 immatriculés dont 80 % de double nationalité qui occupent le bas de la pyramide sociale [...] C.¹³⁵, c'est dans la merde jusqu'au cou, B.¹³⁶, qui viennent de La Réunion, c'est dans la merde jusqu'au cou. Le gars il est pêcheur : il va prendre 2, 3 poissons et il a un carré de rizière et puis c'est tout, là ils sont complètement à l'écart.” (11/06/09)

Deux de nos interlocuteurs nous indiquent que ces familles, disséminées dans la brousse, ont été, à une époque, démarchées par des chefs d'établissements et des responsables consulaires afin que leurs enfants puissent bénéficier d'une scolarisation dans les écoles françaises :

“Nous, cette école a été ouverte en 1973 par la famille D. qui est allée chercher tous les gamins en brousse, pour pouvoir ouvrir l'école. Ce sont des Zanatany¹³⁷, il y en a qui sont d'ici, d'autres de La Réunion. Ils sont allés à la pêche dans la brousse et ils ont retrouvé des petits Français partout, c'est ce qui a donné l'impulsion pour l'ouverture de l'école française ici.” (Fianarantsoa, 11/06/09)

“Pour le recrutement en brousse, moi j'ai souvenir que le principal de l'époque était allé jusqu'à Miandrivazo ou Malaimbandy, sur la route de l'Ouest, sur la route de Morondava, il est allé se renseigner, sur les mairies pour savoir s'il y avait des gens qui avaient des ancêtres français, qui auraient des papiers français. En même temps je crois que l'agence consulaire faisait la même démarche donc c'étaient des enfants qui venaient d'Ambatolampy, d'Ambositra.” (Antsirabe, 04/06/09)

Les enseignants ayant une certaine ancienneté se souviennent avoir assisté certaines années à des “arrivages” groupés de frères, sœurs, cousins, cousines de familles bi-nationales de brousse qui étaient jusqu'alors scolarisés dans des écoles malgaches :

“L'année de césure c'était autour des années 2000-2001. En 5ème, on a eu un arrivage, excusez-moi l'expression, de sept élèves qui arrivaient de la campagne. On les a mis en 5ème, certains avaient 17 ans, la plupart étaient plus âgés que l'âge normal, on ne pouvait pas les mettre en 6ème. Ils avaient été scolarisés en EPP¹³⁸, en ville ou dans leur village. Pour le français ils démarraient quasiment de zéro.” (Antsirabe, 04/06/09)
 “Et ce sont toujours les mêmes noms de famille qui reviennent [rires]. Ah c'est telle famille ! Alors, attendons-nous à beaucoup de problèmes. Par exemple les M., depuis que je suis là, depuis dix ans, chaque année, on a des M., une année il m'est arrivé d'accueillir six M. dans ma classe, là j'en ai que deux, pour une fois, c'est la première fois que j'en ai que deux. Ce sont des descendants d'un colon français, d'une seule personne. Ce monsieur avait dans les douze enfants, donc à la deuxième génération, chacun de ces douze enfants a eu des enfants, etc. C'est la 4ème génération de M. qui sont à l'école aujourd'hui. [...] Ils sont presque tous en difficulté, disons que 80 % des M. sont en difficulté. [...] Tous les M. sont en internat parce qu'ils vivent à deux/trois heures de route d'ici.” (Fianarantsoa, 11/06/09)

¹³⁵ Nom de famille.

¹³⁶ *Idem.*

¹³⁷ Personnes d'origine étrangère nées à Madagascar (“zanatany” = littéralement “natifs du lieu”), descendants de colons.

¹³⁸ École Primaire Publique malgache.

La scolarisation sur le tard de ces enfants est liée aux difficultés administratives que rencontrent les familles lorsqu'elles cherchent à faire reconnaître la nationalité française d'un ancêtre. D'une part, il faut être en mesure de pouvoir prouver la filiation dans un pays où la conservation des actes civils est sujette à des aléas, liés aux intempéries (notamment les cyclones qui peuvent ravager des bâtiments publics) et aux mauvaises conditions de conservation. Un consul honoraire nous expliquait ainsi :

“Généralement, ils arrivent : “Mon grand-père était français”, “bon ok voilà le papier, voilà les pièces à fournir. ” Alors tout peut être demandé, ça dépend des cas, il y a des cas qui sont clairs alors ça va tout seul mais il y a des cas qui ne sont pas très clairs, ça ne va pas. Donc on peut remonter jusqu'à l'arrière-grand-père, alors le problème c'est que tu essayes de rentrer dans les actes de 1900, on retrouve plus parce qu'ils sont bouffés par les rats.” (Fianarantsoa, 11/06/09)

L'obtention du précieux CNF (Certificat de nationalité française), nécessaire pour pouvoir bénéficier de bourses scolaires et accéder à une scolarisation dans le réseau français, prend généralement plusieurs années, en raison :

- des contrôles systématiques que les autorités consulaires, confrontées à des fraudes massives, doivent mener pour vérifier la véracité des documents transmis¹³⁹ ;
- des lenteurs administratives de fonctionnaires accusés de freiner, voire de bloquer, les dossiers de demande de naturalisation. Avant le 13 mai 2005, la constitution du dossier s'effectuait à l'Ambassade de France qui l'envoyait ensuite au tribunal d'instance de Saint-Denis de La Réunion. Avec plus de 2 000 dossiers en souffrance en 2005, le temps d'attente était alors estimé dans une fourchette de trois à six ans ! ;
- du déficit de connaissance de familles non francophones peu éduquées qui doivent faire face aux complexités de l'administration française. À partir du 13 mai 2005, c'est le tribunal d'instance du 1^{er} arrondissement de Paris qui gère les dossiers, lesquels doivent leur être adressés directement sans l'intermédiaire de l'Ambassade de France. Le consul honoraire consulté dans le cadre de cette enquête nous confiait :

“[...] les gens dans la brousse ne s'en sortent pas, c'est un moyen dégueulasse d'éliminer certaines personnes. Hortefeux¹⁴⁰ n'étant pas un humaniste, on peut imaginer que ça a été un moyen de bloquer les choses.”

Lorsque les démarches aboutissent, les enfants, qui ont déjà fait une partie de leur scolarité dans le système malgache, ont des difficultés à s'intégrer dans un système éducatif étranger dont ils ignorent le plus souvent la langue. Même si les consignes sont désormais de scolariser les élèves dans leur classe d'âge, à l'époque, les rétrogradations étaient courantes. Une élève interne rencontrée au LFT de Tana nous expliquait être ainsi passée du CE1 dans son école malgache à la Grande Section dans sa nouvelle école française. Cette autre élève, qui a commencé à être scolarisée en école française en 5^e, explique les difficultés linguistiques auxquelles elle a été confrontée :

“[...] ça a été une surprise pour nous parce qu'elle [ma mère] nous a dit : vous allez être scolarisés dans un établissement français et nous on ne savait rien du français, on ne parlait même pas un mot français. [...] Avec les profs, j'étais devant et je ne comprenais rien de ce qu'ils disaient [rires]. J'étais là et je me suis dit : “Qu'est-ce que je fais là, est-ce que je vais comprendre ce qu'ils me disent un jour ?”” (Tanarive, 09/05/09)

¹³⁹ Le même consul honoraire nous indiquait avoir procédé, pour l'année précédant notre entretien, à la vérification de 150 actes (de mariage ou de reconnaissance), dont un tiers se sont révélés faux.

¹⁴⁰ Ministre de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Codéveloppement entre mai 2007 et janvier 2009.

Ce public scolaire “primo-arrivant”, selon la terminologie utilisée en France pour décrire les élèves non francophones migrants, constitue (en tout cas à l’époque où nous réalisons cette enquête) souvent la majorité de l’effectif bi-national, notamment dans les écoles partenaires. La directrice de l’une d’entre elles, à Tananarive, nous indiquait ainsi que 90 % de cette catégorie d’élèves accueillie dans ses classes était malgachophone.

Parallèlement à ces élèves issus d’un métissage ancien, on trouve également dans les écoles du réseau des bi-nationaux issus d’un couple mixte, avec quasi-systématiquement comme configuration : un père vazaha¹⁴¹ et une mère malgache. Cette mixité ne passe pas inaperçue puisqu’elle est non seulement ethnique mais également générationnelle en raison de la forte différence d’âge qui existe entre un mari, souvent retraité, et une femme de 20 ans, 30 ans, voire plus, sa cadette. Ces couples asymétriques sont généralement mal perçus par les enseignants que nous interviewons. Les vieux Vazahas sont souvent présentés comme des hommes irresponsables et immoraux, portés sur la boisson et venus à Madagascar pour assouvir leurs pulsions à moindre coût tandis que les femmes sont dépeintes comme des filles aux mœurs légères, sans éducation et calculatrices :

“Je vais vous dire un truc qui n’est peut-être pas gentil, que vous ne voulez pas entendre mais je vais vous dire la vérité en face. C’est la faute au papa vazaha. Je vais vous dire ça crûment. Parce que quand on prend une femme malgache, épouse ou pas, moi je m’en fiche. Où ils cherchent leurs femmes ? Dans les boîtes de nuit, dans la rue. Alors vous allez quand même pas me dire que ça va faire des miracles. [...] Les papas qui viennent ici, soit ils sont retraités, soit ils ne veulent plus vivre en France parce que c’est trop dur. Le pire c’est qu’ils font des enfants, pas un mais plusieurs. Et puis il y en a qui disent : “Je suis à la retraite, j’ai 70 ans et des bricoles, je vais faire un enfant, ça m’amuse de faire un enfant.” C’est pas le tout de laisser des sous à un enfant mais l’enfant a besoin d’entourage, d’affection.” (Majunga 10/11/09)

“[...] moi j’ai un ami de 70 ans qui a débarqué ici, il se trimballe avec une petite de 25 ans et maintenant je ne vois plus que ça, Madagascar est en train de supplanter la Thaïlande pour le tourisme sexuel.” (Majunga, 09/11/09)

“[...] pour moi ce sont des gens qui ne portent pas trop haut les couleurs de la France, ils font ici des choses qu’ils ne pourraient pas faire dans leur propre pays. (Antsirabe, 05/06/09)

“Attention je ne fais pas de généralités mais papa vazaha alcolo grave c’est souvent, ce qui fait que le gamin déjà il hérite de quelque chose qui n’est pas très bon au niveau des capacités. Il y a malheureusement un certain nombre de gens qui arrivent ici et qui sombrent dans l’alcool. Le problème c’est qu’ici, on arrive dans le cul de sac des relations hommes-femmes et les enfants en payent les frais.” (Majunga, 10/11/09)

Une institutrice évoque les “papy shorts” qu’elle appelle ainsi parce qu’“ils sont en short toute l’année” (Antsirabe, 05/06/09). Le proviseur d’un lycée de province¹⁴², recourant à une expression malgache, les désignent sous l’appellation péjorative de “Vahazas very”, que l’on

¹⁴¹ Terme malgache utilisé pour désigner les étrangers européens, essentiellement français, installés à Madagascar.

¹⁴² Nous ne mentionnons ni date, ni lieu pour assurer l’anonymat de ce témoignage, comme nous le ferons avec d’autres témoignages du même type, en raison de son côté polémique qui ne cadre pas avec le droit de réserve auquel on s’attend de la part d’un personnel de l’Éducation Nationale, *a fortiori* lorsqu’il occupe des fonctions d’encadrement.

peut traduire par Vazahas “perdus”/“paumés”, qui peut sans doute s’entendre comme de “pauvres types”¹⁴³ :

“Ceux qui sont arrivés avec le sac à dos et les pieds sales, qui ont fait du tourisme sexuel, qui se sont posés et qui se sont fait faire un enfant dans le dos, c’est tout hein. Ces bonshommes ce n’est pas ma tasse de thé, je vous assure. D’autant plus qu’ils n’ont que des droits ces gens. Ils n’ont que des droits, c’est épouvantable. Rien ne va jamais, rien. C’est ahurissant. C’est par rapport à la classe de leur enfant : les recrutés locaux, ils n’en veulent pas, par rapport au versement des bourses, ça vient jamais assez vite, c’est jamais comme il faut par rapport à la sécurité de leur cher petit, par rapport aux trous dans la route, par rapport aux mouvements de grève, par rapport à tout. MOI je suis français Madame, MOI j’ai tous les droits et MOI je veux que ce soit comme en France. Ce sont des Vazahas sales, moches [éclat de rire] et tout ce que vous voulez [éclat de rire]. Je peux vous dire, ici on les aime pas beaucoup. Il y a quelques spécimens, franchement [éclat de rire]. Le Vazaha very franchement c’est TRÈS péjoratif et c’est une expression que les Malgaches utilisent dans leur langue.”

Les enfants issus de ces couples sont ainsi décrits par nos informateurs comme “des produits de consommation” qui doivent leur existence à une “jeunette” qui a fait un enfant “dans le dos” d’un Vahaza pour pouvoir ensuite être entretenues. Ils sont également dépeints comme des élèves en souffrance, voire “en déperdition” dans la mesure où ils sont souvent élevés par une mère seule, non francophone et sans instruction, vivant de petits boulots, soit parce que leur père âgé est décédé, soit parce qu’il est rentré à La Réunion ou en France métropolitaine, provisoirement ou définitivement, en les abandonnant :

“J’ai un enfant de couple mixte. La maman est malgache, le papa est français mais il n’est jamais là, il est là 6 mois sur 12, mais il a reconnu l’enfant. Des cas de figure comme ça : des Français qui passent, qui ont fait des enfants, qui ont reconnu l’enfant.” (Tanarive, 06/11/09)

“On a une famille par exemple dont la maman était une petite prostituée de Majunga, qui avait fait des enfants avec un Français, donc les enfants étaient français mais le Français était plus là. On a des gamins qui vivent dans un espace très étroit avec leur maman qui se prostitue, dans des conditions de vie qui sont très difficiles.” (Majunga, 10/11/09)

“[...] il y a des parents qui sont plus ou moins ivrognes, qui viennent drogués. Ce sont des enfants de filles de rue des fois nos élèves, les mamans ce sont des filles de rue.” (Tanarive, 06/11/09)

“J’ai le cas dans ma classe d’un enfant qui est perturbé, très perturbé parce que son papa est à la Réunion en train de mourir parce qu’il est très vieux et lui il n’a pas l’âge d’avoir un papa en train de mourir de vieillesse et il est très malheureux. Ça l’amène à des comportements asociaux. Donc il y a également ce phénomène qui est difficile pour les enfants, qui est qu’ils ont un père éphémère.” (Majunga, 10/11/09)

Qu’ils relèvent de la première catégorie (métissage ancien) ou de la seconde (métissage récent), les bi-nationaux sont ainsi souvent stigmatisés, catalogués comme des “cas sociaux” (Majunga, 10/11/09), “qu’on a récupérés au bord de la route” (Fianarantsoa, 11/06/09), nés avec un “kit de départ bien plombé” (Tanarive, 08/05/09), comme des enfants “déstructurés”, “livrés à eux-mêmes”, “en détresse affective” (Tuléar, 09/06/09), présentant une configuration proche

¹⁴³ La formulation nous fait penser à celle de “Zoreil makot” (makot signifiant “sale”) utilisée par des Créoles à La Réunion pour désigner de manière péjorative des Métropolitains appartenant à une classe sociale défavorisée, vivant, traînant en “savates deux doigts” (ce qu’on appelle des “tongs” en métropole).

de celle que l'on peut trouver dans des écoles de REP+, ne correspondant en tout cas pas du tout au public CSP+ habituellement accueilli dans les écoles de l'AEFE.

L'écart socioculturel qui sépare le monde de l'école française, disposant de moyens que n'ont pas les écoles malgaches, du quotidien miséreux des familles bi-nationales est souvent mis en avant par nos informateurs qui évoquent le sentiment de honte et de soumission exprimé tant par les parents d'élèves que par leurs enfants :

“Les boursiers sont très en retrait parce que je pense qu'ils se sentent honteux de leur niveau de langue française, ils ne se sentent pas à l'aise. Et puis j'ai l'impression par rapport à eux d'être assise sur le toit de l'école quoi : ils se courbent quand ils entrent dans mon bureau. [...] Et puis les parents de ces milieux pauvres, ils ont un peu honte quoi. Moi je leur dis vous n'avez pas à avoir honte. Mais il faut qu'un établissement comme le collège français c'est un énorme truc donc les parents ont du mal à se repérer.” (Antsirabe, 05/06/09)

“Il y a une maman qui est venue hier, qui a failli se mettre à genoux pour nous remercier d'avoir acheté des choses pour les enfants. Ils sont reconnaissants.” (Tanarive, 06/11/09)

“[...] il y a une différence sociale, c'est-à-dire qu'ils arrivent ici, il y a du carrelage, des trucs, tout un confort et quand ils rentrent chez eux, ils dorment sur des matelas de paille, ils sont à 5, 6 dans une même pièce, il y a déjà un gros décalage culturel.” (Fianarantsoa, 12/06/09)

“[...] ce ne sont pas des parents comme vous et moi, ils arrivent, ils voient la maison, ils voient la directrice, ils sont impressionnés et quand ils vous parlent, c'est comme les gens de la brousse [...]” (Diego, 14/11/09)

“Ils viennent mais ils sont dans une attitude de soumission donc c'est difficile d'avoir un échange sur le fond à cause des problèmes de langues aussi.” (Tanarive, 07/05/09)

Les “conditions infra-normales des pays du Tiers-Monde” (Cerisier-ben-Guiga, 1999) dans lesquelles vivent ces élèves se traduisent notamment par les problèmes d'hygiène qui nous sont régulièrement signalés par nos interlocuteurs :

“Et ce gamin un jour, il est arrivé en boitant, il avait un abcès terrible sous le pied, son pied n'avait pas été lavé depuis je ne sais pas combien de temps [...] je l'ai envoyé à la douche avec un savon.” (Majunga, 10/11/09)

“[...] on les lave aussi à l'école, on leur apprend tout à ces enfants-là, faire la toilette parce que les parents n'ont pas les moyens d'acheter du savon.” (Tanarive, 06/11/09)

“[...] je me souviens d'une gamine qu'on retrouvait avec les cheveux sales, des croûtes dans la tête, avec des habits sales tout déchirés, un laisser-aller quoi, on ne s'en occupait pas visiblement, personne n'était à la maison pour s'en occuper.” (Tanarive, 07/05/09)

“[...] quand ils rentrent en classe le matin, les enfants, ils sont sales, ils ne sont pas lavés, en classe ils n'ont pas de goûter et alors à la récré, ils sont à la poursuite des enfants qui ont des goûters. À chaque fois j'appelle les parents pour leur dire de laver leurs enfants, de s'en occuper, à chaque fois je dis à l'enfant : “Va te laver”, chaque matin.” (Fianarantsoa, 11/06/09)

Les problèmes d'hygiène génèrent un ensemble de pathologies, notamment infectieuses, appartenant à des époques qu'on pourrait penser révolues. La directrice de l'internat de Majunga évoque des cas de gale, de peste, de tuberculose :

“Quand ils reviennent le week-end, surtout les plus petits, par exemple si on prend le cas de la petite F., le lundi on voit, elle n'est pas propre du tout, du tout, du tout. Et

quand elle revient des vacances, c'est la gale, elle a plein de boutons partout sur le corps." (Majunga, 10/11/09)

Le médecin qui prend en charge les élèves du lycée de Fianarantsoa évoque également le paludisme et des surinfections liées à des piqûres de moustiques ou de puces. Elle met également en avant les problèmes de malnutrition qui, pour les élèves internes, se manifestent lors de leur retour de vacances :

"[...] à chaque fois que les enfants retournent chez eux, ils reviennent un peu maigrichons, ils perdent du poids." (Fianarantsoa, 11/06/09)

La directrice de l'internat de Majunga nous explique à ce sujet recourir à des pesées pour mesurer leur écart de poids entre deux séjours chez eux, lorsqu'ils rentrent dans leurs familles pour les vacances :

"Au niveau poids, quand ils arrivent, on les met sur la balance, après on essaie de leur donner une alimentation équilibrée [...] et après quand ils repartent au mois de juin, ils sont remis sur la balance pour voir s'ils ont bien pris. Quand ils reviennent en septembre, c'est sûr que ça chute. Ils sont toujours maigrichons quand ils reviennent. Ils perdent du poids pendant les vacances et après et ils reprennent du poids pendant l'année." (Majunga, 10/11/09)

Cette directrice d'une école conventionnée décrit l'appétit insatiable des petits boursiers :

"À la cantine, ça n'arrête pas : je veux encore, je veux encore, je veux encore." (Tanarive, 06/11/09)

Le problème de l'hygiène contribue à marginaliser les Franco-Malgaches les plus pauvres qui sont rejetés par les autres enfants. Les enseignants interviewés décrivent des élèves souvent mal dans leur peau, écartés des jeux pendant la récréation, jamais invités à des anniversaires, victimes de propos ou de gestes déplacés à connotation raciste :

"[...] il faut toujours que j'aie l'œil sur eux sinon les enfants les mettent à part. Les enfants sont plus racistes que les grands vous savez : "Ils sont pas propres". [...] Alors quand ils arrivent à l'école, pour ne pas être repoussés par les enfants, on est obligés de les laver, de leur apprendre un minimum d'hygiène." (Tanarive, 06/11/09)

"Les enfants, ils sont parfois durs entre eux et quand il y en avait qui n'avaient pas pris la douche et qu'il faisait chaud, ils faisaient comme ça [geste de se boucher le nez]." (Antsirabe, 03/06/09)

Certains enseignants du premier degré (dont des Malgaches en poste dans les écoles conventionnées) mentionnent l'existence d'un système de castes qui s'observe dans la relégation dont les bi-nationaux sont l'objet de la part d'enfants malgaches de milieux favorisés. Les parents de ces derniers sont hauts fonctionnaires, directeurs dans l'administration ou cadres dans des boîtes privées :

"Ce sont les enfants malgaches qui sont vraiment racistes envers ces binationaux, enfin maintenant ça va. Donc on est obligés de regarder tout le temps dans la cour : on les appelle : "Tu vas jouer avec lui". Il faut qu'on leur apprenne. La réaction de ces enfants s'explique par leur milieu : ce sont des enfants qui sont à l'aise, ce sont des Malgaches aisés qui pour venir chez nous doivent payer la scolarité. Et de voir que ces enfants ressemblent aux enfants de leurs domestiques, de la rue, c'est pour ça qu'ils ont ces réactions de rejet." (Tanarive, 06/11/09)

Cet instituteur en poste dans une école de l'EGD a également noté ce phénomène en observant comment ses élèves se mettaient en rang à la fin de la récréation :

“[...] les enfants malgaches ne se rangent jamais avec eux. C'est curieux de voir comment très tôt les enfants intègrent leur position dans la société malgache. Pour ces petits boursiers, c'est tout naturel d'aller se mettre derrière les autres dans le rang. Ils ne peuvent pas se mettre devant parce qu'on se range deux par deux donc il faut donner la main à quelqu'un, en tout cas pour les petites classes, sinon pour les plus grands se ranger côte à côte, ça veut quand même dire de se ranger à côté de quelqu'un. C'est marrant parce qu'ils ne sont pas nécessairement les derniers arrivés pour se ranger mais même s'ils arrivent dans les premiers, ils vont se ranger dans les derniers comme s'ils avaient incorporé leur position sociale.” (Tananarive, 07/05/09)

C'est également au niveau vestimentaire que le décalage socio-économique entre les boursiers et les non boursiers se fait sentir. Quand les premiers peuvent être vêtus de “fripes” dépareillées, sales et déchirées, les seconds portent de la marque :

“Au collège, vous aviez le directeur de la Cotona¹⁴⁴, la petite fille arrivait en 4X4, la nounou, etc. et puis eux ils arrivent presque pieds nus [...] ça faisait un grand écart pour l'enfant quand ils voyaient à la rentrée les autres enfants qui portaient des vêtements Chevignon, alors qu'eux ils n'avaient rien du tout.” (Antsirabe, 03/06/09)

Cette différence dans la manière de se vêtir, qui fonctionne comme un marqueur social, entraîne la convoitise des élèves les plus démunis :

“Moi, c'était surtout le regard des enfants qui m'a marqué. Quand ils voyaient quelque chose qu'ils n'avaient pas et qu'ils auraient eu envie d'avoir.” (Antsirabe, 03/06/09)

Elle a également pour conséquence un rejet des fripes que leurs parents leurs payent avec leurs petits moyens :

“Les filles refusent de porter certains vêtements, parce qu'elles ont des vêtements usés, pas beaux, pas à la mode, elles portent des fripes, elles sont mal dans leur peau, refusent d'aller aux fêtes. Quand on en parle avec les parents, ça ressort : les enfants qui exigent qu'on n'achète pas les habits aux fripes, qu'on leur achète des baskets à la mode.” (Antsirabe, 04/06/09)

“J'ai le souvenir très précis d'une maman qui disait : “Mon fils me réclame des Nike, il me réclame des tenues Adidas, moi je ne peux pas lui payer ça”. Parce que l'enfant ne veut absolument pas porter des fripes, il veut des vrais.” (Antsirabe, 04/06/09)

“Une maman a dit que son fils ne voulait pas venir à l'école parce qu'il n'a pas les mêmes chaussures que les autres parce que lui, il n'a que des petites sandales. Donc on a été obligés de lui acheter des tennis pour qu'il n'ait pas ce complexe-là en lui.” (Tananarive, 06/11/09)

Interrogés à ce sujet, certains internes du LFT confirment une forme de ségrégation qui se poursuit jusqu'au Lycée :

“[...] la différence sociale, on la ressent quand même. Ça se voit par les petits groupes d'amis. On reste plus entre nous, on ne se mélange pas trop avec les internes qui ne sont pas boursiers.” (Tananarive, 09/05/09)

¹⁴⁴ Usine de textile connue aujourd'hui sous l'appellation de “La Cotonnière d'Antsirabe”.

Ce jeune de 22 ans, qui était alors en Terminale bac pro “Comptabilité”, précise que le problème d’intégration ne vient pas des Franco-Malgaches, mais des autres élèves qui gardent leurs distances : “C’est eux qui ne s’intègrent pas trop.” D’autres internes mentionnent le regard inquisiteur, incrédule ou moqueur d’élèves, leurs questions faussement naïves teintées de racisme qui, sous prétexte qu’ils n’auraient pas la peau de leur nationalité, les contraints à devoir se justifier sur celle-ci :

“Ce que j’ai remarqué à Fort Dauphin et ici aussi, c’est qu’il y a toujours du racisme contre les noirs. Par exemple, dans ma classe il y a des élèves qui me demandent : “Comment ça se fait que t’es français ? T’es français ?” Je réponds : “Oui”. Et ils me disent : “Mais t’es même pas blanc, c’est ta mère, c’est ton père ?” Ils me posent ce genre de questions. Ceux qui posent ces questions ce sont soit des Français de France ou même des Merinas¹⁴⁵ qui payent les écoles.” (*Ibid.*)

“Ça se voit pas sur ma peau que je suis française. Les Français disent : “Nous, nous sommes des blancs et vous vous êtes des Malgaches parce que vous êtes un peu à peau malgache”. Il y a des élèves du Lycée qui disent ça. Ils disent : “Moi je suis française parce que j’ai la peau blanche mais toi tu n’es pas blanche [...] ça ne se voit pas sur ta peau que tu es française.” (*Ibid.*)

Les difficultés matérielles dans lesquelles se trouvent la majorité des bi-nationaux a contraint les établissements du réseau à mettre en place un certain nombre de mesures sociales. Des collations sont par exemple proposées le matin aux boursiers qui arrivent souvent le ventre vide à l’école :

“C’est vraiment un plus pour les gamins parce que le rendement scolaire on le sent parce qu’avant, à 10 h, 11 h on avait des gamins qui étaient, excusez-moi du terme, des larves quoi, parce qu’ils n’avaient rien mangé à la maison. Là ça leur fait plus ou moins un petit déjeuner.” (Diego, 16/11/09)

Toute une panoplie de bourses (scolarité, transport, hébergement, demi-pension, équipement, habillement) a été déployée par l’Ambassade de France qui, lors de nos enquêtes de 2009 était, avec Pondichéry, le plus gros poste au monde en termes d’aides sociales, avec un service de huit personnes consacrées intégralement à cette gestion. Madagascar faisait alors partie des rares pays au monde où des bourses scolaires étaient données à des élèves de trois ans, pour encourager une scolarisation précoce. Certaines de ces bourses étaient versées directement aux parents. Suite à des constats de détournements de l’argent des bourses, des mesures ont été prises localement pour limiter la distribution d’argent liquide. À Majunga, la directrice de l’internat indique avoir constaté des abus lors de visites à domicile effectuées avec l’assistance sociale de l’Ambassade :

“[...] ils se soulaient, ils s’achetaient des trucs énormes comme ça, télé, électro, genre appareil qui fait beaucoup de bruit pour faire plaisir aux parents pour faire la fête et ça n’allait pas aux enfants.” (Majunga, 10/11/09)

C’est le même constat qui est dressé dans les différentes écoles françaises du pays :

“[...] les élèves boursiers étaient habillés comme des pauvres malheureux clochards, ils n’avaient rien sur le dos : les parents récupéraient l’argent pour eux [...]” (Fianarantsoa, 11/06/09)

¹⁴⁵ Ethnie dominante habitant les Hautes Terres de Madagascar, autour de la capitale Tananarive. Leur langue, le merina, est devenu le malgache officiel (qui se distingue de variétés dialectales, notamment celles parlées sur les côtes).

“Alors, il y a un moment où je me suis battu pour que les bourses ne soient pas versées aux familles parce qu’on donnait les bourses d’équipement, c’était pas beaucoup, c’était 300 000 FMG¹⁴⁶ par an, mais 300 000 pour des familles pauvres, en fait ça devait servir pour payer l’Ambilobe¹⁴⁷ de la famille et les gamins étaient dans un état, c’était l’horreur quoi.” (Majunga, 09 11 09)

“Parfois, on donne les bourses pour les frais de transport. Qu’est-ce qui se passe ? Il arrive qu’on ne voie pas les enfants pendant des jours, des semaines, ils ont mangé les frais de transport qu’on leur a donné.” (Antananarive, 07/05/09)

“Il se peut très bien que pour garder les bourses de transport, l’enfant fasse 1 heure de route le matin pour venir à l’école, 1 heure de route le soir pour repartir et entre midi et 2, il mange dans une gargote où il peut choper n’importe quelle saleté. L’argent de la bourse sert à faire vivre la famille. J’ai l’exemple d’une petite fille : on s’est aperçu mais très tardivement, que pour venir à l’école, elle partait de chez sa grand-mère, elle faisait pratiquement une heure et demie de route à pied, le soir elle repartait en pleine nuit pour faire à nouveau une heure et demie de route à pied. On a réussi à lui acheter une bicyclette, c’est un moindre mal mais quand même.” (Tamatave, 16/06/09)

Différentes mesures ont été prises pour éviter ces abus : versement de la bourse de transport directement aux transporteurs qui assurent le ramassage scolaire, remise deux fois par an d’un “trousseau” de vêtements par les écoles en lieu et en place de la bourse d’habillement, versement des différentes bourses par tranches, à la fin du mois ou chaque trimestre pour s’assurer que l’argent n’est pas dépensé d’un coup, etc.

L’ouverture d’internats constitue également une réponse à la détresse sociale que vivent les binationaux. Dans certaines villes, comme à Diego-Suarez, les boursiers vivant à plusieurs heures de l’école française étaient initialement hébergés dans des familles d’accueil à qui l’on versait la bourse d’hébergement. Une enquête sociale conduite par le consulat a pu constater que les enfants, envisagés essentiellement comme une manne financière, y étaient peu entourés, mal nourris et considérés comme une main d’œuvre gratuite pour effectuer des tâches domestiques :

“Les élèves faisaient souvent les travaux ménagers chez l’hébergeant, aller chercher de l’eau, faire la lessive. Ils se levaient très tôt donc on avait des gamins qui dormaient quasiment à 9 heures ici en classe.” (Diego, 16/11/09)

C’est ce qui a conduit à l’ouverture d’un internat. Toutes les villes accueillant une école du réseau français – Diego-Suarez, Majunga, Tananarive, Tamatave, Antsirabe, Fianarantsoa, Tuléar – possède un internat dans lequel sont accueillis les Franco-Malgaches dont les familles vivent loin de l’école ou, pour celles qui vivent sur place, connaissent des situations sociales telles que leur accueil en internat apparaît comme une mesure d’urgence pour les protéger :

“C’est terrible et nous sommes dans le monde un des seuls établissements où il y a un internat social pour enfants français en grand danger. Ce sont des enfants soit abusés sur le plan sexuel, soit complètement abandonnés, les parents sont morts, ils n’ont plus rien, soit des enfants battus.” (Majunga 09 11 09)

“La plupart des familles habitent à Majunga mais ce sont des familles monoparentales ou le papa qui est ivrogne, la maman qui traîne un peu [...] on va voir les parents pour sauver les enfants. La mère, elle est toute seule, elle est illettrée, elle ne sait pas comment s’occuper d’elle-même, elle n’a pas le temps de s’occuper de l’enfant, au

¹⁴⁶ Francs malgaches. Cela signifie que notre informatrice se réfère ici à des pratiques antérieures au 1er janvier 2005, date officielle de l’entrée en vigueur de l’ariary, la monnaie officielle toujours en vigueur.

¹⁴⁷ Marque de rhum produit à Madagascar.

niveau éducation, elle est fatiguée, quand elle est énervée elle peut taper à n'importe quel moment. Certaines se prostituent pour pouvoir manger. Et donc les enfants c'est mieux qu'ils ne voient pas tout ça, même à l'âge de 4 ans. Il ne faut pas lui montrer le mauvais côté de la vie, il faut lui laisser le temps de vivre sa petite enfance. Il sera plus heureux, même s'il est coupé de sa famille.” (Majunga 09/11/09)

Comme indiqué dans le dernier témoignage, les enfants y sont accueillis très jeunes, parfois dès l'âge de trois ans. La directrice du Centre Janine Henrion, une association qui a passé une convention avec le collège de Majunga pour accueillir des élèves internes, nous racontait avoir quasiment élevé ces enfants, comme s'il s'agissait des siens :

“Il y en a qui dormaient dans mon lit. Il y en a qui sont arrivés ici, G., je lui ai donné le biberon, C. est arrivée ici à l'âge de 3 ans et demie, elle est repartie à l'âge de 17 ans. La petite C. c'est le directeur de l'école française qui a vu que le papa ne s'en occupait pas, la grand-mère était handicapée donc on est allée la chercher à Amborovy et elle est restée dans mes bras jusqu'à l'âge de 17 ans. Même maintenant, ils arrivent ici en petite section, moyenne section.” (Majunga, 10/11/09)

Ces internats apparaissent comme des environnements protecteurs où ces “Français en détresse” (selon l'expression d'une principale d'un collège de province) vont pouvoir manger à leur faim et étudier dans de bonnes conditions. Une interne du LFT nous confiait ainsi :

“ Moi, je préfère être ici que chez moi parce que déjà je suis tranquille pour travailler parce qu'à la maison, il y a toujours des tâches à faire, ce qui fait qu'ensuite je ne peux bosser que très tard. À Tamatave, mes journées commencent très tôt : à 5 heures du matin ou même avant, je prépare à manger pour mes deux petits frères, je fais les tâches ménagères, je mange, je me prépare et je pars. Le soir, je rentre à la maison, je prépare le dîner, je mange et ensuite c'est là que je travaille. J'ai une table pour travailler mais je n'ai pas une chambre à moi : je partage avec mes frères.” (Tananarive, 09/05/09)

Pour corroborer ce témoignage, citons cette institutrice qui nous indiquait que l'arrivée des vacances, impliquant le retour dans les familles, n'était pas envisagée de manière positive par les internes :

“[...] les autres sont contents mais eux ils sont tristes parce qu'ils ne mangeront plus comme ils mangent ici, qu'ils vont travailler, les travaux de la ferme, les travaux de la terre. Donc pour eux ce ne sont pas vraiment des vacances, c'est le contraire. Quand ils reviennent ici, ils sont tout sales, ils sont maigres, surtout après les grandes vacances et les maîtres d'internat se plaignent parce qu'ils se JETTENT sur tout ce qui se mange, ils se battent parfois pour des goûters.” (Fianarantsoa, 11/06/09)

D'après le proviseur d'un Lycée français, les taux de réussite des élèves internes sont supérieurs à ceux des autres élèves. Mais le prix à payer est celui d'une acculturation qui peut parfois être vécue de manière violente et une séparation brutale avec l'environnement familial, perturbante pour les très jeunes enfants. Le médecin intervenant auprès des élèves du lycée de Fianarantsoa évoquait les problèmes psychologiques qu'elle devait gérer avec les plus petits :

“Certains enfants ne parlaient pas par exemple, là c'est que ça travaille dans la tête. Mon rôle c'était également d'essayer de les faire s'exprimer. Ce qu'il en ressortait c'était : “Ma maman me manque”, “Mes frères et mes sœurs me manquent”. Parfois ces enfants-là pleuraient.” (Fianarantsoa, 11/06/09)

Suite à ce constat, il a été décidé que l'internat de Fianarantsoa ne recevrait plus les enfants de moins de 6 ans. La séparation avec le milieu familial est également difficile pour des élèves

plus âgés, séparés de leurs parents la plus grande partie de l'année. Une institutrice de CE2 nous confiait :

“À certains moments, je leur apprends des poèmes pour la fête des mères, justement parce qu'on vient de passer la fête des mères. Je leur dis : tu vas réciter le poème à ta maman comme ça, tu vas l'embrasser. Mais un élève a refusé de l'apprendre en disant : ma maman elle ne comprend pas le français, et elle n'est pas là, je ne peux pas lui réciter ça. Donc il n'a pas appris le poème. Et quand on fait des cartes et des cadeaux, quand c'est un enfant interne, il ne le fait pas parce que la maman n'est pas là pour recevoir le cadeau. On voit que l'enfant a vraiment ce manque-là. Rien ne le motive, vraiment rien.” (Fianarantsoa, 11/06/09)

Deux directrices d'internat et une intervenante de soutien dans une école primaire évoquent les problèmes de comportement d'enfants décrits comme “asociaux”, “indisciplinés”, “insolents” (Majunga, 10/11/09), “très difficiles à gérer”, “très agressifs”, au “caractère très instable” (Diego, 14/11/09), manifestant une forme de “haine et de “rage” qui se retourne notamment contre leurs surveillants (Majunga, 10/11/09). Nos interlocutrices attribuent ces problèmes de comportement au milieu familial où ils auraient subi des violences et qui ne leur auraient pas donné de repères pouvant les préparer à une vie en communauté régis par des règles :

“Moi je pense qu'ils ont appris à recevoir des coups à la maison [...] dès qu'ils rencontrent une personne qui s'occupent d'eux, il faut qu'ils s'en prennent à cette personne, il faut bien qu'ils sortent tout ce qu'ils ont sur le cœur.” (Majunga, 10/11/09)
 “C'est presque comme si c'était des enfants de la rue, laissés à l'abandon par les parents.” (Majunga, 10/11/09)

“Je pense que déjà petits, ils n'ont pas été éduqués comme vous et moi. On les a laissé faire ce qu'il voulait. Aujourd'hui ils sont dans un internat avec de la discipline, avec des règles et ils sont contre ces règles, contre cette discipline, donc c'est une bagarre tous les jours pour respecter l'heure d'étude, pour respecter l'heure du petit-déjeuner, le silence à table.” (Diego, 14/11/09)

Une autre manière d'analyser ces comportements consiste à se demander si elles ne sont pas liées aux brimades que peuvent subir ces élèves à l'internat à travers une discipline d'un autre temps (cf. remarque précédente sur “le silence à table”) incluant parfois, nous allons le voir ci-dessous, l'interdiction qui est faite à ces enfants de communiquer dans leur langue maternelle, sans oublier la douloureuse séparation avec le milieu familial à un âge précoce.

4.3. Le prix à payer du “changement de matrice” : des élèves en “reconversion” malmenés par des politiques linguistiques et éducatives ambiguës

La présence de ces élèves bi-nationaux possédant un capital socio-économique, socioculturel et sociolinguistique en décalage avec les attentes des écoles du réseau français soulève un ensemble de problèmes pédagogiques aux enseignants qui les accueillent. Parmi les élèves internes scolarisés en Terminale au LFT, plusieurs nous indiquent un âge compris entre 20 et 22 ans, soit un retard scolaire de deux à quatre ans. Et il ne s'agit là que des élèves qui sont parvenus, bon an, mal an, à gravir les échelons scolaires. Nous ne sommes pas parvenus à avoir des chiffres sur le pourcentage de sorties scolaires des boursiers entre le début de leur scolarisation et la fin du secondaire, mais le même phénomène qui avait été dénoncé dans le

rapport Comarmond continue probablement à se manifester, peut-être de manière moins criante que dans les années 1980. Un représentant du SNUipp, le syndicat enseignant, nous disait à ce sujet :

“Alors au niveau du bac, on affiche des 98 % de réussite mais ce qu’on oublie de préciser c’est que ceux qui sont arrivés au bac, il faut voir la cohorte quoi. Moi j’avais voulu faire des suivis de cohorte justement : primaire, collège. C’est très difficile à faire. Il y a une sortie de boursiers en 6^{ème} [...] et il y a une grosse sortie en fin de 4^{ème}. Il suffit de demander le pourcentage de réussite des boursiers. Dans les écoles, il y a 40 ou 50 % de boursiers en primaire, allons voir ce qu’est devenu ce pourcentage en terminale. Et le résultat est criant.” (Tuléar, 10/06/09)

Si la politique, au moment où nous réalisons l’enquête, était de scolariser les élèves dans leur classe d’âge, beaucoup de témoignages d’enseignants, se rapportant aux pratiques qui avaient cours jusqu’au début des années 2000, rapportaient des retards scolaires importants d’élèves bi-nationaux arrivés sur le tard, pour les raisons évoquées plus haut. Ils avaient été rétrogradés dans des classes où ils pouvaient avoir 3 ou 4 ans de plus que leurs camarades :

“Ça nous est arrivé de prendre des enfants à l’âge de 16 ans, alors ces enfants à l’âge de 16 ans, on a été obligés de les mettre en 5^{ème}, et déjà en 5^{ème}, ils n’arrivaient pas à suivre parce qu’ils ne possédaient pas la langue.” (Antsirabe, 03/06/09)

Questionnés sur la demande institutionnelle de scolariser les élèves dans leur classe d’âge, certains enseignants sont mal à l’aise. Cette directrice d’une école conventionnée, après avoir poussé un soupir, nous répond :

“Ce sont les consignes de l’inspectrice mais nous on pense que scolariser un élève qui n’est pas au niveau dans sa classe d’âge c’est envoyer cet élève à l’échafaud parce que sur le plan psychologique, l’élève ne se sent pas bien. Donc quand on peut le faire on le fait, quand on ne peut pas le faire...” (Tananarive, 04/11/09)

À cela s’ajoutent les redoublements qui ne font qu’accroître le retard scolaire qui a déjà pu être entériné par la rétrogradation dans une classe inférieure :

“Beaucoup redoublent. L’année dernière en 6^{ème}, on avait cinq redoublants et sur ces cinq ce n’était que des enfants bi-nationaux boursiers.” (Antsirabe, 04/06/09)

La directrice d’une école primaire de province nous indique avoir été “atterrée” lorsque qu’elle a découvert, à sa prise de poste, “des pratiques d’un autre âge” consistant notamment à faire redoubler des élèves de maternelle, ce qui est interdit :

“Quand je suis arrivée, j’ai découvert des gosses qui avaient trois ans de retard, qui avaient redoublé la Petite Section, la Moyenne Section, c’est n’importe quoi, mais n’importe quoi. [...] on a eu le cas d’un élève, dramatique, qui a fait deux Moyennes Sections, deux CP, 2 CE1, 2 CE2 et, quand je suis arrivée, il faisait sa deuxième année de CM1. Il est au collège maintenant en 6^{ème}, avec 4 ou 5 ans de retard, c’est un gamin qui a d’énormes difficultés pour apprendre à lire.” (Fianarantsoa, 11/06/09)

Les données ci-après, extraites d’un document interne du Lycée français de Fianarantsoa, établi en octobre 2006, montre l’importance des redoublements dans la population scolaire, notamment celle des internes, constituée de ni-nationaux.

Retard scolaire (1, 2, 3 ans de retard) 2005-2006	Retard scolaire (1, 2, 3 ans de retard) 2006-2007
30 % de l'effectif total	24 % de l'effectif total
53 % des internes	59 % des internes
Retard scolaire en début de cycle 3 : 37%	Retard scolaire en début de cycle 3 : 51%
Retard scolaire à l'entrée en 6ème : 41%	Retard scolaire à l'entrée en 6ème : 51%

Indicateurs retenus pour élaborer le projet d'école 2006-2009. Document interne du Lycée René Cassin de Fianarantsoa.

Nous avons eu face à nous des enseignants et des chefs d'établissements désarmés et impuissants face à l'ampleur de la tâche à accomplir pour essayer de combler le retard scolaire de ces élèves :

“Quand vous avez un adolescent de 15, 16 ans, qui a 2 de moyenne, qui ne comprend rien, qui n'entend rien, quelle est la bonne solution, c'est de le maintenir ? On fait de l'acharnement, on double les heures de cours ?” (Tanarive, 08/05/09)

Nos interlocuteurs sont unanimes pour dénoncer l'inadaptation des écoles françaises de Madagascar au profil des élèves bi-nationaux. Celle-ci se manifeste par une absence de moyens financiers et humains pour faire face aux difficultés sociales, sanitaires, éducatives des élèves. Les enseignants doivent ainsi gérer, sans accompagnement ou prise en charge, des élèves non francophones, qui, en France, relèveraient du CASNAV, ou des enfants présentant des handicaps ou différents troubles de l'apprentissages (des “dys-”) qui relèveraient de structures spécialisées ou qui pourraient bénéficier du soutien de professionnels (rééducateurs, orthophonistes, psychologues, etc.) :

“Nous n'avons pas d'infirmier, nous n'avons pas d'assistante sociale, nous n'avons pas de psychologue.” (Lycée de Tamatave, 16/06/09)

“Des équipes éducatives¹⁴⁸, on en a fait quelques-unes : j'ai jamais vu une assistante sociale, j'ai jamais vu le toubib du consulat. Mais on n'a jamais eu non plus une inspectrice, un conseiller pédagogique qui se soit déplacé. On se retrouve finalement entre nous avec les parents.” (Tanarive, 07/05/09)

“Je prends l'exemple de F., c'est un enfant qui est dyslexique, dysorthographique et cette dyslexie, ici, n'est pas prise en charge, on ne peut pas faire appel à un orthophoniste parce qu'on est loin de Tanarive, moi je trouve qu'on ne met pas assez de moyens pour les enfants boursiers.” (Antsirabe, 03/06/09)

“[...] ici il n'y a pas de RASED¹⁴⁹, il n'y a rien, donc on fait avec les moyens du bord. Alors on a des problèmes parce qu'on accueille à l'école cinq élèves déficients intellectuels. Alors moi je ne suis pas habilitée à dire qu'ils sont déficients intellectuels, on présume qu'ils le sont puisqu'on a un gamin en CM2 qui ne sait ni lire ni écrire. On accueille un enfant très très malade ici qui a des crises d'épilepsie très très fortes. J'ai cinq enfants qui sont déficients intellectuels pour qui on ne peut pas faire grand-chose. On a [...] deux petites ici qui sont dyslexiques au dernier degré, des enfants qui sont au CM2, qui vont passer en 6ème et qui vont s'écrouler complètement parce qu'on n'a

¹⁴⁸ Dans le premier degré, groupes de professionnels de l'éducation (directeur de l'école, enseignants, psychologue scolaire, etc.) se réunissant pour échanger et prendre des décisions relatives à certains élèves, en lien avec leur santé, leur comportement ou leurs résultats.

¹⁴⁹ “Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté” : structure dans laquelle interviennent des enseignants spécialisés et des psychologues scolaires qui prennent en charge les élèves présentant des troubles de l'apprentissage.

jamais rien pu faire pour elles parce que nous on n'est pas formés pour les prendre en charge.” (Fianarantsoa, 11/06/09)

Certains de nos interlocuteurs dénoncent l'élitisme de l'AEFE, comme l'avait fait la sénatrice Monique Cerisier-ben-Guiga en 1999. Tel proviseur d'un lycée français de province regrette par exemple que l'AEFE “refuse absolument”, tant pour des questions budgétaires que pour “des raisons d'image”, l'ouverture de SEGPA¹⁵⁰, structures qui lui semblent pourtant plus adaptées au profil d'un certain nombre de bi-nationaux en échec :

“C'est très politique l'AEFE. C'est pas un hasard si depuis une dizaine d'années on a un diplomate à la tête de l'AEFE et pas un pédagogue.”

L'objectif d'excellence affiché par l'AEFE serait incompatible avec la création de dispositifs accordant une visibilité à des élèves en échec scolaire :

“[...] l'AEFE, le réseau des écoles françaises, on nous a expliqué que c'étaient des réseaux d'excellence donc au ministère on nous a dit : “surtout ne nous demandez pas de mettre dans les écoles des psychologues, des RASED, y en aura pas, c'est des écoles d'excellence”. Sauf que le réseau à Madagascar fait qu'on accueille des enfants très défavorisés. On ne joue pas le rôle de l'école auprès de ces enfants-là.” (Fianarantsoa, 11/06/09)

Ce qui ressort de nos entretiens c'est, comme on pouvait s'en douter, que l'échec scolaire de ces élèves est fortement corrélé à leur appartenance sociale (degré d'éloignement avec la culture de l'école) et à leurs pratiques langagières (niveau de maîtrise du médium d'instruction). Ce constat, qui était au cœur des questionnements des sociolinguistes et sociologues de l'éducation dès les années 1960 (cf. débat entre William Labov et Basil Bernstein), est posé comme une évidence par nos interlocuteurs, comme cette enseignante de collège :

“Il y a un lien évident entre le niveau socio-économique, ils sont boursiers, l'origine linguistique, ils sont malgachophones, et les résultats scolaires.” (Antsirabe, 04/06/09)

À Fianarantsoa, l'équipe pédagogique a procédé à un sondage auprès des familles (cf. ci-dessous) pour connaître la proportion de leurs élèves de maternelle et de primaire ayant pour langue de communication habituelle le malgache : c'est le cas de près de 73 % d'entre eux. Si une différenciation avait été établie entre boursiers et non boursiers, on aurait probablement obtenu pour les premiers un pourcentage s'approchant de 100 %. Seuls quelques binationaux issus d'un métissage récent, dont le père est encore présent, peuvent avoir le français dans leur répertoire langagier.

¹⁵⁰ “Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté” : structure intégrée dans un collège qui accueille des élèves en difficulté pour leur proposer un dispositif de soutien.

Niveaux	% des élèves parlant seulement malgache à la maison
TPS/MS	69,6 %
PS/MS	76 %
GS	63,6 %
CP	66,7 %
CE1	63 %
CE2	44,4 %
CM1	60,9 %
CM1/CM2	75 %
CM2	70,8 %
TOTAL	72,8 %

Proportion des élèves de l'école française de Fianarantsoa (maternelle et primaire) ne parlant que le malgache à la maison.

Une proportion importante des élèves scolarisés dans le réseau AEFÉ à Madagascar, l'intégralité ou presque des bi-nationaux, se retrouve dans la situation de "submersion", "super immersion", "pseudo-immersion", "immersion non institutionnalisée", "immersion sauvage", évoquée dans la partie précédente lorsque nous avons traité du cas des élèves francophones scolarisés dans des écoles néerlandophones. Plusieurs de nos interlocuteurs évoquent le mutisme de ces élèves primo-arrivants qu'ils constatent les premiers mois de leur scolarisation. Ainsi cette enseignante du secondaire :

"On a du mal à faire parler ces enfants-là français. [...] ils sont complètement muets. Ils ne parlent pas du tout et ceux qui parlent en classe, dès qu'ils sont dans une situation de communication informelle avec un copain, même en classe, c'est en malgache : sur le plateau de sport, c'est en malgache, en récréation c'est en malgache, quand ils sont en rang c'est en malgache, c'est pour vous dire, c'est vraiment ça qui sort." (Antsirabe, 04/06/09)

Même constat chez cette directrice d'internat :

"Au début quand je lui parlais, elle ne comprenait pas ce que je disais, elle était vraiment comme une carpe. Quand elle est arrivée ici, je me suis demandé : "Est-ce qu'elle n'est pas sourde ?" Je lui disais un truc, elle ne se retournait pas, elle ne répondait pas, c'est comme si je parlais à un mur. Après je suis allé voir les surveillants, je leur ai dit : "Vous comprenez quelque chose ?" Et finalement, j'ai discuté avec la maîtresse et à l'école c'était pire qu'ici : elle ne comprenait rien." (Majunga, 10/11/09)

Ces deux témoignages interrogent la politique des langues appliquée dans des écoles françaises en contexte hétéroglotte accueillant pour l'essentiel des élèves non francophones. On est ici typiquement dans une situation de FLSCO (français langue de scolarisation). Quelle place y est faite aux L1 des élèves ? Quels dispositifs pédagogiques sont mis en œuvre pour tenir compte de cette réalité sociolinguistique ? Ce sont finalement toujours les mêmes questions qui reviennent d'un contexte à l'autre : que ce soit en Bretagne, en Alsace, aux XIXe et début du XXe siècles, en France métropolitaine dans les années 1950 (adultes nord-africains, cf. volume 2), en Guyane, en Flandre, à Madagascar, à La Réunion (cf. partie suivante) au XXIe siècle.

Pour revenir à l'étude de cas qui nous occupe ici, on peut se demander dans quelle mesure cette configuration scolaire plurilingue a initié une réflexion didactique particulière à l'AEFE. Ana

Vivet, dans deux articles publiés en 1999 et 2000¹⁵¹, s'est précisément intéressée aux politiques linguistiques éducatives mises en œuvre dans les écoles de l'AEFE vis-à-vis de son public non francophone¹⁵². S'interrogeant pour savoir si "les écoles françaises à l'étranger [doivent continuer à être] exclusivement francophones", elle évoque "l'inquiétante étrangeté de la langue seconde" pour les élèves non francophones scolarisés dans le réseau des écoles françaises à l'étranger. L'auteure y dénonce le "maintien d'un monolinguisme décadent" (Vivet, 1999 : 77), résurgence anachronique d'une époque révolue, qui "revêt à l'école française de l'étranger des allures de croisade" (*Ibid.* : 75). Elle pointe du doigt les "effets pervers" (*Ibid.* : 69) d'une idéologie post-coloniale qui contraint les élèves à mettre entre parenthèses qui ils sont. Afin de réussir "leur intégration à l'école française" (*Ibid.*), il faut, écrit-elle,

"qu'ils désertent sans nostalgie leur langue et leur identité et en adoptent une autre, fictive et non reliée aux traces significatives de leur mémoire." (*Ibid.*)

Elle ajoute :

"Croyant bien faire, les maîtres consacrent tous leurs efforts à éradiquer la langue maternelle, perçue comme un obstacle – au lieu d'en être le support – aux progrès linguistiques en français." (*Ibid.* : 71)

Les enseignants s'évertuent, souligne-t-elle encore, à

"[...] neutraliser la langue première et [à faire en sorte] que le français s'infilte progressivement dans toutes les activités des enfants, y compris dans leurs jeux, leur imaginaire, leurs besoins, leurs affects et leurs désirs." (*Ibid.* : 66)

Dans une lecture psychanalytique (l'auteure est psychanalyste), Vivet s'inquiète des effets délétères d'une immersion-submersion faite,

"intempestivement et sans aucune préparation, dans une langue inconnue au moment de leur première séparation du milieu familial." (*Ibid.* : 71)

Elle évoque la "déstabilisation psychique et émotionnelle" (*Ibid.* : 67), ou encore "la forte déstabilisation psychoaffective" (*Ibid.* : 70) qu'elle constate chez les élèves de maternelle, notamment les petits de 3 ans qui,

"privés des repères familiers et sécurisants de la communication [...] sont complètement déroutés et déstabilisés dans leur relation aux autres." (*Ibid.*)

L'auteure plaide pour "l'introduction de démarches d'enseignements plus adaptées" (*Ibid.* : 77) valorisant le bilinguisme de ces élèves allophones en accordant à leurs langues/cultures une place allant au-delà de la marginalité dans laquelle elles sont maintenues.

Les témoignages recueillis lors de notre enquête de 2009 conduisent, nous allons le voir, à nuancer l'analyse de la chercheuse. En l'espace de dix ans l'AEFE a en effet entrepris une réflexion de fond, malgré des ambiguïtés que nous soulignerons, en matière de prise en compte

¹⁵¹ Il s'agit en fait quasiment du même article, à quelques mots près, publié sous deux titres différents : "Faut-il que les écoles françaises à l'étranger soient exclusivement francophones ?" (Vivet, 1999) et "L'inquiétante étrangeté de la langue seconde. Le cas des enfants non francophones des écoles françaises de l'étranger" (Vivet, 2000).

¹⁵² Son analyse, qui s'appuie sur des missions de formation effectuées dans des écoles de l'AEFE, ne porte pas spécifiquement sur les élèves bi-nationaux. Madagascar ne semble pas non plus faire partie de la quinzaine de pays qu'elle mentionne pour ses observations puisqu'elle évoque l'Europe, l'Amérique du Sud, les USA et le Moyen-Orient.

du contexte, tant au niveau de la place à accorder aux L1 que des spécificités liées à l'enseignement-apprentissage d'un français langue de scolarisation. Nous avons néanmoins pu observer des traces de politiques d'exclusion de la langue des élèves dans certaines écoles et surtout dans les internats. Il s'agissait apparemment d'une pratique courante dans certains établissements, notamment à Fianarantsoa et à Tuléar. La directrice de l'école primaire de Fianarantsoa dit avoir été "estomaquée" en découvrant, lors de son affectation dans cet établissement, le système de punition mis en place à l'internat :

"J'ai intercepté une punition, mille lignes : "Je ne dois pas parler malgache". C'était un interne qui avait parlé malgache là-haut à l'internat. Je suis allé voir le proviseur et je lui ai dit : "Mais c'est quoi ça ?" Alors je suis monté voir les surveillants, je les ai traités de tous les noms : "Vous êtes des malades !" Je suis sûre que ça a traumatisé des tas de gosses." (Fianarantsoa, 11/06/09)

Le même constat a été effectué par une enseignante de CP de la même école, qui incrimine également les responsables de l'école française :

"Elle [la gérante de l'internat] pouvait mettre à genoux des gamins dans la cour pendant une heure ou deux parce qu'ils avaient parlé malgache ou leur faire copier mille lignes ou je ne sais pas quoi. Des trucs humiliants. Il y a une période ici où le principal est arrivé en disant : "Il est interdit de parler malgache dans la cour et ailleurs", c'est lui qui avait dit ça et le directeur de l'école aussi. Donc il fallait attraper les gamins qui parlaient malgache. Dans la cour ils n'avaient pas le droit et à l'internat, encore moins." (Fianarantsoa, 12/06/09)

Pour Tuléar, c'est un interne du LFT qui nous a révélé l'existence de pratiques similaires à l'internat :

"[...] j'étais interne depuis tout petit, peut-être le CP, et on était obligé de parler français à l'internat. C'était strict. Le règlement c'était : aucune langue sauf le français. Dès qu'on parlait malgache à l'internat, on était puni. La punition c'était nettoyer les toilettes, nettoyer la chambre, le réfectoire." (Tanarive, 09/05/09)

Lors de notre passage à Tuléar en juin 2009, nous avons demandé à la directrice de l'internat de pouvoir consulter le règlement intérieur. Celle-ci nous en a remis deux : celui en vigueur ainsi que le précédent. Il s'agissait pour elle de nous montrer les évolutions récentes qui étaient intervenues suite aux pressions exercées par les enseignants. Nous reproduisons ci-dessous les deux passages, classés dans la rubrique "Discipline et sanctions", relatifs à la politique linguistique en vigueur à l'internat, en reproduisant la casse.

Jusqu'en 2005-2006 :

"Pour les conversations courantes, LA SEULE LANGUE AUTORISÉE DANS L'ENCEINTE DE L'INTERNAT SERA LE FRANÇAIS (en dehors de celles étudiées : anglais, espagnol, ...)"

À partir de 2006-2007 :

"Pour les conversations courantes, la langue conseillée à parler dans l'enceinte de l'internat sera LE FRANÇAIS."

On notera, dans le premier règlement, l'usage de lettres capitales menaçantes pour marteler l'interdit et également l'absurdité consistant à autoriser les élèves à se parler dans une LVE, tout en leur interdisant de converser dans leur langue maternelle... Si le second montre effectivement une inflexion, les lettres capitales qui continuent à être utilisées pour désigner la

langue cible montrent l'insistance avec laquelle celle-ci persiste à être préconisée par le personnel de l'internat. Pour comprendre ce qui a pu conduire à ce changement, il faut lire un document très instructif que nous avons également pu consulter et que nous reproduisons ci-dessous dans son intégralité. Il s'agit du procès-verbal de la réunion du Comité de pilotage de l'internat du Collège français de Tuléar, intervenue le 12 mai 2006. Le sujet de discussion, qui concerne "la langue pratiquée à l'internat", met aux prises, d'une part, la représentante des enseignants du primaire et le directeur de l'école primaire (désignés ci-dessous comme Mme C et M. A.), d'autre part, le principal du collège :

“- **Mme C.** : Est-il vrai que les élèves sont obligés de parler français dans l'enceinte de l'internat, faute de quoi ils seraient sanctionnés ?

- **Le Principal** : Étant donné qu'ils sont français, scolarisés dans un établissement français, s'exprimer en français aiderait beaucoup les élèves dans leur scolarité et pour plus tard quand ils seront obligés de quitter le Collège français de Tuléar. En effet, supposons qu'ils aillent continuer leurs études au Lycée français de Tananarive où les élèves sont beaucoup plus au niveau et parlent aisément le français, ils n'auront pas trop de difficulté à s'adapter s'ils s'expriment bien en français. Et d'ailleurs toutes les matières sont enseignées en français, mise à part la langue malgache. Plusieurs de nos élèves vont en France, à la Réunion ou dans d'autres pays après la 3ème. Il faudrait qu'ils parlent bien le français. La plupart des nouveaux élèves qui nous arrivent ne sont pas du tout capables de parler en français. Et le bain linguistique que nous imposons contribue beaucoup à l'apprentissage de la langue. D'ailleurs, chez eux il est certain qu'ils ne parlent que le malgache. Donc, le fait de les obliger à parler français à l'internat durant des heures de vie courante les aidera immanquablement à leur adaptation au système français.

- **Mme C. et M. A.** : Oui mais il ne faudrait pas les obliger. Il faut les laisser libres de s'exprimer dans leur langue maternelle sinon ils se sentiraient dépaysés. L'apprentissage du français se fait au collège et non à l'internat. Des études ont été faites là-dessus et on a traité ce problème en stage. Du moins, il ne faut pas les sanctionner pour cela. On n'apprend pas une langue sous la contrainte. Cette mesure est obsolète et contraire aux principes de l'école.

- **Le Principal** : Si on ne les oblige pas, ils ne parleront qu'en malgache. Et en plus un malgache populaire, non structuré. D'ailleurs, on ne sanctionne pas les petits, on les corrige peu à peu. On ne sanctionne que les grands qui font exprès, pour provoquer. En trois ans, aucune sanction n'a été prise à l'encontre des élèves dans ce domaine.

- **Mme C. et M. A.** : Justement, ils font exprès pour contrer un règlement qui n'a pas lieu d'être. Nous demandons à ce que la formulation dans le règlement intérieur : "la seule langue autorisée à parler dans l'internat est le français" soit changée en "on incitera les élèves à parler en français."

Suite à cette passe d'armes, une consultation à main levée est organisée pour départager des membres du Comité de pilotage apparemment divisés sur la question. Nous avons malheureusement mal noté les résultats, en nous contentant de relever qu'elle avait recueilli cinq voix "pour", sans noter le nombre de voix "contre". Compte tenu du changement de règlement, ce sont les premiers qui semblent l'avoir emporté.

À Fianarantsoa, c'est également sous la pression d'une nouvelle équipe pédagogique que l'interdiction de la L1 a cessé dans l'enceinte de l'école comme dans celle de l'internat. Les deux enseignantes du premier degré interrogées sur la question tiennent un discours progressiste fustigeant la violence qui consiste à empêcher des enfants, déjà privés de

l'affection parentale et coupés de leur environnement familial, de communiquer dans leur langue :

“Ok le bain de langue, mais le bain de langue avec le déracinement, la solitude, le manque d'affection, c'est pas possible. Il fallait bien qu'ils se rattachent à quelque chose ces pauvres petits, et ben même pas à leur langue. [...] les gamins, même petits, ont [encore] tendance à dire : “Oh il a parlé malgache”. “Ben oui, et alors ? Ça fait quoi, ça a fait mal ?” (Fianarantsoa, 12/06/09)

“Tu ne peux pas te construire en rejetant la langue maternelle. Punir un enfant qui parle sa langue, c'est de la violence, moi je dis que c'est de la maltraitance. C'est ce que j'avais dit aux surveillants. Ils m'ont répondu : “On fait ça pour leur bien”. Je leur ai dit : “Pas du tout”. (Fianarantsoa, 11/06/09)

Si en 2009, les mesures répressives contre l'utilisation de la L1 semblaient donc révolues à Fianarantsoa et Tuléar, ce n'était pas nécessairement le cas ailleurs. Deux élèves internes scolarisés au LFT nous faisaient part des réactions de leurs enseignants face à des élèves communiquant sporadiquement en L1 dans leur classe :

“[...] quand on est en cours c'est comme ça, en cours on parle français et si on parle malgache, on est sanctionné parce que les profs pensent peut-être qu'on dit du mal d'eux.” (Tananarive, 09/05/09)

“En fait, c'est interdit de parler malgache à l'école, pendant les cours. Cette année, j'ai été convoquée une fois chez le CPE : il y a une prof de communication qui m'a surpris en train de parler malgache. En fait je parlais à une copine, j'étais en train de lui expliquer un devoir. [...] Le CPE m'a dit : “Vous savez, on est dans un établissement français, même si on est sur le territoire malgache, on doit parler français en cours.” En fait c'est mal vu de parler malgache, surtout par les nouvelles enseignantes françaises, celles qui viennent d'arriver. (Tananarive, 09/05/09)

Dans un Lycée français de province, le CPE, tout en prenant soin de préciser qu'aucune punition n'est prévue pour les élèves parlant malgache dans l'établissement, rappelle le caractère obligatoire de l'utilisation du français :

“- CPE : Nous on les oblige à parler français au Lycée parce que c'est le seul endroit où ils ont l'occasion de parler français parce que dès qu'ils rentrent chez eux, soit ils parlent en malgache, soit ils parlent en chinois, soit ils parlent en indien.

- Enquêteur : Même pendant la récréation ?

- CPE : Ben on ne peut pas être derrière tous les élèves non plus hein. Mais quand on entend, quand on passe, on fait la remarque de leur dire, c'est la consigne que l'on donne aussi aux surveillants, qu'ils parlent en français.”

La politique est, de ce point de vue, la même à l'internat qui héberge les élèves de cet établissement. Comme à Tuléar quelques années plus tôt, l'interdit est gravé dans le règlement intérieur et la directrice se fait un devoir de l'appliquer :

“Je les oblige à parler français et entre nous on parle français. Maintenant j'ai un problème au niveau des surveillants puisque j'ai pas toujours l'œil sur [eux] [...] Tout le monde est obligé de parler en français donc tant que je suis là à l'internat, tout se passe bien, tout le monde parle en français et dès que j'ai le dos tourné, c'est le système du chat et de la souris.”

Cet interdit de la L1 qui persiste donc malgré, nous le verrons, un positionnement de l'AEFE désormais favorable à la promotion du plurilinguisme, s'inscrit dans une entreprise d'acculturation consistant à franciser, linguistiquement et culturellement, de gré ou de force

des élèves séparés de leurs familles. Nous ne pouvons nous empêcher, de ce point de vue, de penser aux “homes” évoqués lors de notre partie sur la Guyane française, ces internats catholiques visant à évangéliser et assimiler les enfants amérindiens qui y étaient placés. Même si dans le cas des internats à Madagascar, il n’y a *a priori* pas de dimension religieuse, l’enseignement à l’AEFE étant laïc, si les familles qui y laissent leurs enfants le font *a priori* également de leur plein gré, leur séjour dans cette structure fermée implique un processus de transformation par la langue et par l’éducation. Nous avons été particulièrement marqué par la terminologie employée par la directrice d’une école primaire partenaire de Tananarive (04/11/09), évoquant pour ces élèves, un nécessaire “format[age], une “reconversion”, un “changement de matrice”, et même un “dépolissage” :

“On fait vraiment une reconversion, un changement de matrice [...] La matrice se confectionne dans l’établissement. [...] on nous attribue la tâche de les formater [...] nous sommes une usine de dépolissage [...]”

Chacun de ces termes, chacune de ces formulations mérite qu’on s’y attache tant leur signification et portée symbolique est forte.

Le terme de “reconversion”, appliqué au domaine industriel ou professionnel, implique soit la transformation d’une industrie ou un changement d’activité professionnelle. Dans l’un ou l’autre cas, il est question de rompre avec un état antérieur. Mais ce terme peut également, même si le TLF1¹⁵³ indique qu’il s’agit là d’un usage rare, avoir une connotation religieuse. Reconvertir signifie dans ce cas, “convertir à nouveau”, “faire retrouver la foi perdue” (*Ibid.*). Pris dans ce sens, la reconversion des bi-nationaux pourrait consister à leur faire retrouver cette francité, peu à peu enfouie sous les strates du temps, sous l’influence du milieu malgache, à faire remonter en eux cette part lointaine de leur identité héritée d’un aïeul ou d’un bisaïeul. De ce point de vue, la francisation ou “refrancisation” de Français allophones apparaît comme une entreprise de (re)conversion. La conversion, lorsqu’elle est imposée, peut impliquer une idée de violence, de domination, de négation de l’autre que l’on retrouve dans l’évangélisation exercée par les missionnaires ou dans les “thérapies de conversion” visant à “soigner” des homosexuels en essayant de leur faire renoncer à leur orientation sexuelle.

La “matrice” c’est l’utérus où naît la vie, c’est l’organe “destiné à contenir l’embryon et le fœtus” (*Ibid.*) où s’effectue la gestation. Parler de matrice, c’est donc évoquer le lien à la mère et à la langue maternelle que celle-ci nous a transmise. De ce point de vue, changer de matrice équivaut à renoncer à ce lien linguistique qui nous unissait à notre mère en adoptant une autre langue, destinée à la supplanter. C’est également un renoncement à cette mère malgache, souvent stigmatisée, nous l’avons vu, dans le discours institutionnel : une mère sans instruction, parfois perçue comme agressive, peu aimante, en proie à des addictions, aux mœurs dissolues, vénale et manipulatrice. Ainsi, lorsque notre interlocutrice nous indique que “la matrice se confectionne dans l’établissement”, on peut le comprendre comme une manière d’indiquer que l’école française se substitue à cette mère indigne pour refaire l’éducation de l’enfant en le fondant dans le moule républicain qui lui permettra de sortir de sa condition. Par analogie, la matrice c’est le “milieu où quelque chose prend racine, se développe, se produit.” (*Ibid.*) Ici, les faire “changer de matrice” consisterait donc à les éloigner de leur milieu, à conduire les élèves, sinon à refouler leurs origines malgaches, tout au moins à les tenir à distance de celles-ci.

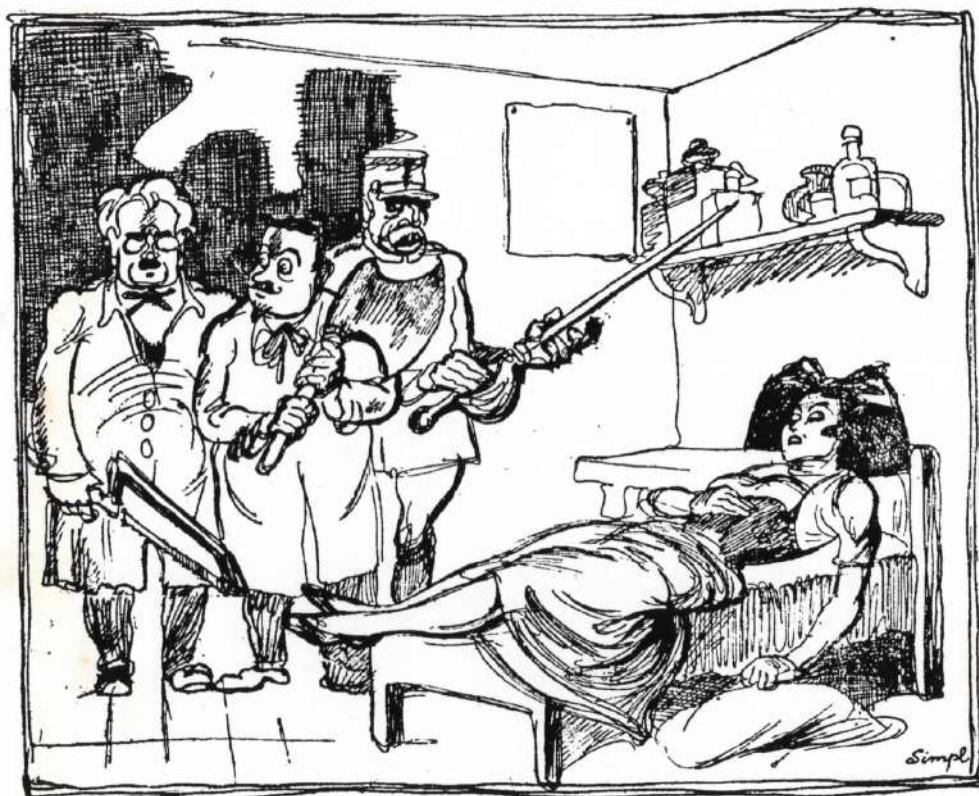
¹⁵³ <http://stella.atilf.fr/>

Le "formatage" s'entend à la fois comme une opération d'effacement, d'assimilation et de (re)conditionnement. En informatique, formater un périphérique de stockage (un disque dur, une clé USB ou une carte mémoire), signifie en supprimer les données existantes pour que de nouvelles données puissent y être stockées à la place. L'analogie avec le procédé auquel se réfère notre interlocutrice quand elle évoque les bi-nationaux est assez parlante : l'école française apparaît ici comme une instance d'acculturation, voire de déculturation, consistant, pour filer la métaphore informatique, à réinitialiser un système de pensée considéré comme dysfonctionnant, car générateur de plantages, de bogues et de performance ralenties (l'échec scolaire). Formater c'est également chercher à assimiler, à rendre l'autre semblable à soi, en le faisant rentrer dans un moule, quitte pour cela à user de la force, à le contraindre à se conformer à des normes, à se plier à des standards, à s'uniformiser. Il y a une violence sous-jacente à tout formatage entendu dans ce sens : la nécessité de déformer l'autre ou de l'amputer d'une partie de lui-même pour faire en sorte qu'il rentre dans le cadre en l'allongeant sur "un lit de Procruste". Ce personnage de la mythologie grecque, tenancier d'une auberge située sur la route entre Athènes et Éleusis, avait pour habitude cruelle de contraindre, par la torture, les voyageurs qui s'arrêtaient pour la nuit à se conformer à la taille des lits. Trop petits, ils étaient écartelés (supplice du chevalet) jusqu'à ce que leur corps déboîté soit en adéquation avec les mensurations de leur couchage. Trop grands, c'était l'amputation qui les attendait : les membres qui dépassaient étaient impitoyablement sciés, là aussi dans le but que le corps tienne tout entier, mais sans dépasser, dans le lit. Ce mythe est utilisé métaphoriquement pour évoquer des situations de violence et de domination dans lesquelles des populations minorées sont contraintes, pour se conformer à des normes, culturelles ou linguistiques, à renoncer à des éléments constitutifs de leur identité. Nous avons trouvé dans notre corpus alsacien le dessin satirique ci-dessous, intitulé "Sur le lit de Procruste. À Propos des projets de réforme de l'administration", publié en 1926 dans la presse autonomiste¹⁵⁴. On y voit une Alsacienne allongée dans un lit trop petit pour elle. À ses côtés, trois officiels, politiciens et militaires incarnant l'autorité publique, armés qui d'un sabre, qui d'une hache, qui d'une scie à métaux, s'interrogent : "Elle n'entre pas dans le lit, c'est sûr. Devons-nous lui couper la tête ou les jambes ?"

¹⁵⁴ *Dr Schliffstaan*, n° 39, 25 septembre 1926.

Auf dem Prokrustesbett

(Zu den Anträgen auf Verwaltungsreform.)



Sie passt nicht in das Bett, das steht fest. Sollen wir ihr nun den Kopf oder die Beine abschneiden?

“Elle n’entre pas dans le lit, c’est sûr. Devons-nous lui couper la tête ou les jambes ?” Source : *Dr Schliffstaan*, n° 39, 25 septembre 1926.

Le processus d’effacement, d’amputation et d’uniformisation inhérent au formatage se clôt par un reconditionnement (formatage social et mental/psychique), comme on le fait pour les smartphones auxquels on offre une seconde vie, un second départ.

Enfin, l’expression “usine de dépolissage” mérite également un décryptage. L’analogie entre usine et école est généralement utilisée pour décrédibiliser l’Éducation nationale, accusée par exemple d’être “devenue une usine à chômeurs et à illettrés”¹⁵⁵ ou une “fabrique du crétin”¹⁵⁶. Réduire l’éducation à un procédé industriel renvoie à une vision déshumanisante où les besoins et spécificités de l’individu-élève, formé en série tel un produit, s’effacent au profit d’une recherche d’homogénéisation et de standardisation. Le recours au terme “dépolissage” renforce cette vision productiviste d’un système désincarné où l’élève est réduit à n’être qu’un rouage. Ce procédé industriel qui consiste, par abrasion, à “ôter à une surface son poli” son “éclat”¹⁵⁷, vise à améliorer la capacité d’adhésion (à prendre au sens figuré pour nos bi-nationaux “reconvertis”) de la surface usinée :

“[...] lorsqu’une surface est correctement polie, elle procure un bien meilleur accrochage. On obtient ainsi une bien meilleure tenue de la peinture, du vernis ou de la

¹⁵⁵ Desjardins Thierry (1999) : *Le scandale de l’Éducation nationale ou pourquoi (et comment) l’école est devenue une usine à chômeurs et à illettrés*. Paris, Lafont.

¹⁵⁶ Brighelli Jean-Paul (2005) : *La fabrique du crétin. La mort programmée de l’école*. Paris, Jean-Claude Gawsewitch Éditeur.

¹⁵⁷ <http://stella.atilf.fr/>

lasure appliquée par la suite. Un dépolissage d'une peinture aide à retrouver un support suffisamment lisse. [...] La technique consiste à corriger l'état du support en le ponçant légèrement jusqu'à avoir une surface bien homogène."¹⁵⁸

Transposée métaphoriquement à la scolarisation des bi-nationaux telle que décrite par cette directrice d'école, la description technique ci-dessus, renvoyant au geste industriel, correspond à l'idée de formatage, de changement de matrice et de reconversion. On efface, on ponce, on réinitialise, on "reboote", en un mot, on francise. Les effets du procédé de "changement de matrice" – abrasion de la première couche de peinture originelle puis pose d'une primaire pour faciliter l'accrochage des couches de finition – mettent quelques années avant de produire leurs effets, en tout cas pour les élèves qui parviennent à survivre dans le système français jusqu'au lycée. Les témoignages recueillis auprès des élèves internes du LFT montrent clairement la réalité de l'acculturation, fruit d'une scolarité faite à l'écart du milieu d'origine et d'une politique de francisation linguistique et culturelle opérée parfois sous la contrainte, nous l'avons vu. Le prix à payer de cette francisation est un éloignement progressif de la langue maternelle et, quand celle-ci n'est pas le merina, la variété officielle parlée par les habitants des Hautes Terres, également par une maîtrise altérée de la langue standard, qui au même titre que le français, est utilisée comme médium d'instruction dans les écoles malgaches. La situation sociolinguistique malgache se caractérise en effet par une "diglossie enchâssée"¹⁵⁹ se caractérisant par l'imbrication de deux diglossies : celle qui existe, d'une part, entre le français qui occupe un statut de langue seconde et le merina, d'autre part, entre le merina et les variétés parlées sur les côtes de l'île. Les élèves côtiers scolarisés dans le système malgache, non locuteurs natifs du merina, découvrent ainsi à l'école deux langues secondes, dans lesquelles ils entrent dans les apprentissages. Les bi-nationaux, pour leur part, ne reçoivent au mieux, nous le verrons ci-dessous, qu'une simple initiation au merina se résumant à un enseignement de langue proposé à la marge, qui ne leur permet pas d'en acquérir une connaissance formalisée très poussée. Une enseignante malgachophone, exerçant au Collège d'Antsirabe, nous indiquait :

"Beaucoup de ces jeunes ne sont pas structurés dans leur propre langue : ils écrivent un malgache très aléatoire. Parmi les sept enfants qui sont arrivés dans les années 2000, certains vraiment étaient complètement perdus, alors je leur ai dit : "Écoute, explique-moi en malgache, je parle malgache, tu peux m'expliquer en malgache et puis on va écrire, tu peux même l'écrire en malgache". Je ne comprenais rien, je ne comprenais rien, c'était de la semoule quoi : très peu de vocabulaire, l'écriture, même la façon dont les lettres sont formées, on leur a pas appris, ils les font à l'envers, il y a beaucoup de choses qui leur manquent et qui les handicapent, qui sont des choses de base et c'est pas lié à la langue française mais à leur apprentissage de la langue antérieure." (Antsirabe, 04/06/09)

Notre interlocutrice se réfère au nom donné à un plat local, le riz aux brèdes, pour décrire une forme de sabir que parleraient les bi-nationaux qu'elle décrit comme n'étant finalement structurés dans aucune langue, ce qui complique tout travail métalinguistique :

"Alors parfois c'est un malgache un peu mélangé, on dit "vary amin'anana"¹⁶⁰, vous savez c'est le riz qui est mélangé avec les brèdes, c'est un malgache mâtiné de français

¹⁵⁸ <https://www.metaltop.fr/content/497-definition-depolissage-peinture>

¹⁵⁹ Le linguiste Ralph Fasold a utilisé ce concept, en recourant aux expressions de "double overlapping diglossia" ou d'"embedded diglossia" pour définir la situation sociolinguistique de la Tanzanie. (cf. Bousaid, 2011 : 69) Cette notion a été ensuite reprise par d'autres chercheurs comme Louis-Jean Calvet (1987), pour évoquer le Maghreb, et Claudine Bavoux (2000), à propos justement du contexte malgache.

¹⁶⁰ Vary = riz ; Amin'i = Avec ; Anana = brède.

parce que c'est même pas un malgache correct et leur faire réfléchir sur leur propre langue, sur les distinctions entre le français et le malgache, on ne peut pas les faire réfléchir là-dessus, ils ne sont pas structurés, ils n'ont pas le recul sur la syntaxe, sur la manière dont les mots se forment en malgache, ils ne le savent pas." (*Ibid.*)

Sur le plan linguistique, l'écart qui les séparent de malgachophones scolarisés dans le système éducatif malgache se manifeste tant à l'oral qu'à l'écrit, en compréhension comme en production, au niveau de leur maîtrise des variétés côtières comme de celle du merina. Dans leurs réponses, les élèves ne distinguent d'ailleurs pas les deux variétés, se référant au terme générique de "malgache" :

"[...] il y a l'influence du français : on a tendance à mélanger les deux en fait. Et des fois quand on parle, on se trompe de place pour le verbe parce qu'il y a des choses à respecter aussi en malgache et des fois on fait des fautes [...]"¹⁶¹

"[...] quand il y a des amis qui m'appellent et me parlent en malgache, je ne comprends pas trop ce qu'ils veulent dire. Ce sont des expressions, des mots qui m'échappent en fait."

"[...] je ne sais même pas écrire en malgache. Quand je suis avec mes ami(e)s malgache et qu'on se met à écrire en malgache, je suis la seule à ne pas pouvoir le faire alors que j'ai l'air bien malgache. Et des fois ils disent même que mes phrases en malgache ne sont pas correctes à l'oral."

"[...] des fois ma mère elle n'aime pas quand j'écris en malgache une lettre ou par sms, parce qu'elle-même elle ne comprend pas ce que j'écris. Elle dit qu'elle préfère que je lui écrive en français mais pas en malgache parce qu'elle ne comprend pas ce que j'écris. Moi quand j'écris en malgache, même un Malgache ne peut pas comprendre."

Comme indiqué plus haut, ce que les élèves internes vivent comme un défaut de maîtrise de leurs langues malgaches, est lié, d'une part, au fait que, coupés de leur milieu d'origine et scolarisés dans une bulle francophone, leur socialisation s'est faite en grande partie en français, d'autre part, que les écoles françaises n'ont pas mis en place un dispositif suffisamment ambitieux, comme aurait pu l'être un enseignement bilingue français-malgache, pour compenser ce manque :

"En fait en cours, à Tamatave, il y avait malgache mais c'est tout en français et on n'écrit jamais en malgache. Tout est traduit en français, on n'a jamais étudié la langue malgache. On apprend les coutumes malgaches mais pas vraiment la langue. Ou alors on donne quelques mots en malgache et on traduit. Leur cours de malgache c'est des traductions, des traductions. C'était juste pour apprendre Madagascar et les différentes coutumes, mais ça on savait déjà avant, on appliquait chez nous."

"Le malgache qu'on apprend à l'école française, par rapport aux écoles malgaches, c'est rien quoi. C'est juste apprendre à dire bonjour. [...]. On fait de la grammaire mais c'est de la grammaire de très bas niveau, la grammaire qu'on fait en 6^{ème} c'est de la grammaire de CM1 pour eux hein."

Deux internes nous indiquent avoir réellement appris le malgache au moment où ils ont fait leur catéchisme, l'un d'entre eux précisant :

"Même au caté, quand j'écrivais en malgache, il y avait plein de fautes. Même le prof, il ne comprenait pas ce que je voulais dire en fait."

¹⁶¹ Ces entretiens ayant tous été enregistrés le même jour (09/05/09), dans le même lieu (LFT), nous ne mentionnons pas ces précisions à la fin des extraits de verbatim, comme nous le faisons habituellement.

Ces difficultés linguistiques les mettent parfois en porte-à-faux avec des proches, membres de leur famille ou amis, qui peuvent leur adresser des remarques cinglantes :

“[...] quand je suis entourée de Malgaches, c’est honteux. Ils se moquent parce que physiquement, je suis bien malgache et comment ça se fait que tu ne connais rien sur le malgache ? Ils disent : “Toi t’es gasy¹⁶² mais tu ne connais pas le malgache.”

“Des fois je n’arrive même pas à lire en malgache. Par exemple, quand j’écris un mot en malgache, je mets un “u” alors qu’en malgache il n’y en a pas, parfois je suis vraiment complètement perdue quand ils parlent à la télé, il a certains mots que je ne connais plus. Ma mère me fait des remarques en me disant : “Ça ne veut rien dire, tu dis n’importe quoi, c’est comme ça qu’on dit, c’est vraiment la honte, tu oublies alors que c’est ta culture.”

Les mêmes remarques nous sont justement faites sur la culture malgache, que les internes indiquent avoir oubliée en partie ou n’avoir jamais apprise :

“Moi en fait je ne connais presque rien de la culture malgache alors que je sais presque tout sur la France. Et Mada, son histoire je ne sais presque rien. Ça me dérange de ne pas connaître mon pays natal.”

“On connaît plus la culture française que la culture malgache, il y a des choses que j’ignore sur la culture malgache. L’histoire de Madagascar, on ne connaît pas. On n’a jamais eu de leçon là-dessus.”

“[...] ma mère, elle me reproche toujours, par exemple La Toussaint, la fête des morts, ça c’était obligatoire et puis il y a aussi le retournement des morts et moi depuis que je suis ici [à l’internat], je m’en foutais.”

“En fait quand j’étais avec mes parents à Tamatave, j’étais plus malgache parce qu’il y a les coutumes et tout ça mais quand je suis arrivée à l’internat, déjà la nourriture et tout ça, là-bas c’était plus malgache et arrivée ici, ça fait quatre ans, le français domine. Toutes les habitudes, la façon de penser qui est très différente. Il y a un esprit qui est plus éloigné de tout ce qui est malgache, les coutumes surtout. Par exemple, avant quand on partait de la maison, les parents donnaient toujours des, je sais pas comment dire, il y a une coutume en fait quand quelqu’un sort de la maison, ils font beaucoup de choses, il y a des coutumes malgaches, il y a toute la famille qui se réunit comme ça. Maintenant que je suis éloignée de la famille, je ne fais plus beaucoup de choses qui concernent tout ce qui est malgache.”

Si certains regrettent ce fossé culturel qui s’est creusé avec leurs proches (cf. ci-dessus : “Ça me dérange de ne pas connaître mon pays natal”), d’autres assument, estimant que l’aboutissement de leurs études dans le réseau français est une expatriation, un exil à La Réunion ou en France métropolitaine :

“[...] c’est pas bizarre [de ne pas mieux connaître la culture malgache] parce que nous on sera amenés à vivre et à travailler en France.”

Cette différence que leur vaut la bi-nationalité, et les avantages matériels s’y rapportant, suscite convoitise et jalousie dans leur entourage :

“On ne nous parle même pas dans le quartier parce qu’on est ici au lycée français. Ils disent : “C’est pas parce que t’es français que...” Par exemple si on sort un mot français, là ça les gêne, ils disent : “C’est pas parce que t’es français que tu dois parler français avec nous”, c’est un peu comme s’ils disaient : “Ouais, tu te la pètes parce que t’es français.””

¹⁶² Malgache.

“Ils sont jaloux de nous parce que vu qu’on étudie au Lycée français alors qu’eux ils sont à l’école malgache. Ils ne nous parlent même pas, on dirait qu’ils ne nous connaissent pas. Ce sont des cousins et des cousines.”

Dans un pays où la sorcellerie et les rites animistes occupent une place importante dans les croyances traditionnelles, un interne évoque le recours (peut-être craint ou fantasmé) aux mauvais sorts qui pourraient être adressés aux bi-nationaux :

“ [...] il y a même des gens qui font des gris-gris, qui jettent des sorts aux Franco-Malgaches, comme ça on meurt et c’est fini quoi. La personne elle meurt, il y a un truc blanc qui sort de sa bouche, un liquide qui pue et tout.”

Au-delà des proches, ce sont les habitants de leur quartier, ceux qu’ils croisent occasionnellement sans bien les connaître, ou des Malgaches qu’ils ne connaissent pas, qui peuvent tenir les propos les plus durs à leur rencontre, en les renvoyant à une identité allogène leur signifiant qu’ils sont des étrangers dans leur propre pays, sans considérer pour autant qu’ils soient de “vrais” Français. L’un d’entre eux cite cette anecdote :

“[...] quand j’étais en Seconde, on est allés regarder des trucs au Palais des Sports, il y avait plein de Malgaches et tout et comme ils ont vu qu’on descendait du bus du Lycée, ils nous critiquaient, ils disaient : “Ah tiens voilà les Vazahas”, c’est comme s’ils nous regardaient de haut. Ils renvoient de nous une image inférieure, ils disent qu’en tant que Vazahas, on veut encore coloniser Madagascar [...]”

Plusieurs d’entre eux expliquent s’être faits traités de “Vazaha taratasy” (“Vahaza de papier¹⁶³”) ou de “Vahaza tarasambo”, (ce dernier terme signifiant “qui a raté le bateau” pour se référer aux colons ou leurs descendants ayant choisi de rester à Madagascar), deux expressions péjoratives datant de la période coloniale rappelant l’identité hybride des métis, qu’on ne reconnaît ni comme vrai Français, ni comme vrai Malgaches.

De ce qui précède, il ressort que les efforts d’adaptation aux spécificités linguistiques et culturelles du public bi-national apparaissent comme minimales, ce qui ne veut pas dire qu’ils n’existent pas, ni que des projets pédagogiques intéressants, que l’on dirait aujourd’hui “inclusifs”, ne soient mis en œuvre par des équipes pédagogiques. Même si, ici encore, comme en Guyane et en Flandre, l’objet de notre enquête portait moins sur les pratiques de classes (que nous n’avons pas observées) que sur les discours et représentations des acteurs de l’éducation, nous avons pu recueillir quelques témoignages mettant en avant des initiatives intéressantes. Comme signalé ci-dessus par les internes du LFT, au moment de notre enquête, des cours de langue et de culture malgache étaient déjà proposés dès le primaire. Selon d’un document rédigé par le SCAC (Service de Coopération et d’Action Culturelle) de l’Ambassade de France à Madagascar¹⁶⁴, cet enseignement aurait été rendu obligatoire dans l’ensemble des établissements du réseau en 1996. Il y est également indiqué que “l’épreuve optionnelle de malgache au baccalauréat a été réhabilitée la même année” et que “cet enseignement est conçu pour faciliter l’insertion des jeunes qui sont appelés à travailler et à vivre à Madagascar.” Par rapport à cette dernière remarque, il convient de noter que les témoignages cités précédemment semblent indiquer que le niveau de malgache et le volume horaire limité qui est consacré à

¹⁶³ Ce “Vahaza taratasy” est probablement dérivé de “Français de papier”, expression aux relents antisémites utilisée notamment par l’extrême-droite française pendant l’Entre-deux-guerres pour dénigrer aux Juifs naturalisés le droit de se considérer comme de vrais Français. Lire à ce sujet l’article de Marc-Olivier Bherer dans *Le Monde* (25 octobre 2023) : ““Français de papier”, une formule xénophobe au service de la division de la nation.”

¹⁶⁴ “Le réseau des établissements d’enseignement français à Madagascar”. Document non daté, qui remonte au début des années 2000, vers 2002-2003.

l'enseignement de cette matière ne permettent apparemment pas d'acquérir des compétences très élevées dans cette langue. Les élèves, nous l'avons vu, se réfèrent à des méthodes assez traditionnelles (traduction, grammaire) et se plaignent d'une déperdition importante de leur niveau de malgache depuis leur admission à l'internat. Difficile, dans ces conditions, d'imaginer que cet enseignement, conçu apparemment comme un simple enseignement de LVE, sans visée immersive, puisse leur permettre de réellement s'insérer dans le marché du travail local. D'ailleurs, cela ne correspond pas aux vœux des premiers concernés pour lesquels cette scolarité dans le réseau débouche logiquement sur une poursuite d'études supérieures en dehors de Madagascar. Parallèlement à ces cours de langue et de culture malgaches, un ensemble d'écoles maternelles mettaient en place un accueil des bi-nationaux en malgache. L'objectif ici était à la fois de faciliter une transition entre la famille et l'école, pour essayer de minimiser la violence de la submersion, et de permettre une structuration des élèves dans leur L1. En raison de l'ambiguïté inhérente à l'utilisation du terme générique "malgache", nous demandions systématiquement à nos interlocuteurs de quel malgache il s'agissait : la variante locale, qui, pour les élèves côtiers, correspondait à leur L1, ou le merina, la langue standard, constituant pour eux une langue seconde. Cette demande de précision donnait lieu à des réponses nuancées, parfois embarrassées, laissant apparaître de possibles tensions sur les attendus de cet accueil en "L1". Lorsque la directrice de l'école primaire de Fianarantsoa nous indique par exemple que la maîtresse de Petite section, qui est malgache, accueille ses élèves en "malgache", nous lui demandons s'il s'agit du betsileo, la variante parlée dans la partie sud des Hautes Terres, elle nous répond :

"Non. Elle utilise le malgache officiel. Mais ça aussi ça a été un travail à mener avec la professeure de malgache qui avait une grande rigidité par rapport à ça. Elle, elle voulait absolument faire passer le malgache officiel tout de suite mais les enfants qui parlent betsileo, il faut bien qu'il y ait une transition. [...] ici, on a le problème que les enfants parlent betsileo donc il leur faut apprendre le malgache officiel en s'appuyant sur le betsileo." (Fianarantsoa, 11/06/09)

La même tension est signalée à Diego-Suarez où un dispositif expérimental d'enseignement bilingue français-sakalave a été conduit en milieu des années 1990. Une note de synthèse datée de 2001¹⁶⁵ en retrace l'historique. Son auteur, Jean-Pierre Sautel, alors conseiller du vice-recteur de Mayotte, rend compte de l'expérimentation conduite à son initiative alors qu'il était proviseur du Lycée de Diego-Suarez de 1993 à 1999. S'inspirant d'un dispositif similaire qu'il avait observé à Pondichéry alors qu'il était proviseur du Lycée français de cette ville entre 1983 et 1989, il explique avoir mis en place un système d'institutrices en surnombre, pour que les classes de Petite et de Moyenne Sections fonctionnent avec deux enseignantes, intervenant chacune dans une langue, soit le français, soit le sakalave. Lors de notre passage à Diego-Suarez, nous avons rencontré une enseignante de CP qui avait participé à cette expérimentation :

"Moi j'ai connu une période où il y avait une enseignante qui venait dans ma classe pour faire des mathématiques avec un groupe, elle faisait la séance de mathématiques en langue de Diego et moi pendant ce temps-là je faisais la même séance de mathématiques en français avec les enfants francophones." (Diego, 17/11/09)

L'objectif était à la fois de permettre une structuration des élèves dans leur L1, une transition progressive à la fois vers le français langue de scolarisation et le merina, enseigné à partir du CM1, et de valoriser la L1 des élèves en lui donnant droit de cité à l'école. D'un point de vue

¹⁶⁵ "Note de synthèse concernant le bilinguisme tel qu'il est pratiqué dans les écoles maternelles et élémentaires de Diego-Suarez, depuis 1993".

linguistique, l'objectif était de contrer les "interférences" entre la L1 et la langue cible, en procédant à un travail contrastif basé sur l'analyse d'erreurs, avec l'appui de linguistes malgaches :

"Les difficultés rencontrées chaque jour par les maîtresses sont systématiquement consignées par écrit, de façon à pouvoir constituer rapidement un corpus de fautes récurrentes dans les deux langues, les analyser et mettre en place des procédés de remédiation. Chaque semaine, ou chaque quinzaine, tous les enseignants de maternelle sont réunis. Les difficultés rencontrées, sont analysées et expliquées par un ou deux universitaires linguistes, de l'université Nord-Madagascar."¹⁶⁶

Afin d'obtenir des renseignements complémentaires sur cette expérimentation, nous avons pris contact avec l'auteur de cette note dont nous avons appris qu'il était installé à La Réunion. En décembre 2009, nous nous sommes rendus à son domicile à La Rivière-Saint-Louis pour un entretien. Il nous a expliqué toute la difficulté liée à la mise en place d'un tel dispositif qu'il décrit comme une décision politique qui seule peut permettre d'engager les dépenses supplémentaires inhérentes au recrutement d'institutrices en surnombre. Un tel cas n'est envisageable que si un ensemble de conditions sont réunies : une volonté et un soutien institutionnels, une équipe pédagogique convaincue de l'intérêt du projet, un encadrement scientifique et l'accord des parents. Au niveau pédagogique, nous a-t-il expliqué, cela implique de travailler sur de nouvelles approches, ce qui nécessite le montage d'actions de formation continue encadrées par des formateurs de formateurs spécialisés en FLE/FLS. Lors de l'entretien, Sautel reconnaît que le dispositif n'a pas pu sortir de son cadre expérimental et qu'il s'est arrêté lors de son départ, pour des raisons liées à des changements de personnels, tant à l'école de Diego-Suarez qu'à l'Ambassade de France. Les uns et les autres avaient sûrement d'autres marottes et n'étaient pas aussi sensibilisés aux questions sociodidactiques. Par ailleurs, la durée limitée durant laquelle ce projet a été mené n'a pas permis qu'une évaluation soit conduite. Les difficultés dont nous a fait part notre interlocuteur, le sentiment de frustration qu'il nous a indiqué avoir ressenti à l'idée que tout allait s'arrêter à son départ, nous a fait penser à la situation guyanaise où le taux de rotation des personnels, tant au niveau des enseignants que des inspecteurs, est tel qu'un projet en chasse un autre, que la mémoire se perd, qu'on passe son temps à réinventer la roue. La suite nous a été racontée par une enseignante de CP qui était alors en poste à l'école de Diego-Suarez depuis 14 ans :

"[...] on a une inspectrice qui est arrivée, en 1999 je crois, et qui nous a dit : "C'est fini, il n'y a plus que le malgache officiel qui compte, il faut uniformiser", avec dans l'idée qu'il fallait que ce pays ait une langue, ce qui correspond à un point de vue très français. Donc vous me mettez tout ça à la poubelle, il ne fallait plus du tout intervenir en langue de Diego, elle avait même fait de très beaux fichiers qu'on distribuait à chaque gamin, ça coûtait des fortunes d'ailleurs, pour apprendre le malgache officiel." (Diego, 17/11/09)

Dans certaines écoles primaires, des enseignantes, sur la base de convictions personnelles, nous indiquent aller au-delà des directives qui leur sont données par l'AEFE. À Fianarantsoa, le "malgache" (essentiellement le merina) est utilisé en maternelle, au moment de l'accueil des élèves ainsi que deux fois trente minutes par semaine, dans des activités de langage proposées par exemple suite à des lectures d'histoires dans cette langue. Une enseignante de CP de cette même école indique travailler en collaboration avec l'intervenante en malgache à qui elle demande de reprendre en malgache avec les bi-nationaux des séances préalablement abordées en français qui ont pu leur poser des problèmes. Le même principe nous a été rapporté à

¹⁶⁶ *Ibid.*

Antsirabe : l'enseignant de malgache intervient chaque matin 30 mn avec les élèves de Toute Petite et de Petite Section pour revoir dans cette langue, sous l'angle du lexique ou des structures de phrases, des thèmes abordés en français. Parmi les initiatives pédagogiques les plus intéressantes qui nous ont été rapportées, nous retenons notamment les projets reposant sur une didactique contextualisée consistant à s'appuyer sur le vécu des élèves, si possible en intégrant leur langue. Cette enseignante chevronnée, directrice de l'école primaire de Fianarantsoa, qui indique avoir fait toute sa carrière en ZEP ("J'ai 34 ans de ZEP derrière moi"), qui a exercé comme conseillère pédagogique et directrice d'école d'application en France, établit de ce point de vue des similitudes avec le public des bi-nationaux :

"S'appuyer sur le vécu des enfants, ça aussi c'est une façon de traiter la difficulté scolaire en ZEP : il faut partir des représentations des enfants, on ne peut pas construire à partir de rien. Donc il faut utiliser le terrain, l'environnement, ce qu'il y a autour, c'est sûr que c'est beaucoup plus riche." (Fianarantsoa, 11/06/09)

À Antsirabe, une enseignante du secondaire indique mettre en place des projets interdisciplinaires plurilingues (Lettres-SVT, Géographie-SVT, Éducation civique-SVT, etc.) sur des thématiques en lien avec le local (la forêt tropicale, la riziculture, l'irrigation, la soie) qui sont autant d'occasions de sorties sur le terrain :

"[...] on est allés dans les rizières là derrière, avec le professeur de malgache et il a vu avec eux tous les mots en malgache liés à l'irrigation, il y en a un nombre fou, plus qu'en français. C'était intéressant parce que certains ont fait facilement le pont entre le français et le malgache, d'autres étaient plus à l'aise en malgache qu'en français donc ils ont fait un petit circuit de ce qui avait été vu, du circuit de l'eau, depuis la source jusqu'à la rizière, les explications, ils les ont mises en malgache." (Antsirabe, 04/06/09)

L'enseignante explique que ces sorties permettent de valoriser les bi-nationaux qui, inhibés et mal à l'aise dans un cadre scolaire dont ils maîtrisent mal les codes, deviennent des élèves ressources auprès de leurs camarades :

"[...] ce sont des gamins qui savent plein de trucs. Tout à coup, ce sont eux qui sont en position d'être valorisés : ils savent et ils savent faire donc pour moi, dès que je peux, dans les cours je fais des références à la vie dans la campagne, aux valeurs, à tout ce qui constitue leur quotidien pour lequel ils peuvent apporter leur pierre, qui les valorise." (*Ibid.*)

La question du sens des apprentissages, essentielle pour les élèves, l'est d'autant plus pour ceux qui sont les plus éloignés des normes de l'école :

"Le nerf de la guerre, il est là à mon avis. Si on veut faire réussir des élèves qui sont fragiles, de par leur milieu, il faut leur apporter du sens, il faut que les gamins comprennent pourquoi ils viennent à l'école et à quoi ça va leur servir." (Fianarantsoa, 11/06/09)

À Fianarantsoa, comme à Antsirabe, ce sens passe notamment par des projets en lien avec des problématiques locales et/ou des sujets culturels liés à l'environnement des élèves. Un projet financé sur le paludisme, dont la tâche finale est la production d'une brochure de prévention destinée aux élèves d'une autre école, est l'occasion d'organiser des ateliers scientifiques "avec des observations de larves à l'aide de loupes binoculaires pour travailler sur le cycle de vie du moustique". (Fianarantsoa, 11/06/09) Toujours dans cette école, un travail est effectué sur l'architecture de la ville haute ou sur les jeux (de récréation et de société) auxquels jouent les enfants malgaches :

“Pour les jeux de récréation, ce qui nous intéressait c’est de voir comment jouaient les enfants et qu’ils nous expliquent les règles de leurs jeux malgaches. En plus, quand on analyse leurs façons de jouer, on comprend mieux leurs représentations mentales, leur logique, ça nous aide aussi pour tout ce qui est construction mathématique, par exemple par rapport à la numération. On a travaillé en production écrite : règles du jeu, etc. En Langue et Culture Malgache, on a pris tous les jeux de société malgache et on a traduit les règles de jeu en français et on les a envoyés dans une école à Nosy Be.” (*Ibid.*)

Citons un dernier exemple évoqué par la directrice de l’école d’Ambanja qui relève lui aussi de cette didactique contextualisée et intégrée, dans le sens que peut lui donner Bruno Maurer (2007). L’intégration linguistique dont il est question ici est triple puisqu’elle englobe à la fois la variété locale, le sakalave, le malgache standard (le merina) et le français. La directrice réunionnaise a eu l’idée de s’intéresser aux “petits métiers d’Ambanja”, ces professions exercées dans la rue qui, bien que “ne payant de pas de mine” et n’étant souvent pas considérés comme des métiers dignes de ce nom par les élèves, n’en sont pas moins des activités essentielles pour les habitants. Elle en a retenu cinq : vendeuse de “kitoza” (brochettes), vendeur de “mangidy” (tisanes), fabricant de “fatapera” (réchaud à charbons), tresseuse de nattes et rabatteur de taxi-brousses. Le principe, à chaque fois, est de/d’

- aller sur le terrain observer les professionnels (par exemple : déplacement au “parcage” (nom donné à la gare routière) pour observer le rabatteur de taxi-brousses) ;
- les inviter à venir dans la classe, si possible avec leur équipement/leurs outils ;
- leur poser des questions, préparées à l’avance avec l’enseignante ;
- rédiger un recueil bilingue, français-malgache, illustré de photos, présentant chacune de ces professions.

Les questions qu’ils posent, et surtout les réponses qu’ils obtiennent et qui doivent donner lieu à une prise de note, permettent un travail linguistique, dans une approche trilingue (l’interaction avec les professionnels a lieu en sakalave, la traduction se fait en merina et en français). D’autres compétences sont mises en avant, comme, par exemple, les mathématiques.

- Pour la vendeuse de brochettes :
“[...] comment on fait les repas, qu’est-ce qu’il faut ? Combien de kilos de viande ? Combien elle vend ces brochettes ? Donc ils ont calculé combien elle pouvait gagner par jour, combien elle pouvait gagner par mois, est-ce qu’elle pouvait payer un loyer avec ça ?” (Ambanja, 12/11/09)
- Pour le vendeur de “mangidy”, qui se promène avec ses arrosoirs pleins de tisane :
“[...] quand on le voit quoi on se dit : le monsieur il fait pitié quoi, mais non parce que c’est énorme la quantité de tisanes qu’il vend par jour. Et là, il nous donne tous ses secrets, comment s’appellent les tisanes qu’il fait bouillir. Pareil, il est venu à l’école. Alors, il gagne 4 000 ariary avec un arrosoir, on dirait pas hein ? Et il arrive à vendre 30 litres le matin et 20 litres l’après-midi. Alors là, on a fait plein de maths, hein [rires].” (*Ibid.*)
- Pour le fabricant de fatapera :
“[...] il est venu à l’école avec tout son matériel. Comment il fait, où il trouve le métal, etcaetera, il nous a tout expliqué. Combien il touche pour faire un fatapera ? Combien de temps il lui faut pour en faire un ? Il vend un fatapera 7 000 ariary, donc s’il en fait 10, ça fait 70 000 ariary. Et donc on fait un petit calcul [...]” (*Ibid.*)
- Pour la tresseuse de nattes :

“Combien elle touche et les outils qu’il faut ? Quelle est la signification des nattes¹⁶⁷ ?” (*Ibid.*)



→ Ahoana no fomba ataonareo ivarotana ny mangidy ?

Atao varo-mandeha ary entina amin'ny siny ka amin'ny vera no amarana azy

→ Amin' inona no ahandroana ny mangidy ?

Taim-bakona no itanehana azy .

→ Mahavelona ve ny mivarotra mangidy ?

Eny , ny siny iray 10 litatra ahazoana 4 000 ariary : izany hoe 20 000 fmg ka mahalafy eo amin'ny 30 litatra ny maraina ary 20 litatra ny hariva



→ À quel moment de la journée préparez-vous et vendez-vous votre tisane ?

Nous nous levons à 2 heures du matin pour mettre la marmite sur le feu et ne commençons à vendre qu'à 5 heures du matin.

→ Pourquoi boit-on de la tisane ?

Ceux qui en boivent restent toujours en bonne santé : « elle purge le ventre ». Elle peut guérir paludisme, la diarrhée.

Extraits du recueil bilingue sur le vendeur de tisanes (ny mpivarotra mangidy). École française d'Ambanja.

Concernant à présent les dispositifs de soutien en français proposés aux élèves bi-nationaux non francophones, les approches sont également contrastées et donnent plus ou moins de satisfaction aux enseignants qui ont participé à notre enquête. Elles dépendent fortement des compétences disponibles dans les écoles du réseau qui ne sont pas les mêmes dans les écoles de l'EGD, avec des enseignants détachés, formés et disposant parfois d'une longue expérience pédagogique dans des écoles de REP+ (à l'époque ZEP) en France, comme nous l'avons vu dans le cas de la directrice de l'école primaire de Fianarantsoa, et dans les écoles partenaires, qui fonctionnent intégralement avec des contrats locaux peu formés. Ce contraste existe également au sein des écoles de l'EGD qui ne disposent pas toujours de personnels sensibilisés au FLE/FLSCO et sont contraintes, de ce fait, de “bricoler” : “on bricole, on se débrouille”, nous confiait cette enseignante du secondaire (Antsirabe, 04/06/09). La directrice de l'école primaire d'Antsirabe nous expliquait ne pas avoir pu mettre en place de “groupes FLE”, faute de personnel dédié, contrairement à l'année précédente où une étudiante spécialisée en FLE intervenait en soutien auprès des élèves non francophones. À Antsirabe, cette année-là, le choix avait été fait d'externaliser cette aide en adressant des élèves à l'Alliance française locale, solution considérée comme peu satisfaisante par nos interlocutrices pour des raisons liées aux compétences langagières et pédagogiques des formateurs jugées insuffisantes ou inadaptées :

“À l'Alliance, ils n'ont pas les formateurs adaptés parce que ce sont des gens locaux qui vont le faire, qui eux-mêmes ne maîtrisent pas forcément très bien la langue française.” (*Ibid.*)

“[...] l'Alliance, vous savez, c'est l'apprentissage du français comme on apprenait l'anglais, nous quand on était au collège, ce sont des phrases toutes faites, c'est comment on dit l'heure, ça ne leur sert à rien ça. Ce n'est pas adapté à leurs besoins.” (*Ibid.*)

¹⁶⁷ Dans la culture malgache, les tresses des femmes ont une forte valeur identitaire et symbolique. Elles permettent de distinguer des appartenances ethniques et leur usage est associé à des événements comme le mariage, le deuil, la circoncision.

“Je tâtonne encore”, nous disait cette autre enseignante qui venait d’être recrutée à l’école de Majunga. Elle nous a expliqué qu’elle était parent d’élève et qu’elle assurait depuis l’année précédente des remplacements. Lorsque nous l’avons interviewée, l’école venait de l’embaucher, sous contrat local, à la fois sur un poste d’appui au français auprès d’une trentaine d’élèves de la PS au CM2, et sur des cours de structuration en langue malgache auprès des élèves de PS. Ainsi recrutée sur le tas, sans formation, notre interlocutrice nous fait part de son insécurité pédagogique, de ses doutes et de ses questionnements :

“J’ai plein de questions sur le poste. Je n’ai pas eu de formation particulière par rapport à ce poste. Je me suis auto-formée mais ça reste très théorique parce que quand on est en face d’élèves tels que je les ai, les enfants sont tellement en demande que..., les enfants ont plus besoin d’être rassurés parce qu’ils sont dans un milieu totalement étranger au niveau de la langue donc ils se retrouvent un peu recroquevillés sur eux-mêmes, surtout pour ceux qui sont avec une enseignante française. [...] ce que je voudrais, c’est un suivi, en continu, que quelqu’un soit là au moins une fois par semaine pour me conseiller. Je me sens quand même un peu seule.” (Majunga, 10/11/09)

Parmi ses difficultés, il y a notamment celle consistant à choisir les outils et les méthodes adaptés à son public :

“Comme je suis au tout début, je ne sais pas trop quels outils utiliser. J’utilise des outils très classiques : des livres d’histoire, les lire, les expliquer, les imagiers, beaucoup de jeux. Mais je me retrouve devant des difficultés parce que je m’aperçois que les jeux ne sont pas adaptés au niveau des élèves, donc je cherche d’autres jeux. J’utilise des comptines : répétition de phrases en français, répétitions de chansons pour qu’ils aient l’habitude d’entendre du bon français [...]” (*Ibid.*)

Il était prévu que notre interlocutrice suive, dans le courant de l’année, un stage de trois jours à Tananarive sur l’accueil des élèves non francophones, animé par une intervenante de l’Académie d’Orléans. Dans un document de 2007 que nous nous sommes procuré auprès du SCAC de l’Ambassade de France, *Plan régional de formation pour la zone Madagascar*, l’accent est effectivement porté sur la formation et l’accompagnement des personnels enseignants recrutés locaux, caractérisés par une grande “hétérogénéité des niveaux de savoirs scientifiques et de pratiques professionnelles” :

“La formation des enseignants recrutés locaux reste un objectif prioritaire de la zone face au constat d’une formation initiale insuffisante pour le métier d’enseignant. De plus, le modèle référent basé sur l’exercice du métier dans les deux systèmes éducatifs locaux est très éloigné des méthodes pédagogiques préconisées dans le système français, notamment en termes de progressions et programmations de séquences, de démarches d’investigation, d’interactivité, de groupes de besoins, ...”

Dans le premier degré, la priorité est portée sur “l’acquisition de gestes professionnels et de pratiques réflexives.” L’accompagnement des enseignants recrutés locaux est signalé dans le Plan de formation comme l’un des “quatre chantiers mobilisateurs” répondant aux “priorités de la zone”, au côté de :

- “l’information et l’orientation des élèves” ;
- “l’adaptation des programmes d’enseignement au contexte de l’océan Indien.”
- “la question linguistique sous ses différents aspects”.

L’importance accordée à ce dernier point montre l’évolution du positionnement de l’AEFE par rapport au tableau plutôt sombre que Vivet avait dressé quelques années plus tôt d’un réseau français arc-bouté sur une défense anachronique du monolinguisme. Les “différents aspects”

de la question linguistique mentionnés dans le Plan de formation ont en effet trait aussi bien à une adaptation de l'enseignement du français, comme langue de scolarisation, que de la prise en compte du malgache (sans distinction toutefois entre le merina et les variétés côtières) "en termes de construction d'outils adaptés à l'hétérogénéité linguistique du public accueilli". Cette visée intégrative consistant à ne pas dissocier la réflexion sur l'adaptation des méthodes d'enseignement du français à un public non francophone de celle sur la place à accorder aux L1 des apprenants est, en ce début d'années 2000, "dans les tuyaux" de l'AEFE qui multiplie les textes d'orientations, séminaires de réflexion et formations pédagogiques consacrées à la maîtrise du français langue de scolarisation (FLSco) et à la promotion du plurilinguisme. Ce changement de paradigme s'observe par exemple dans deux documents datés de 2006.

Le premier, publié par l'AEFE en septembre, est un texte d'orientations pédagogiques intitulé : *La maîtrise du français langue de scolarisation dans les établissements d'enseignement français à l'étranger*. La principale préoccupation qui ressort de ce document d'une dizaine de pages est la réussite scolaire des publics non francophones accueillis dans le réseau. Les auteurs mettent en garde contre les dangers de l'immersion-submersion (même si ce dernier terme n'apparaît pas dans le document) : "l'immersion ne doit pas être envisagée sans précaution", la scolarisation "en maternelle doit passer par une immersion **contrôlée et progressive** en classe francophone" (en gras dans le document). Cette progressivité qui se poursuit dans les autres cycles, expliquent les auteurs, peut être assurée à travers un ensemble de mesures et de principes :

- Établissement d'un "bilan linguistique initial" pour déterminer la situation sociolinguistique de l'élève, son niveau de maîtrise en L1 et en français ;
- Dialogue avec les parents d'élèves non francophones qui seront encouragés à aider leurs enfants à consolider la L1 ;
- Montage de "dispositifs de différenciation pédagogique" tenant compte du "parcours linguistique et scolaire de l'élève" ;
- Priorité accordée à une prise en charge des élèves allophones au sein de la classe, plutôt que sous une forme externalisée ;
- Réflexion sur les spécificités du français langue de scolarisation (accent mis sur le langage d'évocation, sur les actes de langage liés à la vie scolaire, etc.) et de l'enseignement-apprentissage des DNL (Disciplines Non Linguistiques) ;
- Mise en place de pratiques bilingues à travers le dispositif ALEF (Appui Linguistique pour l'Enseignement Français). Celui-ci débute en maternelle avec un accueil des élèves non francophones en L1 et se poursuit, le cas échéant, au Cycle 2 pour des élèves scolarisés tardivement, sous la forme d'une alphabétisation bilingue. Il s'agit dans l'un et l'autre cas de faire appel à un enseignant bilingue, soit en appui avec le maître de la classe, soit en alternance, soit en co-animation, dans le cadre de "doublettes", visant à assurer un "bilinguisme réciproque".

Certaines de ces mesures rappellent de manière assez frappante l'esprit qui animait Jean-Pierre Sautel dans l'expérimentation pédagogique qu'il avait mise en œuvre à Diego-Saurez dans la seconde moitié des années 1990. On y retrouve notamment l'usage qu'il faisait d'enseignants surnuméraires pour assurer l'accueil des élèves de maternelle en L1 et l'importance qu'il accordait à une structuration des élèves en L1. Le dispositif ALEF, précise le texte d'orientations, cherche à "permettre aux élèves d'acquérir ou de consolider le socle de compétences linguistiques en langue maternelle".

Le second document, en lien direct avec ce qui précède, rend compte d'un séminaire organisé le 15 novembre 2006 dans les locaux (sans doute parisiens) de l'AEFE sur le FLSco¹⁶⁸. Nous retrouvons dans ce séminaire l'IGEN et universitaire Jean Hébrard que nous avons quitté en Guyane française quelques années plus tôt, où il assurait déjà la promotion du FLSco dans ce DROM. Pour cette occasion, il est entouré des “formateurs des académies partenaires des 18 zones de formation continue du réseau” et de membres du service pédagogique de l'AEFE. Les organisateurs mentionnent deux documents de référence : la circulaire du 23/09/2004 sur *L'enseignement des langues vivantes dans les établissements à programme français relevant de l'Agence pour l'enseignement à l'étranger* et le texte d'orientations pédagogiques de septembre 2006 sur *La maîtrise du français langue de scolarisation dans les établissements d'enseignement français à l'étranger*, mentionnée ci-dessus. On retrouve donc logiquement chez eux les mêmes orientations idéologiques et pédagogiques :

- Attention portée à la réussite scolaire des élèves non francophones ou aux élèves allophones parlant une autre langue maternelle, ces derniers représentant alors 55 % du public accueilli par l'AEFE ;
- Importance accordée à une nécessaire différenciation pédagogique pour tenir compte de la diversité des publics ;
- Souci d'intégrer la maîtrise du français langue de scolarisation dans un objectif plus large de promotion du plurilinguisme ;
- Mise en évidence des liens d'interdépendance entre la maîtrise de la L1 et celle de la langue cible (“Il y a en effet un effet de miroirs entre l'apprentissage du français et celui de leur langue maternelle.”) ;
- Réflexion sur la création de dispositifs bilingues et sur une didactique valorisant les langues maternelles, qui ne doivent pas être laissées “en jachère”.

Le compte rendu abonde en propos vertueux et autres formulations édifiantes sur le nécessaire rejet de “l'homogénéité linguistique”, l'acceptation de “la diversité linguistique”, “le respect des identités spécifiques” plutôt que “la recherche d'une identité monolithique”, ou encore sur “la possibilité de créer un système d'intercompréhension servant de base à un vivre-ensemble harmonieux et efficace”. Seule fausse note dans cet océan de bienveillance : la promotion anachronique d'une approche structuraliste, presque skinnérienne, pas très “learner friendly”, à travers un improbable appel à “fonder une didactique de l'automatisation” qui nous renvoie au formatage de type industriel évoqué précédemment :

“Afin de faciliter la maîtrise du français pour les élèves non francophones qui arrivent dès la maternelle ou le primaire dans notre réseau, il est indispensable de structurer leur apprentissage en favorisant l'acquisition d'automatismes de langage qu'il leur faut assimiler. La méthode la plus efficace à cet égard, bien qu'elle paraisse souvent fastidieuse aux enseignants, est tout simplement la répétition. C'est par la répétition que se crée cette base d'automatisation qui est cruciale pour les élèves. Il faut donc fonder une didactique de l'automatisation qui sera sans doute le moyen le plus approprié pour leur donner les meilleures chances de maîtriser le français.”

Le credo “AEFEien”, repris en chœur par les écoles du réseau¹⁶⁹, en faveur d'un “plurilinguisme délibéré, audacieux, maîtrisé, destiné à construire chez les élèves du réseau

¹⁶⁸ https://www.aefe.fr/sites/default/files/Actes_seminaire_francais_scolarisation_0.pdf

¹⁶⁹ Voir par exemple ce texte affiché sur le site *Internet* d'une école conventionnée de Tananarive : “Cette éducation plurilingue, illustrée par le mélange de cultures, la diversité linguistique au sein de l'établissement ainsi que le respect des identités et des différences, est à son apogée chaque année lors de la célébration de la journée des langues durant laquelle les élèves font preuve de leur talent, avec un enthousiasme débordant, dans des activités exprimées dans ces diverses langues.”

une compétence en langues et une compétence d’interculturalité et de médiation culturelle” (AEFE, 2012 : 7) revêt une vision quelque peu angélique qui, nous l’avons vu avec les témoignages recueillis lors de notre enquête dans le contexte malgache, ne cadre pas toujours avec les discours, représentations et pratiques des acteurs de terrain. Dans nos observations (mais qu’il faudrait bien sûr actualiser), on est en tout cas loin de l’“exigence politique” se doublant d’une “exigence pédagogique” visant à mettre sur un pied d’égalité la langue du “pays hôte” et le français, pour permettre

“la totale réciprocité linguistique et culturelle, d’égalité et de respect qui doit régner entre les deux langues, les deux cultures, les deux histoires, les deux identités [tout en assurant] la transmission du double héritage dévolu à ces enfants binationaux et nationaux, qui ont fait le choix du lycée français, sans renoncer, bien au contraire, à leur patrimoine linguistique et culturel.” (*Ibid.*)

Ce décalage s’explique probablement par une vision globalement élitiste d’un “bilinguisme de prestige” (Miguel Addisu, 2020 : 125), envisagé par l’AEFE selon des “modalités plurilingues parfois ambiguës avec une visée d’excellence” (*Ibid.*). Ce plurilinguisme est associé pour l’essentiel à des “langues véhiculaires à vocation internationale” (AEFE, 2012 : 9) proposées dans des pays dits “développés” au sein de dispositifs de type classes bilingues, bi-langues ou de sections internationales. La politique linguistique éducative de l’AEFE, résume Véronique Miguel Addisu (2015 : 118), “oscille entre la prise en compte de la diversité langagière et la nécessité d’acculturer à un français que l’on imagine homogène.” La chercheuse dénonce un “plurilinguisme idéologique” qui méconnaît les “dynamiques sociolinguistiques” (*Ibid.* : 127) et sous-estime les “risques d’anomie” (*Ibid.* : 128) encourus par les élèves les plus en difficulté qui constituent une partie non négligeable du public scolaire accueilli dans le réseau français à l’étranger.

4.4. Synthèse et discussion

Cette étude de cas sur un public minoré scolarisé dans un contexte postcolonial illustre la difficulté que l’institution scolaire, ici incarnée par un réseau d’établissements privés à l’étranger, continue à avoir au XXI^e siècle pour accueillir des élèves non francophones ne répondant pas à l’image élitiste de la “clientèle” habituelle de l’AEFE. La fracture qui sépare les bi-nationaux boursiers des autres élèves est d’autant plus criante que l’écart socioculturel et socio-économique entre ces deux populations est maximal. Quels sont les effets de la scolarisation dans un système potentiellement déculturant et aliénant pour ces élèves dont l’intégration à l’école française implique une “reconversion”, un “changement de matrice” ? Cette question, posée à nos interlocuteurs lors de l’enquête, suscite des réponses contrastées, révélant un clivage entre deux positionnements idéologiques qui révèlent des visions politiques et une conception de l’éducation opposées.

La première attitude, incarnée notamment par des personnels de direction de l’EGD – directeurs d’école primaires, principaux, proviseurs – consiste à considérer que ces élèves n’ont rien à faire dans le réseau français, qu’ils y perdent leur temps, le font perdre aux personnels qui les y accueillent, grèvent le budget de l’AEFE en raison des dispositifs qui doivent être mis en place pour leur venir en aide et font baisser le niveau, contribuant ainsi à dégrader l’image du réseau français. Les bi-nationaux sont ici perçus comme une épine dans le pied d’un système élitiste qui n’a pas vocation à faire du social :

“L’AEFE, sa mission ce n’est pas de scolariser des élèves en BEP, en STG et en bac pro, sa mission c’est de scolariser l’élite d’un pays.”

“Attendez, c’est pas l’Éducation nationale ici, c’est l’AEFE.”

“On a effectivement une convention avec la France par le biais de l’AEFE mais nous sommes un établissement privé qui ne fait que du général.”

“[...] tout Français à l’AEFE, non c’est une ânerie, c’est une ânerie.”

“[...] l’égalité des chances, la démocratie, non. Il y a des moments où l’égalité des chances c’est savoir faire des différences.”

“[...] ce n’est pas la mission de l’agence. Il faut bien se rendre compte qu’on n’est pas Éducation nationale. On est Affaires étrangères. C’est une mission diplomatique, ce n’est pas une substitution au système éducatif d’un pays et ce n’est pas non plus le fait d’accepter tout Français.”

“Ce n’est pas la mission de l’AEFE de créer des structures professionnalisantes, ce n’est pas la mission de l’AEFE parce qu’on est à l’étranger ici, parce que tout le monde s’imagine qu’on est en France, non on est à l’étranger.”

Nos interlocuteurs que nous classons dans cette catégorie dénonce un “souci d’égalitarisme”, une “réflexion égalitariste”, une “égalité démagogique” véhiculée par des “pseudo-militants”, de doux rêveurs :

“[...] ce sont les pseudo-militants qui disent : “Ouais, service public, l’école”. Non, non [...]”

“C’est pas tout le monde il est beau, tout le monde il est gentil Madagascar, je vous assure hein.”

Nous sommes nous-mêmes sans doute classé dans cette catégorie par certains de nos interlocuteurs qui nous reprochent de ne pas nous intéresser aux “bons” Franco-Malgaches, au bon “segment” de public scolaire :

“On a des Franco-Malgaches qui sont tout à fait brillants, vous, vous intéressez à des Franco-Malgaches ayant des handicaps sociaux [...]”

“La priorité c’est la mobilité des cadres à l’international, français et étrangers, pour qu’on puisse dire : tel président, telle personnalité politique étrangère vient du réseau français, ça a un pouvoir d’influence en termes de stratégie diplomatique. Là, vous vous intéressez à un segment qui n’est pas du tout le segment des affaires étrangères. Et nous on essaie au maximum de travailler pour récupérer ce segment-là [...]”

Certaines de nos questions agacent, on nous reproche parfois nos “sous-entendus”. Ainsi lorsque nous demandons à ce directeur d’école si l’AEFE n’est pas en train de gérer l’héritage de la colonisation et si la France n’a pas un devoir vis-à-vis de ses ressortissants, il nous répond :

“De mon point de vue aucun, aucun, de mon point de vue aucun, on va pas se traîner une fausse culpabilité pendant 100 000 ans, hein. Qu’est-ce que c’est que ces histoires-là ?”

On nous renvoie souvent la mauvaise image qui est véhiculée par ces élèves, le fait qu’ils contribuent à décrédibiliser le réseau aux yeux de catégories sociales les plus aisées, avec la crainte que celles-ci désertent les écoles françaises :

“[...] je peux vous dire que si on accueillait tout le monde et que l’établissement était à 60 % de réussite au bac, je peux vous dire qu’on n’aurait pas grand monde, on aurait une fuite complète des leaders qui ne mettraient pas leurs enfants dans nos établissements si on y faisait entrer tout le monde. Parce qu’il faut que l’établissement

soit crédible sur le plan national français et international en termes de taux de réussite au bac. Nous, notre objectif c'est de permettre aux cadres de retrouver un dispositif d'enseignement qui permet à leur enfant d'être scolarisé."

"Heureusement on en a d'autres [que des binationaux], on a un autre public parce que si on avait que ceux-là..."

Une principale à la retraite établit une comparaison avec le Tchad où elle a été en poste pour regretter qu'à Madagascar, l'intelligentsia locale et les expatriés, pour des raisons d'instabilité politique et de difficultés économiques (allusion au déclin de l'industrie de la crevette), ont déserté le collège qu'elle administrait :

"Moi je vois, à N'Djamena, on avait quasiment tous les enfants de l'intelligentsia tchadienne. Nous n'avons aucun enfant de l'intelligentsia malgache. [...] Maintenant les intelligentsia il n'y en a plus parce que les crevettes, il n'y en a plus, qu'il y a les problèmes politiques et économiques, il n'y a plus d'expatriés, ils sont partis. Alors qu'est-ce qu'il reste ? Les Français, les Franco-Malgaches avec des bourses."

Non contents de contribuer à dégrader l'image du réseau, les bi-nationaux constitueraient un poids financier lourd à supporter pour la collectivité :

"Il ne faut pas oublier que ce sont des Français qui payent, quand on dit c'est la France qui paye, ce sont les impôts des Français et donc il faut aussi voir qu'en France on ne peut peut-être plus avoir cette capacité d'arroser partout dans le monde."

"[...] le collège français a mis en place une politique d'intégration, des fonds de soutien qui coûtent la peau des fesses."

Parmi les autres arguments mis en avant pour écarter ces élèves de l'AEFE, il y a celui consistant à dire que c'est un système qui n'est pas fait pour eux, qui les broie, dont ils ressortent sans rien, sans diplôme, sans formation, acculturés et inadaptés à la vie à Madagascar, à laquelle ils sont de toutes façons destinés :

"[...] je trouve qu'on ne rend pas service à ces enfants en les mettant au collège français [...] En acceptant ces élèves, on creuse le fossé : ils sont inadaptés dans l'enseignement français et en les plaçant dans l'enseignement français, on les rend inadaptés à l'enseignement malgache et plus grave, à leur vie. Et donc au lieu de leur rendre service, on les coupe et de leurs racines et on ne leur apporte rien."

"Je pense que l'institution crée l'échec et ces enfants acculturés c'est un produit de l'école qui a fait que ces enfants ne sont plus adaptables ni dans un système, ni dans l'autre. Ils n'ont aucun repère, ils sont dans rien. [...] ils sont complètement en dehors du système, on en fait des marginaux à Madagascar dans leur propre pays."

"Ce sont des enfants qui TRAINENT une scolarité, ils accumulent les handicaps [...] on ne leur apporte pas grand-chose, on ne leur pas appris grand-chose à ces enfants. [...] Ce sont des gosses qui disparaissent peu à peu, après la 3^{ème}, on ne sait pas où ils partent, ce sont des cas sociaux hein, automatiquement ce sont des cas sociaux. Ils partent dans la nature, on en entend plus parler. [...] ils font des petits boulots, ils tiennent les murs, les filles font des enfants, reproduisent l'image parentale et les garçons, s'ils sont débrouillards, ils trouveront du travail comme apprentis, comme manutentionnaires, ils se loueront pour des campagnes de letchis."

Les bi-nationaux auxquels ils se réfèrent ici sont ceux qui, scolarisés tardivement dans le réseau, ne parviendraient pas à surmonter leurs difficultés :

"Quand vous avez des tests de niveaux avec un enfant de 13 ans qui arrive avec 1 en français, feuille blanche en anglais, 1 ou 2 en mathématiques, aucune notion de

physique, de bio, dans l'enseignement français, cet enfant va souffrir, il va souffrir terriblement, s'il a 3 ans c'est pas du tout pareil."

La vision qui est véhiculée de ces élèves par nos interlocuteurs qui adoptent ce premier positionnement est globalement négative et confine parfois à la stigmatisation. Nous gardons en particulier le souvenir (étayé par le verbatim dont nous proposons un extrait ci-dessous) des propos que nous avons trouvés déplacés, pour ne pas dire choquants, d'un directeur d'école qui nous avait accordé un entretien, semble-t-il, à contrecœur, sans doute sous la pression de l'IEN qui nous avait autorisé à effectuer cette enquête en prévenant à l'avance les responsables d'établissements de nos déplacements. Son argumentation consistait à dénigrer systématiquement les bi-nationaux en considérant qu'ils n'étaient pas de vrais Français, en les présentant sous une forme déficitaire, comme des handicapés, voire en les réduisant à l'état d'animaux, comme en atteste son allusion au "zoo" ("on n'est pas un zoo") :

"[...] eux n'ont pas la langue de leur passeport, c'est-à-dire que leur langue maternelle elle est malgache, leur culture elle est malgache mais pour des raisons historiques, ils sont arrivés avec un passeport français, voilà. Il est là le paradoxe : c'est d'avoir une nationalité sans en connaître les fondements. [...] quand on parle de Français à l'étranger, on parle de Français expatriés, en général pas d'enfants nés dans ce pays-là, avec une culture du pays d'origine, pour prendre le terme anglais ils sont plus natifs que français. [...] Pour ce qui est des élèves en échec, on n'est pas un zoo mais il faudrait que vous les rencontriez, c'est pas un concept comme ça : ils ne peuvent pas, on serait en France, ils seraient dans des établissements spécialisés."

Même regard peu empathique de la part de cette principale à la retraite qui ne présente les bi-nationaux que sous l'angle du déficit et du handicap, presque comme le produit d'une dégénérescence consanguine :

"Il était autiste ce gamin, il ne parlait pas, il avait un blocage, il n'avait plus de mère, il était élevé par sa grand-mère et puis en fait j'ai appris que sa grand-mère était sa mère ou que sa grand-mère était sa sœur, enfin bref oh là là. Le gamin qui sort de brousse qui n'a connu ni l'électricité ni les gens, qui n'a peut-être jamais vu un blanc de sa vie, et on le met au collège français, ça sert à quoi ?"

Plusieurs responsables évoquent avec nous de manière décomplexée, malgré la présence du dictaphone qu'ils ont acceptée, les stratégies mise en place pour décourager les bi-nationaux venant frapper à leur porte pour être scolarisés :

"L'AEFE a été fondée en 1990 pour scolariser des enfants d'expatriés français et qu'on le veuille ou non il y a toujours une notion d'excellence là-dessous et d'élitisme et les mauvais élèves, on préfère les voir ailleurs, il ne faut pas se voiler la face."

"[...] on essaie, entre guillemets, de les éviter, ça ne réussit pas toujours mais on essaie de les éviter par la diplomatie, par des entretiens, par tout ce qu'on veut, on essaie de leur faire comprendre qu'il faut chercher d'autres solutions. [...] Pour ceux qui arrivent tardivement, on essaie de leur faire comprendre qu'il vaut mieux qu'ils restent là où ils sont."

Quand certains assument pleinement ce choix, en se retranchant derrière une forme de légitimité ("Le Conseil d'État ne donne pas une obligation de scolariser."), d'autres, plus mal à l'aise, reconnaissent être en porte-à-faux avec les directives émises par l'Ambassade de France à Madagascar qui seraient moins laxistes que celles observées dans d'autres pays :

"[...] lorsque j'étais au Maroc, on passait par le service culturel et le service culturel nous soutenait, nous aidait alors qu'ici c'est même pas la peine d'envoyer les tests de

niveau au SCAC parce qu'ils vous répondront : "C'est une obligation de prendre même les Franco-Malgaches et puis c'est comme ça. Débrouillez-vous, mettez en place des systèmes de remédiation." Avec quel argent, avec quels moyens supplémentaires ? C'est bâtarde, c'est bâtarde. On y passe des heures à essayer de les persuader."

Une de manière de les dissuader, lorsque les familles persistent dans leur choix, consiste cyniquement à rétrograder ostensiblement les élèves dans des classes sans lien avec leur âge réel, ce qui en principe est interdit :

- Enquêteur : Et vous avez le droit de dire à un élève : tu n'as pas le niveau en français, on ne te prend pas ?
- Proviseur : Non mais on va le positionner en 6^{ème}, en 5^{ème}, il a 15, 16 ans. Donc à ce moment-là, c'est l'idée que l'élève parte ailleurs."

Ce dernier témoignage illustre la persistance du procédé révélé par le rapport Comarmond de 1984 puis par le rapport IGEN de 1999 évoqués au début de cette partie. Ceux-ci dénonçaient la stratégie mise en place par les établissements de l'EGD consistant à opérer un tri de leurs élèves en fléchant les bi-nationaux les plus en difficulté vers les écoles partenaires, pourtant bien moins loties qu'eux, humainement et financièrement, pour faire face aux difficultés pédagogiques de ce public. Face à ce type de stratégies, les directrices d'écoles partenaires rencontrées pendant notre enquête n'étaient pas dupes. Tout en soulignant l'obligation devant laquelle elles se trouvent de scolariser tout élève français se présentant à elles ("Nous avons un devoir d'accueillir les élèves français"), elles manifestent une forme d'amertume à l'égard des établissements de l'EGD qui se défaussent sur elles :

"[C'est] une tâche un peu ingrate parce qu'on nous demande de mettre à niveau un élève qui vient d'un établissement malgache et qui n'est pas francophone alors que nous, on n'a pas forcément les instruments qui correspondent, on n'a pas les enseignants spécialisés en FLE. On n'a pas d'enseignants formés en FLE. Alors que dans les établissements de l'EGD, ils ont les moyens." (Tanarive, 07/05/09)

Pour les familles découragées par l'EGD, il s'agit là d'un choix par défaut :

"Dans la tête des familles, atterrir dans un établissement homologué plutôt qu'atterrir au lycée français ou dans une école EGD, pour eux c'est comme si on les déclassait et qu'ils étaient des citoyens de seconde zone." (*Ibid.*)

Dès qu'elles le peuvent, notamment à la fin du primaire, ces familles tentent à nouveau leur chance dans l'EGD, ce qui donne l'impression aux directrices des écoles partenaires d'être cantonnées à accomplir un travail ingrat de "dégrossissage" dont elles ne tirent finalement pas les fruits dès lors que leurs meilleurs élèves parviennent à rejoindre l'EGD. L'une d'entre elles nous indique en riant : "Nous sommes la pépinière." (*Ibid.*)

La présence des bi-nationaux dans les écoles du réseau suscite un deuxième type de positionnement que nous avons trouvé chez des enseignants du premier et du second degré, chez des directeurs d'écoles primaires et des responsables d'internat. À la vision pessimiste, excluante et stigmatisante, empreinte de considérations élitistes de nos interlocuteurs que nous avons classés dans la première catégorie, s'oppose ici une attitude plus humaniste s'inscrivant davantage dans la tradition d'une école républicaine attachée à lutter contre les inégalités. Sans écarter les difficultés réelles auxquelles sont confrontés les bi-nationaux, nos interlocuteurs mettent en avant des parcours de réussite et insistent sur les bienfaits de la scolarisation dans les écoles françaises pour un public scolaire démuné dont ils ne remettent pas en cause la francité :

“Les enfants boursiers dont on parle, ce sont des Français hein. On dit toujours bi-nationaux, gna gna mais ce sont des Français. Moi je les vois comme des enfants français. Ils ont une maman malgache, etc. mais moi quand ils sont dans l’enceinte du lycée français, ils sont français.” (Diego, 17/11/09)

Contrairement à l’attitude précédente consistant à vouloir écarter les bi-nationaux des écoles du réseau en raison de leur non francophonie et de la faiblesse de leur niveau, nos interlocuteurs considèrent ici que ces enfants y ont leur place et qu’ils peuvent s’en sortir, à condition que des moyens soient mis en œuvre par l’AEFE. Ce représentant du SNUipp, le syndicat enseignant, nous disait ainsi :

“Nous on est pour la scolarisation de tous les Français [...] Nous la position du syndicat et celle des enseignants en général c’est oui, oui il faut les scolariser et s’il faut adapter l’enseignement pour qu’il corresponde aux besoins des Français de Madagascar et bien diversifions.”

Nos enquêtés adoptant ce positionnement dénonce les expulsions, qu’ils considèrent comme injustes et dramatiques, d’élèves suite à des contrôles du consulat ayant révélé des fraudes ou en raison de retards pris dans la constitution du dossier pour l’obtention du CNF (Certificat national de nationalité française). À Diego-Suarez, Tamatave, Fianarantsoa ou Tuléar, des fratries entières ont ainsi été radiées du jour au lendemain de la liste des boursiers et, faute de pouvoir payer les écolages, contraints de devoir quitter les écoles françaises dans lesquelles certains avaient été scolarisés depuis la maternelle :

“L’erreur de la France ça a été de laisser les enfants venir à l’école et au bout de cinq ans, dire maintenant vous partez. C’est monstrueux. Ou la France se bouge les fesses et met des gens dessus et fait les papiers dans l’année et ne laissent pas traîner des trucs comme ça pendant cinq ans quoi. Pour les enfants c’est super dur. On leur dit : “Vous êtes français”, après on leur dit : “Ah mais non vous n’êtes plus français donc vous pouvez crever de faim.” (Fianarantsoa, 12/06/09)

“[...] après enquête du consulat, il y a toute une partie des élèves M. [quatre enfants d’une même famille] qui seraient des faux Français. Donc le couperet est tombé l’année dernière et les enfants se sont retrouvés sans bourse. [...] Alors en juin, voilà ce qui va se passer : ils doivent retourner dans leur village, alors le village c’est au bord de la route où on fait du charbon de bois, donc ce sont des enfants qui vont passer du système de l’école française où ils ont de bons résultats, voire excellents, à la condition de charbonniers, sans école, donc on vit ce type de situation. Alors moi l’année dernière j’ai demandé un recours gracieux à l’Ambassade et j’ai fait un dossier pour les quatre petits et évidemment ça a été un refus catégorique. J’ai appelé l’assistante sociale, rien n’y a fait, on n’a rien pu faire. [...] Alors si on sort un enfant qui a fait un an à l’école française, c’est déjà triste et douloureux, mais 10 ans pour l’aînée, 8 ans pour la seconde, le petit est en CM2 : il est là depuis la petite section et la petite qui est au CE2, qui est une élève précoce, est ici depuis la moyenne section.” (Fianarantsoa, 11/06/09)

“J’étais à Tamatave à l’époque. Il y a eu des évictions en cours d’année qui intervenaient quasiment du jour au lendemain. On a même eu un jour où les parents venant chercher les affaires de l’enfant, on leur rétorquait non ces affaires ont été données par la France, par les bourses, elles ont été données injustement. Il y a des élèves qui ont été déscolarisés sans même attendre les vacances scolaires. Il y a des élèves qui ont été sortis en plein cours. [...] Je me souviens d’un élève qui était dans ma classe, ça s’est passé comme ça : le directeur est venu le chercher dans la classe un jour.” (Tuléar, 10/06/09)

Alors que pour les premiers, les bi-nationaux sont fatalement voués à l'échec scolaire, les seconds considèrent que l'école française les tire nécessairement vers le haut et parvient même à "sauver" des enfants qui, compte tenu de leur appartenance sociale, n'auraient pas pu bénéficier de conditions scolaires aussi favorables – pédagogies actives, dispositifs de remédiation, effectifs réduits, enseignants suivis et formés – dans le système malgache. La directrice de l'internat de Majunga (10/11/09) cite l'exemple de deux élèves, frère et sœur, scolarisés tardivement en CM1 et CM2, parlant à leur arrivée "deux/trois mots de français" et qui font désormais "partie des meilleurs élèves" : "La fille a eu un tableau d'honneur l'année dernière." Elle cite également l'exemple d'une élève qu'elle a accueillie à l'âge de trois ans à l'internat :

"Si C. n'avait pas été boursière, elle n'aurait rien fait du tout, elle aurait été à l'école pendant 2, 3 ans et puis après ça se serait arrêté là. Elle est restée ici jusqu'en 3^{ème}, elle a fait le lycée à Diego, ensuite elle est partie à la Réunion et elle continue sa scolarité à la Réunion, elle est en Première." (Majunga, 10/11/09)

D'autres témoignages abondent dans le même sens :

"Les gamins s'en sortent quand même : ils ont envie de sortir de la brousse et puis avec de petits effectifs, le suivi des enfants se fait dans de bonnes conditions." (Fianarantsoa, 11/06/09)

"Malgré leur très faible niveau, on y arrive parce qu'on les aide, on les porte à bout de bras [...] C'est vrai que globalement, on arrive à les tirer ces gamins, on se débrouille. Comme on est une toute petite structure, on les FORCE à travailler. Ils ont énormément d'heures de présence au collège et ça, ça les aide." (Antsirabe, 04/06/09)

"[...] heureusement que la France prend en charge ces enfants dans l'AEFE sinon je ne sais pas ce qu'ils deviendraient." (Tananarive, 06/11/09)

"[...] les enseignants sont unanimes sur le fait que la scolarisation d'un enfant, même entré en cours de cursus scolaire, au CP ou en CE1, de toutes façons le passage qu'il fera par l'école française le tirera vers le haut, c'est quand même une ouverture et c'est forcément bénéfique." (Tuléar, 10/06/09)

Les enseignants sont d'autant plus sensibilisés au sort de ces élèves qu'ils sont parfois eux-mêmes issus d'un milieu modeste et que l'école, dans leur cas, a joué un rôle d'ascenseur social :

"Je pense qu'il y a des élèves pour lesquels la scolarisation en école française est une réelle chance. Moi-même j'ai été boursière toute ma vie, je suis issue d'un milieu simple, ça m'a donné une grande liberté. Il y a des enfants comme ça, j'en ai un cette année qui est un gamin discret, gentil, efficace et à l'aise, il fait sa vie dans ce milieu." (Majunga, 10/11/09)

Les nouvelles encourageantes qu'ils reçoivent d'anciens élèves reconnaissants qu'ils croisent par hasard lors d'un voyage à La Réunion, qui les contactent par mail ou qui passent les voir lors de vacances à Madagascar, témoignent de l'utilité de leur scolarisation dans le réseau. Quand certains poursuivent des études supérieures à La Réunion ou en métropole, d'autres sont "devenus quelque chose" (mécanicien à Troye, ingénieur ou juge au Canada, militaire à Toulouse, enseignant, assistante sociale, profession paramédicale, etc.) :

"J'ai des filles qui ont fait la CLIPA, il y en a une maintenant qui est en train de faire une formation d'assistante sociale en France. Il y en a qui s'en sortent bien. J'en ai deux qui sont devenus profs de maths, un à la Réunion et l'autre en France. N. fait assistante sociale. Il y a les filles S. qui sont dans le paramédical. Il y en d'autres qui sont fonctionnaires dans l'administration française. Ils viennent me voir régulièrement. J'ai

eu un cas d'enfant qui m'a fait pleurer. Ce gosse-là, je l'ai vu grandir ici et au moment où il devait partir en France, il m'a offert une petite lampe, une lampe à pétrole qui coûte rien du tout. Il me dit : "Madame, je vous offre ça et ça veut dire quelque chose pour moi. Vous êtes la lumière de ces enfants." Aujourd'hui il travaille dans l'aéronautique à Toulouse, il gagne bien sa vie. Il venait d'un milieu de brousse." (Majunga, 10/11/09)

"[J'ai des anciens élèves] qui sont devenus quelque chose, qui sont très fiers, qui ne nous oublient pas, dès qu'ils sont de passage ils viennent ou qui nous envoient des mails, qui nous remercient. Il y en a une qui est devenue juge au Canada après avoir travaillé en France. Elle est toute fière."

"Moi j'en ai vu à la Réunion. "Ça y est j'ai un bac pro, j'ai un BTS", c'est super. Et pourtant quand on voit d'où ils viennent, on peut dire qu'ils reviennent de loin." (Tuléar, 09/06/09)

"Parmi les boursiers, j'en ai vu quelques-uns qui sont arrivés jusqu'au bac, difficilement mais ils y sont arrivés. [...] là par exemple j'ai appris qu'une petite qui était chez nous jusqu'au CM2, elle vient d'avoir son bac à Toulouse." (Diego, 17/11/09)

Plusieurs de nos interlocuteurs mentionnent l'intérêt que représenterait une étude de cohorte pour étudier de manière systématique la trajectoire de ces élèves. Nous finissons par cette remarque positive d'une directrice d'école primaire qui, plutôt que de percevoir les binationaux comme des empêchements d'enseigner en rond, considère au contraire qu'ils insufflent une dynamique positive contribuant à renouveler les pratiques et les approches :

"Je trouve que c'est une population qui enrichit nos pratiques parce qu'on est obligés de faire des choses différentes." (Antsirabe, 05/06/09)

Bibliographie

Abouzaid Myriam (2011) : *Politique linguistique éducative à l'égard de l'amazighe (berbère) au Maroc : des choix sociolinguistiques et didactiques à leur mise en pratique*. Thèse de doctorat en linguistique. Université Stendhal - Grenoble III. En ligne : <https://theses.hal.science/tel-00648518/preview/TheseMyriamAbouzaid.pdf>

AEFE (2012) : *Politique des langues AEFE : pour une éducation plurilingue*. Circulaire n° 002177, 7. En ligne : <https://www.lfib.ac.th/wp-content/uploads/2018/12/Circulaire-2012-Politique-des-langues.pdf>

Bancal Claude, Martin Charles & Verclytte Jacques (1999) : *Organisation et fonctionnement des établissements d'enseignement français à Madagascar : analyse et perspectives*. Inspection générale de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche, Agence pour l'enseignement français à l'étranger.

Bavoux Claudine (2000) : *Le français de Madagascar : contribution à un inventaire des particularités lexicales*. Louvain, Duclot.

Calvet, Louis-Jean (1987) : *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris, Payot.

Maurer Bruno (2007) : *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française*. Paris, L'Harmattan.

Cerisier-ben-Guiga Monique (1999) : *L'exclusion sociale dans les communautés françaises à l'étranger*. Rapport au Premier ministre, au ministre de l'emploi et de la solidarité et au ministre des affaires étrangères, 18 juillet. En ligne : <https://www.vie-publique.fr/rapport/25238-lexclusion-sociale-dans-les-communautes-francaises-letranger-rappo>

De Comarmond Jean-Marc (1984) : *Rapport sur les communautés françaises de l'Inde et de l'océan Indien*. Ministère des Relations Extérieures. CSFE (Conseil Supérieur des Français de l'Étranger), septembre.

Miguel Addisu Véronique (2015) : “Le FLS dans les lycées français de l'étranger : Voie de l'institution et voix des élèves”. Dans : *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, n° 10, “La langue seconde de l'école à l'Université”, 117-137. En ligne : <https://hal.science/hal-01473682/document>

Miguel Addisu Véronique (2020) : *Situations plurilingues : parcours sociolinguistique et didactique. Vers une didactique inclusive du français*. Dossier de synthèse en vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du Langage. Volume 1. Université de Rouen Normandie.

Vivet Ana (1999) : “Faut-il que les écoles françaises à l'étranger soient exclusivement francophones ?”. Dans : *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n° 7, décembre, 65-80.

Vivet Ana (2000) : “L'inquiétante étrangeté de la langue seconde. Le cas des enfants non francophones des écoles françaises de l'étranger”. Dans : *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, “Actualité de l'enseignement bilingue”, 98-109.

Nos publications citées dans cette partie et consultables dans le volume 3 de notre dossier

Dans le tableau ci-dessous, le numéro à gauche renvoie vers le classement des publications du volume 3. Pour la consultation de la référence (article, chapitre, coordination de revue ou d'ouvrage, monographie), nous renvoyons le lecteur vers le sommaire proposé au début de ce dernier volume.

n° 23	Puren Laurent & Maurer Bruno (Éds.) (2018) : <i>La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes</i> . Bruxelles, Bern, Berlin, New York, Oxford, Wien, Peter Lang, Collection Champs didactiques plurilingues.
n° 24	Puren Laurent (2018a) : “Préambule. La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne : contribution à un état de la question”. Dans : L. Puren & B. Maurer (Éds.) : <i>La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes</i> . Bruxelles, Bern, Berlin, New York, Oxford, Wien, Peter Lang, Collection Champs didactiques plurilingues, 15-27.
n° 25	Puren Laurent (2018b) : “Les Comores, entre APC et IFADEM. Des cahiers de situations aux livrets d'auto-formation : les limites de l'approche "top down" dans les réformes éducatives”. Dans : L. Puren & B. Maurer (Éds.) : <i>La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes</i> . Bruxelles, Bern, Berlin, New York, Oxford, Wien, Peter Lang, Collection Champs didactiques plurilingues, 225-255.

5. Entre stigmatisation et invisibilisation : les Mahorais de La Réunion sous l'angle des représentations et pratiques langagières

5.1. Présentation

Comme nous l'avons mentionné dans la partie introductive de la partie précédente, notre investigation scientifique du terrain réunionnais est intervenue tardivement. La question de la plus-value de notre recrutement, de l'apport scientifique que nous serions en mesure d'apporter pour éclairer des problématiques sociodidactiques locales avait pourtant été posée de manière forte lors de l'audition qui a conduit à notre recrutement. À la suite de notre présentation, l'un des membres du jury nous avait demandé ce que nous pensions pouvoir "apporter à La Réunion". La question, qui nous avait alors déstabilisé et mis mal à l'aise, a continué longtemps à nous traîner dans la tête, engendrant sous doute une forme d'inhibition, de peur paralysante de ne pas être à la hauteur d'une mission un peu trop ambitieuse, à nos yeux, consistant à "apporter quelque chose" à un territoire tout entier, à la fois département et région. Car si on peut aisément concevoir qu'un jeune chercheur, dans un processus de recrutement, ait à se projeter au sein d'une équipe, d'un laboratoire, d'une université, en indiquant en quoi son recrutement pourra enrichir une réflexion collective, éclairer des objets d'étude, il en va différemment, nous semble-t-il à l'échelle d'un territoire, *a fortiori* lorsqu'il n'y a jamais mis les pieds. Nous nous sommes longtemps demandé si une telle question pouvait être posée à un thésard candidatant à un poste à Caen, à Marseille ou à Nancy : que comptez-vous apporter au Calvados/à la Normandie, aux Bouches-du-Rhône/à la région PACA, à la Lorraine/au Grand Est ? Faut-il y voir une spécificité du recrutement dans un territoire ultramarin, dans un contexte post-colonial ? Ne peut-on percevoir dans cette question les réminiscences d'une vision paternaliste consistant à penser que l'enseignant chercheur tiers (pour poursuivre notre discussion sur la tiercité amorcée dans la discussion de la troisième partie), débarque frais émoulu de l'avion en ayant non seulement déjà tout compris des problématiques sociodidactiques locales mais également porteur d'un plan d'action pour faire progresser la recherche réunionnaise ? Nous n'avions en tout cas aucune prétention, en tant que jeune chercheur totalement étranger au territoire où nous allions être affecté, à apporter quoi que ce soit, en tout cas pas avant d'avoir pu nous fonder dans une société dont nous avions tout à apprendre et d'avoir pu nous plonger dans la production scientifique locale, en essayant de suivre le sillon que d'illustres prédécesseurs avaient creusé. Et cela, dans notre cas, allait prendre des années...

Nous ne débarquons en effet pas n'importe où. La Réunion est étroitement associée à l'émergence en France du champ des études créolophones. Celui-ci avait déjà fait l'objet de recherches extensives initiées par les "pères fondateurs" (Chaudenson, Barrat, Carayol, Cellier), auxquels sont ensuite venus s'ajouter d'autres créolistes (De Robillard, Prudent, Staudacher, Lebon-Eyquem, Souprayen-Cavery, et plus récemment : Adelin et Georger) regroupés, pour la plupart, au sein du laboratoire LCF (Laboratoire de recherche sur les espaces créoles et francophones), le même laboratoire qui nous a recruté, sans oublier d'autres linguistes (Beniamino, Simonin, Bavoux, Tupin, Wharton, Ledegen), qui sans être étiquetés comme créolistes, ont contribué, au sein du même laboratoire, à décrire le plurilinguisme

réunionnais¹⁷⁰. Les concepts de “diglossie”, de “continuum” et d’“interlecte”, ou encore de “français régional” ont ainsi pu être réinvestis, revisités et réinterprétés à l’aune des recherches menées sur le terrain réunionnais. Cela ne signifie évidemment pas qu’il n’y ait plus rien à dire sur le sujet : les travaux de Gudrun Ledegen sur le “parler jeune” à La Réunion au début des années 2000, pour ne prendre que cet exemple, attestent, s’il était besoin de le démontrer, que les usages évoluent, et que les travaux pour décrire et analyser ceux-ci continueront à s’avérer nécessaires. Nous ne nous voyions pas cependant travailler sur des questions de créolistique, déjà parce que nous n’en avons pas les compétences que possèdent des chercheurs natifs, relevant d’une section disciplinaire spécifique (la 73e), ou en tout cas possédant la bivalence 7e/73e qui leur donne une légitimité dans ce domaine. Qui plus est, il ne s’agissait pas là d’un domaine d’études qui nous apparaissait comme prioritaire puisque justement très investi par des spécialistes créolophones. Il devait y avoir d’autres objets délaissés qui seraient à la fois plus “dans nos cordes” et qui, en même temps, nous permettrait réellement “d’apporter quelque chose”, un éclairage différent, sans avoir à marcher sur les plate-bandes de qui que ce soit.

En se focalisant essentiellement pour des raisons épistémologiques, nous y reviendrons, sur les problématiques liées à la description du créole réunionnais et à son utilisation conjointe et/ou concurrentielle avec le français, la recherche sociolinguistique menée à La Réunion avait, nous semble-t-il, délaissé ou laissé en jachère d’autres champs tout aussi importants, liés en particulier aux plurilinguismes portés par les migrants indocéaniques. La thématique des plurilinguismes générés par des situations migratoires nous a toujours passionné. Nous lui avons accordé une place de choix dans le cadre de notre thèse, en interrogeant les politiques linguistiques éducatives mises en place par l’institution éducative au XXe siècle vis-à-vis des élèves issus de l’immigration (voir à ce sujet l’article de 2012 issu de notre thèse sur “Les pratiques langagières des familles migrantes vues à travers l’enquête INED de 1953...” : **VOL3-16**). Il faudra attendre 2018 pour que le déclic se fasse et nous pousse à explorer ces questions en lien avec le contexte réunionnais et à nous permettre de trouver notre place dans la recherche locale. C’est à nouveau un élément extérieur qui a déclenché cette étincelle. Nous avons été sollicité à la rentrée 2017 pour donner des cours de FLE à la Maison des Langues (MDL), une structure transversale présente sur les campus Nord, à Saint-Denis, et Sud, au Tampon. La première année, nous intervenions sur le site du Tampon auprès de publics adultes FLE composés d’étudiants Erasmus et d’apprenants extérieurs à l’université de La Réunion. À la rentrée suivante, la directrice de la MDL nous contacte pour nous proposer une expérimentation dans le cadre d’un partenariat Maison des Langues/Université de La Réunion/Pôle insertion du Tampon. Il s’agissait de proposer une action de formation linguistique auprès d’un groupe de seize bénéficiaires du RSA, composé de quatorze adultes mahorais (treize femmes et un homme) et de deux femmes comoriennes. Ce public avait à la fois une problématique FLE et, ce qui était nouveau pour nous, une problématique alpha : les apprenantes, faiblement scolarisées, quand elles l’avaient été, se situaient sur un continuum allant de l’analphabétisme à l’illettrisme, de la non francophonie à un petit niveau de français, avec des compétences très variables à l’oral et à l’écrit. À cela s’ajoutait, comme c’est généralement le cas, un illettrisme tel que certaines femmes ne parvenaient même pas se servir d’une souris d’ordinateur, *a fortiori*, d’un clavier, sans même parler de l’utilisation de la bureautique et de la navigation sur *Internet*. Le volume horaire très réduit – 30 heures par semestre, réparties en 10 séances de 3 heures – était évidemment largement insuffisant compte tenu des besoins mais c’était une opportunité à saisir qui nous contraignait à sortir de notre

¹⁷⁰ À cette liste on ajoutera encore Paule Fioux, qui, sans appartenir au LCF, a notamment proposé, dans son ouvrage de 2007, extrait de son HDR, une analyse des débats sociolinguistiques à La Réunion, depuis les années 1970, autour du concept de diglossie.

zone de confort et qui allait nous conduire à revoir nos priorités en matière de recherche. Cette expérience de formation, reconduite plusieurs fois jusqu'au premier confinement de mars 2020, a en effet joué chez nous un rôle de catalyseur en déclenchant de nouvelles interrogations et investigations scientifiques dans deux directions distinctes, bien que complémentaires, que nous nous proposons de présenter ici :

- la réflexion sur une diaspora : les Mahorais de La Réunion, vue notamment sous l'angle des pratiques et représentations langagières ;
- les questions afférentes à la formation linguistique des adultes mahorais en situation d'analphabétisme et/ou d'illettrisme.

Lorsqu'en 2018, nous avons commencé à nous documenter sur la question des migrations mahoraises à La Réunion, nous avons été frappé de constater à quel point les travaux scientifiques portant sur cette communauté allophone, qui fait pourtant partie intégrante de la société réunionnaise dont elle pourrait représenter 5 % de la population, étaient rares. Nous le verrons dans la revue de littérature que nous proposons plus loin : à quelques exceptions près, seuls quelques étudiants, essentiellement dans des mémoires de fin de second cycle universitaire, se sont intéressés à cette population migrante. Ce désintérêt de la recherche locale contraste avec l'importance qu'occupe cette population dans les représentations collectives et les discours médiatiques à La Réunion. Bien que de nationalité française, les Mahorais incarnent, nous le verrons, la figure de l'immigré, au point que même les officiels s'emmêlent parfois les pinceaux en évoquant, comme l'a fait le fraîchement nommé ministre de l'Éducation nationale Gabriel Attal à l'occasion d'un déplacement à La Réunion à la mi-août 2023, lorsqu'il a évoqué "l'immigration importante des personnes d'origine mahoraise" sur l'île. Cette bourde a été rapidement corrigée par le ministre dans un tweet :

“Une phrase que j’ai prononcée hier a laissé penser que je voulais lier l’installation de Mahorais à La Réunion à une immigration. Évidemment ce n’était aucunement mon intention. Ma formulation était donc maladroite. Les Mahorais sont pleinement français.”¹⁷¹

L'incident qui a provoqué des réactions à La Réunion, à Mayotte comme en métropole¹⁷², illustre l'image que véhiculent les Mahorais, notamment auprès d'une partie significative de la population réunionnaise qui les considère comme des étrangers inassimilables, envahissants, profiteurs et fauteurs de trouble. Musulmans, pauvres, associés à une identité africaine jugée incompatible avec une société réunionnaise occidentalisée, porteurs de spécificités culturelles, religieuses et linguistiques qui peuvent déranger, les Mahorais sont les boucs-émissaires tout désignés d'une société qui n'échappe pas à une ethnicisation des rapports sociaux. Dans l'introduction d'un numéro de la revue *Faire Savoir* traitant de l'ethnicisation et racisation des relations sociales, Jean-Luc Primon (2007 : 3-4) écrit :

“Dans le discours médiatico-politique, l'ethnicisation de la vision (et division) du monde social s'opère généralement en attribuant la cause d'un fait divers, d'un événement ou d'un phénomène économique, social, culturel ou le plus souvent d'ordre public (délinquance, trafic, émeute, violence, insécurité, etc.) à des fractions de

¹⁷¹ Article de *Libération* daté du 18 août 2023 : “Amalgame. Rentrée scolaire : Gabriel Attal s'excuse pour ses propos considérant les Mahorais comme des immigrés”. En ligne : https://www.liberation.fr/politique/rentree-scolaire-gabriel-attal-sexcuse-pour-ses-propos-considerant-les-mahorais-comme-des-immigres-20230818_NSTLI3GEK5FZJOEXTKQUQBEEYE/

¹⁷² Marine Le Pen, soucieuse de caresser dans le sens du poil un électorat en grande partie acquis à sa cause (lors des élections présidentielles de 2022, 59,1 % des électeurs de Mayotte votaient pour elle, contre 40,9 % pour Emmanuel Macron) y est allé de son petit commentaire : “Il n’y a pas d’immigration mahoraise à La Réunion. Les Mahorais sont des Français à part entière.”

population identifiées préférentiellement, non par leur position ou condition sociale, mais par l'origine ou l'identité ethnique qui leur est dans le même temps attribuée : Noir, Maghrébin, Arabe, Africain, musulman, etc.”

Comme nous le verrons, la présence des Mahorais à la Réunion, de par les réactions de rejet qu'elle suscite, interroge et met à mal l'image d'Épinal d'une société pluriethnique volontiers décrite comme exemplaire par les guides touristiques qui vantent le “vivre-ensemble réunionnais”, celui-ci étant censé incarner un métissage apaisé. Même si les questions liées aux discriminations et inégalités subies par les Mahorais de La Réunion ne constituent pas l'objet principal de ce travail de recherches, elles seront toujours latentes, comme imprimées en filigrane, d'où la présence du terme “exclusion” dans l'intitulé de cette partie. Nous nous intéresserons ici tout particulièrement au/aux :

- représentations des Mahorais sur les langues en présence et à celles des Réunionnais sur les langues mahoraises ;
- catégorisations ethniques souvent réductrices auxquelles nous-même n'échappons pas, par exemple à travers l'opposition Mahorais/Réunionnais mentionnée précédemment : un enfant de seconde génération né à La Réunion est-il toujours “mahorais” ? À partir de quand peut-il être considéré comme “réunionnais” ? Comment se définit-il lui-même ?
- pratiques langagières intrafamiliales, à la transmission des langues premières d'une génération à l'autre, aux phénomènes d'acculturation et de réappropriation identitaire ;
- répertoire langagier des Mahorais et aux enjeux identitaires liés au degré de maîtrise des différentes langues composant celui-ci ;
- problèmes didactiques soulevés par la présence d'adultes non/peu francophones dans des dispositifs de formation de type associatif ;
- politiques territoriales menées à l'échelle de la Région vis-à-vis des migrants adultes dans ses actions de LCI (Lutte contre l'Illettrisme).

Le travail que nous proposons ici est essentiellement inédit. Seule la partie 5.5. consacrée aux pratiques langagières a fait l'objet d'une diffusion restreinte en 2021 dans le cadre du projet PRES-LAF¹⁷³ (Pratiques et REprésentations Socio-LAngagières des français en Francophonie) sous l'intitulé : *Pratiques et représentations linguistiques des Mahorais de La Réunion : exclusion, acculturation et reconfigurations identitaires*. L'aspect inédit de ce travail et le temps important que nous avons consacré à cette recherche (de 2018 à 2021) expliquent que cette partie est singulièrement plus longue que celles qui l'ont précédée.

¹⁷³ Recherche internationale financée par l'AUF (Agence universitaire de la Francophonie) et l'OIF (Organisation internationale de la francophonie) invitant à “étudier les pratiques langagières et les représentations dans différents contextes plurilingues impliquant la langue française et, d'autre part, d'en mesurer les effets sur l'apprentissage et la transmission du français, sur les usages et sur l'intercompréhension entre francophones (aux échelles locale, nationale, régionale et internationale.” L'équipe du LIDILEM/CUEF de l'université Grenoble Alpes, ayant remporté cet appel, a rassemblé des chercheurs de dix pays, essentiellement africains (Algérie, Bénin, Cameroun, Côte D'Ivoire, Ghana, Liban, Maroc, Madagascar, RDC et Tchad) auxquels est venu s'ajouter le “groupe” Réunion que nous avons piloté.

5.2. Les Mahorais de La Réunion : quelques données démographiques, historiques, sociologiques

Au cours des trente dernières années, La Réunion a connu un accroissement significatif de l'immigration indocéanique. Ces mouvements de population, depuis des îles en voie de développement de l'océan Indien, s'expliquent en grande partie par la forte attractivité sociale et économique de l'État-Providence incarné par ce territoire ultramarin. Cette même attractivité opère d'ailleurs dans l'autre département français de la zone, Mayotte, car, comme le soulignait une étude de l'INSEE de 2006,

“[...] dans le contexte régional, les territoires français de l'océan Indien font figure d'espaces privilégiés, malgré des indicateurs socioéconomiques qui restent en retrait par rapport à ceux de la métropole. Comparées aux États indépendants voisins, La Réunion et Mayotte disposent d'un niveau de richesse élevé et de services et d'infrastructures de bonne qualité, grâce à l'arrivée massive de transferts publics.” (Cité par Cherubini & al., 2009 : 4)

La proportion de non natifs de La Réunion, issus de la zone océan Indien, reste malgré tout assez faible, en tout cas si l'on s'en tient aux chiffres officiels. En 2006, selon l'INSEE (CESR, 2010 : 8), ils auraient ainsi représenté 3,6 % de la population de cette île, soient, pour l'essentiel, sur une population de 781 500 habitants à l'époque, 15 900 natifs de Madagascar, 5 900 de Mayotte, 4 800 de Maurice et 2 100 des Comores. Ces chiffres doivent toutefois être pris avec prudence dans la mesure où ils sont issus d'un recensement qui s'appuie sur des données déclaratives.

En outre, les chiffres qui circulent par exemple sur la communauté mahoraise de La Réunion, qui retiendra notre attention ici, sont extrêmement variables en fonction de la définition que l'on donne à l'adjectif “mahorais”. À partir de quel moment cesse-t-on d'être mahorais pour devenir réunionnais ? Vaste question... Les deuxièmes générations d'enfants d'origine mahoraise nées à La Réunion doivent-elles par exemple toujours être considérées comme “mahoraises”, sur la base de leur filiation, de leurs pratiques culturelles, culturelles, de leur visibilité¹⁷⁴ dans l'espace public réunionnais ? La stigmatisation dont ces “Mahoréunionnais”¹⁷⁵ sont souvent victimes (voir ci-dessous) ne leur permet en tout cas pas de s'acquitter de cette identité, identité dont eux-mêmes peuvent par ailleurs se revendiquer.

¹⁷⁴ Les femmes de première génération portent la tenue traditionnelle, le “salouva”. On les reconnaît également au masque de beauté (“m'zindzano”) qu'elles arborent souvent et qui teinte leur visage d'une coloration jaune produite par le frottement de bois de santal sur un corail. Les hommes portent moins de signes distinctifs : on peut les reconnaître quand ils revêtent leurs tenues religieuses (“koffia” porté sur la tête, et “kandzou” : une tunique traditionnelle).

¹⁷⁵ Ethnonyme récent dont la première occurrence que nous ayons trouvée à ce jour est liée à l'organisation, en septembre 2019, par la délégation de Mayotte à La Réunion en partenariat avec le Conseil départemental de La Réunion d'un “Rendez-vous mahoréunionnais”. Johanne Chung To Sang (2019), qui rend compte de cet événement pour *Le Journal de l'île de La Réunion*, note : “La terminologie employée à travers ce néologisme, loin de toute naïveté, nomme et identifie pour la première fois la population mahoraise implantée et/ou native de La Réunion [...] aucune terminologie ne nommait jusqu'à présent les Mahorais de La Réunion. Cette fois c'est fait !” Paola Schierano (2020 : 50) reprend ce terme, indiquant qu'il “est de plus en plus employé par les agents de la Délégation du Conseil Départemental de Mayotte à La Réunion, ainsi que par d'autres acteurs sociaux et institutionnels, afin de désigner les jeunes “Mahorais nés ou ayant grandi à La Réunion.”” Elle ajoute qu'un autre néologisme, les “Mahopolitains”, désignant cette fois les jeunes Mahorais de la métropole, a également fait son apparition dernièrement, notamment dans cet article de *Mayotte Hebdo* du 22 mai 2019 : “Mahopolitains : Ce qu'ils pensent de leur île”.

Jean Kraemer, dans son mémoire (2012 : 141), recueille les témoignages de deux femmes mahoraises insistant sur l'étiquette d'étranger qui leur est accolée et dont ils ne peuvent se défaire : "on sera toujours des Comoriens ou Mahorais, pas des Créoles" ; "même si on est nées ici [...] nos enfants non plus ne seront pas créoles".

Wilfrid Bertile évoque une "surreprésentation de la communauté mahoraise dans la conscience collective de La Réunion". (Chassagne, 2016) Cet effet de loupe grossissante est notamment lié à la forte implantation des Mahorais dans un nombre limité de villes. En 1999, selon l'INSEE (2001), 85 % d'entre eux étaient concentrés dans les communes de Saint-Denis, Saint-André, Le Port, Saint-Louis et Saint-Pierre. La visibilité de cette communauté est encore accrue par sa relégation, dans ces villes, au sein de quartiers bien identifiables (Fayard, à Saint-André ; La Chaumière, à Saint-Denis, etc.), perçus par une partie de la population réunionnaise comme des enclaves ethnicisées faisant figure de repoussoirs, comme le montre Mélanie Mezzapesa (2018 : 154) pour la Chaumière. Au Port, toujours en 1999, ils représentaient 4,2 % de la population de la ville, à Saint-André : 3,8 %. (INSEE 2001)

Ce nombre d'environ 6 000 Mahorais ne rend ainsi pas compte de la présence réelle de cette communauté sur le sol réunionnais. L'INSEE est d'ailleurs le premier à le reconnaître en proposant, pour 1999, un chiffre surévalué de 8 950 personnes, obtenu en ajoutant aux "personnes nées à Mayotte, celles nées hors de Mayotte vivant dans le même logement que ces Mahorais. Il s'agit principalement des enfants nés après l'arrivée sur l'île, des maris, des femmes ou des concubins non mahorais." (INSEE 2001) Même avec ce calcul, on est sûrement loin du compte : les chiffres avancés par différentes sources oscillent entre des fourchettes de 20 000 à 30 000 (Cherubini & al., 2009 : 16), de 20 000 à 40 000 (Quentin, 2006) et même jusqu'à 60 000, selon la Fédération des associations mahoraises de La Réunion (CESR, 2010 : 8). Ces données sont d'autant plus invérifiables que, comme on le sait, les statistiques ethniques posent un problème en France. En se basant sur cette estimation moyenne de 20 000-30 000, on parviendrait ainsi, pour cette communauté, à un pourcentage de 3 % à 5 % de la population de La Réunion.

Si le nombre de Mahorais vivant à La Réunion est sujet à caution, l'augmentation des flux migratoires en provenance de Mayotte dans les années 1990 est attestée par plusieurs sources, dont les recensements de l'INSEE. On serait ainsi passé de 1 434 personnes nées à Mayotte en 1990 à 6 056 en 1999. Entre 1999 et 2006, un mouvement inverse semble toutefois avoir eu lieu, le solde migratoire (- 1 700 personnes) pour cette population étant négatif sur cet intervalle (CESR 2010 : 8), ce qui peut s'expliquer par la nature transitoire de la migration telle qu'envisagée par 80 % des foyers interrogés par l'enquête CREDOC/ODR (2004) qui indiquaient vouloir retourner vivre à Mayotte. De ce point de vue, les Mahorais se distinguent des autres migrants originaires de l'océan indien qui s'inscrivent plutôt dans une immigration d'implantation (Cherubini & al. 2009 : 23). Depuis dix ans, le nombre de natifs de Mayotte vivant à La Réunion se serait stabilisé (Breton & al. 2014).

L'étude (INSEE 2001), prenant appui sur le recensement de 1999 d'où sont extraits ces chiffres, permet de dresser le portrait type de l'exilé en provenance de "l'île aux parfums", qui se trouve être le plus souvent une exilée. Chez les adultes, 60,5 % de cette population était alors en effet féminine, la plupart du temps célibataire (74,3 % chez les plus de quinze ans, 85,5 % des femmes entre 20-24 ans) et au chômage (85,6 % mais 94 % pour les seules femmes, contre 35 % de la population réunionnaise). Une autre étude de l'INSEE (Monteil & Rallu, 2010), qui s'appuie notamment sur des données de 2006, permet d'affiner ce portrait en mettant en avant le très faible niveau d'étude de cette population. 95,2 % des femmes de 35-44 ans (85,2 pour

les hommes) n'avait aucun diplôme, les titulaires d'un bac ou + dans cette même catégorie s'élevant respectivement à 3,1 % et 3,4 %. Bien que meilleurs, ces chiffres étaient également bien en-deçà de la moyenne réunionnaise et nationale pour les 20-34 ans qui n'étaient par exemple que 10,9 % (femmes) et 24,6 % (hommes) à avoir obtenu un bac ou un diplôme universitaire. Alors que les hommes actifs occupent généralement des emplois précaires non déclarés, les femmes sont mères au foyer, le plus souvent à la tête de familles nombreuses. Avec une moyenne de 5,1 enfants (recensements de l'INSEE de 2004 et 2010), les Mahoraises de La Réunion ont un indicateur conjoncturel de fécondité (ICF) bien supérieur à celui des métropolitaines (1,9), des Réunionnaises (2,1), et même des Mahoraises natives de Mayotte vivant en métropole (3,4), et de celles qui n'ont pas quitté leur île (4,5) (Breton & al. 2014). À ces enfants peuvent d'ailleurs s'ajouter d'autres enfants dont ils ont la charge (ceux-ci peuvent d'ailleurs fausser quelque peu les données de l'ICF, dans la mesure où ils peuvent être comptabilisés à tort comme des enfants du foyer) (*Ibid.*). L'étude du CREDOC/ODR (2004), qui s'appuie sur les chiffres de l'INSEE de 1999 et ceux de la CAF de 2003 nous apprend ainsi que dans près de 20 % des foyers mahorais, certains enfants ne sont pas ceux des parents : ils leur ont été confiés par un membre de la famille. La même étude montre par ailleurs que la majorité des familles mahoraises sont monoparentales (52 %, contre 13 % pour les familles vivant à Mayotte) et qu'elles dépendent principalement, pour leur survie, des allocations familiales (pour 93 % d'entre elles) et des minima sociaux : RMI ou RSA (72 %).

Nous proposons de conclure cette présentation chiffrée sur les principales caractéristiques de la migration mahoraise à La Réunion par deux remarques.

La première est liée au caractère daté des données quantitatives qui ont été présentées ici, faute de mieux. En dehors de la contribution de Breton & al. (2014) qui s'appuie sur des chiffres de 2010, les études les plus récentes de l'INSEE sur ces phénomènes migratoires remontent à quinze ou vingt ans. Il serait important, pour une meilleure connaissance de cette communauté, de réactualiser les données dont nous disposons, ce qui suppose de lancer de nouvelles recherches. À notre connaissance, aucune étude chiffrée sur cette communauté n'a en effet été publiée après la départementalisation de Mayotte en 2011, évènement qui a pu avoir un retentissement sur les flux migratoires en provenance de cette île ainsi que sur la sociologie des migrants. Avec un alignement progressif des prestations sociales sur celles de La Réunion, même si on en est encore loin, on pourrait s'attendre, à terme, à un tarissement de cette migration (c'est ce que laisse souvent entendre un certain nombre d'observateurs, sans doute un peu naïvement, dans des publications antérieures à 2011) et à une modification du profil des Mahorais s'exilant à La Réunion avec, par exemple, moins de femmes seules peu éduquées et davantage d'étudiants venus poursuivre leurs études à l'Université de La Réunion. Comme le montre toutefois Bertile Wilfrid (2012), la départementalisation n'a pas suffi à gommer le retard de Mayotte en matière de revenus¹⁷⁶, d'accès au soin, de droits sociaux et salariaux, pour ne citer que ceux-là. La situation sociale s'est même aggravée depuis, avec, ces dernières années, un accroissement de l'immigration en provenance des Comores et de l'Afrique des grands lacs, une montée de la délinquance et de l'insécurité, sans parler de la récente crise sanitaire qu'a connue Mayotte lors de l'épidémie de Covid, autant de phénomènes qui pourraient bien conduire les habitants de cette île à poursuivre leur exil vers La Réunion et la métropole.

¹⁷⁶ S'appuyant sur des chiffres de 2005 et 2009, Bertile Wilfrid (2012 : 50) indique que le PIB par habitant à Mayotte s'élevait alors à 5 238 euros, contre 17 720 et 30 368 pour la métropole.

La seconde remarque sera l'occasion de proposer une sorte de synthèse de cette petite sociologie des migrations mahoraises à La Réunion telle qu'elle a pu être décrite ci-dessus. Il ressort de ces données que les Mahorais ne sont pas des migrants comme les autres et que leur présence sur le sol réunionnais détonne par bien des aspects. On ne peut, par exemple, qu'être frappé par la différence des profils entre les Mahorais s'exilant en métropole et ceux optant pour La Réunion. Comme le résumait Didier Breton, Carole Beaugendre et François Hermet (2014),

“la métropole attire des personnes plutôt diplômées ou souhaitant faire des études, plus souvent en emploi et sans enfant tandis que La Réunion accueille davantage de femmes, souvent non diplômées, vivant seules et ayant des enfants, très rarement des actifs occupés ou au chômage.”

D'un côté, on pourrait voir ces flux de population comme de simples déplacements de ressortissants français d'un territoire ultramarin de l'océan indien vers un autre territoire ultramarin de l'océan indien. Après tout, un vol Mamoudzou-Saint-Denis peut presque être considéré comme un vol intérieur (même s'il survole le Nord de Madagascar) qui ne dépasse pas de beaucoup la durée de vols internes à la métropole : 2h10 contre par exemple 1h35 pour un Lille-Marseille.

D'un autre côté, bien qu'ils ne puissent pas être considérés comme des immigrés, puisque détenteurs de la nationalité française, les Mahorais en possèdent néanmoins toutes les caractéristiques aux yeux de la population réunionnaise : faible niveau d'éducation, importance des taux de chômage et de fécondité, forte dépendance aux minimas sociaux, spécificités culturelles, religieuses et linguistiques, relégation dans des quartiers difficiles, échec scolaire et délinquance souvent associés aux enfants mahorais, etc. Comme l'écrit un internaute dans un des forums de discussion que nous analysons ci-dessous, ce sont certes des Français, mais “des Français d'ailleurs” (*Freedom.fr*, 14/05/20), cet “ailleurs” renvoyant à un territoire mal identifié, associé davantage à un pays sous-développé plus proche culturellement de l'Afrique que d'une Réunion européanisée. Nous reviendrons dans la prochaine partie sur la mauvaise image associée à cette communauté et sur les difficultés d'intégration de celle-ci dans la société réunionnaise.

Avant cela, intéressons-nous brièvement aux motivations qui poussent ces familles mahoraises à s'exiler à La Réunion. Un micro-trottoir réalisé sur ce thème dans les rues d'une ville de La Réunion amènerait probablement à une majorité de réponses mettant en avant le seul attrait des prestations sociales. C'est bien sûr l'un des éléments de réponse, mais présenté ainsi, sans arrière-plan, il tend à enfermer les Mahorais dans une image négative d'assistés venus profiter du système, ce qui reflète les représentations souvent véhiculées à La Réunion sur ces populations. Afin de ne pas céder à la simplicité en réduisant les motifs de la migration à une monocausalité forcément réductrice, il est nécessaire à la fois de se pencher sur la complexité des parcours migratoires et sur les mutations de la société mahoraise. C'est ce qu'ont fait Bernard Cherubini, Abdallah Combo et Nicolas Roinsard (2009) dans un rapport consacré notamment aux stratégies migratoires des Mahorais s'exilant à La Réunion.

Dans la typologie des motivations que les sociologues dressent, ce qui ressort avant tout c'est la volonté de fuir la pauvreté de leur île, dont l'acuité s'est accrue à la suite des profondes modifications sociologiques que Mayotte a traversées au cours des dernières décennies. Le passage d'une économie de subsistance, basée sur l'agriculture vivrière, à une économie de marché, impliquant une monétarisation des activités et poussant à la consommation, ainsi que la généralisation de l'enseignement, a généré de nouveaux besoins et de nouvelles dépenses

qui ont contribué à fragiliser l'équilibre financier des familles, comme en témoigne cette informaticrice :

“[...] avant y avait de l'eau collectif, et tout le monde s'allumait au pétrole, s'éclairait au pétrole, et maintenant tout le monde a des factures, et quand y a des factures, on peut pas juste se contenter d'emmener les enfants aux champs, ça suffit plus, il faut qu'il rentre de l'argent. [...] Les enfants vont à la maternelle, ce qui ne se faisait pas avant. Il faut un goûter, il faut des habits tous les jours, avant y avait qu'à partir de 6 ans qu'on se souciait d'un vêtement tous les jours [...]” (Cherubini & al., 2009 : 73)

Deux termes et concepts issus de la culture mahoraise sont mobilisés par les chercheurs pour expliquer cette quête d'un avenir meilleur à l'abri du besoin qui les pousse sur la route de l'exil : “taambu” et “mariziki”. Le mot “taambu”, tout d'abord, renvoie aux problèmes du quotidien, notamment aux difficultés financières pour faire face aux dépenses :

“À Mayotte, c'est vrai qu'il y a des taambu mais on a nos champs de manioc, de banane, de coco... Le vrai taambu, ce sont les factures. Il faut payer la facture d'eau, la facture d'électricité alors que le salaire de l'homme à lui tout seul ne suffit pas.” (*Ibid.* : 131)

“C'est à cause des taambu. Même si je travaillais, je n'avais pas d'argent. Tu te trouves sans rien. Je n'avais pas d'argent pour m'acheter des habits. Je n'avais pas d'argent pour... je n'arrivais même pas à acheter les couches de mon enfant. Je n'arrivais même pas à m'acheter mes propres habits. Je me suis dit qu'il valait mieux quitter Mayotte et venir voir ce qui se passe à La Réunion.” (*Ibid.* : 132)

Fuire les “taambu” est ainsi l'un des principaux arguments avancés par les informateurs contactés par les sociologues pour quitter leur île. À cela, s'ajoute la recherche de “mariziki”, dont les chercheurs donnent cette définition :

“Le mot mariziki vient du mot riziki, d'origine swahili, qui veut dire : “part qui échoit à chacun, portion (de nourriture, de biens, de temps de vie, etc.)”. Le mot riziki vient du mot rizk en arabe ; il s'est introduit dans la langue mahoraise pour devenir mariziki qui signifie les vivres, la nourriture. [...] les mariziki désignent, dans le premier sens, tout ce qui est en accès libre comme la nourriture des récoltes dans les champs ou l'argent donné aux plus démunis par charité. Le second sens introduit l'idée de mouvement, de sacrifice, de prise de risques pour aller chercher les mariziki. La notion de mariziki offre ainsi un cadre d'interprétation pour expliquer la migration des familles mahoraises vers La Réunion.” (*Ibid.* : 127-128)

L'exil à La Réunion permet aux Mahorais de bénéficier de meilleures conditions matérielles à travers le versement de prestations sociales (RMI puis RSA, allocations familiales, allocation pour parents isolés, allocation de rentrée scolaire, allocation adulte handicapé, SMIC, indemnités chômage, etc.) plus avantageuses que celles proposées dans leur île, quand elles y existent. Wilfrid Bertile (2012 : 50-51) met ainsi en avant le décalage qui continue à se manifester en matière de justice sociale, après la départementalisation de Mayotte, entre ce territoire et le reste de la France :

“Plus de 35 ans après son choix de rester française, Mayotte est encore loin du droit commun en matière sociale. Toutes les aides et prestations sociales servies en Métropole et dans les autres départements d'outre-mer n'y sont pas encore étendues et celles qui le sont souffrent de conditions d'éligibilité restrictives et de montants minorés. En conséquence, alors qu'il existe au moins neuf minima sociaux au plan national, Mayotte n'en dispose que de trois. Les montants servis sont très inférieurs au niveau réglementaire : ainsi, pour une famille de cinq enfants, le montant des prestations familiales est quatre fois moins élevé à Mayotte qu'à La Réunion.”

En 2011, le quotidien mahorais *Albalad*, s'appuyant sur le témoignage de l'un de ses informateurs, présente ainsi les femmes mahoraises exilées à La Réunion comme "[gagnant] des sommes importantes pouvant aller jusqu'à environ 2 000 euros en cumulant les allocations pour famille nombreuse, les allocations en tant que femme seule et les autres indemnités type RSA selon les situations." Et l'article de poursuivre :

"Ainsi une femme seule sans activité avec trois enfants de moins de treize ans ne bénéficiant d'aucune autre source de revenus, peut prétendre à un RSA estimé à 1260 €. Une aide à laquelle peuvent s'ajouter d'autres allocations ; pour le logement, pour la scolarisation des enfants, pour les crèches, ou l'allocation parent isolé. Une mine d'or comparée aux quelques [sic] 120 euros versés par la CAF à Mayotte pour trois enfants. Au final ces femmes disposent en moyenne d'un portefeuille plus important que la femme au foyer ou femme active mahoraise résidant à Mayotte." (Said Ali, 2011)

La réussite éducative de leurs enfants constitue un motif également souvent mis en avant par les mères mahoraises dans le choix de l'exil. Les résultats des évaluations nationales dans le premier degré font de Mayotte le département français le plus confronté à l'échec scolaire de ses élèves avec en particulier, des taux de maîtrise du français particulièrement faibles. Les pourcentages de réussite au bac sont, eux aussi, en-deçà de la moyenne nationale. Les établissements scolaires de La Réunion sont considérés comme proposant un enseignement de meilleure qualité avec du personnel mieux formé et dans un environnement plus favorable, notamment sur un plan sociolinguistique. Dans son mémoire, Christian Doussaint (2015 : 67) cite ainsi ces deux témoignages de mères de familles mahoraises :

"À Mayotte, les maîtres d'école sont pas bons. Ils parlent mal le français et ont un faible niveau et il y a encore peu de maternelles. Alors je reste ici à cause de mes enfants. Quand l'école sera meilleure à Mayotte, je rentrerai."

"Depuis que je suis à La Réunion, mes enfants savent bien parler et écrire le français et moi, je les comprends mieux. Tant mieux, ils auront une bonne situation plus tard."

L'augmentation des flux migratoires vers La Réunion dans les années 1990 s'explique également par le fait que l'entrée en 6^e était alors conditionnée par la réussite à un examen "couperet" qui ôtait tout espoir à ceux qui ne le réussissait pas de pouvoir accéder à une forme de promotion sociale par les études. Seuls 34 % des élèves auraient ainsi réussi cet examen à la session de juin 1996, selon Christian Doussaint qui souligne "que les perspectives restantes pour ces recalés sont extrêmement limitées : pas d'enseignement technique, pas de structures d'apprentissage ou de formation d'adultes, pas de possibilités d'emploi !" (*Ibid.* : 31)

Une autre motivation importante, qui explique la forte présence féminine dans ces flux migratoires, est liée au désir d'émancipation des femmes qui fuient souvent des situations de violence et/ou de domination conjugales. Le recueil de récits de vie, effectué en particulier auprès de migrantes mahoraises de plus de 40 ans, révèle souvent des passés douloureux faits de mariages forcés dès l'adolescence, de grossesses précoces, de situations subies de polygamie (ce sont souvent des premières épouses qui n'acceptent pas la/les nouvelles femme/s du mari), de répudiation, de dépendance, notamment financière, vis-à-vis d'un mari autoritaire, parfois violent. Les prestations familiales versées aux mères à La Réunion permettent à celles-ci d'acquérir une forme d'autonomie financière et de reconnaissance sociale dont elles ne disposaient pas à Mayotte. C'est ce qui apparaît dans des témoignages recueillis par Nicolas Roinsard (2014 : 112) :

"Ici, c'est la femme qui est le capitaine de bateau. C'est la femme mahoraise qui est le capitaine de bateau ici à La Réunion. Si on te dit de t'allonger (ulala : s'étendre,

s'allonger) et que tu ne le fais pas, on te fout dehors. Tu es remplacé sur le champ. Un autre vient prendre ta place". (Homme mahorais)

"À cause de l'argent, les femmes ont le pouvoir ici à La Réunion. À Mayotte, ce sont les hommes qui ont le pouvoir. [...] Lorsqu'il est le seul à gagner de l'argent, il me mène la vie dure, il me fait subir tout ce qu'il veut. [...] Il y a des femmes qui se faisaient manipuler par les maris à Mayotte, une fois à La Réunion elles reprennent leurs esprits. Et elles ne se laissent plus manipuler. L'homme ne voit pas un centime. Il ne voit même pas sa couleur !" (Femme mahoraise)

Citons enfin, parmi les motifs mis en avant, la possibilité de pouvoir accéder à un meilleur système de soins, en particulier pour les malades chroniques ou les parents d'enfants handicapés.

La recherche d'un emploi qui, généralement, dans les parcours d'exil, apparaît comme une motivation importante, semble secondaire en ce qui concerne le cas de figure qui nous occupe, principalement en raison de l'"inemployabilité" (Cherubini & al. 2009 : 59) de personnes peu éduquées, sous-qualifiées, non ou peu francophones. Comme le soulignent les auteurs de l'étude sociologique à laquelle nous nous sommes référé dans cette partie, le seul projet d'insertion auquel la plupart des femmes mahoraises peuvent prétendre à leur arrivée à La Réunion est une insertion sociale tournée vers l'éducation des enfants. (Cherubini & al. 2009 : 59)

5.3. Rejets et discriminations : la difficile intégration des Mahorais à La Réunion

Il y a souvent loin entre les projections et fantasmes des candidats à l'exil sur la nouvelle vie à laquelle ils aspirent et les conditions d'accueil souvent rudes auxquelles ils sont confrontés à leur arrivée. À La Réunion, les Mahorais doivent souvent faire face à l'hostilité d'une partie de la population et au manque d'empathie des services administratifs avec lesquels ils sont en contact. L'étude conduite par le CREDOC (Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie) et l'ODR (Observatoire de la Réunion) en 2004, évoque ainsi le "processus de stigmatisation [...] et de relégation" (CREDOC/ODR, 2004 : 3) dont sont victimes les populations migrantes originaires de l'océan Indien, en particulier les Mahorais. Ainsi 42 % des migrants interrogés considèrent la population réunionnaise comme "peu accueillante", voire franchement hostile, ce rejet se manifestant par des comportements racistes, dénoncés surtout par les Mahorais (44 %). Ceux-ci sont également les plus nombreux (60 %) à se plaindre de leurs conditions d'hébergement, le mal-logement dont ils souffrent se manifestant notamment par "le regroupement dans de véritables bidonvilles et dans les poches les plus dégradées et insalubres de l'habitat ancien." (*Ibid.* : 12) Le 6 décembre 2004, dans un dossier consacré à la difficile intégration des migrants à La Réunion, *Le JIR (Journal de l'Île de La Réunion)*, publie une série d'articles, mettant notamment en exergue la discrimination dont sont victimes les Mahorais. L'un d'entre eux relate les conditions d'hébergement déplorables d'une Mahoraise de 35 ans :

"Elle s'entasse avec ses six enfants et deux autres membres de sa famille dans un appartement immonde, rue de la Source, qu'un marchand de sommeil lui loue 700 euros par mois. Pas d'électricité, des chambres sans volets ni fenêtres, inondées à la moindre averse, une cuisine totalement hors normes, les eaux usées qui se déversent dans le salon :

Salimani n’aurait pas pu rêver pire endroit. “Mais je n’ai pas eu le choix. Tous les autres propriétaires que j’ai rencontrés ne voulaient pas louer à une Mahoraise” [...] “J’ai parfois l’impression que l’on est traités comme des sous-Français. On nous appelle “bann’ Comores”, des enfants réunionnais à l’école ont ordre de ne pas parler à nos enfants, les employés des administrations ne font aucun effort” [...] “Ici je n’ai pas grand-chose mais là-bas je n’avais rien.””¹⁷⁷

Dans les années 1990 et jusque dans les années 2000, faute de pouvoir justifier des pièces exigées par des propriétaires dans le privé pour établir un contrat de bail, en raison également, nous venons de le voir, du refus de loger des Mahorais, à cause, enfin, des délais d’attente nécessaires pour obtenir un logement social, les nouveaux arrivés se rabattent souvent sur des habitations de fortune, bricolées à partir de tôles et de matériaux de récupération, dans des bidonvilles à Saint-André, au Port (quartier Oasis), à La Rivière des Galets ou encore à Saint-Louis. (Cherubini & al., 2009 : 149) Si ces poches d’insalubrité ont pu progressivement être résorbées, les migrants ayant progressivement intégré le logement social se retrouvent souvent relégués dans des quartiers ou des ensembles urbains qui apparaissent comme de véritables enclaves ethniques. C’est par exemple le cas de La Chaumière, à Saint-Denis, connue sous un ensemble d’appellation péjoratives – “Le Bronx”, “Mamoudzou”, “Kaweni”, “Moroni” (Mezzapesa, 2018 : 151) –, renvoyant à l’idée de l’existence d’un ghetto mahorais implanté dans un quartier périphérique du chef-lieu de La Réunion. La Chaumière, comme le souligne Mélanie Mezzapesa, dans la thèse qu’elle a consacrée aux habitants de ce quartier, est souvent perçue comme une zone de non droit, où règnent incivilités et délinquance, impression négative amplifiée “par la présence régulière de dépôts sauvages, la présence constante des saletés jonchant le sol dans le grand espace vert ainsi que par le délabrement physique des bâtiments extérieurs et des voiries” (*Ibid.* : 153).

La forte visibilité culturelle, culturelle, linguistique de cette communauté à La Réunion, couplée à la situation de concurrence – en matière d’attribution d’aides sociales, d’accès au logement et à l’emploi – dans laquelle elle est placée, de manière souvent fantasmée, avec les Réunionnais les plus défavorisés, expliquent en grande partie le processus de stigmatisation dont elle est l’objet. Le Mahorais, ou le Comorien – les ethnonymes péjoratifs de “Comor” ou “Bann Comor” étant utilisés en créole pour désigner, de manière indifférenciée, tout individu, français ou non, issu de l’archipel des Comores – devient le bouc émissaire, comme l’est ou a pu l’être la figure de l’Arabe en France métropolitaine.

Les stéréotypes véhiculés à leur encontre peuvent notamment s’observer dans les médias réunionnais. Sans avoir procédé à une analyse approfondie ou exhaustive de la presse réunionnaise sur la question de la migration mahoraise, analyse qui serait sûrement éclairante, nous nous sommes contentés de consulter les articles disponibles en ligne, les plus anciens remontant au début des années 2000, essentiellement sur *clicanoo.re* (version en ligne du *JIR*¹⁷⁸), *freedom.fr*, *zinfos974.com*, et *ipreunion.com*. Nous avons également parcouru, lorsqu’ils étaient accessibles, pour l’ensemble du corpus (constitué d’environ 50 articles), les forums de discussions qui leur étaient associés, constitués des réactions des lecteurs. Ce corpus permet d’accéder au discours ordinaire véhiculé à La Réunion sur les Mahorais, tel qu’on peut par exemple l’entendre régulièrement sur *Radio Freedom*, “la radio de l’événement, du lien social et de l’expression” (Simonin & Wolff, 2010 : 47), dans les émissions de libre antenne

¹⁷⁷ “On est traités comme des sous-Français”. Dans : *Le JIR*, 06/12/2004. En ligne : <https://www.clicanoo.re/node/436384>

¹⁷⁸ *Journal de l’Île de La Réunion*.

qui s'enchaînent toute la journée sur des sujets de société imposés ou laissés à l'appréciation des auditeurs. Dans l'un et l'autre cas, à l'oral dans les conditions du direct, ou à l'écrit, en asynchrone dans des forums de discussions, le discours se veut volontiers décomplexé, ce d'autant qu'il se fait sous couvert d'anonymat (avec tout de même l'obligation dans le cas de *Freedom* d'appeler depuis un numéro non caché) et que la modération (au sens de régulation), que ce soit à l'antenne de *Radio Freedom* ou dans les forums de discussion, est inexistante ou presque, ce qui ouvre la voie à tous les dérapages. Dans son édito du 17 avril 2011, "L'occasion de se regarder en face"¹⁷⁹, David Chassagne dénonce ainsi la "déferlante de haine et de racisme" à laquelle il a assisté sur *Radio Freedom* en écoutant les réactions des auditeurs réagissant à propos de la visite du président comorien Sambi :

"Disons-le clairement : il y a du vrai, du franc, du puant racisme à la Réunion. En accusant les "komor" de voler travail ou logements, voire de s'habiller différemment, ou les suspecter de pratiquer autrement leur religion, on brandit exactement les mêmes arguments que Le Pen, Mégret et consorts, aux plus sinistres heures du FN. Mais surtout, haïr à ce point une constituante de la population réunionnaise, c'est raisonner à l'envers de l'histoire. C'est ne pas avoir retenu que les ancêtres de presque tout le monde, ici, ont subi les mêmes attaques racistes de bas-étage. À n'en point douter, les "komors" d'aujourd'hui sont les Zarabs ou les Chinois d'il y a un peu plus d'un siècle, lorsqu'ils sont venus, de plus en plus nombreux, s'installer à la Réunion puis y faire des enfants, qui sont aujourd'hui des Réunionnais sans que personne n'y trouve à redire." (Chassagne, 2011)

L'analyse du corpus d'articles relevés sur Internet à partir du mot clé "mahorais", peut aboutir, après sélection des seuls textes traitant de la présence de cette population à La Réunion, à une classification en trois catégories.

La première rassemble des écrits, publiés essentiellement entre 2000 et le début des années 2010, faisant état d'incidents racistes et traitant, plus largement de la discrimination et de l'exclusion dont les Mahorais de La Réunion sont victimes, ce dont rend bien compte la une du *Quotidien* du 2 novembre 2011 : "Pas facile d'être mahorais". Racisme, mal-logement, chômage". Ces articles, factuels, sont empathiques vis-à-vis d'une population rejetée :

- "Nou vé pas prof komor !" Incident raciste au collège Hubert-Delisle à Saint-Benoît" (*Clicanoo*, 04/10/2002)
- "On est traités comme des sous-Français" (*Clicanoo*, 06/12/2004)
- "Migration : situation explosive" (*Clicanoo*, 06/12/2004)
- "Intégration des Mahorais. La Réunion, terre hostile" (*Imazpress*, 20/10/2010)
- "Il ne fait pas bon s'appeler Bacar" (*Le Quotidien*, 02/11/2010)
- ""Pas facile d'être mahorais". Racisme, mal-logement, chômage" (Une du *Quotidien*, 02/11/2010)
- "Mahorais, ces Français à part" (*Clicanoo*, 17/02/2011)
- "La ghettoïsation des Mahorais à La Réunion" (*Zinfos974* - 13/03/2018)

Les articles de la seconde catégorie, rédigés à la fin des années 2010, notamment en 2019, témoignent d'une forme de dédramatisation et de normalisation de la présence des Mahorais à La Réunion. La seconde génération, qui est née et a grandi sur cette île, cherche à s'y intégrer et la migration mahoraise tend à changer de visage, un nombre croissant de jeunes venant de Mayotte pour faire leurs études à l'université de La Réunion. Comme le résume *Le JIR*, en date

¹⁷⁹ <https://www.clicanoo.re/node/388256>

du 4 septembre 2019, "de plus en plus de Mahorais trouvent leur place dans la société réunionnaise" :

- "Les Mahorais de La Réunion sont moins nombreux que l'on croit" (*Clicanoo*, 16/11/2016)
- "Un local mis à la disposition de la délégation mahoraise par le CCAS de St-André" (*Freedom.fr*, 03/09/2019)
- "La fédération des associations mahoraises actives à La Réunion se renouvelle" (*Clicanoo*, 22/05/2019)
- "De plus en plus de Mahorais trouvent leur place dans la société réunionnaise" (*Clicanoo*, 04/09/2019)
- "Le CROUS Réunion et le Département de Mayotte concrétisent leur partenariat" (*Zinfos974*, 01/12/2019)
- "Un forum pour une meilleure insertion des jeunes Mahorais" (*Clicanoo*, 09/09/19)

Si la troisième catégorie correspond à la même périodisation que la précédente, le ton des articles qui la composent change radicalement. Les Mahorais, cantonnés dans la rubrique des faits divers, y sont dépeints, sous un angle volontiers populiste et sensationnaliste (la plupart de ces écrits ont été publiés dans *Freedom.fr* et *Zinfos974*). Ils n'apparaissent plus comme des victimes (première catégorie), ou comme des individus cherchant à s'intégrer (deuxième catégorie) mais sont dépeints sous la figure du délinquant, de l'agresseur, du terroriste potentiel ou du parent irresponsable, en un mot d'un problème sociétal, véritable épine dans le pied de la société d'accueil que celle-ci peine à extirper. Si dans certains des articles mentionnés ci-dessous, le terme "mahorais" n'apparaît pas de manière explicite, en lisant entre les lignes, il apparaît clairement que l'agresseur, le délinquant ou le mauvais parent relèvent bien de cette origine, comme en témoignent les commentaires souvent rageurs des forums (cf. plus loin) :

- "Terrorisme : "Il y a des foyers infectieux à St-André" selon Jean-Paul Virapoullé" (*Zinfos974*, 16/11/2015)
- "Le FN revient et veut régler le "problème mahorais"" (*Clicanoo*, 31/08/16)
- "Cité Fayard : la "guerre des gangs" s'achève dans le sang, mais "ce n'est pas fini"..." (*Freedom.fr*, 06/10/2017)
- "Y a-t-il un problème comorien à La Réunion ?" (*Le Quotidien*, 14/12/2017)
- "Sa petite fille de 3 ans placée, elle l'arrache de force et s'enfuit !" (*Freedom.fr*, 06/04/2018)
- "Vols répétés à Cambuston : des milices en préparation" (*Freedom.fr*, 10/05/2018)
- "Saint-Louis : Les six agresseurs terrorisant un quartier condamnés" (*Freedom.fr*, 27/09/2018)
- "St André : interpellation d'un agresseur de 17 ans ZAC Fayard" (*Freedom.fr*, 26/02/2019)
- "Un petit garçon de 3 ans retrouvé à Vauban" (*Freedom.fr*, 02/03/2019)
- "Un petit garçon de 2 ans retrouvé seul en centre-ville de Saint-Louis" (*Freedom.fr*, 01/10/2019)
- "Jugé pour avoir braqué la station essence Vito au Tampon" (*Freedom.fr*, 24/10/2019)
- "Malartic : un petit garçon âgé de 5 ans retrouvé au Moufia" (*Freedom.fr*, 28/09/2019)
- "Saint-Denis : une femme retrouve une fillette de 3 ans seule en pleine rue" (*Freedom.fr*, 08/01/2020)

Cette typologisation "à la louche", à partir d'un nombre limité d'articles de presse, mériterait bien sûr d'être affinée à travers une analyse systématique de la presse sur la période allant de 1990 à nos jours. Il en ressort néanmoins que "le" Mahorais, bien que français, tend à incarner la figure paradoxale de l'étranger inassimilable. Le discours médiatique, souligne Marc Franck

(2013), “à travers un répertoire sémio-discursif consacrant les éléments d’une mise au ban social”, fait du groupe “mahoro-comorien” “l’antithèse de l’idéal social, différencié, différenciateur, qui constitue les “limes” de l’ethnicité globale réunionnaise et marque le début de l’altérité, l’étrangeté négative.”



Entre folklorisation, misérabilisme, empathie et injonctions à s’intégrer : les Mahorais de la Réunion à la une des deux quotidiens réunionnais. À gauche : *Le Quotidien* du 02/11/10. À droite : le *JIR* du 15/06/21¹⁸⁰.

L’analyse des forums de discussion¹⁸¹ associés aux articles mentionnés ci-dessus confirme la mauvaise image de cette communauté qui continue à être véhiculée à La Réunion. Le choix des pseudonymes est éclairant. Certains (“Mamoudzou”, “mabawa party”, “Rabdoulila”) visent à tourner en dérision les Mahorais, quand d’autres (“jean Mary”, “RN”) laissent peu de doutes sur les orientations politiques de certains internautes, comme en témoigne également ce slogan posté par l’un d’entre eux, qui en rappelle un autre ayant longtemps servi de mot d’ordre au Front National, aujourd’hui Rassemblement National :

“Mayotte est aux mahorais
Les comores aux Comores
La réunion aux créoles” (*Zinfos974*, 08/02/19)

Le ton adopté dans ces forums, nous allons le voir, est souvent agressif, haineux, parfois ironique :

“Les Mahorais sont une chance pour la RUN, ils garantissent certains emplois dans les domaines suivants : santé, justice, sécurité sociale, pôle emploi.” (*Freedom.fr*, 24/10/19)

Une grande partie des critiques adressées aux Mahorais, dont nous présentons ci-dessous une sélection, portent sur leurs spécificités culturelles et linguistiques qui sont perçues comme un obstacle à leur intégration. Pointée du doigt en particulier, leur allophonie est perçue comme

¹⁸⁰ À signaler d’ailleurs que cette photo n’a visiblement pas été prise à La Réunion mais à Mayotte ce qui est sans doute révélateur d’une couverture journalistique assez superficielle sur la communauté mahoraise de La Réunion.

¹⁸¹ Nous restituons les extraits de fils de discussions tels quels, avec les fautes de français, les problèmes de ponctuation et de mise en page. On constatera à ce propos que les mêmes qui reprochent aux Mahorais de mal maîtriser le français maltraitent souvent eux-mêmes cette langue...

l'une des caractéristiques les plus manifestes de leur communautarisme, voire comme une véritable agression. Curieusement, le créole (qui nous le verrons plus loin peut être considéré comme la langue maternelle de beaucoup de jeunes Mahorais de seconde génération) n'est pas mentionné explicitement comme l'une des langues permettant de s'intégrer. Il n'est question ici que du français :

“99% DE mahorais "se" ne parle pas français” (Imazpress, 20/10/2010

“ils s'excluent eux-mêmes... en refusant, en particulier, d'apprendre à leurs enfants à parler français.” (Zinfos974 - 13/03/18)

“Et ceux qui sont ici et qui ne parlent pas du tout le français est-ce qu'ils sont étrangers ou français ?” (Zinfos974 - 08/02/19)

“à la Réunion on ne parle ni le mahorais, ni le kibouchi, la langue est le premier vecteur d'intégration. L'entre-soi n'a jamais favorisé la compréhension, c'est au visiteur de s'adapter” (Zinfos974 - 08/02/19)

“Des fois je m'assois sur les places ou les mahorocomoriens s'asseyent et je vous écoute insulter les passants et ça vous amuse tellement que c'est triste. [...] d'autant plus que vous avez un avantage à la Réunion c'est que les réunionnais ne comprennent pas votre langue et je sais que pour vous c'est une jouissance extrême quand vous le faites devant les personnes avec votre petit geste de la main et votre sourire narquois.” (Clicanoo, 22/05/2019)

“Quand on vient quelque part, on s'adapte, ce qui implique de commencer à parler français et à arrêter de faire comme au bled.” (Clicanoo, 04/09/2019)

“les nouveaux venus pourraient faire un effort linguistique car nous ne comprenons pas ce qu'ils disent en nous regardant et en "causant"...!?(politesse!)” (Clicanoo, 04/09/2019)

“Ils ne parlent pas français ou très mal, les enfants ne savent pas lire et écrire correctement quand ils arrivent ici à l'école” (Clicanoo, 04/09/2019)

Plus globalement, certains internautes dénoncent un ensemble de traits culturels, allant de l'habillement aux pratiques religieuses, considérés comme “archaïques”, voire “moyen-âgeux”, et incompatibles avec les valeurs de la société d'accueil. À noter qu'une grande partie de ces réactions, toutes celles que nous publions immédiatement ci-dessous, fait suite à l'article du JIR du 4 septembre 2019 : “De plus en plus de Mahorais trouvent leur place dans la société réunionnaise.” Thierry Malbert y dénonce les préjugés racistes dont sont souvent victimes les Mahorais en raison d'une méconnaissance que les Réunionnais ont de leur culture. Le forum qui suit l'article ne contient pas moins de 75 commentaires. Une bonne partie de leurs auteurs se révèlent peu sensibles, c'est le moins que l'on puisse dire, à l'ouverture d'esprit et au dialogue des cultures que Malbert appelle de ses vœux :

“leur mode de vie communautaire, leur manière de penser l'éducation, leur rapport à l'hygiène, leur rapport au travail, leur rapport à l'idée de patrie, leur rapport à la filiation, leur rapport aux relations conjugales...etc..sont totalement incompatibles avec nos valeurs.” (Clicanoo, 04/09/2019)

“ils sont dans leurs habits comme ils sont encore dans leurs coutumes et comme dans leur mentalité, empêtrés dans des schémas archaïques” (Clicanoo, 04/09/2019)

"De plus en plus de Mahorais trouvent leur place dans la société réunionnaise" loool^^Ah bon? Ou ça!? Non, parce que dites nous qui et où si vous avez des exemples concrets svp! Parce que moi je ne les croise jamais vos "exemples positifs d'intégration" et je ne suis pas le seul créole à constater plutôt l'inverse” (Clicanoo, 04/09/2019)

“Il n'y a aucun racisme de ma part, mais l'intégration passe aussi par un changement de tenues vestimentaires et de mode de vie.” (Clicanoo, 04/09/2019)

“eux ont tous les droits même ceux de nous imposer leur culture et leur mentalité moyenâgeuse.” (Clicanoo, 04/09/2019)

“Il y a un proverbe qui dit à Rome fait comme les Romains, et à la Réunion ça devrait être pareil, mais le propre de cette "communauté" c'est qu'ils ont tous les droits, ils ont toujours raison et tout leur est dû.” (*Clicanoo*, 04/09/2019)

“C'est à eux de faire des efforts mais pas nous, de s'habiller à l'occidentale, de parler français quand ils sont en groupe, ne pas dormir n'importe où dans les lieux publics et aussi ne pas cracher n'importe où, de respecter son voisin” (*Clicanoo*, 04/09/2019)

“leur vision de la société n'est pas la même que nous (école, hygiène, culture, rapport au travail)” (*Clicanoo*, 04/09/2019)

“Je travaille dans le milieu médical et je les côtoie tous les jours, je peux vous assurer qu'ils sont très différents de nous. Ils n'aiment pas les réunionnais car ils ne comprennent pas notre façon de vivre. Notre culture est très différente de la leur” (*Clicanoo, Le JIR*, 04/09/2019)

“Sans être raciste, la culture maho-musulmane de masse est difficile à intégrer à une culture judéo-chrétienne. Il faudrait qu'ils fassent des efforts vestimentaires et apprennent les valeurs laïques de la République.” (*Clicanoo, Le JIR*, 04/09/2019)

L'insolubilité des Mahorais dans le creuset réunionnais serait également liée, selon certains intervenants, à leurs mauvaises manières :

“vous avez déjà vu les mères dans le bus? Elles mettent leurs pieds sur les sièges, ne déplacent pas leur poussette quand on veut passer, ne demandent pas à leurs enfants de laisser leur place aux personnes plus âgées. Les réunionnais ne se comportent pas ainsi dans les bus et vous osez dire qu'ils ont la même éducation que nous?” (*Clicanoo*, 04/09/2019)

“jamais un Merci ni un bonjour. C'est l'Eldorado ici avec les allocations, tout leur est dû.” (*Clicanoo*, 04/09/2019)

“Il y a une mahoraise dans un petit studio avec 6 personnes, ils parlent fort, mettent le bouton de leur télé sur le plus haut volume, courent crient et quand on leur dit de se calmer, s'en fichent ils ne respectent aucun règlement de l'immeuble et disent qu'on est racistes [...]” (*Clicanoo*, 04/09/2019)

“Les mahorais se sont donné une mauvaise image, ça crache partout, ça parle leur langage, la ou les autres ne comprennent pas, ça vols les gens, ça agresse en groupe, sa vie en regroupement et s'intègre pas, ça crée des zones de non-droits, Fayard, St Louis, le port, St Denis” (*Freedom.fr*, 14/05/20)

Plusieurs internautes fustigent la mauvaise éducation qui serait donnée aux enfants mahorais par des parents irresponsables ou démissionnaires, ce qui engendrerait une montée de la délinquance. En 2019, *Freedom.fr* publie ainsi une série d'articles (nous en avons dénombré quatre) où il est question de jeunes enfants, souvent décrits comme étant “de type mahorais” retrouvés errant seuls dans les rues, ce qui soulève l'indignation d'internautes :

“Est-ce qu'une famille réunionnaise y laisse zot zenfant de 2 ans sans surveillance (lé vréman rare)? [...] Zot y trouve pas ke cé une question de mentalité (& mi diré mêm' de mauvaise mentalité)? & plus y sa va plus nora, alors attendons nous au pire, lé pas fini, y fé ke commencer. Attention, à la Réunion nou néna aussi des ordures, comme partout, mais y faut se mettre à l'évidence, bana y augmente (& mi diré, largement) not taux de délinquance dans les statistiques.” (*Freedom.fr*, 01/10/19)

La montée de la délinquance et de l'insécurité à La Réunion, dans les quartiers sensibles, comme à Fayard, à Saint-André, serait ainsi la conséquence directe de l'absence de cadrage donné aux enfants et adolescents mahorais :

“ras le bol des pondeuses justes pour bénéficier de toutes les allocs que nos vrais français travaillons pour payer! et leurs caniarads de marmailles qui pourrissent la vie des gens qui bossent!” (*Freedom.fr*, 28/09/19)

“Vous n’ignorez pas que des bandes de mahorais venus de l’est sévissent dans nos rues la nuit” (*Zinfos974*, 13/03/18)

“Franchement faut avouer ST ANDRÉ c’est la ville la plus Racaille ou il y’a beaucoup mahorais comore etc qui font la violence qui fume leurs joint et qui passe du temps à agresser non mais ou est le respect dans cette ville de merde !!” (*Freedom.fr*, 26 février 2019)

“st andré? Fayard? mayotte City?” (*Freedom.fr*, 26 février 2019)

“le boubou gangrène Saint-André” (*Freedom.fr*, 26 février 2019)

“La ville ST ANDRÉ il y’a beaucoup comore et mahorais c’est grâce à eux si toultant il y’a des agressions et des vols après venez pas vous plaindre en plus il sorte de Mayotte trafic de papier pour venir sur notre terictoire franchement c’est abuser. Faut dire qu’il domine les reunionais et qu’il touche plus d’argent que nous discrimination franchement dégoûter de cette ville” (*Freedom.fr*, 26 février 2019)

Si les Mahorais font l’objet d’un tel rejet c’est également qu’ils sont considérés avant tout comme africains, un internaute (*Zinfos974*, 08/02/19) les désignant d’ailleurs comme la “communauté africaine de la Réunion” :

“Mayotte, c’est l’Afrique, Mayotte c’est le coran, et les prières ne se font pas en français, Mayotte, c’est une société matriarcale aux mains des "bouénis" dans la plus pure tradition africaine” (*Zinfos974*, 13/03/18)

Comme les Africains, les Mahorais se distinguent des Réunionnais par un taux de natalité important moqué dans certains commentaires :

“A PEINE SI i RAPPELLE LE PRÉNOM !!!....C EST VRAI...ENTRE LES Y.....LES A.....ET LES M....EUHLES POULES PONDEUSES....OH PARDON LES MÈRES DOIVENT ELLES MÊME S Y PERDRE.....PAR CONTRE, IL Y A UNE CHOSE QU ELLES NE DOIVENT PAS OUBLIER.... C EST L ADRESSE DE LA CAF....ET LEURS DROITS.....LE MOT DEVOIR ZOT I CONNAIS PAS ÇA !!!” (*Freedom.fr*, 02/03/19)

À la suite d’un article relatif au renouvellement de la fédération des associations mahoraises actives à La Réunion, “Kapor” persifle :

“Certes, ils se renouvellent mais surtout ils se reproduisent !” (*Clicanoo*, 22/05/19)

De l’africanité à l’animalité, il n’y a qu’un pas que certains franchissent allègrement. Que leurs propos tombent sous le coup de la loi, pour apologie à la haine raciale, ne semble pas gêner *Freedom.fr* qui annonce pourtant (avertissement publié au-dessus du forum), malgré “le choix d’un participatif sans modération a priori”, “[se] réserve[r] le droit de supprimer tout commentaire hors sujet, répété plusieurs fois, promotionnel ou grossier ” :

“Va voir comment vive cette tribu [...] L’homme descend du singe mais bcp sont rester des singes malheureusement” (*Freedom.fr*, 14/05/20)¹⁸²

Dans sa thèse, Mélanie Mezzapesa, relève également chez certains de ses interlocuteurs réunionnais des représentations liées à “l’africanité et à la vie tribale” (Mezzapesa, 2018 : 167)

¹⁸² Commentaire à rapprocher de celui dont fait état David Chassagne (*Clicanoo*, 17/04/11), tel que diffusé sur *Radio Freedom*, qui comparait les Comoriens à des “termite vêtues de robes blanches”.

et des discours “renvoyant à un phénotype africain” (*Ibid.* : 165), à “une identité africaine péjorative” (*Ibid.* : 167) qui apparaît par exemple dans les propos qu’elle rapporte d’un homme d’une cinquantaine d’années :

“Dans leur sac poubelle, y’a toute leur identité dedans : des bananes, du manioc et des couches sales.” (*Ibid.*)

La présence des Mahorais à La Réunion est régulièrement dénoncée comme une forme de colonisation, d’invasion. Comme le note également Mélanie Mezzapesa, “les représentations autour des Mahorais sont souvent associées au discours d’envahissement” (*Ibid.* : 154) :

“Quand il est déclaré: "La Réunion est une terre de mélange" comprenez que le tout doit prendre en final la couleur et l’odeur mahoraises...” (*Zinfos974*, 08/02/19)

“Moi je suis consterné quand je pense qu’ils sont en train de nous coloniser ,ils font aux créoles ce que les comoriens leur font à Mayotte et qu’ils ne cessent de dénoncer . La solution , leur proposer d’aller vivre en métropole car ici il n’y a plus de place ,pas assez de logements , de travail et la vie est chère pour vivre avec des minimas” (*Clicanoo*, 04/09/2019)

“Nous subissons tous une nouvelle forme de colonisation plus insidieuses qui nous monte les uns contre les autres...” (*Clicanoo*, 04/09/2019)

Les Mahorais peuvent ainsi être présentés comme des parasites qui profitent du système :

“Combien de fois j’ai entendu à Mayotte, on vient à la Réunion pour l’argent, ils s’en fichent du reste, ils nous détestent, disent que les réunionnais sont des racistes, mais ils viennent quand comme des profiteurs opportunistes.” (*Clicanoo*, 04/09/2019)

Si la présence des Mahorais est perçue comme un problème par certains internautes, c’est qu’ils sont censés représenter une menace pour la population locale avec laquelle ils entreraient en concurrence sur les questions liées à l’emploi, au logement, aux études. Il s’agit en quelque sorte d’une variante de l’immigré qui vient manger le pain des locaux :

“ne trouvez vous qu’il y a d’abord suffisamment comme ça à en faire avec les réunionnais qui naissent à la Réunion et qui triment chaque jour pour décrocher un petit emploi ou une formation en alternance et avoir un logement décent aussi sur leur terre natale ; faut arrêter de pointer du doigt le réunionnais qui se bat pour garder son biftek et celui de sa famille au lieu de le jeter à la première mère mahoraise célibataire qui débarque chez lui et qui fait plusieurs enfants pour vivre d’alloc !” (*Imazpress*, 20/10/2010)

“Seriez vous d’accords qu’un mahorais occupe votre emploi, celui de vos enfants, frères, soeurs ou parents...” (*Clicanoo*, 04/09/2019)

“Pendant ce temps les étudiants réunionnais tirent la langue pour joindre les deux bouts !!!! Étudiants étrangers et Mahorais ont plus d’aide que les étudiants réunionnais ! il n’ont pas aller s’insérer en métropole . Nous Réunionnais nous sommes obligés d’aller à l’étranger pour dégorger le Pôle emploi et on nous submerge de Mahorais . Après on va dire que la Région et le département investissent dans l’université et ces dortoirs pour les Réunionnais alors qu’il y a 1050 Mahorais qui ponctionnent notre fric . Ils sont Département Français ils ont pas se battre pour avoir leur université à Mayotte et arrêter d’envahir la Réunion .” (*Clicanoo*, 09/09/2019)

“Figure de la dissemblance identitaire négativisée” (Franck, 2013), le Mahorais cristallise ainsi toutes les peurs, tous les fantasmes associés à la figure de l’étranger inassimilable et dangereux qui constitue une menace pour la paix et la cohésion sociale de la société d’accueil.

Dans un souci de relativiser notre propos, nous finirons cette partie sur l'analyse de notre corpus par deux remarques liées à la représentativité des avis qui apparaissent dans celui-ci. D'une part, nous ne prétendons pas que la xénophobie qui transparait ici est majoritaire dans l'opinion publique à La Réunion, même si nous pensons qu'elle ne peut pas non plus être sous-estimée. D'un forum à l'autre, et même parfois au sein d'un même forum, les commentaires racistes peuvent avoir été rédigés par un nombre limité d'individus (il suffit de modifier son pseudonyme). Par ailleurs, il convient également de signaler l'existence dans certains forums de débats, souvent houleux (les noms d'oiseaux et insultes fusent) entre des internautes fustigeant les Mahorais et d'autres prenant leur défense. Parmi leurs défenseurs, on trouve notamment des Réunionnais et des Mahorais de seconde génération (en tout cas se présentant comme tels), sans doute également des métropolitains. Ils commencent par rappeler que la délinquance et l'incivisme ne sont pas l'apanage d'une communauté :

“Moi réunionnais pure souche, j'habite dans un logement social et il y a des mahorais et des réunionnais...devinez qui est ce qui fait le plus de raffu (musique à fond etc...)...et ben les réunionnais...tout est question de comportement individuel alors faut éviter de généraliser...dans toutes les communautés il y a des personnes qui sont irrespectueuse des autres...” (*Freedom.fr*, 06/10/17)

“Mwin le pas raciste mais toultemp mahorai mahorai laisse bana respiré non creol aussii ii sava mayotte et si on parle un peu des fait divers le papa la tuè son bonne propre enfant dans port c'est un creol non, pareil pou le femme la tue son bb ou cette ii totos son maman na pire le boug ii totose femme tt sa zote ii vois pas donc arrête un peux tt demain na défaut su prima na un femme creol la perde son enfant aussii et na plain d'autre cas a siter . Alor ocupe aou et laisse demain trankil” (*Freedom.fr*, 01/10/19)

“Vous croyez que les créoles sont mieux éduqués ? Mes voisins font du bruit sans cesse et mettent de la musique à fond le week-end pourtant ils ne sont pas mahorais. Partout il y a des gens bien élevés comme pas alors laissez les mahorais tranquille ils ne vous ont rien demandé. Et ils resteront ici autant qu'ils le voudront car ils sont français comme les créoles ne vous en déplaisent.” (*Clicanoo*, 22/05/2019)

D'autres insistent sur les ressemblances qui existent entre Réunionnais et Mahorais, en raison de l'histoire du peuplement de La Réunion et du métissage de sa population. Comme ils le soulignent, l'essor économique important qu'a connu La Réunion au cours de ces trente dernières années ne doit pas faire oublier que ce département a, lui aussi, longtemps été considéré comme sous-développé. Ainsi les taux de natalité à La Réunion, pour ne prendre que cet aspect, n'étaient, il y a simplement une génération, pas fondamentalement différents de ceux qu'ils sont pour les Mahorais aujourd'hui. Enfin, ces commentaires rappellent que si les Mahorais sont stigmatisés et discriminés à La Réunion, les Réunionnais ont eux aussi souvent connus ce sort en dehors de leur île, ce qui devrait les conduire à plus d'empathie et de retenue :

“Ils ont oublié que nos grd parents avaient beaucoup d'enfants [...] mais c plus facile de montrer du doigt que de se regarder dans un miroir.” (*Freedom.fr*, 02/03/19)

“Je connais des familles créoles qui ont 10 enfants alors ne dites pas que ça n'existe plus c'est faux.” (*Clicanoo*, 22/05/2019)

“areter un peut vos commentaire raciste,vous avez du sang comorien qui coule dans vos veine surtout les cafres,cafrine” (*Clicanoo*, Le JIR, 03/09/2019)

“J'ai entendu des compatriotes réunionnais se plaindre d'avoir été victimes de racisme en France et tenir face aux Mahorais les mêmes propos que ceux dont ils affirmaient avoir été victimes..alors... L'humanité est ainsi faite ,hélas, on est toujours le "Juif" ou le "Noir"ou l"Arabe" de quelqu'un, à croire que les gens ont besoin de sentir qu'il ya encore plus malheureux, plus pauvre, plus en danger qu'eux pour se rassurer!!!” (*Imazpress*, 20/10/2010)

Depuis l'analyse de ce corpus médiatique des années 2010, rien ne semble avoir changé dans le regard que porte une partie de la société réunionnaise sur les Mahorais de La Réunion. En 2021, deux événements de l'actualité locale témoignaient encore de la stigmatisation dont cette communauté fait toujours l'objet à La Réunion. Le premier concerne l'agression filmée et diffusée sur les réseaux sociaux d'une élève de 6e par une collégienne d'origine mahoraise le 3 février 2021. L'article du *JIR* qui relate l'incident¹⁸³, fait part du déchaînement de propos racistes visant la communauté mahoraise qui s'en est suivie et dont il propose un échantillon (sans toutefois préciser la source du corpus) :

"Renvoyé a zot dans zot pays soit disant zot le français, mais quand i arrange a zot pour les allocation des gens n'apportent rien à la Réunion".

"Dit Macron envoie un avion spécial pour renvoi tout".

"Il faut les mettre sur des radeaux comme ça s'ils tombent à l'eau, ça fait de la nourriture pour les requins".

"On est envahi de cette peste" .

Le forum qui faisait suite à cet article, dans sa version électronique publiée sur le site *clicanoo.re*, comportait un tel nombre de propos xénophobes que la rédaction a apparemment décidé de fermer celui-ci, nous empêchant ainsi d'effectuer un relevé de corpus des quelques 70 ou 80 commentaires que nous avons pu parcourir dans les jours qui ont précédé cette fermeture. Se faisant l'écho de cet événement et des réactions xénophobes qu'il a entraînées, *Flash Infos Mayotte*, quotidien mahorais d'information numérique, proposait le 19/02/21 un article (p. 7) intitulé "Discrimination et racisme, la triste réalité des Mahorais à La Réunion". On peut notamment y lire le témoignage de Mahorais installés sur cette île, ou d'étudiants mahorais y ayant séjourné, qui dénoncent le rejet dont ils sont ou ont été victimes quotidiennement, comme cette mère de famille qui explique se faire insulter chaque jour quand elle passe devant un bar.

Le second événement concerne l'afflux de malades mahorais du Covid hospitalisés dans les hôpitaux de La Réunion dans le cadre d'évacuations sanitaires (EVASAN) depuis Mayotte. *Zinfos974*, un site de presse réunionnais qui donne volontiers dans le sensationnalisme, titre le 16 février 2021 : "Evasan : Bientôt plus de place pour les Réunionnais en réanimation ?" S'en suivent, dans la partie forum, les habituelles prises de positions hostiles aux Mahorais, comme les deux suivantes que nous reproduisons telles quelles :

"Zot la pa compri la situation zot la. I fé ni de moun don nous citera pa le nom contaminateur a nous. En plus si nous lé malade nous va crévé parceque mi de place pour nous et cerise su le gâteau c nous lé en confinement un jour là guerre va pété"

"Franchement n'importe koï 🤔 a nous créole créve si la point la place pour ou , dans out propre pays, a zot Mayotte viens prend toute la place et infecte créole en même temps. Nous t trop tranquille ici. Faut nout ban maires et préfet gagné pas prend un décision sérieux et sécuritaire pour nous créole ???"

Quand les points de vue stigmatisants n'émanent pas des Réunionnais, on peut les trouver, ce qui est plus surprenant, sous la plume de Mahorais, comme c'est le cas dans ce curieux essai au titre peu évocateur : *C'est qui mon voisin ?*, publié à compte d'auteur par Andinani Saïd Ali. La quatrième de couverture nous apprend que l'auteur, après être arrivé à La Réunion à 21 ans, a exercé différents métiers ("formateur en langue, informateur social et expert en interprétariat, langues mahoraise et comorienne, auprès des instances judiciaires et sociales de la Réunion"),

¹⁸³ *Clicanoo*, 12/02/21 : "Agression d'une collégienne. La communauté mahoraise se mobilise.

qu'il est un "militant associatif aguerri". Après avoir assuré la présidence de la Maison de Mayotte à La Réunion, il est rentré à Mayotte en 2012 où "il travaille à la Direction des Affaires Européennes et de la Coopération Régionale au sein du Conseil Départemental." Quand nous nous sommes procuré cet ouvrage à la bibliothèque universitaire de Saint-Denis, nous pensions y trouver une présentation factuelle de la communauté mahoraise de La Réunion et un regard critique sur les discriminations subies par celle-ci. Telle semblait être l'intention présentée, à la fois :

- dans le quatrième de couverture :
 "[...] loin d'être intégrée, cette minorité est difficilement tolérée, voire rejetée par des Réunionnais qui ne la comprennent pas [...] Andinani Saïd Ali livre dans cet essai une analyse fine et lucide d'une diaspora mahoraise en pleine crise identitaire [...]"
- et dans la préface signée du "Docteur Baco Mambo Abdou" "écrivain et romancier" :
 "[...] C'est qui mon voisin ? fait entendre un son nouveau qui, à tout instant et à tout moment, sans complaisance, glorifie la culture mahoraise, réhabilite l'image du Mahorais dans une société réunionnaise qui semble avoir perdu ses repères identitaires. Au mythe de la Mère-Réunion, de la terre primordiale où le pied de l'étranger vient trouver refuge, l'auteur substitue l'image de la mer vénale, déchue, meurtrie, abjectement soumise à des sentiments d'intolérance, voire parfois de xénophobie, laissant ainsi paraître au grand jour toutes les blessures d'une patrie toujours en quête de son authenticité." (Saïd Ali, 2011 : 8)

En lieu et en place d'une défense et réhabilitation des Mahorais de La Réunion, on assiste au fur et à mesure que les chapitres s'enchaînent, à une présentation stéréotypée extrêmement négative "du" (toujours présenté au singulier, dans une généralisation réifiante) Mahorais de La Réunion, lequel apparaît comme une version primitive non aboutie du Réunionnais qu'il est conduit à devenir par la force des choses. Avant cela, il devra renoncer à ses mauvaises habitudes décrites par le détail dans trois chapitres : "Comportement dans les lieux publics", "Tenue vestimentaire" et "Vie communautaire." On y apprend ainsi que les femmes mahoraises resquillent systématiquement dans les files d'attentes, s'interpellent bruyamment en shimaoré dans les bus et s'allongent dans les espaces publics : comportement que "les Réunionnais assimilent à celui des SDF" (*Ibid.* : 87), qu'elles continuent à porter leurs tenues traditionnelles, ce que l'auteur oppose curieusement à l'aspect extérieur soi-disant irréprochable des Réunionnais, lesquels accorderaient une importance particulière au fait "d'être bien coiffés et bien habillés" (*Ibid.*). Tous ces écarts aux règles de la bienséance seraient susceptibles d'être perçus par les autochtones comme un "comportement périmé" (entre guillemets dans le texte), et "alimentent le sentiment de rejet et l'idée que les Mahorais ne font aucun effort pour s'adapter à une vie "civilisée"." (*Ibid.*) En bref, ajoute l'auteur :

"le Mahorais [qui] représente ce que le Réunionnais était il y a plusieurs années [...] devrait se faire violence en faisant évoluer ses manières propres vers les manières réunionnaises." (*Ibid.* : 101-102)

Pour cela, il n'a qu'à suivre à la lettre le programme qu'il lui a concocté dans un chapitre intitulé "Qu'attend-on du Mahorais ?" :

- "Qu'il fasse un effort particulier pour son intégration dans la vie réunionnaise, en respectant les attitudes et les manières de leur île d'accueil, tout en respectant les manières imposées par la société ;
- qu'il s'habille et se chausse correctement, même avec ses habits traditionnels, quand il sort ou quand il part dans les bureaux ;

- qu'il fasse un effort particulier d'expression en s'adressant aux autres ;
- qu'il ne converse pas trop fort en mahorais devant un public qui ne comprend pas ; cela éviterait une mauvaise interprétation de l'entourage ;
- qu'il n'exhibe pas ses manières mahoraises sans tenir compte de l'appréciation des autres ;
- qu'il s'investisse un peu plus dans tout ce qui est civique : respect de la propreté, à la manière réunionnaise, des parties publiques et des lieux communs, etc." (*Ibid.* : 99-100)

Ce passage se passe de commentaires... Il en dit long sur les généralisations abusives et essentialistes auxquelles l'auteur procède et l'opposition caricaturale, dans une généralisation toute aussi abusive, à des Réunionnais qui seraient tous bien coiffés et habillés, propres, respectueux, civiques et discrets. Faut-il voir dans cette présentation distordue un phénomène du type retournement ou intériorisation du stigmaté, une sorte de syndrome de Stockholm du dominé qui incorpore et s'approprie le discours du dominant ? Ou s'agit-il du point de vue surplombant d'un Mahorais de Mayotte sur une diaspora qui lui fait honte et dont il souhaite se désolidariser ?

5.4. État de la recherche (notamment sociolinguistique) sur la communauté mahoraise de La Réunion : un inventaire restreint de publications confidentielles

Si, comme nous l'avons vu, les Mahorais constituent désormais une composante à part entière de la population de La Réunion, aisément identifiable et souvent pointée du doigt pour son altérité, interrogeons-nous pour savoir si ce phénomène migratoire relativement récent a suscité l'intérêt de chercheurs, notamment de linguistes, et donné lieu à des publications scientifiques. Commençons par constater qu'il est difficile d'avoir accès à une bibliographie thématique spécialisée sur ce sujet : une telle recension n'existe pas, ou de manière parcellaire dans des publications difficiles d'accès.

Pour débiter notre recherche, nous avons dans un premier temps consulté les catalogues en ligne du SCD (Service commun de la documentation) de la bibliothèque universitaire de La Réunion¹⁸⁴. Même si quelques publications sur le sujet ont pu être produites hors département (voir ci-dessous), on peut effectivement s'attendre à ce que la littérature consacrée à la présence des Mahorais à La Réunion ait été pour l'essentiel rédigée localement. Paule Fioux (2011) a effectué un travail de recension similaire en 2010, mais de manière moins ciblée puisqu'elle visait alors à dresser un inventaire "des recherches concernant Mayotte menées ou publiées à l'université de La Réunion", ce qui englobait donc tous les travaux sans lien direct avec La Réunion. Elle relevait en tout 386 références, bien au-delà de la petite vingtaine de documents que nous avons peiné à rassembler de notre côté, même si notre recherche n'est pas exhaustive, un certain nombre de ressources produites localement n'étant pas recensées, notamment les plus anciennes. Il s'agit de mémoires d'étudiants, publiés essentiellement depuis les années 2000, consacrés à la présence des Mahorais à La Réunion, parfois étudiés conjointement à celle des Comoriens en tant qu'originaires de l'archipel des Comores.

¹⁸⁴ <https://bu.univ-reunion.fr/>

Ces travaux peuvent globalement être classés dans deux catégories. La première a trait aux questions liées à l'accompagnement social de cette population (Payet 2001) et plus largement à sa présence et son intégration, au sens large, dans la société réunionnaise. On y trouve notamment des mémoires de Master 2, de DEA ou de DESS en Géographie, Sciences de l'Éducation, Sciences de l'Information et de la Communication :

- *Les émigrés du sud : les "komors" du Port de l'île de la Réunion.* (Laope-Cerneaux, 1995)
- *Les émigrés de l'archipel des Comores : statuts et intégration.* (Rajaonah, 1998)
- *Accompagnement de la population mahoraise de Terre-Sainte dans une démarche de mieux être.* (Payet, 2001)
- *L'intégration des Mahorais à la Réunion : une question de représentation ?* (Cazal, 2003)
- *Pratiques sociales des objets techniques de communication en milieu domestique : étude de cas de quelques familles comoriennes et mahoraises à la Réunion.* (Zouhouria, 2005)
- *Approche sur l'intégration des immigrés mahorais à La Réunion.* (Payet, 2004)
- *Les jeunes Mahorais et Comoriens à la Réunion : Stratégies d'adaptation et moyens de communication.* (Kraemer, 2012)
- *La communauté mahoraise à La Réunion : intégration ou adaptation.* (Doussaint, 2015)

La seconde catégorie, qui est la plus fournie, interroge (généralement sous l'angle des difficultés d'apprentissage) l'intégration et la réussite scolaires des élèves ou étudiants (une seule publication) mahorais dans les établissements de La Réunion. Il s'agit de mémoires de fin d'études (Master 2, Maîtrise) en Sciences de l'Éducation et en Didactique du FLE/FLS :

- *La scolarité des élèves originaires de l'Archipel des Comores à la Réunion : entre paradoxes et stigmatisation.* (Bédier-Roux, 2000)
- *L'intégration des élèves d'origine mahoraise à l'école primaire.* (Gogalsing, 2001)
- *Contribution à l'étude du processus d'intégration des élèves mahorais à La Réunion.* (Beldjilali, 2005)
- *Enquête auprès de l'éducation nationale : scolarité et psychopathologie des enfants issus de migration mahoraise et comorienne à La Réunion.* (Selod, 2006)
- *Une approche systémique de l'intégration dans le cadre scolaire : les élèves d'origine mahoraise face aux attentes de l'école.* (Buisson de Larichaudy, 2009)
- *Émergence et représentations des difficultés d'apprentissage scolaire chez des élèves mahorais : cas d'étude sur trois écoles élémentaires de Saint-Denis.* (Magnola, 2008)
- *L'intégration sociale des collégiens mahorais dans le système éducatif réunionnais : étude d'une représentation sociale interindividuelle élève-enseignant.* (Marché-Rat, 2008)
- *Processus d'intégration des étudiants d'origine mahoraise à l'université de La Réunion.* (Moraïda, 2011)
- *La réussite scolaire des élèves d'origine mahoraise en classe de sixième.* (Pascal, 2011)
- *L'intégration socio-éducative des enfants mahorais à La Réunion.* (Said Omar, 2011)
- *Les populations migrantes de l'archipel des Comores à l'île de La Réunion : état des lieux des dispositifs d'intégration sociale pour la maîtrise du français.* (Sansig, 2012)
- *L'influence de la culture sur une tâche de catégorisation dans une approche comparative entre l'enfant créole et l'enfant mahorais à l'école maternelle.* (Hoareau, 2012)
- *La scolarisation des élèves mahorais récemment arrivés sur le territoire réunionnais. Mémoire de Master 2.* (Chane-Kai, 2017)

À ces productions d'étudiants de La Réunion, d'une qualité assez inégale il faut bien l'avouer, il convient d'ajouter deux travaux soutenus dans des universités de métropole (Bordeaux II et Normandie Université) qui permettent, cette fois sous un angle sociologique, d'éclairer de manière intéressante la problématique qui nous occupe ici. Il s'agit du mémoire de M2 d'Abdallah Combo (2006) : *La problématique des familles mahoraises qui émigrent à l'île de La Réunion. Vers une migration d'assistance sociale* (qui sera en partie repris dans le rapport co-écrit avec Bernard Cherubini et Nicolas Roinsard que nous citons ci-dessous), et, plus récemment (2018), de la thèse de Mélanie Mezzapesa : *Mahorais à La Réunion : entre dynamiques migratoires, stratégies d'adaptation et recompositions identitaires dans le quartier de La Chaumière*. Citons enfin les travaux de Paola Schierano, doctorante en Anthropologie culturelle et sociale à l'Université des Études de Milan-Bicocca. Elle est l'auteure :

- d'un article publié en 2020 : ““Être Mahorais” à La Réunion. Assimilation, résistance et dynamiques ethnogénétiques d'une communauté en transition”.
- en 2021, d'une thèse, rédigée en italien (que nous n'avons pas encore lue pour cette raison), accessible en ligne (cf. bibliographie) : *Da Mayotte a La Réunion. Mobilità, convivenze e fratture in due Oltremare europei (Oceano Indiano)*¹⁸⁵.

Parmi les rares enseignants-chercheurs qui se sont intéressés à la présence des Mahorais à La Réunion, citons Nicolas Roinsard qui, en collaboration avec Bernard Cherubini et Abdallah Combo, mentionné ci-dessus, a publié en 2009 un rapport intéressant (mais non diffusé) : *Stratégies migratoires et enjeux de la protection sociale à La Réunion et à Mayotte : conflits et concurrences dans les espaces sanitaires et sociaux*. Du même Nicolas Roinsard, on peut également citer le chapitre publié en 2014 dans l'ouvrage de Philippe Vitale (*Mobilités ultramarines*) qui porte en partie sur les migrations des Mahorais à La Réunion : “Des inégalités aux mobilités Outre-mer : une sociologie des migrations dans la France de l'océan Indien (Mayotte, La Réunion)”.

Enfin, on aura à peu près fait le tour de la littérature disponible après avoir évoqué, ou rappelé, quatre rapports sur lesquels nous avons pu nous appuyer au début de notre présentation :

- *Les Mahorais vivant à la Réunion en 1999*. (INSEE, 2001)
- *Les originaires de l'archipel des Comores à La Réunion*. (Valli, 2001)
- *Les Mahorais à La Réunion : de l'accueil à l'écueil. Changer de regard*. (CESR, 2010)
- *La population mahoraise des quartiers prioritaires...* (CR-CSUR, 2011)

Au final, lorsqu'on analyse l'ensemble de ce corpus, on s'aperçoit que le bilan est plutôt maigre, à la fois quantitativement et qualitativement. La grande majorité de ces publications sont des mémoires d'étudiants, la plupart du temps de niveau Master 2. Leur diffusion est restreinte : toutes n'apparaissent pas dans le catalogue en ligne, certaines sont téléchargeables mais, pour les mémoires soutenus à l'Université de La Réunion, il est nécessaire de disposer d'un compte (ce qui sous-entend d'être inscrit dans cette université où d'y travailler), d'autres ne sont disponibles que sous format papier à la BU de La Réunion. Aucun enseignant-chercheur en poste à l'université de La Réunion (ni même ailleurs, en dehors de Nicolas Roinsard qui s'y est intéressé vers 2010) n'en a fait un champ d'investigation et on notera que les Sciences du langage figurent aux abonnés absents des disciplines mobilisées dans cet inventaire (même si quelques mémoires ont été encadrés par des linguistes et didacticiens du FLE/FLS). Le désintérêt local de la recherche, en général, et de la recherche en sociolinguistique en

¹⁸⁵ *De Mayotte à La Réunion. Mobilités, coexistence et fractures dans deux territoires européens d'outre-mer (Océan Indien)*.

particulier, sur ces questions migratoires, qui interrogent pourtant fortement le rapport aux identités et aux langues (voir à titre de comparaison la somme de travaux conduits en métropole, notamment à Grenoble au LIDILEM sur les questions de migration et de plurilinguisme), s'explique en grande partie par des raisons d'ordre épistémologique liées d'une part à l'absence (en tant que filières constituées) au sein de l'Université de La Réunion de disciplines – en particulier la sociologie et l'anthropologie – qui s'intéressent traditionnellement aux phénomènes migratoires, d'autre part au quasi-monopole qu'occupe la créolistique dans la recherche linguistique menée localement. Nous rejoignons Paule Fioux (2011), lorsqu'elle souligne, à propos des “courants épistémologiques dominants lors de la naissance du centre universitaire” de La Réunion :

“Ceux-ci ont privilégié le terrain réunionnais. À partir des années 1974, les recherches de l'université de La Réunion se sont constituées sur des questionnements concernant la description du créole réunionnais, puis les usages de ce créole en relation avec ceux du français à La Réunion. En sciences du langage, le premier groupe de chercheurs “réunionnais”, R. Chaudenson, C. Barrat, M. Carayol et P. Cellier sont identifiés comme “pères fondateurs” de cette créolistique. Dans un second temps, en sociolinguistique, les positions dominantes des recherches sur la thématique de la diglossie ont conduit vers une focalisation créole/français. À La Réunion, les autres langues pratiquées sur l'île ne figuraient pas comme objets d'étude. Les schémas diglossiques, de plus, resserraient les terrains d'observation à une société bien modélisée où pouvaient être décrits strictement les rapports entre dominants et dominés, laissant peu de place à la mobilité des acteurs et aux modifications des fonctions des langues, dans des périmètres voulus clos pour en préciser les contextes à un temps T de l'histoire, en synchronie.”

À cela s'ajoute le fait

- 1) que la migration des Mahorais à La Réunion, avec l'ampleur qu'on lui connaît aujourd'hui, est un phénomène relativement récent, plus par exemple que celle des Comoriens implantés sur l'île depuis longtemps (ce qui explique sans doute en partie qu'il existe davantage de travaux, notamment sociolinguistiques, traitant de cette communauté) ;
- 2) qu'il y a peu de chercheurs locuteurs experts des langues mahoraises, que ce soit à Mayotte et *a fortiori* à La Réunion, intéressés et en capacité de conduire des travaux sociolinguistiques sur le terrain réunionnais. Il faudrait pour cela que des Mahoréunionnais, pour reprendre cette terminologie émergente, se saisissent de ces questions, ce qui implique qu'ils aient un niveau de formation universitaire approprié et, dans la mesure du possible, une maîtrise suffisante du shimaoré et/ou du shibushi, les deux principales langues de Mayotte.

Concernant ce dernier point, il est certes possible de faire des enquêtes sociolinguistiques sur les pratiques langagières des Mahorais de La Réunion sans être locuteur de ces langues, c'est ce que nous avons nous-mêmes commencer à faire. Cependant, cette connaissance constitue une vraie plus-value notamment 1) pour accéder à la population adulte non ou peu francophone, qui, nous allons le voir ci-dessous, peut difficilement être approchée sans cela et 2) également pour être en capacité d'analyser des énoncés oraux ou écrits produits intégralement ou partiellement (alternance codique) en shimaoré et shibushi. Par ailleurs, le fait d'appartenir soi-même à la communauté auprès de laquelle on se propose d'enquêter facilite l'accès au terrain et permet d'envisager une approche de type ethnographique. L'observation participante implique en effet de pouvoir se fondre rapidement dans le paysage, ce qui est plus aisé lorsqu'on est identifié comme membre de la communauté observée. L'interprétation des

données est également facilitée par la connaissance que l'on peut avoir des codes des locuteurs. Apportons toutefois quelques précisions ici sur les difficultés propres à notre terrain (mais que l'on trouve sûrement sur des terrains similaires, dans des communautés migrantes précarisées à La Réunion ou en métropole). La communauté mahoraise n'est pas d'un abord facile pour un chercheur mzungu (blanc) qu'on suspectera d'être un travailleur social ou un policier venu "fourrer son nez" dans leurs affaires pour leur chercher querelles. Nemat, médiatrice culturelle employée par une ville abritant une forte communauté de ses "compatriotes" mahorais, nous indiquait cette méfiance qu'elle ressent quand elle arrive accompagnée d'un travailleur social à leur domicile :

"Pour eux une assistante sociale est là pour placer leurs enfants. [...] Quand j'arrive, elles me disent : tu nous as amené un mzungu, pour eux ça veut dire des problèmes, ça leur fait peur, il y a un danger : pourquoi il est là, qu'est-ce qu'il nous veut, c'est pour nous prendre les enfants ? [...] C'est un travail très difficile que je fais, pour certains, s'il y a un enfant placé c'est à cause de moi, s'il y a des allocations suspendues, c'est à cause de moi. Quelque part je suis mal vue par la population." (Némati, 19/01/20)

La même difficulté d'approche du terrain est notée par Bernard Cherubini, Abdallah Combo, et Nicolas Roinsard (2009 : 116) qui notent l'existence d'"un climat de suspicion" autour de leur projet de recherches sur les "stratégies migratoires et enjeux de la protection sociale" dans les familles mahoraises de La Réunion, en raison de l'aspect particulièrement sensible du sujet. Les chercheurs racontent deux anecdotes pour illustrer leurs propos. La première est liée à la propagation d'une rumeur au sein de la communauté dont ils ont pris connaissance à l'occasion d'un entretien avec un de leurs informateurs au Port :

"[...] nous étions en réalité envoyés par les autorités de Mayotte pour enquêter sur les familles mahoraises à La Réunion. Nous allions filmer les personnes, et les images allaient être diffusées sur RFO Mayotte. Les auteurs de ces rumeurs déconseillaient fortement aux Mahorais de répondre à ce type d'enquête." (*Ibid.* : 116-117)

La seconde anecdote a eu lieu à Saint-André, où un entretien avait été conduit avec une femme qui, tout en s'étant déclarée célibataire, vivait en réalité avec son conjoint. À la fin de la rencontre à laquelle avait participé l'homme, arrivé entretemps, Abdallah Combo a dû faire face à un "comité d'accueil" alors qu'il s'appretait à partir :

"[...] une délégation d'hommes l'attendait à la sortie. Ils l'ont questionné : qui était-il ? Pourquoi cette enquête ? D'où venait-il ? Ils ont d'abord pensé que Combo Abdallah avait été envoyé par la CAF de la Réunion pour enquêter sur les Mahorais. À force d'explications et de bonne volonté (il a ainsi dû montrer sa carte d'étudiant en signe de bonne foi), ils ont fini par le croire." (*Ibid.* : 117)

Ainsi, le fait d'être un chercheur "insider" ne suffit pas non plus à faire tomber toutes les barrières. Bien qu'identifié comme mahorais, Abdallah Combo s'est vu

"[...] reprocher qu'en tant que Mahorais, par ses écrits, même universitaires, il était susceptible de fournir aux mzungu (ses collègues chercheurs, le gouvernement, etc.) des informations sur leurs pratiques (licites ou illicites)." (*Ibid.*)

Et les chercheurs de souligner :

"[...] ce que nous pensions être un atout – à savoir la présence d'un Mahorais au sein de notre équipe de recherche, qui parle le shimaoré, qui a vécu à Mayotte, qui a toujours de la famille et des connaissances là-bas, etc. – ne permet pas de lever tous les obstacles inhérents à ce type d'enquête, au sujet si sensible..." (*Ibid.*)

Cette analyse est corroborée par Zakia Ahmed (2020) dans un article où elle présente les difficultés auxquelles elle a été confrontée dans son terrain de thèse auprès de femmes mahoraises à La Réunion. C'est ce qu'elle nomme "les paradoxes d'une posture : être une chercheuse locale "imbriquée"". (*Ibid.* : 10) Bien qu'étant elle-même d'origine mahoraise et adoptant les marqueurs socioculturels propres à cette communauté (port du salouva, la tenue traditionnelle, respect des codes de salutations, entretiens réalisés en shimaoré, etc.), elle indique avoir été renvoyée à une extranéité la catégorisant comme "blanche" pour un ensemble de raisons : son statut de chercheuse et ses choix de vie caractérisés par une volonté d'émancipation en rupture avec les traditions (mariage avec un blanc non musulman, études supérieures en métropole, autonomie financière, mode de vie occidental, etc.). "Objet d'assignations identitaires et sociales particulières en raison de [s]on capital culturel et socio-économique" (*Ibid.* : 14), elle doit faire face à des commentaires "acerbes" de ses enquêtées :

"Pour elles, j'avais choisi le camp des "Blancs" (eux) contre celui des Mahorais (nous). Mes enquêtées ont largement fait usage de la distance sociale qu'elles établissaient ainsi. Cela s'accompagnait de remarques qu'elles m'assénaient régulièrement : "Tu te conduis comme les Blancs sales là !" (wawé mori wazungu wa rotro walé) [...]" (*Ibid.* : 13)

À cela s'ajoute le fait que son sujet de recherche (les pratiques socioculturelles de la grossesse et de la maternité) la conduit à poser des questions jugées intrusives à des femmes plus âgées, ce qui la plaçait dans un rapport de force intergénérationnel. L'auteure explique ainsi qu'"occuper un statut de chercheur au sein de son milieu d'origine est [...] complexe, nécessite des choix inconfortables et génère des situations ambivalentes." (*Ibid.* : 2)

Il n'existe pas à notre connaissance, nous venons de le voir, de recherches sociolinguistiques portant spécifiquement sur les pratiques et représentations langagières des Mahorais de La Réunion. Pour une première approche sur ces questions, il est nécessaire de procéder de manière indirecte, soit en consultant des études, notamment sociolinguistiques 1) portant sur une population migrante de La Réunion présentant apparemment des similitudes avec les Mahorais, par exemple les Comoriens, ou 2) traitant plus largement de questions sociolinguistiques liées au terrain réunionnais créolophone, soit 3) en parcourant des mémoires d'étudiants, mentionnés précédemment, qui abordent la population cible sous différentes approches disciplinaires (sociologie, géographie, histoire, sciences de l'éducation, didactique du FLE/FLS, etc.).

Concernant la première piste, il existe trois mémoires, soutenus à l'Université de La Réunion en Lettres modernes et Linguistique, consacrés aux pratiques langagières des Comoriens de La Réunion :

- *Les langues des familles comoriennes de la Réunion.* (Ahamadi, 1998)
- *Représentations linguistiques d'une population migrante : les grands Comoriens de la Réunion.* (Rozenn, 2004)
- *Les pratiques langagières de jeunes Comoriens vivant à La Réunion.* (Ali Zaki, 2013)

Quelques allusions rapides aux pratiques langagières de cette population apparaissent également dans le mémoire de Shânaz Cassam-Sulliman (1992) – *De la réécriture des identités : premier essai d'appréhension de la communauté grande comorienne à La Réunion* – ainsi que dans la thèse de Fouad Ali Abdallah (2017) : *L'immigration comorienne à La Réunion de 1900 à nos jours.*

Pour ce qui est de la deuxième source mentionnée, on trouvera par exemple quelques références aux pratiques langagières de jeunes élèves mahorais dans la thèse de Séverine Rapanoël (2007) – *Les langues à l'école primaire de La Réunion : des représentations diglossiques aux pratiques interlectales* – ainsi que dans l'article qu'elle en a tiré la même année – “Triade langagière d'enfants migrants à la Réunion : Langue d'origine, langue de socialisation, langue scolaire” –, co-écrit avec Gudrun Ledegen, sa directrice de thèse. Dans sa thèse – *Créole et français à La Réunion : une cohabitation complexe* –, Fabrice Georger évoque très rapidement les pratiques langagières de ses élèves d'origine mahoraise.

Enfin, dans la troisième catégorie de sources possibles sur la question, on pourra par exemple se référer à la thèse, déjà mentionnée ci-dessus, de Mélanie Mezzapesa sur les Mahorais vivant dans le quartier de La Chaumière, qui comporte près de vingt pages (295-313) sur les “Stratégies langagières comme adaptation au contexte réunionnais”. On trouve également des éléments de réflexion sur les pratiques langagières des Mahorais de La Réunion dans les mémoires de Jean Kraemer (2012) – *Les jeunes Mahorais et Comoriens à la Réunion : Stratégies d'adaptation et moyens de communication* – et de Zahiya Saïd Omar (2011) : *L'intégration socio-éducative des enfants mahorais à La Réunion*.

Nous nous essayons ci-dessous à une synthèse des observations proposées dans ces différents travaux qui portent sur les pratiques langagières d'enfants, d'adolescents ou d'adultes mahorais ou comoriens telles qu'elles peuvent avoir lieu dans la sphère privée, au sein de la famille ou avec des amis, ou dans l'espace public, à l'école ou dans la rue.

Commençons par noter une spécificité importante des contacts de langues en contexte ultramarin créolophone : à leur arrivée à La Réunion, les migrants allophones sont confrontés non pas à une mais à deux langues, avec la répartition fonctionnelle bien connue dans les contextes diglossiques (même si des débats existent pour savoir si ce concept est toujours opérationnel pour décrire la situation réunionnaise) : le créole, utilisé essentiellement à l'oral pour les échanges informels en famille, avec les amis, dans la rue, les commerces de proximité, etc. ; le français, à la fois langue de l'écrit et langue orale utilisée notamment dans les contextes plus formels de l'administration (écoles, services publics, etc.). Le créole, langue maternelle de la majorité des Réunionnais, utilisé de manière exclusive dans la vie quotidienne par plus de la moitié d'entre eux (Monteil & Rallu, 2010), est une réalité incontournable à laquelle les Mahorais ne peuvent d'autant moins échapper qu'il existe une corrélation entre appartenance sociale et pratiques langagières. En raison de leur faible niveau de vie et de leur dépendance aux minimas sociaux, les Mahorais sont appelés à vivre au contact des Réunionnais les plus défavorisés, qu'ils côtoient quotidiennement, dans leur habitat (logements sociaux), les transports en commun (beaucoup de femmes mahoraises, en raison notamment de leur analphabétisme et illettrisme, ne possèdent pas le permis de conduire), les commerces et écoles de leur quartier, et même au travail, dans les emplois peu qualifiés (manutentionnaires, manœuvres, etc.) que les hommes peuvent exercer. Or, les classes populaires à La Réunion sont majoritairement créolophones. Le français n'en reste pas moins une autre langue incontournable à laquelle ils sont notamment confrontés dans leurs démarches administratives. Dès lors, on peut se demander si, pour ces populations, l'intégration à la société d'accueil n'implique pas la maîtrise de ces deux langues : nous y reviendrons.

La question du créole, le rôle qu'il joue dans le processus d'intégration dans la société réunionnaise, la manière dont il est perçu et maîtrisé par les populations migrantes, mahoraises ou comoriennes, occupe une place importante dans l'ensemble du corpus que nous avons rassemblé.

C'est même l'un des sujets principaux du mémoire de Rozenn Henry qui lui consacre la quatrième partie de son travail, intitulée "Le fait créole". Les représentations vis-à-vis du créole qui émergent des entretiens conduits auprès des dix informateurs retenus dans le cadre de l'enquête sont ambivalentes. D'une part, le créole est perçu comme n'étant pas tout à fait une vraie langue, contrairement aux variétés comoriennes ou au français : "C'est un français auquel on a enlevé le sujet ou le verbe, le verbe est mal dit ou le sujet est mal placé [...]" (Henry, 2004 : 64). Le créole est considéré comme facile à apprendre en raison de son apparente absence de régularité : "On peut dire un peu n'importe quoi en créole, il n'y a pas de règles [...]" (*Ibid.*) Pour autant, la plupart des personnes enquêtées indiquent n'avoir du créole qu'une compétence passive, être simplement en mesure de connaître quelques mots ou expressions de cette langue qu'ils utilisent pour "casser la blague" et établir une relation de connivence avec des créolophones. Jugé peu utile pour l'intégration dans le monde professionnel, le créole est en revanche valorisé pour le rôle facilitant qu'on lui reconnaît dans l'insertion sociale en créant "un sentiment d'appartenance [...] à la communauté réunionnaise" (*Ibid.* : 75). Il ne souffre toutefois pas de la concurrence du français qui reste investi des fonctions prestigieuses : c'est la langue qui permet d'accéder à la réussite scolaire et professionnelle. Rozenn Henry établit une corrélation entre l'âge d'arrivée à La Réunion, le niveau d'études, le niveau de maîtrise du français et la catégorie socioprofessionnelle à laquelle appartiennent les locuteurs et les représentations et pratiques que ceux-ci ont du créole. Plus les migrants sont arrivés tardivement, plus ils ont fait d'études, plus ils appartiennent à des catégories socioprofessionnelles élevées, mieux ils maîtrisent le français, et moins ils recourent au créole. De ce point de vue, le panel de locuteurs réuni dans cette enquête est très peu représentatif des migrants originaires de l'archipel des Comores, en particulier des Mahorais tels que nous les avons définis au début de ce travail. En effet :

- Le choix des dix informateurs retenus dans l'enquête s'est fait sur la base de leur maîtrise du français, afin qu'ils puissent participer à l'entretien mené dans cette langue. Cela écarte donc d'emblée les migrants peu ou pas francophones, plus représentatifs de la population adulte qui nous intéresse dans le cadre de cette étude, qui n'ont pas le même rapport au créole et au français, que ce soit dans les représentations ou les pratiques.
- Les participants sont âgés de 21 à 50 ans, ce qui exclut les catégories d'âges les plus jeunes, notamment les secondes générations nées à La Réunion, qui sont les plus susceptibles de pratiquer le créole, acquis au contact des camarades d'école et de ceux du quartier où ils grandissent.
- La moitié d'entre eux sont à La Réunion depuis moins de trois ans et l'un des informateurs a vécu longtemps en métropole. Seuls quatre enquêtés sur dix vivent à La Réunion depuis plus de dix ans, mais aucun n'y est né. Sans surprise, les plus créolophones du panel se retrouvent parmi ces derniers.
- La quasi-totalité du panel a fait ou fait des études supérieures au moment de l'enquête : quatre sont étudiants, trois travaillent dans la fonction publique (l'un d'entre eux y occupe un "poste important"), un autre est cadre dans une structure médicale. Nous n'avons pas de renseignements sur les deux derniers. De ce point de vue également, les données obtenues manquent de représentativité puisque notre population cible occupe souvent, au mieux, quand elle n'est pas sans activité (c'est généralement le cas des femmes mahoraises à la tête de familles monoparentales), des emplois peu qualifiés qui la met en contact avec des locuteurs réunionnais recourant quasi-exclusivement au créole.

L'ensemble de ces biais induits par la constitution du panel ne rend pas les conclusions du mémoire transférables à la population qui nous intéresse. Par ailleurs, peu de données sont

fournies par l'auteure sur les pratiques langagières intrafamiliales, si ce n'est cette affirmation que le créole est bien présent dans les foyers comoriens, sa pénétration s'effectuant à la fois par les jeunes enfants et par les adultes quand ceux-ci occupent un emploi qui les amène à côtoyer des créolophones.

L'influence du créole dans le répertoire langagier des jeunes d'origine comorienne et mahoraise ainsi que, sous l'influence de ces derniers, dans les interactions familiales, est unanimement attesté par les différents travaux de notre corpus. Dès 1992, dans son mémoire sur les Grands-Comoriens de La Réunion, Shânaz Cassam-Sulliman (97) écrivait :

"La plupart de ces jeunes s'expriment en créole et répugnent à parler comorien. Au sein des maisons, il est fréquent de voir les mères se mettre à parler en créole pour pouvoir communiquer avec leurs enfants scolarisés très jeunes à La Réunion".

C'est dans le mémoire d'Ahamadi Issoufi de 1998 sur *Les langues des familles comoriennes de la Réunion* que l'on trouve le plus de témoignages attestant de la vitalité du créole chez les deuxièmes générations. L'intérêt de ce travail réside dans la diversité sociologique et sociolinguistique des familles enquêtées, dans le soin que l'auteur a pris, au sein de chacune d'entre elle, de recueillir systématiquement les déclarations de pratiques et les représentations linguistiques des parents et des enfants, et dans le fait qu'il n'ait pas écarté d'emblée des locuteurs non francophones, ce qui permet d'éviter le biais signalé dans l'étude précédente. Le mémoire porte sur une douzaine de familles comoriennes vivant pour l'essentiel à Saint-Denis et au Port qui présentent des profils assez différents en termes d'origine (familles venant de Madagascar, de Mayotte ou des autres îles de l'archipel), d'appartenance socio-professionnelles (chômeur ; salariés appartenant à la classe moyenne : instituteur, infirmier, à des milieux plus modestes : garagiste, tailleur, maître coranique), et du point de vue de l'histoire de la migration familiale à La Réunion (répartie de la fin des années 1960 à la fin des années 1990). L'auteur étant lui-même locuteur du "comorien" (il faut sans doute entendre par là le shingazidja, la variété de la Grande Comore), il indique avoir conduit certains entretiens dans cette langue. Le premier élément à souligner est le caractère fortement plurilingue (français, créole, arabe, malgache, comorien, shimaoré, swahili) des profils langagiers de ces familles. Il ressort également de cette enquête un lien important entre appartenance sociale et pratiques/représentations linguistiques. Les familles de classe moyenne ont souvent fait du français la langue de communication intrafamiliale alors que la présence du créole est plus importante et mieux acceptée dans des familles plus modestes, avec des parents ayant un niveau d'éducation moindre, maîtrisant, de ce fait, moins le français, et exerçant des métiers, généralement manuels, les mettant en contact quotidien avec des créolophones. Si quasiment tous les parents déclarent parler créole en dehors de leur foyer, et même pour certains d'entre eux au sein de celui-ci, nous verrons que les représentations qu'ils ont de cette langue sont assez mitigées, pour plusieurs raisons que nous expliquerons plus loin. Leurs enfants indiquent, de manière quasi unanime, un attachement très fort au créole qui apparaît comme leur langue maternelle ou en tout cas, l'une de leurs langues maternelles, dans le sens que nous avons donné à ce concept plus haut :

"Le créole est une langue très importante pour nous qui sommes nés ici car c'est aussi une langue maternelle pour nous. Nous parlons le créole depuis que nous sommes tout petits." (Issoufi, 1998 : 155)

"Le créole est une langue très importante pour notre intégration dans la société réunionnaise. C'est la langue que tout le monde parle dans la rue et il faut donc savoir bien parler le créole." (*Ibid.* : 171)

“Je préfère parler en créole puisque c’est en créole que je trouve les mots justes très facilement pour exprimer ce que je veux dire. Je suis beaucoup plus à l’aise en créole qu’en français et en comorien.” (*Ibid.* : 202)

S’ils considèrent que le français est une langue utile, notamment pour leur réussite scolaire et leur future intégration professionnelle, c’est aussi une langue qui peut générer chez eux une forte insécurité linguistique, à la différence du créole, une langue moins normée qui s’acquiert sur le tas et qui autorise plus de libertés, dans laquelle on a moins peur de “mal” parler :

“Le créole est aussi très facile parce qu’on n’a pas besoin de consulter des livres pour bien parler le créole.” (*Ibid.* : 156)

“Pour moi la langue la plus facile c’est le créole puisque quand je parle en créole personne ne me dit si j’ai fait une faute ou pas. Je parle bien créole sans problème. En français ça m’arrive de faire des fautes.” (*Ibid.* : 179)

Appris, ou plutôt acquis, dans la rue au contact de leurs amis, le créole est introduit dans les familles et devient généralement la langue de la fratrie, et celle également qui est utilisée pour communiquer avec les parents, quand bien même ceux-ci s’adressent à eux dans leurs langues maternelles :

“Avec mon père, je parle en créole. C’est la même chose aussi avec ma mère. Avec mes frères et sœurs nous avons l’habitude de nous parler en créole, mais parfois on utilise le français quand on fait nos devoirs et le comorien en présence de nos parents. Avec mes amis je parle toujours en créole et en français à l’école.” (*Ibid.* : 153)

Les jeunes recourent au comorien parfois à contrecœur, faute de choix, sous la pression parentale :

“À la maison, je parle le créole et le comorien car parfois mon père se fâche quand on lui parle en créole tout le temps.” (*Ibid.* : 190)

Leur niveau de maîtrise dans cette langue et les représentations positives associées à celle-ci apparaissent souvent comme inversement proportionnels avec ceux qui ont cours pour le comorien. Certains n’ont d’ailleurs qu’une connaissance passive de celle-ci, comme le souligne cette mère : “[...] ils ne savent pas parler en comorien même s’ils comprennent bien quand leur papa leur parle en comorien.” (*Ibid.* : 168)

Le discours que tiennent ces jeunes sur la langue de leurs parents est souvent très négatif et reflète, de ce point de vue, les discriminations dont sont victimes les locuteurs des langues de l’Archipel des Comores dans la société d’accueil : nous en avons eu un aperçu plus haut à travers le discours médiatique et les réactions xénophobes de lecteurs sur des forums. C’est un peu comme si ces jeunes, notamment pour se protéger, souhaitaient se fondre dans la masse, apparaître comme plus créoles que les Créoles en incorporant le stigmaté associé à leurs origines et en effaçant les traces les plus manifestes de celles-ci. Ainsi que l’indique l’auteur du mémoire (*Ibid.* : 113), cette distanciation prise avec la langue ancestrale peut être considérée comme une forme de refoulement. En témoignent les extraits suivants :

“Le comorien est utile pour les Comoriens. Mais franchement, ce n’est pas bien de parler le comorien partout. Ceux qui ne comprennent pas n’apprécient pas du tout. Je pense que l’usage de la langue comorienne dans la rue peut nous marginaliser. On est Comoriens mais on devrait parler le comorien uniquement chez nous.” (*Ibid.* : 156)

“Le comorien n’est pas du tout une langue utile à La Réunion. Je pense que les gens ne nous aiment pas parce qu’on parle le comorien même devant des personnes qui ne

parlent pas comorien. À la maison, mon père sait que je ne parle pas comorien mais il continue quand même à me parler en comorien. Je ne trouve pas ça juste.” (*Ibid.* : 169)
 “ [...] il ne faut pas parler le comorien dans la rue comme le font certains. Je trouve pas ça bien et en plus les gens te regardent d’un œil méchant quand tu parles en comorien dans le bus ou dans un autre lieu public.” (*Ibid.* : 178)

“Je ne pense pas que le comorien soit une langue aussi importante ici à La Réunion. Quand tu parles comorien dans la rue, les autres ne comprennent pas et n’apprécient pas du tout.” (*Ibid.* : 182)

“Le comorien n’est pas du tout utile à La Réunion. Je pense que ce n’est pas bien pour nous de parler le comorien dans la rue. Certaines personnes n’aiment pas les Comoriens et en parlant comorien on risque de se faire emmerder. Si on parle le comorien dans la rue ou à l’école, on risque de se retrouver uniquement entre Comoriens et de nous marginaliser nous-mêmes. Je pense qu’il faut parler le comorien seulement à la maison.” (*Ibid.* : 186)

“Le comorien est utile dans la famille, mais en dehors de la famille ce n’est pas bien de parler le comorien parce qu’il ne faut pas se détacher des autres. Parfois on trouve de vieux messieurs comoriens qui parlent le comorien partout et très fort. Je ne trouve pas ça bien et en plus les gens autour n’aiment pas entendre les Comoriens parler le comorien.” (*Ibid.* : 198)

“Je ne parle presque jamais en comorien parce que je ne sais pas bien parler en comorien et en plus je préfère parler le créole. Ce n’est pas bien de parler le comorien partout. Si les gens ne nous aiment pas ici c’est en partie parce qu’ils ne comprennent pas quand on parle en comorien et pensent qu’on est en train de se moquer d’eux.” (*Ibid.* : 200)

Nous l’avons souligné plus haut, les parents, bien que généralement créolophones eux-mêmes, expriment une certaine réserve vis-à-vis de cette langue en raison de la concurrence qu’elle représente à la fois pour le français et pour le comorien. Sans surprise, les plus inquiets sur les influences potentiellement néfastes de la pratique du créole sur la maîtrise du français sont les parents de classe moyenne. Ainsi ce couple, exerçant l’un et l’autre comme infirmier/ière :

“Le fait que tous les enfants comoriens nés à La Réunion parlent souvent ou exclusivement en créole est une très mauvaise chose. Je comprends leur souci de parler avec leurs camarades en créole mais le fait qu’ils parlent créole partout, même avec leurs parents, m’inquiète beaucoup. D’ailleurs les enfants qui parlent le créole parlent mal le français. En ce qui me concerne, mes enfants ne parlent jamais le créole. Je préfère qu’ils parlent plutôt le français. C’est la langue la plus importante pour leur avenir.” (*Ibid.* : 158)

“Je n’ai rien contre le créole, mais je trouve que ce n’est pas bien pour nos enfants de parler le créole tout le temps. Les jeunes passent tout leur temps à parler en créole et à l’école quand on leur demande de s’exprimer en français, beaucoup d’entre eux ont des difficultés. Je pense que le fait de parler créole très souvent peut amener les enfants à mélanger le créole au français. Pour les études, ils ont besoin du français mais non le créole. Je suis persuadée que les mauvais résultats scolaires des enfants d’origine comorienne proviennent du mélange qu’ils font du français et du créole.” (*Ibid.* : 160)

Les parents de condition plus modestes, nous l’avons dit, ont une vision positive du créole, qu’ils pratiquent parfois eux-mêmes au quotidien dans un cadre professionnel, comme ce père :

“Le créole est la langue la plus utile pour moi car je travaille au marché et là-bas tout le monde parle le créole.” (*Ibid.* : 165)

Pourtant, ils perçoivent également cette langue comme une menace pour le maintien de leur langue et, au-delà de celle-ci, de leur culture et identité :

“C’est bien qu’ils parlent en créole car c’est une langue très utile mais je m’inquiète beaucoup pour la langue comorienne car les enfants n’aiment pas parler en comorien.” (*Ibid.* : 166)

“Je comprends bien le fait que les enfants comoriens nés à La Réunion parlent le créole. Ce qui est grave, c’est lorsqu’ils refusent de parler le comorien et parlent en créole avec tout le monde et même chez eux avec leurs parents. Je connais des enfants qui parlent le créole même si on leur parle en comorien. Ils parlent toujours en créole et ne parlent jamais le comorien. C’est très grave tout ça.” (*Ibid.* : 174)

“C’est bien pour les enfants de parler le créole avec leurs amis créoles. C’est une langue très importante pour tout le monde ici à La Réunion. Par contre ça m’énerve quand je parle shimaoré et que les enfants me répondent systématiquement en créole. Parfois ça me met mal à l’aise car je considère ça comme un refus de parler notre langue.” (*Ibid.* : 177)

“Cette mobilité linguistique vers le créole”, souligne Issoufi Ahamadi, “marque le point de rupture entre les deux générations” (*Ibid.* : 115) qui se manifeste parfois par une forme de mutisme des enfants, d’absence de communication entre enfants et parents, comme dans cette famille :

“À la maison ce n’est pas facile pour les enfants, moi je leur parle en comorien, leur mère en malgache et eux ne parlent que le créole. Parfois il y a un manque de communication assez inquiétant et je me demande si vraiment mes enfants savent parler notre langue comme il faut. On ne se parle pas très souvent. Quand ils reviennent de l’école, ils posent leurs sacs et vont jouer avec leurs camarades. Ils reviennent juste pour manger ou dormir. Ils n’aiment pas trop parler avec nous.” (*Ibid.* : 166)

“Mes enfants ne parlent pas trop. Je leur parle en malgache et très souvent ils se contentent de me répondre par oui ou par non en créole.” (*Ibid.* : 167)

La fille de l’une des familles insiste d’ailleurs sur l’importance de la transmission de la langue ancestrale qui permet le maintien du lien intergénérationnel, surtout entre petits-enfants et grands-parents :

“C’est aussi important de savoir parler le comorien car on ne peut pas parler à sa grand-mère en créole ou en français.” (*Ibid.* : 198)

Les conclusions de l’auteur sur la pratique du comorien par les deuxièmes générations sont, à notre sens, contradictoires. D’un côté,

- le chapitre 7 est intitulé “La perte du comorien chez les jeunes de la deuxième génération : essai d’explication” (*Ibid.* : 108) ;
- le corpus met en évidence la défiance des enfants envers le comorien pouvant aller jusqu’au refus de recourir à cette langue, y compris dans la communication intrafamiliale ;
- Issoufi Ahamadi, se référant au concept développé chez Hamers et Blanc (1983 : 446), évoque “une alternance codique d’incompétence” mêlant comorien, français et créole, “pour les jeunes de la deuxième génération, qui maîtrisent mal la grammaire du comorien et qui n’ont pas une bonne base lexicale” (Ahamadi, 1998 : 108).

Malgré ces éléments, l’auteur indique que “beaucoup de ces adolescents parlent assez bien le comorien” (*Ibid.* : 137) et que la majorité possède “une compétence minimale” dans cette langue, que “très peu de jeunes [sont] incapables d’aligner quelques mots en comorien et [...]

n'ont aucune compétence en langue comorienne comorienne.” (*Ibid.* : 140) Il ne met cependant pas en place un protocole de recherches permettant d'étayer ses propos et minimise le rejet et la mauvaise maîtrise du comorien par ces jeunes en les mettant sur le compte de la “crise de l'adolescence” ou de l'exagération des parents qui céderaient ainsi à une forme de dramatisation (*Ibid.*).

Si ces conclusions nous semblent sujettes à caution, nous retiendrons en revanche son analyse (même si celle-ci ne fait pas non plus l'objet d'une recherche documentée) sur la différence sexuée dans l'utilisation et la maîtrise du comorien. Les filles, souligne-t-il, parlent cette langue davantage et mieux que les garçons, essentiellement en raison d'une présence plus importante au sein du foyer et d'une plus grande contribution aux tâches domestiques :

“Cela s'explique en grande partie par le fait que les filles restent souvent à la maison pour aider les parents dans les travaux ménagers quotidiens, tandis que les garçons, qui très souvent osent se rebeller contre l'autorité parentale, passent leur temps dehors avec leurs camarades de quartiers pour s'amuser.” (*Ibid.* : 139)

À cette explication, on peut ajouter le fait que les mères comoriennes ont peu l'occasion de sortir, elles n'exercent généralement pas d'activités professionnelles à l'extérieur et sont donc moins exposées aux langues de la société d'accueil que leurs maris. Par ailleurs, ces femmes sont souvent moins éduquées que leurs maris : elles appartiennent à une génération où il n'était pas habituel, dans les îles de l'Archipel des Comores, de scolariser les filles. Elles sont donc plus exclusivement locutrices de langues comoriennes (sur 12 familles, seule une femme parlerait français) et la relation plus étroite qu'elles entretiennent avec leurs filles, à travers notamment la réalisation des tâches domestiques, contribue à exposer davantage ces dernières au shikomori, ou à d'autres variantes des langues comoriennes, que leurs frères.

Les auteurs/res des autres mémoires consultés font les mêmes constats sur l'importance du créole et la faible appropriation des langues parentales dans le répertoire langagier des jeunes de seconde génération. Fatuma Ali Zaki (2013 : 58) note ainsi, à propos d'une jeune d'origine comorienne née à La Réunion :

“Dans sa famille, ses parents se sont toujours exprimés en comorien avec leurs enfants, même si ces derniers répondent en créole. Le père a une préférence pour le créole quand il parle à ses enfants. Il a tendance à croire que ces derniers auront du mal à comprendre quand il parle comorien.”

Jean Kraemer (2012 : 133) va dans le même sens quand il rapporte ces propos d'une jeune comorienne : “Ma mère nous parle comorien de temps en temps, elle aimerait bien qu'on lui réponde en comorien, mais nous c'est surtout créole et français”.

Le créole apparaît comme la langue privilégiée de communication au sein de la fratrie, ce que note Séverine Rapanoël dans sa thèse (2007 : 353) lorsqu'elle souligne :

“Dans les familles mahoraises, malgaches ou comoriennes, les langues d'origine sont moins employées par les membres de la fratrie. 8% des élèves interrogés utiliseraient le mahorais, le malgache ou le comorien pour communiquer avec leurs frères et sœurs. Généralement, c'est le créole qui sert de moyen de communication entre eux [...]”

Définie comme “langue d'intégration” et d'“acceptation” (par les locuteurs créolophones) (Ali Zaki, 2013 : 77), “langue de l'intégration sociale”, “facteur d'intégration”, “vecteur d'intégration” (Ahamadi, 1998 : 109, 110), “première langue de socialisation” (Mezzapesa : 304), “première langue de communication affinitaire” (Kraemer, 2012 : 131) “langue

véhiculaire pour les relations de proximité dans le quartier” (Georger, 2011 : 188), le créole apparaît ainsi chez beaucoup de jeunes originaires de l’Archipel des Comores nés à La Réunion, comme la langue dominante, celle dans laquelle ils se sentent le plus à l’aise, ce qui pourrait correspondre à la, sinon à l’une des définition(s) de la langue maternelle. Des parallèles peuvent, de ce point de vue, être dressés avec la seconde génération d’origine maghrébine en métropole vis-à-vis du français. C’est lors de la socialisation scolaire dès l’école maternelle que ces jeunes grandissent au contact de cette langue parlée par leurs camarades créolophones. En réalité, les plus jeunes de la fratrie y avaient déjà été sensibilisés avec les frères et sœurs plus âgé(e)s. Les observations faites par les enseignants, dont le témoignage a pu être recueilli par les auteurs/res de différentes études (Rapanoël, 2007 ; Rapanoël & Ledegen 2007 ; Georger, 2011 ; Said Omar, 2011) témoignent du fait que le créole est la “langue principalement utilisée entre pairs à l’école” (Georger, 2011 : 188). La récréation, en particulier, est un moment privilégié pour prêter attention aux pratiques langagières des élèves. Interrogés par Zahiya Said Omar pour savoir si les enfants mahorais parlaient “le mahorais” pendant la classe ou la récréation, les enseignants sont unanimes dans leur réponse, en écartant d’emblée toute possibilité de parler autre chose que le français en classe – “Dans la classe bien sûr non” (Said Omar, 2011 : 157), “Non jamais, mais c’est la même chose avec le créole, c’est-à-dire qu’un enfant ne parle jamais créole en classe.” (*Ibid.* : 141) –, et en soulignant la prédominance du créole dans les interactions entre pairs :

- “[...] même entre eux, je ne les entends jamais parler mahorais.” (*Ibid.*)
- “Souvent ils parlent carrément créole mais pas spécialement mahorais.” (*Ibid.* : 157)
- “Dans la cour de récréation non plus, ils parlent plus créole [...]” (*Ibid.* : 162)

Sans remettre en cause le bien-fondé de telles observations empiriques, celles-ci doivent cependant être considérées avec une certaine prudence. Les réponses surprenantes de deux professeurs des écoles interrogés par Zahiya Said Omar laissent à penser que, quand bien même ces enfants pourraient, dans l’enceinte scolaire, recourir au shimaoré ou au shibushi dans leurs échanges entre locuteurs de ces langues, ils ne le feraient probablement pas à proximité d’enseignants peu sensibilisés aux bienfaits du plurilinguisme. L’étudiante obtient ainsi ces deux réponses à la question mentionnée ci-dessus :

- “Non ils n’ont pas le droit, ils le savent d’ailleurs, ils le savent très bien puisque c’est une langue qui n’est pas comprise par l’ensemble des enfants, par les maîtres non plus, donc, ils parlent français ou créole.” (*Ibid.* : 123)
- “Dans mon expérience non, et si j’avais observé quelque chose comme ça, je l’interdirais. Puisqu’il n’y a pas des enfants qui s’expriment comme ça dans une langue qui n’est pas comprise par les enfants, ni des autres élèves.” (*Ibid.* : 147)

Ces déclarations sont corroborées par une jeune de 15 ans dont nous avons recueilli le témoignage. Elle note, de manière malicieuse que certains enseignants créolophones, tout en imposant une règle langagière aux élèves allophones, ne la respectent pas eux-mêmes :

- “Enquêteur : Ça t’arrive de parler mahorais à l’école ?
- Asma : Oui avec une copine, parfois on se dit des mots en mahorais. Mais les professeurs n’aiment pas, ils pensent qu’on parle sur eux.
- Enquêteur : Et ce n’est pas vrai ?
- Asma : Non on parle de nos vies.
- Enquêteur : Et ils disent quoi les profs alors ?
- Asma : Ben que à l’école on doit parler français, c’est le règlement. Pourtant eux ils parlent créole.” (Famille Tampon, 15/01/20)

Le témoignage d'un étudiant d'origine mahoraise, rapporté par Jean Kraemer (2012 : 131) permet de nuancer cette vision unanime de locuteurs allophones ne recourant qu'au créole dans leur communication entre pairs, y compris entre pairs partageant une même origine :

“Dans ma classe (de BTS) il n'y a que des Créoles, je parle donc créole, dans la cour je retrouve parfois des amis avec qui je parle mahorais.”

Dans ce dernier cas, il faudrait toutefois savoir 1) si ce locuteur est né à La Réunion ou s'il y est arrivé plus tardivement 2) ce qu'il entend par “parler mahorais” (s'agit-il simplement de recourir à quelques mots mahorais, dans une discussion conduite essentiellement en créole et/ou français ?).

Il ressort de plusieurs de ces mémoires que les jeunes Comoriens et Mahorais nés à La Réunion possèdent un répertoire langagier constitué

- d'une langue dominante : le créole, qui peut être considéré, pour nombre d'entre eux comme leur langue maternelle ;
- d'une langue dont ils n'ont parfois qu'une connaissance passive ou qu'ils utilisent de façon limitée, majoritairement voire presque exclusivement dans le cercle familial : la langue de leurs parents. Mélanie Mezzapesa note toutefois avoir observé une évolution, entre 2013 et 2017 (la durée de sa thèse), chez les jeunes de la Chaumière qui auraient, dans cet intervalle, accru leur recours au shimaoré dans leurs interactions entre eux, mais sans documenter cette impression, ce qui lui aurait été difficile dans la mesure où elle n'est pas elle-même locutrice de cette langue ;
- et du français dont on ne sait pas très bien comment, quand, avec qui, pour dire quoi ils l'utilisent, ni avec quel degré de maîtrise ils le font : les différents mémoires et thèses explorent peu cette dimension. Retenons néanmoins les quelques éléments suivants, qui apparaissent explicitement ou en filigrane de certains mémoires :
 - Il existe une corrélation entre la pratique de cette langue dans le cadre des interactions intrafamiliales et le niveau social et, mais cela est généralement lié, le niveau d'éducation des parents. Ces derniers, conscients de l'utilité du français pour la réussite scolaire et l'insertion professionnelle, tendent à imposer cette langue dans les échanges avec leurs enfants, au détriment du créole. Il s'agit toutefois d'une configuration minoritaire dans la mesure où la plupart des familles auxquelles nous nous intéressons sont de condition modeste.
 - Des jeunes d'origine mahoraise indiquent que leur pratique du français se limite pour l'essentiel à l'usage qu'ils en font dans la salle de classe. Dès qu'ils en sortent, que ce soit dans la cour de récréation, ou dans leurs déplacements, ils communiqueraient entre eux, ou avec des élèves créolophones, essentiellement en créole. C'est par exemple ce qui ressort des témoignages recueillis par Zahiya Said Omar auprès d'étudiants réunionnais :

“Une fois j'ai entendu, ils parlaient un créole bizarre, un créole des hauts, c'était marrant, le français même je n'ai jamais entendu. Le français comme on apprend à l'école, c'est vrai que c'est rare que j'aie déjà entendu des Mahorais parler français, ils se sont tournés vers le créole, c'est plus créolisé que vraiment du français à cent pour cent.” (Said Omar, 2011 : 223)

“[...] c'est rare de rencontrer un Mahorais parler le français, ils parlent plus créole comme les Réunionnais eux même.” (*Ibid.* : 226)
 - La pratique du français génère chez beaucoup d'enfants de deuxième génération, notamment ceux des milieux défavorisés, un sentiment d'insécurité linguistique qu'ils n'ont pas quand ils parlent créole.

On ne peut évoquer le répertoire langagier de ces jeunes sans évoquer une caractéristique propre aux locuteurs bi- ou plurilingues, à savoir le mélange des langues, dans les deux formes sous lesquelles se manifestent le phénomène que les sociolinguistes nomment à la suite de Gumperz le “code-switching”, en français l’“alternance codique”, à savoir, selon la distinction opérée par Ndiassé Thiam (1997 : 32-33) :

- l’alternance “intraphrastique” qui se manifeste par la coexistence au sein d’une même phrase de structures syntaxiques relevant de deux langues ;
- l’alternance “interphrastique” qui se caractérise par “une alternance de langues au niveau d’unités plus longues, de phrases ou de fragments de discours, dans les productions d’un même locuteur ou dans les prises de parole entre interlocuteurs.”

Ce phénomène est cité par Mélanie Mezzapesa (2018 : 306), qui évoque notamment une alternance “entre le créole, le shimaore, et de l’argot issu du français” pratiquée à l’écrit sur les réseaux sociaux : “Souvent, les mots français sont shimaorisés en ajoutant des i à la fin des mots (dégeulassi, ékoli ...) et écrits de manière très phonétique.” On en trouve quelques exemples sous la forme de transcriptions de l’oral chez Fatuma Ali Zak (2013). Étant lui-même probablement locuteur du shingazidja, la variété comorienne parlée dans la Grande Comore, ses informateurs s’adressent parfois à lui en produisant des énoncés mélangés. À propos de l’un d’entre eux, âgé de 20 ans, il écrit :

“Il lui arrive de commencer ses énoncés en créole pour ensuite rajouter un ou deux termes comoriens si la situation le requiert [au] besoin, mais c’est rare : “non/ mi pens pa/ tsoudjouwa hata. (non je ne pense pas, je ne sais pas du tout).” (*Ibid.* : 72)

Plus loin, il retranscrit un énoncé produit par un autre locuteur d’origine comorienne, âgé de 18 ans, qui illustre l’alternance intraphrastique dont il a été question ci-dessus :

“Après ngapvo wawo wazaloi hounou (ceux qui sont nés ici c’est à dire à la Réunion), ou en métropole/ i coz pas en comorien/ ou i veu pas cozer/ haou kwatsoutsaha wa rongowe (ou ne veulent pas parler).” (*Ibid.* : 76)

Si ces différents travaux nous renseignent sur les pratiques langagières des enfants, adolescents ou jeunes adultes d’origine mahoraise et comorienne, nés à La Réunion ou arrivés jeunes sur cette île, nous avons peu de données (en lien avec les pratiques et représentations langagières en français/créole) sur des locuteurs plus âgés, arrivés tardivement à La Réunion, non ou peu francophones/créolophones. La seule situation d’interaction langagière impliquant des adultes allophones qui est décrite fréquemment est celle de parents, dans leur communication avec leurs enfants. Le cas de figure le plus fréquent, nous l’avons vu, est celui de parents communiquant entre eux en L1, s’adressant à leurs enfants dans cette même langue, ces derniers leur répondant principalement en créole, ou en français, ou dans un mélange des deux. Encore faut-il préciser que cette configuration implique probablement que les parents soient arrivés à La Réunion à l’âge adulte et n’aient pas subi l’acculturation que connaissent les migrants arrivés dans leur enfance ou les deuxièmes générations nés dans la terre d’accueil. Dans ces deux derniers cas, et dans celui également d’une union mixte (avec un conjoint créolophone et/ou francophone n’appartenant pas à la communauté comorienne ou mahoraise) c’est le français et/ou le créole qui domine comme langue véhiculaire intrafamiliale. Ce dernier cas peut être illustré par l’échange ci-dessous (effectué d’ailleurs pour l’essentiel en créole) rapporté par Séverine Rapanoël et Gudrun Ledegen (2007) :

" E : En fait, vous parlez plus créole que <+

T1 : Que comorien [komorj_n]

E : Que comorien/OK/donc tout le monde quoi ?/toute la famille ?

T1 : Komor lé rar/i ariv in moman pou di in mo/mé ou voi kan ou di èn mo/lot i réponde >+ i réponde an kréol/alor là/la mézon i koz rienk kréol/sauf si j'ai une copine ou une voisine/un grand/là i koz [komorj_n] (comorien)/mais avec les enfants et la famille non/i koz pa [komorj_n] (comorien)¹⁸⁶."

Mélanie Mezzapesa (2018 : 297) note l'existence de véritables "stratégies langagières" mises en place par certaines familles mahoraises de La Chaumière, se manifestant notamment par la décision de recourir au français pour élever les enfants (quand bien même les parents peuvent parler shimaoré entre eux ou avec des amis) dans le but de "favoriser leur insertion sociale, professionnelle et scolaire dans le territoire d'accueil". Cela n'est bien sûr possible que dans des foyers composés au moins d'un parent maîtrisant bien cette langue, ce qui implique que celui-ci ait par exemple grandi en métropole ou qu'il soit arrivé jeune à La Réunion et ait fait des études relativement poussées. L'auteure donne l'exemple suivant :

"Jusqu'à leurs deux ans, Tama leur a parlé en shimaore. Ensuite, c'est en français qu'elle s'est adressée à eux afin qu'ils puissent être locuteurs francophones au moment de leur première scolarisation à l'école. Par exemple, elle a particulièrement insisté auprès de ses autres enfants pour qu'ils s'adressent exclusivement en français au petit dernier, même après sa première rentrée scolaire (2016). C'est ainsi que son fils de 10 ans reformule en français, même encore maintenant, les phrases du plus petit, et lui corrige ses constructions syntaxiques afin de lui offrir de meilleures chances de réussite scolaire. Lorsqu'elle a estimé que l'apprentissage était confortablement installé, Thama a de nouveau réintroduit le shimaore, mais en alternant avec le français." (*Ibid.* : 301-302)

5.5. Recherche exploratoire sur les pratiques langagières des Mahorais de La Réunion

L'état des lieux auquel nous venons de procéder sur les questions sociolinguistiques que pose la présence des Mahorais à La Réunion montre qu'il s'agit là d'une problématique émergente qui, bien qu'ayant suscité l'intérêt de quelques étudiants ces dernières années, n'a jamais été l'objet d'une recherche linguistique approfondie qui lui soit spécifiquement dédiée. C'est ce à quoi nous avons voulu nous atteler dans le cadre du projet PRES-LAF (Pratiques et REprésentations Socio-LAngagières des français en Francophonie) que nous avons présenté au début de cette partie. La constitution d'une équipe d'enquêteurs fin 2019 devait notamment nous permettre de conduire des entretiens au sein de familles mahoraises et auprès des professionnels en contact avec cette population (enseignants, services sociaux, Pôle Emploi, etc.). Notre centre d'intérêt portait sur l'intégration langagière de ces populations à La Réunion, avec toutes les questions afférentes liées :

- à leurs représentations sur les langues en présence (shimaoré/shibushi, français, créole) ;
- à leur niveau de maîtrise de celles-ci et aux enjeux sociaux et identitaires en découlant ;
- aux pratiques langagières à l'œuvre dans les familles (notamment chez la seconde génération née sur la terre d'exil) ;

¹⁸⁶ Traduction des auteures : "En comorien c'est rare/ça arrive des fois pour dire un mot/mais tu vois quand tu dis un mot/l'autre te répond >+ il te répond en créole/alors du coup/à la maison on parle que créole sauf si j'ai une copine ou une voisine/un grand/là on parle [komorj_n] (comorien)/mais avec les enfants et la famille non/on parle pas [komorj_n] (comorien)."

- aux questions didactiques soulevées par la présence de ces populations allophones dans des dispositifs d'enseignement formels (élèves/étudiants dans les premier degré/collège/université) et non formels (adultes illettrés/analphabètes dans des structures de type associations ou organismes de formation).

La crise sanitaire et le confinement qui s'en est suivi en mars 2020 ont provoqué l'interruption brutale de cette dynamique de recherche : les contrats des enquêteurs, qui étaient en cours de signature, sont devenus caduques, l'équipe PRESLAF Réunion a été démantelée. Dès lors, il ne nous a plus été possible de mener à bien cette étude avec les moyens et les méthodes qui devaient lui être consacrés.

Concernant les trois premiers points énumérés ci-dessus, nous avons seulement été en mesure de conduire quelques entretiens exploratoires que nous nous proposons d'exploiter ci-dessous. Pour ce qui est du dernier point, nous nous appuyons d'une part sur la recherche conduite en 2018 dans le cadre du projet RALIMARE sur les dispositifs d'alphabétisation à La Réunion, d'autre part sur une recherche similaire, menée pour PRESLAF lors d'une mission en février 2020 (juste avant le début de la crise) à Mayotte.

Des entretiens exploratoires, conduits auprès de deux femmes mahoraises de première génération, parents d'enfants nés ou arrivés jeunes à La Réunion et surtout auprès d'une jeune femme de deuxième génération ayant vécu son enfance sur l'île, confirment le rôle prédominant joué par le créole comme langue de socialisation et d'intégration chez les jeunes d'origine mahoraise.

Némati¹⁸⁷ est arrivée à La Réunion en 2002 avec deux enfants nés à Mayotte, puis a eu trois autres enfants sur place. Pendant l'entretien, elle dresse le constat de l'acculturation linguistique de ses enfants qui ne parlent quasiment pas shimaoré (voir ci-dessous) et ont adopté le créole comme principale langue de communication au sein de la fratrie, ce qu'elle semble regretter. On pourrait résumer son opinion de la manière suivante : tant qu'à recourir à une langue autre que le shimaoré, autant que ce soit une langue utile, qui les aide dans leur scolarité et facilite ensuite leur insertion professionnelle :

“Le pire, le comble c'est que les enfants ils ne parlent pas non plus français, c'est le créole, créole, créole, créole. Moi je dis à mes enfants : si vous voulez pas parler le mahorais, parlez au moins le français. Ici, au lieu de parler votre langue, vous parlez le créole : à quoi sert le créole ? Ça vous sert à quoi, ça vous amène où ? La plupart du temps c'est le créole : aou, aou (rires). Par respect, quand je suis avec des Créoles, je parle créole, mais bon.” (Némati, 19/01/20)

Saniati a huit enfants, dont quatre nés à Mayotte arrivés en bas âge à La Réunion. Les autres sont nés sur cette île. Locutrice du shibushi, langue qu'elle utilise pour communiquer avec ses enfants, elle confirme cette asymétrie dans les interactions langagières intrafamiliales :

“Je parle pas créole avec eux mais eux ils parlent beaucoup créole. Je leur parle shibushi, eux ils répondent en créole, mais je comprends ce qu'ils disent.” (Saniati, 15/01/20)

Lors d'une mission à Mayotte en février 2020, à Mamoudzou, nous avons fait la connaissance de Siti, une jeune femme de 32 ans. Un an après sa naissance à Mayotte, elle part vivre à La

¹⁸⁷ Tous les prénoms que nous utilisons dans cette partie sont fictifs afin de préserver l'anonymat de nos informateurs/trices.

Réunion, dans la ville du Port, avec sa famille. Elle y restera onze ans, jusqu'à la fin de ses études primaires, avant de déménager pour Marseille. Le témoignage de Siti sur les pratiques langagières de sa famille rejoint celui de Némati et Saniati : ses parents parlaient uniquement en shimaoré à leurs cinq enfants, ces derniers leurs répondaient essentiellement en créole, langue de la fratrie :

“[...] c'est comme si c'était ma langue maternelle parce que je réfléchissais en créole, donc à l'école le français c'était difficile donc je pensais en créole pour ensuite basculer en français et j'ai eu ce même problème quand je suis arrivée à Marseille à 12 ans : je pensais en créole. J'ai abandonné le fait de penser en créole mais très très tard hein, peut-être quand j'avais 20 ans parce qu'avec mes frères et sœurs, certains ont commencé à partir de la maison, on a commencé à enfin introduire un peu de français parce qu'avec mes frères et sœurs, on a toujours parlé créole, pas mahorais.”

Siti explique que sa créolophonie a constitué “un frein” à son intégration en métropole, lors de son arrivée à Marseille :

“Les gens nous disaient : oh mais vous êtes en France, il faudrait peut-être penser à vous intégrer un peu plus. On était intégrés mais c'est dans la langue, ils trouvaient que c'était comme si on s'excluait du fait de tout le temps parler créole [...]”

La jeune femme décrit une situation d'insécurité linguistique qui se manifestait notamment au collège, lorsqu'elle était confrontée aux remarques de ses professeurs et moqueries des autres élèves liées à l'influence de sa créolophonie :

“[...] j'étais perçue vraiment comme une extra-terrestre, j'utilisais des mots créoles. [...] comme on mettait tout au masculin [...] ça faisait une barrière déjà donc il fallait qu'on fasse des efforts. Par exemple un jupe, un robe et même l'écharpe, pendant très longtemps j'arrivais pas à me dire une écharpe, ça c'était très problématique parce que ça sonne pas faux pour moi, une écharpe c'est bizarre encore maintenant. [...] on me disait que je parlais trop lentement, en plus je faisais des fautes et j'avais pas leurs expressions à l'époque donc c'était marrant. Par exemple, griffer, je disais : ah quelque chose m'a graffiné, et moi j'étais persuadé que c'était du français. Graffiner mais ça veut dire quoi ? Ils me disaient : non mais on dit pas comme ça. il y a plein de petits trucs comme ça qu'on a dû réapprendre.”

Le créole qui lui avait permis de se sentir parfaitement intégrée dans la société réunionnaise, est ainsi devenu une source de problèmes à son arrivée à Marseille, engendrant stigmatisation, exclusion et rejet. Siti explique avoir mis des années avant de pouvoir penser en français et communiquer dans cette langue avec ses frères et sœurs. Aujourd'hui, même si elle indique avoir gardé des “séquelles de tous ces accents”, la jeune femme s'exprime habituellement en français, ce qu'elle vivra à nouveau, comme nous allons le voir plus loin, comme un frein à son intégration, cette fois dans la société mahoraise, lorsqu'elle viendra s'installer à Mayotte avec son mari et ses enfants. Même si elle considère avoir “un peu perdu” en créole – “[...] je pourrais pas tenir à 100 % un langage en créole [...]” –, il lui arrive encore de recourir à cette langue, notamment dans une visée cryptique, afin de ne pas se faire comprendre de francophones.

Comme nous l'avons vu dans la synthèse des travaux universitaires menées sur les populations allophones originaires de l'Archipel des Comores, le français est souvent décrit comme absent ou quasiment absent des pratiques langagières des jeunes de deuxième génération et lorsque son utilisation est mentionnée, c'est toujours en association avec le créole, dans une pratique interlectale. Dans les interactions parents de première génération-enfants de seconde génération, la situation généralement décrite est la suivante : parents communiquant entre eux

en shimaoré ou shibushi, enfants communiquant entre eux en créole, ou en créole et français, et répondant aux parents dans ces mêmes langues, avec, nous le verrons, quelques bribes de langues mahoraises, illustrant ainsi le phénomène d'alternance codique.

Les entretiens conduits dans une famille mahoraise du Tampon nous ont permis d'approcher sous un regard nouveau et inattendu cette position, généralement décrite comme marginale ou secondaire, du français dans les interactions langagières des jeunes locuteurs. Nous connaissions les parents, âgés de 55 ans pour la mère, un peu plus de 60 ans pour le père, pour leur avoir donné des cours d'alphabétisation. Ni l'un, ni l'autre n'ont jamais été scolarisés, ils parlent très difficilement le français, bien qu'ils vivent à La Réunion depuis quatorze ans, et éprouvent de grandes difficultés à lire et écrire, sans pour autant pouvoir être considérés comme analphabètes, dans la mesure où ils écrivent et lisent l'arabe dans le cadre de leur pratique religieuse (la mère, appelée "fundi"¹⁸⁸ par d'autres femmes mahoraises ayant fréquenté mon cours d'alphabétisation, semble être impliquée dans l'enseignement religieux aux enfants), ou pour signer des documents administratifs. Ils ne travaillent pas, en dehors de cette fonction religieuse qui serait assurée par la mère (donne-t-elle lieu à une rémunération ?), leur seule source de revenus, en tout cas dont nous ayons connaissance, est constituée des prestations sociales. Ils indiquent¹⁸⁹ avoir dix enfants : cinq garçons et cinq filles, dont sept nés à Mayotte et trois à La Réunion. Les trois aînés ont quitté le foyer familial, sept enfants, âgés de 22 à 6 ans, vivent encore sous leur toit, dans une maison jumelée de plein pied. Sur une surface exiguë ne devant pas dépasser 70 ou 80 m², la famille se partage deux chambres, l'une pour les parents, l'autre pour les enfants (cette dernière étant meublée de lits superposés à la manière d'un dortoir), d'une cuisine, d'un espace à vivre avec un coin salon, d'une salle de bain et de toilettes. L'habitat, sans pour autant être insalubre, est très modeste à l'image d'une famille qui peut être qualifiée de défavorisée, voire de très défavorisée.

Si nous insistons ici pour définir le niveau social et le cadre de vie de cette famille, c'est qu'on pourrait s'attendre, à la lecture de ces données, à ce que la précarité qui définit celle-ci ait une incidence sur les pratiques langagières intrafamiliales, notamment en ce qui concerne l'utilisation du créole. Nous l'avons souligné plus haut : la pratique de cette langue est d'autant plus forte, notamment dans sa forme exclusive, que les origines des locuteurs sont modestes. Or, les premières observations réalisées lors de nos visites à cette famille nous ont conduits à ne percevoir, dans les interactions au sein de la fratrie, que des échanges en français, sans réelle trace de créole, ce que nous confirmera par la suite Asma, l'une des filles âgée de 15 ans : "On comprend le créole mais on n'a pas l'habitude de parler créole." Quand nous lui demandons pourquoi, elle nous répond, sans plus d'explications : "Parce qu'on n'a pas envie." Elle indique parler cette langue uniquement au contact de créolophones, notamment de copines de son âge, à l'extérieur de son domicile : "Tu t'alignes par rapport à la personne, si elle parle créole, je parle créole."

Nous décidons de ne pas nous contenter de ces déclarations de pratiques, ni de ces observations rapides dont le résultat, comme l'a montré Labov dans ce qu'il a appelé le "paradoxe de

¹⁸⁸ Terme utilisé pour désigner une personne reconnue par la communauté, détenteur d'un savoir, qu'il transmet à des élèves, notamment dans le domaine religieux. C'est l'appellation qui est donnée aux maîtres d'école coranique.

¹⁸⁹ Nous apprenons plus tard que l'une de leur fille aînée, n'est pas leur fille biologique. Il s'agit peut-être d'une de leurs nièces qui leur a été confiée quand ils sont venus à La Réunion, comme cela arrive souvent dans les familles mahoraises. On peut également émettre des doutes, au vu de l'âge de la mère, sur le fait qu'au moins les deux benjamins, âgés de 6 et 9 ans et demi, soient réellement leurs enfants.

l'observateur"¹⁹⁰, peut être influencé par la présence du chercheur. Pour savoir si le français domine réellement les échanges au sein de la fratrie, il faudrait pouvoir analyser des interactions spontanées, produites dans des situations courantes de la vie quotidienne, hors de la vue et de l'écoute de tiers, surtout si ces derniers présentent une trop forte dissymétrie avec le milieu observé, rendant ainsi difficile l'observation participante. Pour résoudre ce problème méthodologique, nous avons eu l'idée de confier à Asma, après lui avoir expliqué la démarche et obtenu l'autorisation de ses parents, un dictaphone en lui donnant comme consigne d'enregistrer des moments de vie, lorsque des membres de la fratrie sont réunis autour d'un repas, d'une activité ou à l'occasion d'un simple échange. Nous passons récupérer le dictaphone deux semaines plus tard. Le bilan quantitatif est plutôt mince : trois enregistrements ont été réalisés dont un seul est exploitable. Les deux autres sont rendus inaudibles par la juxtaposition de voix et de bruits parasites générés par la télévision et une console de jeux. L'enregistrement, dont nous retranscrivons un extrait ci-dessous, a été effectué dans la pièce à vivre. L'interaction a lieu entre trois enfants : Ismaël (ci-dessous "I"), 11 ans, son frère, Aboudou ("A"), 6 ans et l'un de leur neveu, Kadir ("K"), 10 ans, alors en vacances chez ses grands-parents. Kadir, fils d'une de leurs sœurs aînées, est né de l'union entre celle-ci et un père créole. Les enfants manipulent le téléphone d'Ismaël, un vieil appareil rafistolé que lui a donné sa mère : le bouton pour allumer/éteindre est cassé et maintenu de manière artisanale par du scotch. Pendant la discussion, ils jouent à un jeu sur le téléphone¹⁹¹ :

- K : Est-ce qu'elle a acheté la puce ?
- I : Je sais pas mais quelqu'un m'a appelé, une copine de ma mère m'a appelé sur Whatsapp.
- K : Ben j'veux dire peut-être t'as la puce hein. Regarde si t'as la puce.
- I : Comment ?
- K : Ah ben tu peux pas regarder parce que c'est scotché.
- I : Mais non parce que ça c'était sorti et j'ai pas envie de regarder.
- K : Pourquoi ?
- I : Parce qu'après le scotch va moins coller parce que ça c'était sorti.
- A : Tu connais pour éteindre on appuie ici.
- I : Ben on sait.
- K : Ben on sait c'est logique.
- I : Ah je vais prendre un vélo, j'vais prendre un vélo. Et regarde mon vélo mauve. Ah regarde t'as un chapeau, moi j'ai pris un vélo mauve.
- K : Ben, y a que ça comme choix en fait. Moi je vais prendre la moto cross.
- I : Mais pourquoi un vélo a une porte ?
- K : Il a pas de porte.
- I : Mais pourquoi, regarde il lui dit : ouvrez la porte.
- A : (rires) Moi aussi j'ai dit pourquoi un vélo a une porte.
- I : (ronronnements de chat) Ah c'est qui qui ronronne ? Ah le chat.
- K : (rires) Pourquoi tu crois que c'était qui ?
- I : Ah j'avais pas vu le chat.
- K : Regarde bien hein.

Dans cet extrait, l'influence du créole n'apparaît qu'à un seul moment, dans l'utilisation de la structure "tu connais pour éteindre" (pour "tu sais comment éteindre") employée par Aboudou,

¹⁹⁰ "To obtain the data most important for linguistic theory, we have to observe how people speak when they are not being observed." (Labov, 1973 : 113).

¹⁹¹ Ces détails sur "la scène" de l'interaction m'ont ensuite été communiqués par Asma que j'ai recontactée notamment pour qu'elle m'aide à comprendre qui parlait et dans quel contexte.

le benjamin de la famille. Le reste de l'échange pourrait tout à fait avoir eu lieu entre des enfants élevés dans des familles francophones à Toulouse, Paris ou Poitiers. Ces interactions semblent donc confirmer l'importance du français comme langue véhiculaire au sein de cette fratrie, et l'exclusion ou presque, du créole même s'il serait bien sûr nécessaire de procéder à d'autres enregistrements pour confirmer ces tendances. C'est en tout cas une situation à laquelle nous ne nous attendions pas, compte tenu des lectures que nous avons eues sur le sujet et du niveau social de cette famille.

À ce stade, on peut s'interroger pour savoir pourquoi, à niveau social égal, les fratries de certaines familles mahoraises, comme celle de Nemati ou de Siti ont fait du créole leur langue maternelle, quand d'autres, comme dans l'exemple qui nous occupe, semblent avoir plutôt opté pour le français. Nous retiendrons ici deux variables qui pourraient nous apporter un début d'explication :

- 1) Le niveau de mixité ethnique dans le lieu de résidence. Siti nous a expliqué avoir grandi au Port, dans un quartier où vivaient essentiellement des familles créoles et n'avoir, de ce fait, presque pas fréquenté d'autres familles mahoraises. Elle ne se souvient par exemple pas avoir eu de copines mahoraises pendant son enfance. Dans le cas de la famille observée au Tampon, celle-ci est implantée dans un quartier où vivent de nombreuses familles mahoraises, dont les voisins immédiats. Lors d'une de nos visites, deux enfants mahorais habitant à proximité étaient ainsi présents chez eux.
- 2) Le niveau d'intégration langagière et professionnelle des parents dans la société d'accueil. Siti nous a expliqué que son père "a accumulé de petits emplois précaires" qui l'ont mis en contact avec des créolophones, ce qui fait qu'il parlait couramment cette langue qu'il pouvait même parfois utiliser avec ses enfants à l'extérieur de la maison, notamment lorsqu'ils étaient en présence de créolophones. Sa mère, moins avancée dans la maîtrise de cette langue, parlait "un créole un peu hésitant, pas trop sûr d'elle", mais elle avait néanmoins des bases dans cette langue. Le créole faisait donc partie, à un degré plus ou moins abouti, du répertoire langagier de l'ensemble de la famille, parents y compris. Alors que dans la famille du Tampon, aucun des deux parents ne travaille, en tout cas au contact de créolophones si on prend le cas de la mère qui enseignerait le Coran, et aucun des deux ne maîtrise une langue de La Réunion, que ce soit le créole ou le français, ce qui contribue à une forme d'isolement de la famille au sein de la société réunionnaise créolophone. On peut se demander dans quelle mesure cet isolement social, engendré par leur allophonie, n'explique pas en grande partie la relative imperméabilité de la famille au créole.

Nous l'avons vu dans les témoignages ci-dessus : un processus d'acculturation linguistique est bien à l'œuvre chez les jeunes de seconde génération dont la langue maternelle, au sens de langue la mieux maîtrisée et la plus utilisée dans les situations de la vie quotidienne, celle dans laquelle ils pensent habituellement, n'est plus celle de leurs parents. Un hiatus est ainsi apparu entre des parents shimaoréphones ou shibushiphones nés à Mayotte et des enfants créolophones et/ou francophones nés à La Réunion ou arrivés jeunes sur cette île. Comment les intéressés, leur famille et leur entourage perçoivent-ils ce phénomène de transfert ou de conversion linguistique ("language shift") ? Qu'est-ce que cela implique en termes d'identité : peut-on continuer à se considérer comme mahorais alors que les langues mahoraises n'apparaissent qu'à la marge dans son répertoire langagier ? Ces jeunes continuent-ils à parler la langue de leurs parents parallèlement au créole et/ou au français ? Dans quelles circonstances, avec qui et avec quel degré de maîtrise ?

Les parents dont nous avons recueilli le témoignage sont unanimes pour constater que leurs enfants, bien que comprenant leur langue maternelle, ne la parlent quasiment jamais, si ce n'est par bribes :

“[...] en une heure de temps, ils vont parler une fois pour dire quelques mots en shimaoré, après c'est tout. Jamais des phrases entières. Par exemple, si tu leur demandes en shimaoré : “T'as pas vu mon téléphone ?”, ils te répondent : “tsiji”, ça veut dire : “je ne sais pas”.” (Némati, 19/01/20)

Au sein de la fratrie, le recours aux langues mahoraises est rare et se limite à l'utilisation épisodique de quelques mots :

- “Enquêteur : Vous vous débrouillez en shimaoré ?
- Asma : On ne parle qu'avec ma mère et mon père. Avec mes frères et sœurs, on n'arrive pas : on est habitués à parler français.
- Enquêteur : Vous ne parlez pas du tout shimaoré entre vous, même des mots ?
- Asma : Si on utilise des mots mais c'est tout, c'est pas des phrases.
- Enquêteur : Mais vous les utilisez pour dire quoi ?
- Asma : Quand on veut faire des blagues des fois et aussi il y a des mots qu'on ne peut pas traduire en français. Par exemple, quand on veut dire “J'sais pas”, on dit “tsiji”.” (Famille Tampon, 15/01/20)

À l'extérieur, nos jeunes informateurs indiquent ne pas recourir non plus aux langues mahoraises pour communiquer entre pairs : “Quand c'est des jeunes de notre âge, on ne communique jamais en mahorais, jamais.” (Siti, 12/02/20)

Les circonstances dans lesquelles ils peuvent être conduits à les utiliser, telles qu'elles apparaissent dans notre corpus, se limitent aux situations suivantes :

- Dans les échanges avec leurs parents, *a fortiori* lorsque ceux-ci sont non francophones et non créolophones, comme nous l'avons vu dans le cas de la famille du Tampon. Lorsque leurs parents maîtrisent le français et/ou le créole, ils n'ont plus à faire l'effort de recourir au shimaoré/shibushi. Quand bien même leurs parents leur parlent dans ces langues, leurs enfants, sachant qu'ils les comprendront, leur répondent généralement essentiellement en créole et/ou français, en dehors de quelques mots et expressions.
- Dans les contacts avec des amis de leurs parents, notamment ceux ayant un certain âge : “[...] c'est plutôt avec les personnes âgées parce que là on n'a pas trop le choix. Quand on a le choix, on n'utilise JAMAIS le shimaoré en fait.” (Siti, 12/02/20)
- Avec les membres peu ou non francophones de leur famille élargie lors de leur retour à Mayotte pour les vacances ou lorsque leur projet de vie les conduit à s'installer ou revenir s'installer sur la terre de leurs ancêtres (cf. témoignage de Siti ci-dessous).

Nos informateurs indiquent leurs difficultés à communiquer dans ces langues dont ils ont une connaissance et une maîtrise limitées. Asma, 15 ans, nous confiait ainsi :

“[...] je suis pas à l'aise en mahorais, je ne sais pas trop parler mahorais, juste des mots de base. [...] je fais des phrases mais je suis en galère, je trouve pas toujours les mots.” (Famille Tampon, 15/01/20)

Quand elle va à Mayotte pour les vacances, Asma fait part du sentiment d'insécurité linguistique qu'elle éprouve quand elle est amenée à échanger avec ses cousins/cousines :

“[...] eux ils parlent trop bien tu vois, sans bégayer, ils parlent mahorais comme moi je parle français, et moi non [...] je comprends mais je suis pas à l'aise.”

Lorsqu'elle est seule avec ses cousins/cousines, la discussion se fait en français. Lorsque des interlocuteurs shimaoréphones, des amis vivant à Mayotte, se mêlent à la discussion, la discussion se déroule en shimaoré, et en français lorsqu'ils s'adressent à elle.

Siti, quant à elle, explique faire “un blocage” par rapport au shimaoré :

“[...] j'ai beaucoup de lacunes et c'est pas naturel parce que je sais par exemple que quand je suis fatiguée et que je fais pas d'effort, le mahorais ça vient pas, ce n'est qu'une succession de mots français qui va venir et pas le shimaoré. Ça me demande un effort intellectuel, le shimaoré.” (Siti, 12/02/20)

Quand, dans son enfance/adolescence, elle essayait de parler mahorais, notamment avec ses parents, c'était, nous dit-elle, “toujours en mode bricolage, toujours”, “en mode construction galère” :

“On a essayé de faire une espèce de bricolage pour se faire comprendre avec les parents, juste avec eux parce que les frères et sœurs c'était en créole. [...] on essayait de répondre en shimaoré, quand on n'avait pas les mots on continuait en créole donc on mixait les deux, on parlait jamais parfaitement mahorais.” (Siti, 12/02/20)

Afin de confronter les déclarations de pratiques aux pratiques réelles, nous décidons de tester une technique d'enquête. L'idée est la suivante : prétexter une demande d'informations auprès de parents peu/non francophones/créolophones afin de demander aux enfants de servir d'interprètes. Il ne s'agit pas d'une situation inhabituelle qui apparaîtrait comme inauthentique puisque les enfants sont régulièrement sollicités dans les services publics pour servir de médiateurs linguistiques dans des situations où leurs parents doivent effectuer des démarches administratives, se rendre chez le médecin, ou à l'école pour rencontrer des enseignants. Cela pose d'ailleurs problème dans la mesure où il est difficile de s'assurer de la fidélité de la traduction, en raison du degré de maîtrise des langues mahoraises qui n'est pas toujours optimal chez les enfants (cf. ci-dessous) et de la rétention possible d'informations à laquelle le jeune interprète peut procéder dans son intérêt (exemple d'un élève-interprète dont les parents sont convoqués par des enseignants pour évoquer ses résultats peu satisfaisants ou des problèmes de comportement).

Avec cette approche, on peut ainsi espérer, à condition bien sûr d'être soi-même locuteur du shimaoré/shibushi (ce qui n'est pas notre cas), ou de faire ensuite appel, dans la phase de transcription et d'analyse des enregistrements, à un locuteur expert (notre choix), être en mesure 1) d'observer la fidélité des traductions depuis le français vers les langues mahoraises et inversement ; 2) d'appréhender le niveau de maîtrise en shimaoré/shibushi de l'enfant-interprète sur les plans morphosyntaxique, lexical, prosodique. Nous expérimentons, pour le shimaoré, cette méthodologie dans la famille du Tampon, dont la configuration sociolinguistique autorise sa mise en œuvre puisque, comme nous l'avons déjà souligné, les parents sont presque exclusivement shimaoréphones.

Pour effectuer ce travail, nous avons fait appel à Lavie Maturafi¹⁹², une jeune linguiste mahoraise qui a soutenu en décembre 2019 à l'université de Montpellier 3 une thèse intitulée *Le français et le shimaoré à Mayotte : influences réciproques*. Son travail porte sur les

¹⁹² Elle est l'auteure des transcriptions de locuteurs shimaoréphones que nous proposons ici. Nous en profitons ici pour la remercier pour cette précieuse collaboration qui a abouti à une communication lors du symposium international “Politique Linguistique Familiale” organisé à l'INALCO les 29-30 novembre 2021 : “Quelle maîtrise du shimaoré pour les enfants de seconde génération issus de la migration mahoraise à La Réunion ?”

“pratiques mêlées de locuteurs” shimaoréphones que ce soit à l’oral ou à l’écrit, à travers un corpus d’entretiens enregistrés à Mayotte et de commentaires recueillis sur *Facebook*. Afin de “dégager les fonctions de l’alternance codique shimaoré-français”, elle s’intéresse aux transferts (morphosyntaxiques, sémantiques, phonétiques et phonologiques) qui s’opèrent entre les deux langues, ce qui lui permet d’“établir une typologie des emprunts et des manifestations d’alternance codique (intra-phrastique, inter-phrastique)”¹⁹³. La jeune chercheuse met notamment en évidence l’existence d’un “shimaoré francisé” et d’un “français shimaorisé”. Le recours à ces formes hybrides se manifesterait dans l’usage d’une “langue d’interaction” métissée qu’elle a baptisée le “shimahozungu” et qu’elle définit comme

“une pratique langagière qui consiste à mélanger le français et le shimaoré dans une même interaction verbale. Le –shi est un morphème bantu qui signifie “à la manière de”, –maho fait référence à la langue mahoraise, et le –zungu renvoie à la dénomination de la langue française à Mayotte, à savoir le shizungu.” (Maturafi 2019a : 339).

Avec son aide, nous allons analyser quatre extraits des enregistrements réalisés, un même jour, entre un père et ses filles :

- Les deux premiers (1:52 et 1:12) constituent une sorte d’entrée en matière pour expliquer notre démarche de chercheur, ce que nous attendons de cette famille. Il s’agissait également de proposer en contrepartie d’aider celle-ci à régler des problèmes administratifs. Pour le premier extrait, nous faisons appel à la médiation d’Asma, 15 ans, scolarisée en troisième. L’enregistrement est interrompu par la sonnerie du téléphone fixe. Lorsque nous reprenons l’enregistrement, Asma a quitté la pièce : c’est sa petite sœur Roukaya, 9 ans ½, scolarisée en CM1, qui sert d’interprète.
- Dans le troisième extrait (8:17) nous interrogeons le père pour savoir pourquoi il n’a jamais été scolarisé. L’interprétariat est assuré par Roukaya, puis face à une difficulté devant laquelle elle se trouve à traduire un mot, le père va se tourner d’abord vers Asma puis vers Mariama, leur sœur aînée de 18 ans, étudiante en première année à l’université.
- Lors du quatrième extrait (6:24), nos questions portent sur les difficultés de maîtrise du shimaoré, des deuxièmes et troisièmes générations de la famille et leur impact en termes de communication. C’est à nouveau Roukaya qui sert ici d’interprète.

Le fait que ce soit essentiellement Roukaya, l’une des plus jeunes de la fratrie, qui effectue l’essentiel de l’interprétariat relève du hasard, ses sœurs ne se trouvaient alors plus dans la pièce principale dans laquelle nous nous trouvions avec le père. Nous ne sommes pas en mesure de dire si les autres membres de la fratrie ont un niveau de maîtrise en shimaoré inférieur, supérieur ou équivalent à celui de Roukaya : il aurait fallu pour cela recourir à leurs services d’interprète de manière systématique.

Le premier élément sur lequel nous nous sommes penchés dans l’analyse de ces verbatim a été la fidélité de la traduction du shimaoré au français, lorsque la jeune interprète nous restitue les réponses de son père. Lors de l’échange, nous avons noté les difficultés auxquelles Roukaya semblait être confrontée. Celles-ci se manifestaient en particulier par :

- un déséquilibre entre des interventions longues du père en shimaoré et des retours laconiques, hésitants et parfois incompréhensibles de sa fille en français ;
- le fait que le père, à plusieurs reprises, semblait répéter ou reformuler une réponse, comme s’il voulait aider sa fille à comprendre le sens de celle-ci ;

¹⁹³ Résumé de sa thèse : <http://www.theses.fr/s95599>

- l'utilisation par le père de mots français ou de mots mahorais qui semblaient avoir été francisés, soit dans le but que sa fille comprenne mieux, soit afin de nous permettre, en tant que non shimaoréphone, de comprendre la conversation ;
- les réactions amusées (éclats de rire) ou agacées (haussement de voix, mouvements de tête ou des bras pour marquer une dénégation) du père face aux traductions apparemment approximatives ou erronées de sa fille, ce qui nous a d'ailleurs permis de constater qu'il possédait une compréhension du français meilleure que nous l'aurions imaginée au vu de ses compétences limitées en production orale ;
- l'incompréhension d'un terme en shimaoré qui a conduit le père à "appeler à la rescousse" deux de ses sœurs.

L'analyse des transcriptions traduites par Lavie Maturafi nous a permis de confirmer ces difficultés. Même en connaissant les parents, le fait d'entrer ainsi dans leur intimité, muni d'un dictaphone, avait quelque chose d'intrusif qui nous mettait mal à l'aise. Nous avons donc tenu à expliquer notre démarche pour avoir l'accord du père et lui avons par ailleurs proposé la possibilité de l'aider à notre tour plus tard, si l'occasion devait se présenter, comme un échange de bons services. Nous attendions donc de la part de l'interprète un retour encourageant montrant que le père comprenait l'objet de notre visite et était disposé à nous aider. Or, lors de l'intervention d'Asma (extrait 1) ou de Roukaya (extrait 2), aucun feedback encourageant ne nous est restitué. Aucune des deux sœurs ne nous traduit la discussion qu'elles ont avec leur père. L'échange se termine avec le père, répondant à la question que nous posions à sa fille "il dit il dit quoi", par "c'est difficile". Comment interpréter cette réponse ? Ça va être compliqué de vous aider ? Je n'en ai pas trop envie ? Nous débutons donc l'entretien sans que le malaise initial ait pu être dissipé, sans savoir si le père nous donne réellement son assentiment, s'il le fait par simple politesse, parce qu'il s'y sent contraint du fait de notre présence chez lui (nous nous étions mis au préalable d'accord avec sa femme pour lui indiquer que nous passerions ce jour-là, dans l'après-midi) ou parce qu'il se sent redevable par rapport aux cours d'alphabétisation que nous lui donnions. Pourtant, lorsque nous prenons connaissance des interventions du père en shimaoré, qui ne nous ont pas été traduites par sa fille, celles-ci ne laissent aucun doute sur sa bonne volonté à vouloir nous apporter son aide dans nos travaux de recherches, comme en témoignent les deux extraits ci-dessous :

Père : umm (.) ((bruit de respiration)) ramu-aidé trwo\ bbe vavo problemu\ tsisijuwa mwedeli ritsomu-aidé ritso:: (.) ((bruit de tchip)) (.) <((en riant))c'est difficile>=

[oui (.) nous allons vraiment l'aider\ mais le problème\ je ne sais pas comment nous pouvons l'aider nous (.) c'est difficile]

Père : tsisijuwa rimu-aidé kalite jeje/ mufano:: rihire watru\ awu rimwenedze vahano vuliyo wamawore::\ awu:: waye asitsaha kalite jeje/=

[je ne sais pas comment nous pourrions l'aider/ par exemple que nous fassions venir des gens\ ou nous pourrions lui montrer des endroits où habitent les mahorais\ ou lui il veut faire comment exactement/]

Placée dans ce contexte, son "c'est difficile" est plus compréhensible : il n'apparaît pas comme une fin de non-recevoir formulée poliment mais comme l'expression de son incompréhension sur nos attentes précises. Aux propositions d'aide concrètes qu'il formule dans le second extrait, que nous aurions acceptées avec enthousiasme, Roukaya se contente de lui répondre par un lapidaire "non" en shimaoré ("âhâ"), ce qui coupe court à toutes nouvelles propositions de sa part. Pourquoi ne nous a-t-elle pas traduit ces réponses ? Les a-t-elle bien comprises ? Ou a-t-elle considéré que ce n'était pas la réponse que j'attendais de son père ?

Souvent, lorsque des traductions sont proposées elles sont partielles, imprécises ou carrément erronées. Nous en donnerons ici trois exemples.

Exemple 1. Nous demandons à Roukaya pourquoi ses parents ne sont pas allés à l'école pendant leur enfance à Mayotte. Le père explique :

Père : <wami dde nakofanya zihazi ddagoni:\ wami dde nakodra malavuni>
[c'est moi qui faisais les tâches ménagères de la maison \ c'est moi qui allais notamment à la campagne \]

Ce passage est traduit, de manière peu compréhensible, par Roukaya par : "il allait partout pour ses parents".

Exemple 2. Nous demandons ce qu'il faisait comme travaux à la maison pour aider ses parents et obtenons la réponse suivante :

Père : â nakondra malavuNI\ wondro li lima\ endra bbaharini yani ttu =justi::lima (.) trini yile nakondro-
[ah j'allais à la campagne \ pour aller labourer le champ \ j'allais à la pêche c'est-à-dire tout simplement labourer (.) quoi donc ce truc j'allais-]

La traduction proposée par sa fille est, cette fois, erronée. La "campagne" est devenue la "forêt", "labourer le champ" est traduit par "couper du bois" et "j'allais à la pêche" par "il allait chercher de l'eau dans la mer" :

Roukaya = il allait ah il allait euh vers la forêt pour couper du bois et il allait chercher de l'eau dan::s la mer

Exemple 3. Le père continue à expliquer les tâches qu'il effectuait pour ses parents, en mettant en avant son travail d'éleveur de vaches. De son explication, Roukaya nous restitue simplement "les vaches", sans nous préciser ce qu'il faisait avec ces vaches, d'où notre question de relance. Le père précise à nouveau qu'il élevait des vaches. Il simplifie la forme verbale, en ne recourant qu'à l'infinitif (utsunga : élever), sans doute pour mettre l'accent sur ce verbe que la fille n'a semble-t-il pas compris dans sa forme conjuguée au passé (nakotsunga : j'élevais). Roukaya propose alors une traduction surprenante ("il coupait les bœufs") et qui montre qu'elle n'a toujours pas compris, ce qui provoque le rire de son père qui indique dans son français approximatif : "non on ne comprenait pas le français", pour dire "tu ne sais pas le dire en français" :

Père : nakotsunga nyombe namuna yile les les trini utsunga nyombe utsunga trini
[j'élevais des vaches par exemple les les quoi encore j'élevais des vaches élever quoi encore]

Roukaya : = les vaches

Père : les vaCHI les (.) c'est compris\

Enquêteur : les vaches/ il gardait ça veut dire quoi les vaches\ il faisait quoi avec les vaches/

Père : utsunga nyomBE trini

[j'élevais des vaches quoi]

Roukaya : il il coupait les bœufs

Père : âhâ:: tsi u-coupé udrontsu- AS- non on ne comprenait pas le français ((rires))

[non ce n'est pas couper aller- non vous ne savez le dire en français]

Nous nous sommes posé la question de savoir pourquoi elle avait ainsi transformé “élevait des vaches” en “coupait des bœufs”, ce qui *a priori* ne fait pas beaucoup de sens, sauf à considérer que son père travaillait également comme boucher. Mais est-ce une activité qui peut être confiée à de jeunes enfants ? “Les bœufs” se comprend aisément sous l’influence du créole : c’est le terme qui est couramment utilisé par les créolophones pour désigner les vaches. Pour ce qui est de “couper”, nous avons, dans un premier temps, émis l’hypothèse d’une confusion entre “couper” et “s’occuper de”, mais même si la forme de ces deux verbes présente des similitudes, le sens est tellement différent qu’il est peu probable qu’une francophone (ce qui est le cas des enfants de la famille) fasse une erreur aussi grossière. L’explication est à chercher ailleurs. Devant l’incapacité de sa fille à traduire ce terme, le père fait appel à Asma qui rencontre les mêmes difficultés (“comment on dit utsunga en français”) et produit la même traduction erronée (“couper”) du verbe “Utsunga/élever” qu’elle n’a pourtant pas pu entendre de sa sœur, dans la mesure où elle était alors absente de la pièce dans laquelle l’échange avait eu lieu. Elle indique ne pas comprendre le sens du verbe “utsunga” :

Père : = mtru atsungawo mtru atsungawwo nyombe yani nakotsunga\ mlimizi quelque yani tsirongowa jawu\ yani akonidzisa hazi yangu nakoyifanya hale/ [quelqu’un qui élève quelqu’un élève des vaches c’est-à-dire j’étais éleveur \ un laboureur quelqz c’est-à-dire je disais ainsi\ c’est-à-dire il me demandait quel travail je faisais avant/]

Asma : comment on dit utsunga [élever] en français/

Père : nakotsunga\ la pêchi pêCHER na wuliMA ulimizi
[j’étais éleveur\ la pêche pêcher et labourer un laboureur \]

Asma : =urongowa trini/ [tu as dit quoi/]

Père : utsunga nyombe [élever des vaches]

Asma : couper/

Père : NO::N walima wale watsungawo nyombe hule
[non ceux qui labourent ceux qui élèvent des vaches là-bas]

L’explication de l’origine de la confusion apparaît dans le passage ci-dessous, lorsque le père reprend le verbe couper en shimaoré (utsindza) pour expliquer à sa fille Asma qu’elle se trompe mais il contribue lui-même à entretenir une certaine confusion en associant à son tour la formulation de Roukaya (“c’est LES <couper les vaches>”) même si ensuite il précise bien, toujours en français, que cette traduction est fautive (“non ce n’est pas COUpe:r”). Le quiproquo est en fait probablement lié à la proximité morphologique entre les verbes couper (utsindza) et élever (utsunga) en shimaoré. Le père a beau expliquer, sa fille ne comprend toujours pas. Elle finit par lâcher en créole : “mi connais pas l’animal” (je ne connais pas cet animal), ce qui fait réagir son père (“layila”). Nous savions, en effet, tous depuis le début que la discussion tournait autour des vaches, là n’était pas le problème...

Père : si:: \ ou après- utsindza lawu yani c’est\ ((bruit)) wanyu kamusishindra mwayelewa shimawore yiyo/ wawo ils comprennent pas le shimawore <((en riant)) kawa- kawasiyelewa> shimaoré

[si \ ou après- couper c’est-à-dire c’est \ vous vous n’arrivez pas à comprendre le shimaoré ils ne comprennent pas le shimaoré]

Enquêteur : t’a t’a est-ce que ta grande sœur sait/ c’est quoi tsiNdza/

Père : c’est LES <couper les vaches>

Asma : <utsindza [couper] c’est couper bbe>

Père : non ce n’est pas COUpe:r\ utsunga nyombe na ma- <mtsungiZI>

[non ce n’est pas couper\ élever des vaches et des- l’élevage \]

Asma : <utsunga> [élever]

Père : utsunga\ kuji mtru atsungawo nyombe/ wale:: watsungawo\ wakanawo na maVAAla\ wale:: watsungawo walelawo zinyombe zile vale

[élever\ tu ne sais pas ce qu'est un éleveur de vaches/ ce sont des éleveurs\ ils construisent notamment des enclos\ ceux qui élèvent s'occupent des vaches là]

Asma : mi connais pas l'animal

Père : layila [interjection en arabe qui indique l'étonnement]

L'échange qui tourne rapidement au dialogue de sourds engendre une scène tragi-comique entre trois acteurs :

- un père de plus en plus excédé qui s'évertue par de multiples reformulations et exemplifications à expliquer le sens du verbe "utsunga/élever" ;
- une fille désemparée qui passe en revue différents verbes pouvant être utilisés pour décrire une action en lien avec un animal ("tondre", "dompter" qui n'apparaît pas ci-dessous mais sera proposé plus loin dans l'échange), ce qui démontre d'ailleurs sa méconnaissance du milieu agricole (on imagine mal tondre ou dompter une vache...);
- et un enquêteur confus qui tente lui aussi de s'accrocher à ce qu'il croit saisir de l'échange et contribue ainsi à entretenir, sinon accroître la confusion générale. Ainsi quand Asma propose le verbe "tondre", son père enchaîne en français sur "mouton" (soit pour indiquer qu'il s'agit là d'un animal que l'on peut élever comme la vache, soit dans le but de dire à sa fille que le verbe "tondre" ne peut être utilisé qu'avec le mouton), et l'enquêteur que nous sommes, pensant enfin tenir là la clé de l'énigme, effectue le geste de tondre avec une tondeuse électrique en imitant le bruit de l'appareil ("VROOMMM"), interprétation aussitôt rejetée par le père ("non non non..."). La confusion se poursuit avec le verbe "traire" que le père utilise pour illustrer l'une des activités possibles de l'éleveur : l'enquêteur, estimant qu'il s'agit peut-être là du verbe mystérieux, mime avec les deux mains l'action de traire les pis d'une vache. Il reçoit dans un premier temps l'assentiment du père ("îhî uyelelewa utsunga nyombe" : "oui tu as compris élever des vaches") qui pense avoir enfin été compris avant finalement de se voir probablement indiquer par celui-ci que le métier d'éleveur ne se réduit pas seulement à cette action ("ah NON/"). L'enquêteur reprend au passage la fille ("<traire: traire:>") qui, faute de connaître le terme "traire" en français, recourt au pantonyme "truc", transformé pour l'occasion en verbe ("il a truvé le lait des vaches") :

Asma : <tond- euh tondre>

Père : <watru watsungawo>

[ceux qui élèvent des vaches]

Enquêteur : <tondre>

Père : <mouTON> trinini [quoi encore]

Asma : xxx

Enquêteur : tondre le le mouton vou:::s VROOMMM

Père : non non non tsirongowa la vache watsugizi nyombe wale wa::: hamawo zidziya les les wale trinini-

[non non non je disais la vache les éleveurs de vaches ceux-là ceux qui traient les vaches les les ceux quoi encore-]

Asma : <ah les xxx vaches il a truvé le lait des vaches>

Enquêteur : <traire: traire:>

Père : <xxx>

Enquêteur : TRAIre les vaches

Père : îhî uyelelewa utsunga nyombe

[oui tu as compris élever des vaches]

Asma : xxx

Enquêteur : mais il-

Père : nakotsunga

[j'étais éleveur]

Enquêteur : et les moutons/ pourquoi les moutons/ ah les-

Asma : <ah non mais les vaches> vaches/

Père : â (.) o:::

Enquêteur : c'est trai- traire les vaches/

Père : ah NON/

Enquêteur : ce n'est pas ça/

Les fausses pistes s'enchaînent. En désespoir de cause, le père fait appel à une troisième de ses filles, Mariama. En proposant "fermier", c'est celle qui s'approche le plus du terme recherché même si "fermier" et "éleveur" ne recourent pas précisément les mêmes activités, l'activité du second étant centrée plus spécifiquement sur l'élevage animal, quand le premier peut être à la fois éleveur et cultivateur. Le père, tout en citant différents animaux (vaches, cabris, poules) dont peuvent s'occuper les éleveurs à Mayotte, contribue néanmoins à entretenir cette confusion éleveur/cultivateur en faisant appel à des définitions dont certaines ne se réfèrent pas à l'élevage mais à la culture des champs ("wale wakawo nawulima" : "ceux qui labourent les champs" ; "malimizi watru walimawo" : "les laboureurs ceux qui labourent"). De ce point de vue, la proposition de Mariama est cohérente. L'échange se termine néanmoins en laissant chacun des protagonistes sur sa faim : le père et l'enquêteur accueillent la proposition de Mariama avec scepticisme, Mariama doute elle-même de sa réponse :

Père : ari watsugizi watsunga nyombe wawo hirwa jeje shizungu/ [comment on dit éleveurs ou les éleveurs de vaches en français/]

Mariama : trini/ [quoi donc]

Père : wale watsungawo mbuzi na nyombe\ wale wakawo nawulima\ watsungawo kuhu mtru rongowo jeje/ [ceux qui élèvent des cabris et des vaches\ ceux qui labourent les champs\ qui élèvent des poules comment on dit/]

Mariama : ((rires))

Père : watsungizi wale wale: watsungawo zimbuzi ((son de la télé)) wale wakawo malavunu hule\ ata ridrotsaha lidziya\ malela nyombe na malela mbuzi walela/ (.) kuji mwedeli wahirwa shizungu/ (.) [les éleveurs là ceux qui élèvent les cabris ceux qui sont dans les champs là-bas\ que même on y achète du lait\ les éleveurs des vaches et les éleveurs de cabris ceux qui s'en occupent/ tu ne sais pas comment on les appelle en français/]

Mariama : xxx

Père : watru matsungizi wale watsungawo nyombe wazilelawo\ wapawo ata wahundzawo ripare li- [ceux qui font l'élevage ceux qui élèvent des vaches qui s'en occupent]

Mariama : fermier/

Père : Â [interjection exprimant l'étonnement]

Enquêteur : c'est quoi/ fermier /

Mariama : oui

Enquêteur : fermier/

Mariama : oui

Père : wale watsungawo nyombe mbuzi\ ata riparawo rihamawo lidziya\ rivingawo rivingawo ata riparawo zinyama ridyawo\ malimizi watru walimawo\ [ceux qui élèvent les vaches et les cabris\ que même on y trouve on trait le lait des vaches \ on y amène on y amène que même on a de la viande pour manger\ les laboureurs ceux qui labourent]

Mariama : non

Père : =kuyiji/ [tu ne le sais pas]

Enquêteur : = elle ne sait pas/ tu ne sais pas en fait

Père : ari kayiJI (.) kuyiji dzina/ [paraît-il elle ne sait pas (.) tu ne sais pas le nommer/]

Mariama : moi je pense à fermier mais je ne sais pas

Nous retiendrons de ces trois séquences d'interprétariat shimaoré-français les deux éléments suivants :

- La difficulté de filles citadines nées à La Réunion à comprendre du vocabulaire spécialisé renvoyant à une réalité agricole telle que vécue par leur père dans le contexte mahorais. La confusion couper/élever (utsindza/utsunga) est à ce titre révélatrice : le premier relève d'un lexique familial lié à la vie domestique (préparer à manger, faire le ménage, etc.) qu'elles vivent notamment dans la langue de leurs parents au contact de ceux-ci. Leur shimaoré se limite probablement en grande partie à cette sphère des tâches ménagères et domestiques, puisqu'elles n'ont pas l'occasion de recourir à cette langue dans un autre contexte. En dehors de ce cadre restreint, face à un lexique plus spécialisé utilisé pour décrire le monde agricole ou pour tout autre sujet, le shimaoré des filles leur permet difficilement d'appréhender et de rendre compte d'autres réalités. On peut ainsi s'interroger sur la fiabilité de l'interprétariat effectué par des enfants de seconde génération lorsque ceux-ci sont mobilisés dans le cadre d'une médiation avec des services sociaux/publics : enseignants, assistantes sociales, etc.
- La frustration du père qui, à de multiples reprises et en recourant à des éléments linguistiques et extra-linguistiques (rires, bruit de tchip caractéristique de l'agacement, recours à des interjections, langage corporel qui ne transparaît pas dans la transcription mais dont nous avons été témoin), pointe du doigt les difficultés de ses filles en shimaoré, que ce soit pour comprendre ce qui est dit dans cette langue ou pour restituer l'information en français ("kuyiji dzina" : "tu ne sais pas le nommer" ; "wanyu kamushindra mwayelewa shimawore yiyo/ wawo ils comprennent pas le shimawore" : "vous vous n'arrivez pas à comprendre le shimaoré ils ne comprennent pas le shimaoré"). On voit ainsi se profiler un fossé générationnel entre des parents, non locuteurs des langues (français/créole) de la société d'accueil qui sont également les langues dans lesquelles leurs enfants s'expriment habituellement et des enfants dont la maîtrise du shimaoré connaît des limites.

Pour une meilleure compréhension du niveau de maîtrise des enfants en shimaoré, il convient également de se pencher sur le mouvement inverse à celui que nous venons d'analyser, à savoir l'interprétariat du français au shimaoré. Nous aurons ainsi un aperçu, non seulement de la compréhension orale qu'ils ont de cette langue, mais de leur niveau en production orale. Ce qui frappe à la lecture des transcriptions, c'est l'importance du phénomène d'alternance codique intraphrastique. On pouvait s'y attendre pour les filles mais l'influence du français dans les énoncés produits en shimaoré est également très marquée pour le père. Cela peut se manifester de différentes manières :

1) par le recours à des mots français (surlignés en gras ci-dessous) :

"wakofanya trini **par exemple**" (fille : "tu faisais quoi par exemple")

"uka ufanya amba- **à quel âge** dde wakofanya piya shitru zizo" (fille : "tu avais fait que- à quel âge tu as commencé à faire tous ces trucs")

"**quand** rasa kwakana **quatorze ans**" (fille : "quand tu n'avais pas encore quatorze ans")

"kayaka **obligatoire**" (père : "ce n'est pas obligatoire")

"kasiyelewa **français**" (père : "elle ne sait pas le dire en français")

"**pauvres tellement** rika" (père : "nous étions tellement pauvres")

- 2) par la shimaorisation de mots français, obtenue de deux manières en fonction de la catégorie grammaticale des mots concernés :
- a) Pour les substantifs, adjectifs, adverbes : ajout d'un [i] ou d'un [u] en finale :
 - “nakodrolima upara **BAnani: maniocu:**” (père : “ je labourais le champ pour avoir des bananes du manioc”)
 - “rika maskini\ **toujouru toujouru::** rika-” (père : “nous étions pauvres\ toujours toujours nous étions-”)
 - “nori **exemplu langui** kayiji” (“comme par exemple une langue que tu ne connais pas)
 Parmi les autres termes construits sur ce principe dans le corpus, on peut notamment citer : “facili”, “difficili”, “vachi”, “problèmu”, “des familli”, “presqui”, “justi”, “peut-être” (Nyagu).
 - b) Pour les verbes, recours au français pour le radical, précédé de la désinence en shimaoré : “tsi-essayé” (“j’essaye”), “usi-pensé” (“tu penses”), “usi-regretté” (“tu regrettes”), “risimu-aidé” (“nous l’aidons”)
- 3) par l’utilisation de ces deux procédés dans des phrases à la syntaxe simplifiée, ne respectant pas celle du mahorais, ni totalement celle du français, bien que s’en approchant :
- “wami **toujouru essayé**> bbe **toujouru c’est difficile**” (père : “moi j’essaye toujours mais toujours ça reste toujours difficile”)
- 4) et par le recours dans un même énoncé d’un terme en shimaoré, et du même terme en français ou en français shimaorisé, consécutivement ou non : “non âhâ”, “peut-être labda”; “non non non tsirongowa **la vache** watsugizi **nyombe**” (“non non non je disais la vache les éleveurs de vaches”)

La francisation du shimaoré à travers le recours à des formes hybrides n’est pas spécifique à la diaspora des Mahorais de La Réunion, puisque, nous l’avons dit plus haut, Lavie Maturafi (2019a ; 2019b) a pu observer ce phénomène à Mayotte. Ces pratiques mêlées, qu’elle a nommées “shimahozungu” semblent toutefois encore plus poussées dans un contexte migratoire caractérisé par le processus de transfert linguistique, caractérisé par une francisation/créolisation, que connaissent les deuxièmes générations à La Réunion. Nous nous posons la question de savoir pourquoi le père qui, *a priori*, parce que moins exposé que ses filles à l’influence du français et du créole, devrait recourir à un shimaoré proche de celui parlé à Mayotte, utilise autant de formes hybrides quand il s’adresse à ses filles. La première hypothèse, qu’on ne peut bien sûr pas écarter, c’est qu’il a subi lui-même une forme d’acculturation, notamment sous l’influence de ses propres enfants qui ont fait du français leur langue habituelle de communication. La seconde hypothèse, qui n’exclut pas la première, est qu’il a recours volontairement à ces procédés pour pouvoir mieux se faire comprendre de ses filles qui ne possèdent pas un lexique suffisant en shimaoré pour s’exprimer uniquement dans cette langue. Pour ne prendre que cet exemple, le fait qu’il utilise les mots francisés de “banani” et de “maniocu”, alors que ces deux termes, intimement liés aux traditions culinaires mahoraises, possèdent évidemment leur équivalent en shimaoré (respectivement “trovi” et “mhogo”), pourrait servir cet objectif. De la même manière, le recours fréquent à des désinences verbales mahoraises accolées à des radicaux français pour construire des formes verbales hybrides – “usi-pensé” pour “tu penses”, au lieu de “usifikiri”, usi-regretté (“tu regrettes”) pour “usijutsa”, etc. – pourrait viser à suppléer un lexique insuffisant chez ses filles. À ce titre, il est d’ailleurs intéressant de noter que lorsque Mariama prend le relai de l’interprétariat, son père utilise très peu de formes hybrides, sa fille de 18 ans ayant semble-t-

il une meilleure maîtrise du shimaoré que ses sœurs cadettes. La troisième hypothèse qu'il ne faut pas écarter est que sa production ait pu être influencée par notre présence : certains des énoncés du père nous étaient adressés directement, le père voyant les difficultés dans lesquelles se trouvaient ses filles à retranscrire sa pensée, essaye de court-circuiter l'interprétariat, avec le peu de français en sa possession, comme dans les exemples ci-dessous, pour nous dire que ses filles ne l'ont pas compris :

“non on ne comprenait pas le français ((rires))”

“ils comprennent pas le shimawore <((en riant))”

“c'est vraiment <((en riant)) il n y a pas> le shimaoré non”

Afin de pouvoir mesurer la validité de ces hypothèses, il faudrait pouvoir enregistrer le père lorsqu'il échange avec un shimaoréphone natif, comme sa femme.

Concluons cette analyse en indiquant que malgré les difficultés que nous avons exposées ici, dont les filles sont pleinement conscientes¹⁹⁴, celles-ci possèdent néanmoins des compétences en shimaoré, qui, même limitées aux domaines de la vie quotidienne, ont le mérite d'exister. Le shimaoré fait indiscutablement partie de leur répertoire langagier, ce qui n'est pas nécessairement le cas de tous les enfants d'origine mahoraise de leur âge. Le niveau de maîtrise de la langue parentale est en effet très variable d'une famille à l'autre, comme nous allons le voir dans l'exemple ci-dessous.

Si la prise de conscience par les enfants de seconde génération de leurs difficultés à maîtriser la langue de leurs parents peut apparaître dans le cadre des interactions familiales, c'est surtout à l'extérieur qu'elle devient évidente, lorsqu'ils sont confrontés à des tiers shimaoréphones/shibushiphones moins enclins à tolérer, comme le font leurs parents, le bricolage conversationnel qu'ils déploient pour communiquer avec eux. La confrontation avec des locuteurs natifs intransigeants, garants de la norme, peut renforcer chez ces jeunes un sentiment d'insécurité linguistique qu'ils peuvent vivre comme une remise en cause de leur “mahorité”.

Le témoignage de Siti permet de bien comprendre ce phénomène d'acculturation linguistique pouvant aboutir à un sentiment de perte ou de questionnement identitaire. Dans le travail d'introspection qu'elle conduit au cours de l'entretien sur sa biographie langagière, la jeune femme met plusieurs fois en avant la responsabilité de ses parents, notamment de sa mère, dans la mauvaise transmission du shimaoré à sa génération. Le “bricolage” langagier mis en œuvre par les enfants pour communiquer avec leurs parents se manifestait par le recours à une construction syntaxique en français et/ou en créole, dans laquelle intervenaient des termes empruntés à ces deux langues et parfois au shimaoré. Ce sabir familial qui suffisait à se faire comprendre des parents n'a pas permis aux enfants d'acquérir une réelle compétence en shimaoré, malgré les demandes dans ce sens que Siti affirme avoir adressé régulièrement à sa mère :

“J'ai vraiment un problème de vocabulaire, à plusieurs reprises quand j'étais jeune j'ai demandé à ma mère de corriger, elle l'a pas fait et quand je lui demande : pourquoi tu me corriges pas, elle me dit toujours : non mais je te comprends, c'est pas grave, avec le temps tu apprendras mais elle m'a pas appris [...]” (Siti, 12/02/20)

¹⁹⁴ Nous avons cité ci-dessus le témoignage d'Asma qui nous déclarait : “[...] je suis pas à l'aise en mahorais, je ne sais pas trop parler mahorais, juste des mots de base. [...] je fais des phrases mais je suis en galère, je trouve pas toujours les mots.” (Famille Tampon, 15/01/20)

Siti indique avoir commencé à prendre conscience de ses lacunes en shimaoré à Marseille, lorsque, adolescente, elle fréquente des relations de ses parents, des Mahorais mais aussi et surtout des Comoriens. La communication avec ces derniers dans un shimaoré approximatif était rendue d'autant plus difficile que les langues parlées dans l'Archipel des Comores peuvent présenter, d'une île à l'autre, des variations importantes :

“[...] on se comprenait pas, donc nous on ne comprenait pas la langue comorienne, c'était un nouvel apprentissage, eux ne nous comprenaient pas trop parce qu'on faisait beaucoup d'erreurs.”

Ces difficultés à communiquer dans la langue de leurs parents leur valaient régulièrement de la part de leurs interlocuteurs des remarques désobligeantes questionnant leur identité :

“[Les réflexions auxquelles on avait toujours droit c'était :] Ah mais quel genre de Mahorais vous êtes ? En gros on nous reprochait soit d'essayer d'oublier nos origines, sinon des fois ils blâmaient nos parents en disant : vos parents vous ont pas bien appris, bien évidemment pas quand ils sont là. Quand ils sont là ils disent : “Ah, faites un peu plus d'efforts, essayez de vous investir un peu plus en shimaoré parce que là, c'est pas bien, c'est comme si vous mettez de côté une autre culture, c'est bien beau d'apprendre le français et tout ça mais n'oubliez pas que le mahorais c'est votre langue.””

Face à ces reproches, Siti et sa fratrie, se retournent alors vers leurs parents qu'ils rendent responsables de leurs lacunes en shimaoré :

“Au début ça nous affectait, on demandait à nos parents : pourquoi nous on parle pas bien mahorais, pourquoi il y a des Mahorais qui parlent mieux mahorais que nous ?”

Mais c'est surtout à l'âge adulte, après que Siti, son mari et ses deux enfants, un an avant qu'elle nous accorde cet entretien, ont décidé de quitter la région parisienne pour venir vivre à Mayotte dans le cadre d'un projet professionnel, que la question de la maîtrise du shimaoré s'est posée avec une acuité particulière. Depuis qu'elle est à Mayotte, Siti indique devoir se justifier en permanence de mal parler cette langue. Par manque de confiance, elle dit préférer recourir au français, ce qui peut être interprété comme une forme d'arrogance : “[...] pour eux tout de suite c'est : elle se la pète parce qu'elle a été en métropole”. Ces incidents langagiers arrivent dans des situations ordinaires de la vie quotidienne, comme lorsqu'elle fait les courses :

“[...] quand je vais dans un commerce, j'ai une tête de Mahoraise, on va vouloir me parler en mahorais, je vais pas tout de suite répondre parce que je vais d'abord bloquer, peut-être je vais répondre Assalamu alaykum, ok et je vais enchaîner en français après on va me regarder, on va bloquer, dès fois on me demande : Wawe kujilaguwa shimawore ? Mais tu sais pas parler shimaoré ?”

Lorsqu'elle ose se lancer en shimaoré face à des inconnus, on ne manque jamais de lui notifier ses erreurs :

“[...] je vais faire une faute, on va me le faire remarquer ou quelqu'un va me regarder bizarrement, bloquer, voilà ils vont avoir une réaction étrange et je suis toujours obligée de me justifier : oui je sais, je ne parle pas bien mahorais, vous inquiétez pas, je suis en train d'apprendre, après tout de suite ils sont étonnés en fait.”

Cette situation d'insécurité linguistique dans laquelle elle se retrouve lorsqu'elle est confrontée à des locuteurs shimaoréphones se manifeste également en présence de sa famille élargie qui a toujours vécu à Mayotte. Les progrès en shimaoré de Siti sont jugés trop lents, trop fragiles. Ses propres parents, qui vivent désormais à Mayotte, lui en font également le reproche, ce que la jeune femme juge particulièrement injuste dans la mesure où elle estime que si elle en est là,

c'est en grande partie de leur responsabilité. Siti se plaint de ne pas arriver à penser en shimaoré, de recourir abusivement à la traduction littérale, ce qui engendre incompréhensions, quiproquos et moqueries :

“Par exemple je disais souvent à ma grand-mère : Usinirenge shitswa, je voulais dire : arrête de me prendre la tête [...] et elle m'a déjà demandé : tu veux prendre ma tête pour faire quoi ? Et moi je comprenais pas pourquoi elle me demandait ça, elle me dit : Usitsaha ufanye trini na shitswa yangu ? Tu veux faire quoi avec ma tête ? Et après coup j'ai compris, je me suis dit : même les expressions, il faut que je fasse attention et c'est souvent des fautes comme ça que je fais. [...] eux ils disent : Usinipasuwe yishitswa, Ne me détruis pas la tête, quelque chose comme ça. Pasuwa c'est détruire, casser.”

Quand sa grand-mère lui fait une réflexion vexante, ou qu'elle juge comme telle, sur ses fautes en shimaoré, Siti n'hésite pas à mettre en cause la responsabilité de la fille de celle-ci, c'est-à-dire sa propre mère : “[...] tu as qu'à dire ça à ta fille, c'est de sa faute.”

Siti se rend compte que même sa propre fille de trois ans parle mieux shimaoré qu'elle, en tout cas en ce qui concerne la maîtrise de la prosodie de cette langue, qu'elle a elle-même tant de mal à acquérir :

“[...] elle va chantonner quand elle va parler shimaoré alors que moi j'ai le même accent que quand je parle français et ça qui est étonnant pour les Mahorais, le fait que j'arrive pas à faire les intonations, j'arrive pas à vraiment me mettre dans le bain, parce qu'ils vont voir, en gros c'est comme si c'est une torture pour moi alors que elle, je vois elle va voir sa grand-mère, elle va faire : koko (= “Grand-mère”, prononcé en exagérant l'intonation) [...]”

Du témoignage de la jeune femme sur son rapport difficile au shimaoré, se dégage un sentiment général de malaise, une frustration face à la mise au ban d'une communauté linguistique à laquelle, sous la pression de son entourage, on l'enjoint d'appartenir pleinement et rapidement, ce qu'elle ne parvient pas à faire malgré ses efforts. Elle dit vivre cette situation comme une sorte de répétition de l'histoire dans sa biographie langagière. Le rejet dont elle estime être victime à Mayotte n'est, en effet, pas sans lui rappeler le sentiment d'exclusion dont elle avait souffert lors de son passage de La Réunion à Marseille, dans cette transition difficile d'une créolophonie moquée à une francophonie maîtrisée, garante de son intégration en métropole.

On retiendra également de ce témoignage la difficulté pour des jeunes adultes de seconde génération à se réappropriier la langue de leurs parents. C'est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit d'une langue à tradition orale, de moindre diffusion, peu ou pas enseignée, en cours de standardisation ou standardisée de fraîche date, mais avec des débats toujours en cours sur les normes de transcription, comme c'est le cas pour le shimaoré (Maturafi 2019b). Dans ce contexte fortement diglossique, Siti se retrouve dans la position de devoir apprendre le shimaoré quasiment comme une langue étrangère, ce qui la conduit à s'interroger sur le fonctionnement morphosyntaxique, prosodique, lexical de celle-ci, comme le fait un apprenant face à une langue non maternelle dont il tente de saisir les mécanismes. Or, elle n'a généralement face à elle pour l'aider que des locuteurs natifs qui ont une connaissance intuitive et non experte de leur langue, qui n'ont donc ni la compétence, ni forcément la patience, pour lui en expliquer les rouages :

“[...] eux ils sont pas trop dans la logique, c'est la pratique sauf que moi je pratique pas et quand je demande la logique, ils savent pas spécialement me répondre. Après moi je suis perçue comme Madame qui a tout le temps besoin de comprendre pourquoi et des

fois pour eux c'est agaçant. Je demande : pourquoi tu dirais ça comme ça et pas comme ça ? Ah mais apprends ça comme ça c'est tout, c'est comme ça que ça se dit point barre."

La jeune femme saisit toutes les occasions qu'elle a de suivre des cours lui permettant de progresser en shimaoré mais cela se présente rarement. Nous avons d'ailleurs rencontré Siti, lors de l'un de ses cours, dans une formation sur "la structure des langues locales" (notre entretien a été enregistré à la suite de celle-ci), proposée par un organisme de formation à Mamoudzou. Même dans le petit groupe de Mahoraises qui suivait cette formation, elle se sentait mise à part, les autres participantes étant des locutrices natives qui ne pouvaient s'empêcher, face à ses lacunes linguistiques, de lui faire des réflexions vexantes, remettant en cause, une nouvelle fois, sa "mahorité" :

"Encore tout à l'heure pendant la formation, il y a beaucoup de mots qui m'échappent, je ne connais pas, et j'ai ma camarade qui me disait : mais tu ne connais pas ce mot, tu es une Mahoraise comment ? Mais quel genre de Mahoraise tu es, ah mais fais un peu plus d'efforts. Et par exemple elles vont parler en mahorais entre elles, je vais les écouter mais je sais que si je vais faire une erreur elles vont me reprendre donc je participe à la conversation en français, je participe systématiquement aux conversations en français et je suis obligée d'annoncer la couleur : je préfère pas parler en shimaoré parce que je vais casser votre shimaoré, vous allez pas être contents donc si ça vous dérange pas je vais continuer en français, c'est comme ça que je communique avec eux."

Ses efforts pour apprendre le shimaoré dans une démarche d'apprentissage structuré, comme le proposait cette formation, ne convainquent pas sa famille pour laquelle, seule une acquisition en milieu naturel, un "apprentissage" sur le tas, est efficace :

"[...] donc pour toutes les personnes qui me critiquent ouvertement, ben je prends un malin plaisir à leur dire : ah c'est bon, maintenant vous allez être contents parce que j'apprends la structure des langues. Ah mais pourquoi tu vas apprendre ça, tu dois apprendre sur le terrain. Ben non justement, pour toutes les questions que je vous pose et que vous êtes pas en mesure de me répondre, peut-être j'aurai mes réponses là-bas."

En dehors de ces rares moments d'enseignement-apprentissage structurés, la jeune femme en est réduite à progresser par autodidaxie, en observant *in situ* les shimaoréphones : "j'écoute quand ils parlent, j'essaie de comprendre la syntaxe, le vocabulaire", également en écoutant la radio "parce qu'à la radio c'est un mahorais soutenu alors que beaucoup de jeunes n'ont pas de mahorais soutenu". Elle se fait aider par son mari, qui malgré un parcours migratoire similaire au sien, a une bonne maîtrise du shimaoré qu'il doit à un retour à Mayotte lors de ces études au lycée :

"[...] quand j'arrive à me souvenir du mot, je le retiens et je demande à mon mari : ah qu'est-ce que ça veut dire wakazi (= auditeur), et il me dit et maintenant à force d'entendre, je commence à voir mes erreurs [...]"

L'appui de son mari ne va toutefois pas au-delà de ces aides ponctuelles, malgré la demande qu'elle lui avait formulé de pouvoir échanger avec lui en shimaoré :

"Je lui ai posé la question parce que je lui ai dit que j'aimerais bien progresser en shimaoré, est-ce que ça te dit qu'on parle shimaoré. Il me dit : ça te plaira pas que je te reprenne beaucoup parce que t'as quand même de grosses lacunes. Il n'y a pas de soucis si on revoit des règles mais on n'a jamais poursuivi en ce sens parce qu'il a peur que ça casse quelque chose parce que lui il a un niveau plus soutenu que moi."

De la même manière, lorsqu'elle propose à son mari de parler en shimaoré à leurs enfants, celui-ci n'est pas d'accord pour être le seul à assumer ce rôle : "Il a refusé : il a dit non ça doit être dans les deux sens, si tu fais pas d'efforts, je ferai pas d'efforts [...]".

Siti regrette ces tentatives avortées d'introduire le shimaoré au sein de sa famille. Le recours au seul français dans les interactions langagières intrafamiliales a notamment eu pour effet, nous indique-t-elle, de faire perdre à son mari et à elle-même toute "crédibilité" en tant que locuteurs du shimaoré auprès de leurs filles : "la grande, quand j'essaie de faire semblant de parler en shimaoré, elle me regarde, elle est étonnée, même cette démarche de vouloir lui parler en shimaoré, elle est étonnée." Siti semble être celle qui souffre le plus de cette situation : son absence de maîtrise de la langue de ses parents, de la langue de son nouvel environnement, tend à l'isoler et à la marginaliser, à l'extérieur, aux yeux des Mahorais qu'elle est amenée à côtoyer dans son quotidien, comme à l'intérieur, au sein de sa famille élargie et même d'une certaine manière, nous venons de le voir, de sa famille nucléaire. Dans ces différentes configurations, elle subit une injonction permanente à se conformer au modèle langagier dominant qui est attendu d'elle en tant que Mahoraise. Cette pression permanente est difficile à supporter : à plusieurs reprises au cours de l'entretien, Siti fait part d'une profonde lassitude, d'un découragement qui la conduisent à envisager, d'ici quelques années, de quitter Mayotte pour rentrer en métropole ou partir à l'étranger :

"J'en ai marre de Mayotte, les Mahorais ne prennent pas en charge mon background, mon parcours."

"J'encaisse, j'encaisse mais au bout d'un moment j'en peux plus."

"Les Mahorais, entre guillemets, me rendent fou parce qu'ils vont pas être indulgents, en plus je fais des efforts, ils le voient même pas c'est ça."

Pour conclure cette partie, nous ferons ici un certain nombre de remarques sur le phénomène d'acculturation linguistique que nous avons observé chez les générations arrivées jeunes à La Réunion ou nées sur cette île, phénomène qui s'accompagne d'une acculturation culturelle plus vaste. Ce qui est déjà flagrant chez les secondes générations, l'est encore davantage à la génération suivante. Cela peut conduire à l'érosion puis à la perte des langues mahoraises qui cessent d'être considérées comme des langues maternelles par les jeunes d'origine mahoraise : c'est ce qu'on appelle la "conversion linguistique" ("language shift"). Cette acculturation engendre également une forme de reconstruction identitaire, de syncrétisme culturel : on ne conserve que certains traits de la culture d'origine, on en rejette d'autres tout en s'identifiant partiellement à la culture de la société d'accueil. La prise de conscience de cette perte peut parfois, nous le verrons, provoquer une sorte de réveil, de sursaut identitaire et enclencher un processus de réappropriation identitaire, passant notamment par une volonté de ré-apprendre la langue ancestrale.

L'érosion des langues mahoraises, déjà bien entamée à la seconde génération, continue à progresser inexorablement à la génération suivante (souvent pour s'y achever), ce qui peut engendrer un véritable fossé communicationnel intergénérationnel entre des grands-parents presque exclusivement shimaoréphones/shibushiphones et des petits enfants presque exclusivement francophones/créolophones. L'une des filles aînées de la famille du Tampon a eu six enfants avec un Créole réunionnais. Lors d'une de nos visites à cette famille, deux des petits-enfants nés de cette union mixte – Fadel, 12 ans et Kadir, 10 ans – passaient leurs vacances chez leurs grands-parents en compagnie de leurs oncles et tantes qui sont d'ailleurs de la même génération qu'eux (certains, comme Aboudou, sont même plus jeunes !). Interrogé pour savoir s'il parle shimaoré, Fadel répond : "Moi je comprends un P'TIT (accentuation

expressive) peu mais pas vraiment, je peux dire un petit résumé mais voilà.” Si Fadel indique avoir seulement une petite compétence passive dans cette langue, limitée à la seule compréhension partielle d’énoncés en shimaoré, son frère affirme pour sa part qu’il ne parle, ni ne comprend la langue de ses grands-parents. L’accélération de l’acculturation linguistique d’une génération à l’autre, qui s’observe classiquement dans tous les contextes de migration, est ici accrue par le métissage dont les enfants sont issus. Sa mère est en effet la seule locutrice du shimaoré dans la famille et l’utilisation qu’elle fait de cette langue semble limitée à quelques ordres lancés pour régler des questions liées aux tâches ménagères ou l’organisation de la vie domestique. Fadel nous indique ainsi qu’elle leur parle mahorais “des fois” “pour nous demander de vider la poubelle et pour nous dire “Venez manger”, des choses comme ça.””

Cette rupture dans la transmission du shimaoré suscite l’incompréhension et la désapprobation du grand-père, qu’il manifeste au cours de l’entretien en shimaoré, ou dans une alternance codique français-shimaoré (sans doute dans le but de pouvoir être mieux compris de l’enquêteur francophone). On retiendra notamment ce “shimaoré zéro”, formulation on ne peut plus explicite, utilisé pour décrire le niveau de compétence dans cette langue qu’il attribue à ses petits-enfants :

“[...] ça bizarre [...] =justi wolaguwa dde shifarantsi tta:: [...] wamolaguwa\ wasilaguwa
justi le français\ bbe le shimaoré zéro
[c’est bizarre\ils parlent juste le français\quand ils parlent\ ils expriment juste en
français\ mais leur niveau en shimaoré, c’est zéro]”

Interrogé pour savoir s’il regrette cette rupture de la transmission du shimaoré, le grand-père peine à cacher sa déception, qu’il minimise dans un premier temps, avant de parler de “honte” (“yâyibbu”) :

“[...] âhâ non justi\ SI bbe shitrû niyirongowawo ttu amba yilazimu mtru asilishe luha
yahe muhalasi\ mana yiyo:: \ yiyo yâyibbu\ mtru neka kasijuwa français\ amba on n’est
pas français (.) yiyo bizarre
[non non juste\ si mais ce que je dis simplement c’est qu’il faudrait ne pas laisser
complément sa langue de côté \ parce que ça\ ça c’est une honte\ si on ne connaît pas le
français\ genre on est français\ c’est bizarre]”

Cette question de la non-transmission du shimaoré est d’ailleurs visiblement sensible, comme en témoigne le recours au terme “yikondro” (“guerre”) qu’il emploie dans l’extrait ci-dessous pour évoquer un “sujet qui fâche”. Interrogé pour savoir pourquoi la mère de Fadel et Kadir ne leur parlent pas davantage en shimaoré, le grand-père répond :

“a:h tsijuwa:: (.) wo laguwa bbe paka yiyo rari\ pako yiyo dde yikondro yiliyo vani\
yani tsi-essayé riwambiye walagudze bbe wawo dde kawasikiri::
[ah je ne sais pas (.) ils parlent mais très rare\ c’est d’ailleurs le sujet qui fâche ici\ c’est-
à-dire j’essaye de leur dire qu’elle leur parle mais eux ne veulent pas]”

Le grand-père, avec le peu de français qu’il connaît, dit essayer parfois de leur enseigner quelques mots de shimaoré :

“SI wami essayé\ wami essayé uwalagudza wami wayâbiya amba:: viens en shimaoré
ko\ xxx exemplu\ ha ketsi assis français
[si moi j’essaye\ moi j’essaye de leur parler moi je leur dis que viens en shimaoré c’est
ko\ xxx par exemple\ et ketsi c’est assis en français\”

Cela ne suffit évidemment pas à permettre qu'un réel échange s'instaure entre les générations, la communication est sérieusement entravée, comme en témoigne le recours au termes "difficile" et "problème" dans cet énoncé :

“nisiwona bbe nisitsaha nironkowa nne tsiji\ vavo yiyo problèmu\ nisi-essayé mwana-pavi nifundrihe bbe raha\ tsi:: (.) bbayâda yiliyo difficili <((en riant)) wami toujouru essayé> bbe toujouru c'est difficile\ mana vwa ata tsakosijuwa nne nisizijuwa\ uyelewa\ vwa ziliyo amba::- zika::-
[je le vois bien mais j'essaye de le dire mais je ne sais pas\ donc c'est un problème\ j'essaye un peu d'apprendre mais ce n'est pas encore ça\ je (.) vu que c'est difficile moi j'essaye toujours mais toujours ça reste toujours difficile\ parce que il y a des choses que je ne savais pas que maintenant je sais\ tu comprends\ il y a des choses qui sont-qui étaient-]”

Les petits-enfants témoignent de cette même difficulté à communiquer avec leurs grands-parents. Fadel explique ainsi : “Ils comprennent pas bien des fois ce qu'on dit, et nous on comprend pas vraiment ce qu'ils nous disent.” Ils doivent faire appel à leurs oncles et tantes pour entrer en communication avec eux, ce qu'ils regrettent :

- “Enquêteur : Et qu'est-ce que vous pensez de ne pas parler mahorais ?
- Kadir : Ça me dérange.
- Fadel : Ça n'a aucun avantage.
- Enquêteur : Pourquoi ?
- Kadir : Parce que je ne peux pas parler avec eux directement.”

L'acculturation linguistique s'accompagne généralement d'une acculturation culturelle plus vaste. Lorsque je demande à Fadel et Kadir s'ils se sentent mahorais ou réunionnais, aucun des deux ne répond directement à la question. Le premier indique simplement : “Je suis métis” quand le second me dit : “Je ne me pose pas la question”. Et lorsque je creuse le sujet en demandant à Fadel s'il a des copains mahorais à l'école, il me répond qu'il y a bien des Mahorais dans son école mais qu'il ne “les fréquente pas”. Quand je lui demande pourquoi, il me répond : “Je sais pas parce que les gens que je vois avec qui je traîne ils ont les mêmes goûts que moi, on aime les mêmes choses.” Il estime par exemple que les Mahorais de son âge n'aiment ni les mangas, ni les Pokémons, ses deux passions, et conclut : “ça sert à quoi d'être copains si on n'a pas les mêmes goûts ?” Dans d'autres familles, comme celle de Némati, les enfants de seconde génération revendiquent clairement (en tout cas dans la cellule familiale) une identité réunionnaise qu'ils opposent à l'identité mahoraise incarnée par leurs parents :

“Mes enfants qui sont nés ici se considèrent comme des Réunionnais. De temps en temps ils disent : nous on est des Réunionnais, mais vous, vous êtes nés à Mayotte donc vous êtes des Mahorais. Vous pouvez partir si vous voulez mais pas nous.” (Némati, 19/01/20)

Le retour “au pays”, le temps des vacances, ne se passe pas toujours bien pour ces jeunes. Confrontés à une société dont ils ne maîtrisent ni les langues, ni les codes, habitués également à un certain confort de vie qu'ils ne retrouvent pas à Mayotte, ils s'y sentent souvent étrangers :

“Mon deuxième qui est né à Mayotte, je l'avais amené une fois à Mayotte quand il avait 14 ans pour découvrir son île mais ça ne lui a pas plu, donc il m'a dit : “Maman, si tu retournes un jour à Mayotte, vas-y toute seule mais nous on ne veut pas venir avec toi.” (Némati, 19/01/20)

Cela vaut également bien sûr pour des enfants d'autres origines nés à La Réunion. Némati cite ainsi l'exemple d'une amie comorienne rentrée elle aussi en vacances sur son île avec sa famille :

“Ses enfants lui demandaient : “Maman c’est où ici ? Pourquoi on est venus ici ? Tu nous a dit qu’on allait en voyage mais le voyage c’est ça ? (rires) C’est comme s’ils étaient dans la forêt en train de camper. Ils étaient déçus : il n’y a pas la lumière, y a pas ça, y a pas ça, les routes sont pas comme ça, les maisons sont pas comme ça.” (Némati, 19/01/20)

Ce sentiment de décalage avec la culture des parents apparaît également de manière très forte dans le témoignage de Siti qui, tout au long de l’entretien, pose une distance discursive nette entre elle-même et “ils” “eux” “les Mahorais” qui sont souvent étrangers à sa manière de vivre et de penser : “J’ai du mal avec la mentalité mahoraise”, “Je les trouve pas ouverts d’esprit”. Elle indique vivre à l’occidentale, lire des histoires à ses enfants, jouer avec eux, ce que, nous dit-elle, “les Mahorais ne font pas”. Par provocation et aussi, nous dit-elle, par esprit de “résistance”, elle refuse de porter le salouva, la tenue traditionnelle des femmes mahoraises, et de s’apprêter comme une femme mariée doit le faire selon les coutumes locales, ce qui lui vaut d’ailleurs régulièrement des remontrances de sa famille :

“Ah mais t’es négligée, pourquoi tu t’habilles comme ça ? Ok tu peux porter tes habits mais fais un effort avec le salouva. Mets un peu plus d’or, sois un peu plus maquillée, on ne voit même pas que t’es mariée, t’as même pas de bagues.”

Chez Siti, le décalage est également culinaire :

“Tout ce qui est à base de coco, j’aime pas, donc ici je vais faire un effort des fois mais ici j’ai remarqué quand on refuse, tout de suite ils pensent qu’on veut pas s’intégrer. Ah j’aime pas ça, mais ça c’est la nourriture d’ici ! Et ils voient, chez moi je cuisine des pâtes, ils me disent : ah mais c’est très mzungu¹⁹⁵ tout ça.”

La religion apparaît comme l’un des héritages culturels les plus préservés chez la seconde génération, c’est en tout cas un aspect de leur culture que les Mahorais mettent généralement un point d’honneur à transmettre à leurs enfants, comme nous l’indiquait Némati :

“Même si on vit réunionnaisement, on explique aux enfants que nous on est musulmans, on a le droit de faire certaines choses comme on n’a pas le droit de faire d’autres choses.”

Bien que ce ne soit pas là l’objet de notre travail, il y aurait des études à mener pour savoir s’il n’existe pas non plus, sur ce point, une forme d’aggiornamento mis en œuvre chez des jeunes qui, tout en se réclamant musulmans, refusent de se rendre à la madrasa, pratiquent très librement la religion et ne respectent pas les interdits, liés en particulier à la consommation d’alcool. Ce sont là en tout cas les plaintes que l’on peut entendre régulièrement chez les parents, dans un discours global mettant en exergue la difficulté de maintenir l’autorité parentale auprès des jeunes nés à La Réunion. Siti, tout en s’affirmant musulmane, juge ainsi “très problématique” la conception de la religion telle qu’elle peut l’observer à Mayotte : “[...] j’ai une autre vision de la religion. Quand j’entends des âneries, je ne peux pas m’empêcher de réagir.”

¹⁹⁵ Terme employé en shimaoré pour désigner les populations blanches, non mahoraises, l’équivalent de “vazaha” à Madagascar.

Pour clore cette partie, il nous semble important de mentionner que l'acculturation, notamment linguistique, à l'œuvre chez les enfants de seconde génération peut parfois provoquer chez ceux-ci, à l'adolescence ou à l'âge adulte, une prise de conscience, activer des questionnements identitaires et enclencher un processus de réappropriation. Nous en donnerons un exemple ici, à travers le témoignage de Zaihati, une jeune étudiante d'origine mahoraise née à Mayotte en 1999 et arrivée à La Réunion trois ans plus tard. Ce témoignage est extrait d'un travail universitaire en FLE réalisé dans le cadre d'un cours en sociolinguistique. La consigne était d'enregistrer un podcast audio sur le thème de la variation langagière et du rapport à la norme :

“C’est le créole réunionnais et le français qu’on a développé, mes frères et moi, au détriment du shimaoré à tel point qu’on s’est un jour rendu compte que notre aptitude à parler le shimaoré, notre langue maternelle, s’est presque envolée. Nous comprenions toujours parce que nos parents nous parlaient en shimaoré, pourtant nous étions incapables de tenir une conversation avec qui que ce soit dans cette langue. C’est à l’adolescence que j’ai commencé à me poser beaucoup de questions sur mon identité. Je me suis rendu compte qu’à chaque fois qu’on me demandait d’où je venais, la réponse était systématique : je viens de Mayotte, je suis mahoraise. Pourtant quand j’y réfléchissais bien, je me suis aperçue que je ne parlais pas la langue et que je ne pratiquais pas la culture et que je ne portais pas les vêtements traditionnels, à tel point qu’on me disait même que je n’avais pas les traits caractéristiques d’une mahoraise et on m’attribuait plusieurs autres origines. Alors je me suis demandé : qu’est-ce qui fait réellement de moi une Mahoraise ? En échangeant avec des amies de la même origine que moi, je me suis rendu compte que, contrairement à moi, elles pratiquaient leur langue maternelle : chez elle, dehors, et qu’elles étaient tout à fait capable de la parler. J’étais presque la seule qui avait perdu cette aptitude autour de moi alors je me suis dit que c’était ma faute : c’est moi qui ai décidé de la supprimer de ma vie. Je devais y remédier. Je n’ai pas tout de suite recommencé à la parler mais j’ai appris à l’aimer, j’ai appris à me refamiliariser avec ses sonorités et j’ai alors décidé de me réapproprier cette langue qui m’est aujourd’hui très chère parce que je sais qu’elle fait partie de mon identité. Et bien qu’actuellement mon accent laisse toujours à désirer et que cela peut provoquer des frustrations et parfois même empêcher des gens de me comprendre, je sais qu’elle fait partie de mon identité et que tant que je ne me serais pas réappropriée cette langue, je ne serai pas moi car c’est dans cette langue que je vais échanger avec mes parents, avec les anciens et même avec les gens qui m’entourent, qui ont mon âge, qui comprennent le français. Je veux quand même échanger avec eux dans cette langue car c’est ma langue. Et puis un jour, quand j’aurai des enfants, c’est cette langue que j’aimerais leur transmettre car, d’une manière ou d’une autre, ils apprendront le français mais c’est de moi qu’ils apprendront cette langue qu’est le shimaoré. Ça fait partie de l’héritage que je souhaite leur léguer plus tard.”

Du passage retranscrit ci-dessus, nous retiendrons les points suivants :

- L’attachement à une identité mahoraise : “[...] à chaque fois qu’on me demandait d’où je venais, la réponse était systématique : je viens de Mayotte, je suis mahoraise.” ;
- Le constat paradoxal d’une distanciation avec les éléments culturels intimement associés à cette identité : “[...] je me suis aperçue que je ne parlais pas la langue et que je ne pratiquais pas la culture [...]” ;
- Le questionnement presque existentiel que cette situation de dissociation génère chez Zaihati : “[...] qu’est-ce qui fait réellement de moi une Mahoraise ?” ;
- Le rôle primordial accordé à la réappropriation du shimaoré dans cette quête identitaire : “[...] tant que je ne me serais pas réappropriée cette langue, je ne serai pas moi.” ;

- La volonté de ne pas rompre la transmission de cette langue à la génération suivante :
“Ça fait partie de l’héritage que je souhaite leur léguer plus tard.”

À la suite de ce travail exploratoire conduit en 2019 et début 2020, nous avons souhaité, après la reprise post-Covid de 2021, poursuivre ces enquêtes sociolinguistiques en recourant à la même technique du dictaphone confié à un membre de la communauté linguistique, pour un relevé de corpus *in situ*. Le recueil de données écologiques, envisagé de manière plus étendue, visait à nous permettre de valider, nuancer ou invalider certaines de nos hypothèses sur la nature du répertoire langagier des locuteurs de cette communauté, notamment pour ce qui est de l’influence du créole, du français, des phénomènes d’alternance codique et d’hybridation. D’un point de vue méthodologique, il nous paraissait effectivement important de continuer à explorer la piste du recueil de pratiques langagières ordinaires effectuées en situation écologique, afin d’éviter les imprécisions, biais et approximations liées au recueil de pratiques déclarées. Que ce soit dans des mémoires d’étudiants ou d’autres types d’écrits, on peut ainsi parfois voir de claires (mais douteuses sur le plan de l’exactitude des données) représentations graphiques de données statistiques sous la forme de jolis fromages colorés nous indiquant que tels enfants d’une école parlent créole pour x %, français pour y %, shimaoré (quand ce n’est pas “mahorais” sans plus de précisions) pour z %, etc. Comme le rappelle Paule Fioux (2007 : 99), de tels

“[...] états des lieux des langues parlées font abstraction de l’hétérogénéité des compétences des locuteurs et du fait que la spécificité sociolinguistique d’une société multilingue provient de l’alternance de l’usage de différentes langues en discours.”

Françoise Gadet (2000), citant Cukor-Avila et Bailey, nous rappelle par ailleurs l’aspect inauthentique des interactions se produisant lors d’entretiens, y compris quand toutes les précautions sont prises pour que ceux-ci se déroulent dans des conditions aussi informelles que possible :

“Even the most sophisticated sociolinguistic interviews are only surrogates for everyday, unmonitored linguistic interactions among community members: they are recreations of linguistic events, not the naturally occurring events themselves.”¹⁹⁶

De ce point de vue, le recours à la technique de l’enregistreur confié à un membre de la famille, qui se rapproche de l’observation participante, présente des avantages. Celle-ci permet en effet à la fois de contrer le biais du paradoxe de l’observateur généré par la présence d’un enquêteur étranger au milieu et de réduire la violence symbolique, décrite par Bourdieu, causée par la dissymétrie sociale et culturelle qui sépare l’enquêteur de l’enquêté. Cela renvoie à la question de l’éthique de la recherche qui, souligne Françoise Gadet (2000) :

“[...] implique de se préoccuper avant tout de la qualité de la relation à l’observé, en traitant ce dernier non seulement comme un locuteur-producteur-de-données, mais comme l’agent social et moral qu’il est.”

Au-delà de cette position éthique, se pose également la question de l’implication de l’informateur dans la recherche, à la fois pour des raisons très prosaïques liées à l’exploitabilité des enregistrements et aussi pour des raisons plus nobles à mettre en lien avec la responsabilité politique et sociale du chercheur. Concernant le premier point, comme nous avons l’occasion de le souligner dans l’expérimentation menée dans une famille du Tampon, la transcription de

¹⁹⁶ “Même les entretiens sociolinguistiques les plus sophistiqués ne sont que des substituts aux interactions linguistiques quotidiennes et non contrôlées entre les membres de la communauté : ce sont des créations d’événements linguistiques, pas les événements naturels eux-mêmes.” (*Google traduction*)

l'enregistrement obtenu par l'une des filles de cette famille a soulevé un ensemble de problèmes (interrogations sur l'identité des locuteurs, le cadre de l'interaction, l'objet de la discussion et sur certains passages peu compréhensibles) qu'il nous aurait été difficile de résoudre sans l'intervention de notre informatrice. Nous sommes donc retourné la voir, muni de la transcription et de l'enregistrement, et elle a pu très rapidement éclaircir ces différentes zones d'ombre. Chady Shimeen-Khan qui a également recouru à cette technique dans le cadre de sa thèse sur les "interactions entre jeunes Mauriciens plurilingues" (2018 : 85) relate une situation comparable :

"J'ai par ailleurs décidé de confronter les jeunes aux enregistrements effectués, ces moments m'ont permis d'en savoir plus sur les relations entre les participants aux conversations. [...] Une fois l'enregistrement effectué, je le récupérais pour l'écouter et effectuer une transcription des passages sur lesquels je souhaitais revenir avec eux et notais les questions à poser. Il s'agissait parfois du contenu discursif (discours épilinguistiques ou sur la situation sociolinguistique, etc.), de formes langagières utilisées ou de passages incompréhensibles ou de locuteurs non identifiés/identifiables. Il y avait en effet parfois des interruptions par d'autres personnes dans les conversations ou il était parfois difficile de distinguer les personnes qui parlaient. Je les revoyais ensuite dans un café pour leur faire écouter le passage et leur poser les questions."

Pour ce qui est de la prise en compte des dimensions politiques et sociales des enquêtes, ce positionnement, souligne Françoise Gadet (2000)

"conduit à une atténuation de la dichotomie fait/valeur, puisqu'il ne s'agit pas seulement de restituer la parole dans son état naturel, mais de donner aux locuteurs un contrôle sur l'information collectée, son usage et son évaluation."

Dans un projet porté avec Aboubakry Kebe sur l'alternance des langues français/pulaar et français/wolof, Fabienne Leconte (2011 : 102) mentionne également le "parti-pris éthique" qui a été le leur, "induisant une co-construction des recherches avec les personnes auprès de qui elles sont menées [...]" Ils ont confié des enregistreurs aux aînés des fratries pour qu'ils effectuent des enregistrements à des moments où parents et enfants étaient réunis : pendant les repas et avant de partir à l'école.

L'extension de ce projet d'enquête sociolinguistique s'est concrétisée, d'abord, sur la période juin-août 2021 où nous avons pu recruter huit informateurs mahoréunionnais. Inscrits à l'Université de La Réunion (UR), ceux/celles-ci préparaient un DU CPESIP¹⁹⁷ au cours duquel ils devaient accomplir un stage. En accord avec les responsables de cette formation, les étudiants volontaires avaient la possibilité de valider l'enquête sociolinguistique en tant que stage. Nous avons procédé à une seconde session de recrutement en septembre-octobre de la même année, en lançant cette fois un appel à l'ensemble des étudiants mahoréunionnais inscrits à l'UR (message posté sur le groupe FB "Étudiants de la Réunion promo 2021-2022"), quel que soit leur parcours. Nous avons ainsi pu recruter cinq autres informateurs, qui ont pu valider cette expérience comme un stage volontaire, celui-ci n'étant pas inscrit dans leur maquette d'enseignement. Chaque étudiant-informateur se voyait remettre, au terme de l'enquête-stage, une gratification de quatre-vingt euros prise sur le reste d'un budget de recherche obtenu dans le cadre du projet PRES-LAF¹⁹⁸. Équipés chacun d'un dictaphone qu'ils pouvaient conserver

¹⁹⁷ "Cycle Préparatoire aux Études Supérieures et à l'Insertion Professionnelle" : dispositif d'orientation destiné à lutter contre les décrochages en première année universitaire. Il s'agit d'une année post-bac proposant une remise à niveau afin d'accompagner de jeunes étudiants dans un projet d'études supérieures ou un projet professionnel.

¹⁹⁸ "Pratiques et REprésentations Socio-LAngagières des français en Francophonie". Pour une présentation de ce projet, se reporter à ce que nous en disons dans une note de bas de page de la présentation de cette partie.

pendant deux mois, chaque informateur se voyait confier pour mission de procéder à des enregistrements de moments de vie au sein de leurs familles ou lorsqu'ils étaient avec des amis. Il ne s'agissait pas d'enregistrements sauvages : chacun devant au préalable obtenir l'autorisation de leur famille pour pouvoir procéder à ce travail d'enquête. Au terme de ces deux sessions, nous avons pu recueillir, auprès de ces 13 enquêteurs, un corpus de 134 enregistrements aux durées variables, allant de quelques minutes à une durée supérieure à une heure, même si la consigne était d'éviter les enregistrements trop longs. Une première écoute de ces supports fait apparaître la richesse des répertoires langagiers, avec une pratique étendue du code-switching chez des locuteurs alternant entre shimaoré, créole et français. En fonction des configurations familiales, on note également une maîtrise très variable du shimaoré chez des secondes générations parfois très créolisées. L'analyse de ce corpus très riche n'a malheureusement pas été possible à ce jour : nous nous sommes heurté à la fois aux limites de nos compétences plurilingues et à la difficulté de pouvoir travailler en collaboration avec des linguistes spécialistes du shimaoré (pour le créole c'est moins compliqué) qui constituent une denrée rare. Nous y reviendrons dans la discussion finale.

5.6. Analphabétisme et non francophonie des adultes mahorais : les impensés des politiques régionales de lutte contre l'illettrisme

Nous l'avons vu précédemment, les migrants/tes mahorais/es à La Réunion possèdent des profils sociologiques spécifiques, qui les distinguent à la fois de ceux/celles en provenance des autres îles de l'océan Indien et de leurs "compatriotes" qui choisissent la métropole comme terre d'accueil. Il s'agit souvent de femmes isolées, à la tête de familles monoparentales, peu qualifiées, pas ou peu scolarisées, ce qui explique à la fois leur non francophonie et les situations d'analphabétisme ou d'illettrisme dans lesquelles beaucoup d'entre elles se retrouvent. Il est difficile de quantifier ce phénomène. À notre connaissance, il n'existe pas d'études portant sur la maîtrise des langues et le niveau de littératie de cette population spécifique. Deux enquêtes menées au début des années 2000 sur les migrants ne distinguent pas (pour la première), pas toujours (pour la seconde) Mahorais et Comoriens dans les résultats qu'elles proposent. La première, publiée en 2001, a été menée auprès de 1594 familles mahoraises et comoriennes par l'association "La Maison de Mayotte" et l'organisme "DEFI océan Indien". On y trouve les données suivantes à la rubrique "Connaissances linguistiques" :

- 30,5 % ne connaissent ni le français, ni le créole ;
- 37 % ne connaissent pas le français ;
- 33 % ne comprennent pas le créole.
- 45 % des chefs de famille disent souhaiter apprendre ou améliorer le français, 13 % ne sont pas intéressés, 26 % le connaissent déjà et 14 % ne savent pas." (Valli, 2001 : non paginé)

De l'étude publiée par le Crédoc et l'ODR en 2004 auprès de 1000 familles mahoraises, comoriennes et malgaches, nous extrayons les données suivantes :

- 43 % des Mahorais/Comoriens du panel n'ont jamais été scolarisés, 33 % ne sont pas allés au-delà du primaire ;
- 32 % des Mahorais déclaraient "comprendre" et "parler facilement" le français (contre 41 % des Comoriens et 70 % des Malgaches) ;
- 27 % des Mahorais/Comoriens indiquaient comprendre le créole ;

- 32 % des Mahorais et Comoriens déclaraient bien maîtriser la lecture et l'écriture (contre 71 % pour les Malgaches) ;
- 28 % des Mahorais indiquaient avoir des enfants présentant des difficultés scolaires (contre 16 % des Comoriens et 10 % des Malgaches) ;
- 17 % des familles mahoraises avaient des enfants bénéficiant d'un soutien scolaire ou d'un "rattrapage de français" (contre 14 % des familles comoriennes et 8 % des familles malgaches).

Il est difficile de pouvoir tirer des conclusions précises de telles données, d'abord qu'elles sont datées, ensuite parce que d'un point de vue méthodologique, elles ont été obtenues sur la base de simples déclarations. Que veut par exemple dire "connaître" ou "parler facilement" le français ? Comment estimer à partir de quel niveau de compétence on maîtrise "bien" la lecture et l'écriture ? On pourra néanmoins retenir quelques tendances que confirmeront nos observations personnelles et recherches complémentaires exposées ci-dessous. Beaucoup de femmes mahoraises nées jusque dans les années 1970 n'ont jamais été scolarisées. Certaines, bien qu'installées à La Réunion depuis parfois 10 ou 20 ans, ont les plus grandes difficultés à parler français et ne savent ni lire, ni écrire dans cette langue, bien qu'elles puissent avoir par ailleurs des compétences en arabe, langue culturelle associée à la pratique religieuse qu'elles utilisent, par exemple, pour signer. Les Mahorais, de ce point de vue, se distinguent assez nettement des autres migrants originaires de l'océan Indien, y compris des Comoriens. La principale explication est liée au développement tardif des infrastructures scolaires à Mayotte, comme le rapporte cet informateur :

"En fait, la promotion née en 1961, 1962, 1963 en descendant vers les années 50, pour cette époque, à Mayotte, il n'y avait pas d'école. Si je fais appel à mes souvenirs, les seuls endroits où il y avait des écoles c'étaient dans les grands villages. [...] En revanche, dans les petits villages reculés entourés par les forêts, il était difficile de partir à l'école. Si je prends mon exemple, je viens du village de Kahani (centre) c'était difficile pour moi d'aller jusqu'à Ouangani. C'était difficile que j'aille jusqu'à Chiconi pour trouver une école. Ce n'est pas comme aujourd'hui où il y a des routes. [...] C'est pour cette raison que nous n'avons pas été scolarisés. Ce n'était pas facile pour notre génération. Ce qui nous restait c'était d'aller à l'école coranique et de partir travailler dans les champs. [...] C'est pour cette raison que la majorité d'entre nous ne parlent pas français parce que nous n'avons pas été scolarisés. Donc, notre génération qui est née en 1963, 1964... ceux qui ont l'âge de 40 ans, tu comprends. [...] En revanche, à partir de 1975, ceux qui sont nés à partir de cette année, à partir de 1975, on peut dire que 90 % parlent français." (Cité par Cherubini, Combo, Roinsard, 2009 : 120-121)

À cela s'ajoute le fait que, même dans les villages pourvus d'écoles, les parents refusaient souvent d'y scolariser les filles qui restaient à la maison pour aider aux tâches ménagères.

Les grandes difficultés dans lesquelles ces femmes se trouvent à La Réunion pour écrire, lire ou communiquer en français constituent un facteur important d'isolement social qui nuit fortement à leur intégration, les place dans une situation de dépendance et leur cause de multiples tracas dans leur vie quotidienne. Maesha, la femme dont nous livrons le témoignage ci-dessous vit à La Réunion depuis 2006. Elle n'a jamais été scolarisée, n'a jamais suivi de formation. Nous l'avons rencontrée en avril 2019 dans une petite association de quartier à Saint-Pierre vers laquelle la CAF l'avait dirigée pour suivre des cours de français et d'alphabétisation. Comme elle nous l'explique, prendre connaissance d'un courrier administratif, décrypter une facture, lire un sms envoyé par l'école, ou encore comprendre un

enseignant qui l'appelle sur son téléphone pour l'alerter sur le comportement d'un de ses enfants, tout est source de difficulté pour elle :

“La CAF m’a envoyé ici sauf que pour moi il y a rien parlé, il y a rien li [rires] mais courageux parce que moi je suis il faut parler français il faut lire parce que les aller bureau et tout ça moi tout seule il faut courageux pour venir ici. Pour les quelqu’un comme moi qui a pas parlé français bien quand il est rendez-vous la CAF, comme moi il est donné rendez-vous, il faut parler mais a pas parlé bien français la CAF faut envoyer pour lire l’école parce que c’est pas bon pour rester La Réunion après y a pas rien li y a pas rien français parler écrit c’est pas bon. Avant moi je n’a rien li, quand mes enfants il a pas chez moi, même les factures, les lettres, jusqu’à les enfants rentrent à la maison mais après quand les enfants il fait n’importe quoi à l’école, là l’école il téléphone moi, moi il arrive pour, mais après quand l’école il a envoyé message sur mon téléphone moi je essayé lire un peu, c’est pas beaucoup mais toujours un petit peu.” (Maesha, 03/04/2019)

Sans aide, elles ne sont pas non plus en mesure de respecter des convocations administratives qui leur sont adressées par courrier ou voie électronique par les services sociaux dont elles dépendent pour leur survie. Cela peut conduire à des sanctions lourdes de conséquences : allocations coupées, radiations, etc. Leur analphabétisme/illettrisme se double la plupart du temps d’un illettrisme : à l’heure de la généralisation des démarches administratives en ligne, elles ne possèdent généralement pas de mails, ne savent pas utiliser un ordinateur. Nous l’avons vu lors de séances d’alphabétisation, le simple fait de manipuler une souris leur pose des difficultés en termes de coordination que l’on peut difficilement s’imaginer si on ne connaît pas ce public. N’ayant souvent pas de mari pour les seconder, ces femmes recourent parfois à des voisins pour les aider dans leurs démarches, mais cela a pour conséquence gênante d’exposer leur vie privée. Elles s’appuient également sur leurs enfants, mais ceux-ci n’ont pas toujours le recul et la maturité nécessaire pour saisir des situations et des enjeux qui les dépassent. Cela pose également le problème de l’autorité parentale, avec des situations de responsabilités inversées dans lesquelles les enfants doivent se substituer à leurs parents pour prendre des décisions liées à des problèmes de la vie quotidienne. Les enfants de deuxième génération sont régulièrement mis à contribution en tant que médiateurs linguistiques, pour permettre qu’une communication puisse s’établir entre des services administratifs et des parents non francophones. Le service d’interprétariat qu’on leur demande d’effectuer peut poser des problèmes en raison, nous le verrons plus loin, d’une maîtrise insuffisante que ces jeunes peuvent avoir de la langue de leurs parents, ce qui peut conduire à des traductions approximatives ou erronées susceptibles d’engendrer quiproquos et incompréhensions.

Autre situation compliquée pour ces femmes : la communication avec le monde médical. Comment être en mesure d’expliquer des symptômes au médecin, de comprendre ses questions, ses explications ? Certaines se font accompagner par une de leur fille mais d’autres s’y refusent, par pudeur ou en raison de l’indisponibilité des enfants :

- Maesha : Le médecin c’est un grand problème. Pour parler quand j’ai mal ici le dos.
- Enquêteur : Pour expliquer ?
- Maesha : Ça c’est dur (rires). Ça c’est problème, grand problème.
- Enquêteur : Et vous y allez seule ?
- Maesha : Oui.
- Enquêteur : Mais vous arrivez quand même à vous faire comprendre ?
- Maesha : Si, je fais dessins (rires).” (Maesha, 03/04/2019)

En aval de la visite médicale, il y a également la difficulté de suivre une posologie. Une incompréhension sur le dosage du traitement peut parfois conduire à des conséquences dramatiques. Mariama, une jeune femme comorienne qui a vécu plusieurs années à Mayotte nous raconte ce qui est arrivé à l'une de ses amies, en nous expliquant que cet évènement a été pour elle un déclencheur qui lui a fait comprendre l'importance de l'éducation et de la maîtrise du français, ce qui l'a poussée sur la route de l'exil, vers Mayotte (en kwasa-kwasa) dans un premier temps, vers La Réunion ensuite :

“Moi, j'étais aux Comores, j'étais mal. J'avais une amie à moi, ma maman elle m'a dit qu'elle l'avait mis au monde le même jour, la même heure avec moi et on était amies, j'étais amie avec elle. Après à 14 ans, elle a eu un choc, elle a eu une maladie, elle a commencé maigrir, sa maman l'a envoyée à Madagascar, elle s'appelle Tina. Elle a fait opération, c'était réussi et elle a arrivé à la maison là-bas pour rester quelques jours avant qu'elle retournait aux Comores mais le médecin il a inscrit un médicament, une fois par jour, et elle, elle a prendre le médicament deux le matin, deux le midi, deux le soir, dans trois jours elle a fait hémorragie elle est morte. Et quand sa maman m'a appelé elle m'a dit : ton amie elle est morte, la quantité que le docteur il a dit, ce n'était pas là. Depuis ce jour-là j'étais en quête de moi-même, parce que je disais la deuxième c'est moi, qu'est-ce qu'une vie ? Moi j'étais mariée, j'étais mère de famille et depuis ce jour-là, j'ai eu peur, je disais qu'il va arriver à moi et j'ai décidé, j'ai dit à mon ex-mari que moi je pars, il m'a demandé : où tu vas, j'ai dit je vais au bord de la route, je ne sais pas où, et tout le monde me voit comme je suis folle, j'ai dit je vais voyager, je sais pas où mais je ne vais pas rester là pour me tuer moi-même, ça a été choc pour moi, c'est pour ça je venue à Mayotte [...]” (Mariama, 19/04/19)

Arrivée à La Réunion avec sa fille en bas âge qu'elle élève seule, Mariama est confrontée à la difficulté, dans le suivi médical de celle-ci, de parvenir à communiquer avec les professionnels de santé. C'est ce qui la conduira à entreprendre une démarche de formation pour apprendre à lire :

“Là je me suis dit, je vais apprendre à lire pour elle parce que ce n'est pas facile non plus pour expliquer le docteur combien de fois elle a vomi, ou combien de elle a fait caca, ou la température il est à combien et c'est ça que je m'inscrire à la Case à Lire.” (Mariama, 19/04/19)

La quête de l'autonomie pour ces femmes passe également par l'apprentissage de la conduite qui leur permet une plus grande liberté de mouvement, facilite leur vie quotidienne, et leur permet parfois d'envisager une activité professionnelle. Or, pour ne prendre que cette première étape, comment réussir l'épreuve du code quand on ne sait pas bien lire et que l'on a une connaissance partielle du français qui permet difficilement d'accéder à une terminologie spécialisée. Moïnaecha, âgée de 42 ans, à La Réunion depuis 2016, élève seule ses trois enfants. Son rêve est d'avoir une voiture à elle, ce qui lui permettrait notamment d'alléger la corvée des courses qu'elle doit effectuer à pied ou en bus :

“Faut que j'ai mon code parce que j'en ai marre, je suis fatiguée prendre des courses tous les jours, monter, monter, jusqu'à la tour des Azalées jusqu'à Leclerc, monter là bas. Fatiguée, mais j'ai pas le choix, faut que je fais, je peux pas laisser mes enfants mourir ou avec le vêtement sale. Parce que moi, c'est le papa, c'est le maman.” (Moïnaecha, 10/12/19)

Si elle possède une bonne compréhension du français et si elle se débrouille à l'oral, Moïnaecha éprouve de grandes difficultés à l'écrit. Elle n'a jamais été scolarisée et peut être considérée comme analphabète même si elle a suivi des formations en alphabétisation. Elle

parvient ainsi difficilement à déchiffrer et quand elle y arrive, elle ne comprend souvent pas ce qu'elle lit. Le passage obligé par l'écrit qu'implique la passation du code constitue pour elle un obstacle insurmontable :

“[...] j'ai autoécole, donc autoécole j'ai commencé depuis à Mayotte, mais je comprends que tu parles comme ça, c'est là que je parle la leçon qui parle de l'écoute. Mais quand faut que je lire pour comprendre, non. J'ai comprends, et quand j'ai entendu qu'ils parlent “réponse A - réponse B comment on va faire” après je regarde, je me mets réponse A. Mais je vais pas comprendre à cause que je lire. [...] je le comprends comment il a parlé “comment je vais passer ? Est-ce que je vais céder le passage à gauche ou à droite ?” J'ai entendu le mot comme ça, j'ai analysé, j'ai regardé “ah non, il faut pas que tu céder à gauche, faut céder à droite.” Mais comme je dois lire pour dire et mettre le réponse, je peux pas parce que je sais pas.” (Moinaecha, 10/12/19)

À la lumière de ce qui précède, la formation linguistique de ces publics, qui sous-entend à la fois alphabétisation et cours de FLE, apparaît comme une priorité sociale afin de rompre leur isolement et de faciliter leur autonomie et intégration à La Réunion. Or, les Mahorais font face à un paradoxe : bien qu'étant souvent, de l'ensemble des migrants des îles de l'océan Indien, ceux qui ont le niveau scolaire le plus faible, ceux qui sont les plus en difficulté et en demande sur les plans de la maîtrise de l'écrit, de l'oral, des savoirs de base, ils sont les seuls exclus des dispositifs officiels visant les publics allophones étrangers, précisément parce qu'ils ne sont pas étrangers. Le Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) mis en place par l'OFII pour les étrangers primo-arrivants de plus de 16 ans prévoit ainsi un parcours de formation linguistique, pouvant s'étendre de 100 à 600 heures en fonction du niveau en français, lequel est évalué lors de tests diagnostiques puis en cours de formation. Les ressortissants de l'Union Européenne, *a fortiori* des personnes de nationalité française, n'ont toutefois pas la possibilité de bénéficier de ce dispositif.

Les travailleurs sociaux et les personnels exerçant dans l'accompagnement à l'insertion sociale et professionnelle des publics défavorisés, qui figurent aux premières lignes pour recevoir, conseiller et guider les Mahorais de La Réunion, se trouvent souvent démunis dès lors qu'il est question de les orienter vers des structures de formation adaptées à leurs besoins de formation : les outils de détection sont inadaptés et les orientations possibles, limitées ou inexistantes. Nous prendrons ici le cas du Pôle Insertion qui prend en charge une partie des bénéficiaires du Revenu de Solidarité Active (RSA) que perçoit beaucoup de femmes mahoraises isolées. Bien que difficilement quantifiables en raison de l'interdiction française liée au recueil de données sur des bases ethniques, elles pourraient représenter de 10 à 15 % des bénéficiaires du RSA (BRSA) suivis par le Pôle Insertion, soit entre 1 000 et 1 500 personnes sur l'ensemble de La Réunion¹⁹⁹.

Les conseillers insertion recourent à un outil nommé OISIS pour “Outil d'Identification des Situations d'Illettrisme Simplifié” (simplifié car il existait auparavant un OISI proposant un test plus complet, permettant notamment d'évaluer la lecture, ce qui n'est désormais plus possible), conçu en 2013 par le CIRILLE (Centre Interinstitutionnel de Ressources sur l'Illettrisme) basé au Carif-Oref Réunion (Centre d'Animation et de Ressources de l'Information sur la Formation - Observatoire Régional Emploi-Formation). Il s'agit d'administrer un test à tout BRSA consistant à remplir une fiche d'accueil fictive à partir d'une

¹⁹⁹ Extrapolation effectuée à partir d'estimations fournies par une conseillère insertion du Pôle insertion d'une ville du Sud de La Réunion (entretien du 12/10/18) sur la base du bassin “Tampon – Saint-Louis – Saint-Pierre – Saint-Joseph”.

liste “d’indices” permettant d’identifier des personnes illettrées “en déterminant si les besoins linguistiques de [celles-ci] relèvent de l’alphabétisation, de post alphabétisation ou du Français Langue Étrangère” (CARIF-OREF - CIRILLE 2013 : 5). La production est ensuite analysée à l’aide une grille d’interprétation/orientation proposant de classer les BSRA dans six catégories identifiées par des codes chiffrés :

- “400 : a été scolarisé en langue étrangère, jusqu’au secondaire au moins, a déjà le mécanisme de codage/décodage de sa langue d’origine (lecture et écriture) ;
- 100 : étranger n’ayant pas été scolarisé ou très peu (2 à 3 ans au primaire) dans sa propre langue ; n’a pas le mécanisme de codage/décodage de sa langue d’origine (lecture et écriture) ;
- 111 : Français n’ayant pas été scolarisé ou très peu (2 à 3 ans au primaire) ;
- 222 : Français ayant été scolarisé et ayant rencontré des difficultés à remplir la précédente fiche d’accueil ;
- 333 et 555 : Français ayant été scolarisé et n’ayant pas rencontré des difficultés à remplir la précédente fiche d’accueil (333 = relève d’une remise à niveau ; 555 = relève d’une pré-qualification ou d’une qualification)” ; (*Ibid.* : 10)

À chacune de ces six catégories, correspondent les propositions d’orientation différenciées suivantes :

- “400 : action FLE (Français Langue Étrangère), action FLI (Français Langue d’Intégration), action CAI (Certificat d’Accueil et d’Intégration) ou hors CAI, ateliers sociolinguistiques ;
- 100 : action Alpha FLE (Alphabétisation en Français Langue Étrangère), action FLI Débutants (Français Langue d’Intégration), action CAI Débutants (Certificat d’Accueil et d’Intégration) ou hors CAI, ateliers Sociolinguistiques ;
- 111 : action d’Alphabétisation ou de de Post Alphabétisation ;
- 222 : ateliers d’acquisition des compétences clés LCI, ateliers de remédiation Lecture Écriture ;
- 333 : action de RAN (Remise à niveau) ;
- 555 : Action de pré-qualification ou de qualification.” (*Idem*)

Le problème de ces catégorisations c’est qu’elles ne prennent pas en compte les spécificités du public mahorais qui ne rentre dans aucune des “cases” de cette grille (nous écartons ci-dessous les codifications 222, 333 et 555, puisqu’elles concernent des BRSA sans difficultés particulières du point de vue de la maîtrise de la langue) :

- 400 : les Mahorais n’ont pas été scolarisés en langue étrangère, quand ils l’ont été c’est en français ;
- 100 : les Mahorais ne sont pas étrangers ;
- 111 : les Mahorais sont bien français et n’ont souvent pas été scolarisés ou très peu mais ils présentent une problématique FLS/FLE qui n’apparaît pas dans cette catégorie.

La conseillère insertion consultée à l’occasion d’un entretien nous indique que ce public est systématiquement classé en 400 et 100,

- à la fois sur la base des analyses de l’outil OISIS, ce qui n’est pas logique puisque, comme nous venons de le voir, la classification proposée par la grille ci-dessus ne leur permet normalement pas d’entrer dans ces catégories ;
- et également (et peut-être surtout), de manière officieuse, sur celle de leurs patronymes (“Il suffit de lire leurs noms pour savoir où on va les mettre”).

On peut considérer en outre que ce classement opéré par Pôle insertion (il faudrait vérifier s'il s'agit de pratiques que l'on retrouve chez les autres conseillers insertion des autres pôles) répond de manière déguisée à une forme de classement à connotations ethniques dans la mesure où :

- les Mahorais relevant de la problématique alpha et/ou FLS seraient systématiquement classés en 400 et 100. Il pourrait y avoir là une confusion Comoriens/Mahorais puisque seuls les premiers correspondent effectivement à la description de ces deux catégories même si logiquement les Comoriens, puisque de nationalité étrangère, devraient plutôt bénéficier des dispositifs de formation linguistiques prévus par l'OFII dont nous avons parlé ci-dessus ;
- les Français non mahorais (métropolitains et réunionnais) seraient systématiquement classés en 111 quand bien même une partie d'entre eux, les créolophones, possèdent bien cette double problématique alpha et FLS (publics illettrés présentant des difficultés dans la maîtrise du français du fait de la prédominance dans leur pratiques langagières du créole). Cette distinction, non explicitée dans le guide OISIS peut s'expliquer par le fait que les créolophones ont, vis-à-vis du français, une connaissance/maîtrise supérieure (du fait de la proximité des deux langues, de la présence également du français dans leur environnement quotidien : école-médias-administrations, etc.) comparativement aux Mahorais qui relèvent plus du FLE que du FLS. Néanmoins, il est étonnant qu'aucune mention ne soit faite à cette dimension FLS pour les BRSA 111 créolophones qui, pour certains d'entre eux, possèdent bien, en plus des problèmes liés à la maîtrise des savoirs de base (notamment au niveau du codage/décodage) des difficultés linguistiques liées à la maîtrise du français.

De fait, les BRSA 111 sont généralement orientés vers des structures du type "Cases à lire", considérées comme étant les plus appropriées (nous allons voir ci-dessous que cela pose d'ailleurs question) pour répondre à leurs besoins. Les BRSA 400 et 100 peuvent également l'être, mais essentiellement par défaut, en raison de l'absence d'une offre de formation possédant cette double caractéristique Alpha/FLE.

Cette absence de prise en considération du public mahorais dans les catégorisations utilisées dans OISIS pose question. S'agit-il d'un oubli ou d'une volonté délibérée de ses concepteurs d'écarter de sa réflexion et de la prise en charge institutionnelle ces migrants français particuliers qui ne cochent pas les cases habituelles des étrangers allophones ? Un premier élément de réponse peut être donné en indiquant que le CARIF-OREF/CIRILLE, à l'origine de ce test de positionnement, bien qu'ayant longtemps été le fer de lance des politiques de lutte contre l'illettrisme à La Réunion (cf. ci-dessous), jusqu'à sa dissolution récente en 2018, n'a jamais intégré la problématique de la migration (des Mahorais ou d'autres Indocéaniens) dans ses réflexions et actions. C'est ce que montre par exemple une lecture attentive des Actes du séminaire "Réunir pour mieux agir contre l'illettrisme", organisé par le CARIF-OREF en novembre 2003, où à aucun moment de cette rencontre la situation de migrants adultes allophones à La Réunion n'est abordée par les intervenants. C'est symptomatique d'une vision locale de la lutte contre l'illettrisme qui s'est construite historiquement en visant de manière exclusive les seuls Réunionnais créolophones. Si le cadre de cette publication ne nous permet pas d'aborder l'histoire de l'alphabétisation et de la lutte contre l'illettrisme à La Réunion (Latchoumanin 2010), nous pouvons ici en poser quelques jalons qui permettront de mieux développer notre point de vue. Nous retiendrons d'abord la date de 1970 qui correspond à la naissance de l'ARCA (Association Réunionnaise de Cours pour Adultes) qui a longtemps été (jusqu'à sa disparition en 1996) l'organisme phare dans le domaine. Citons parmi ses missions, celles :

- “de sensibiliser l’opinion publique en général et les Pouvoirs Publics en particulier au grave problème de l’analphabétisme à La Réunion.
- de promouvoir les actions d’alphabétisation et de préformation en vue de permettre aux personnes dont l’instruction est insuffisante ou nulle d’acquérir le minimum de connaissances à leur promotion sociale et professionnelle.
- D’organiser à titre expérimental des actions de formation en vue de la production d’outils pédagogiques et de propositions de structures d’accueil adaptées aux publics sous-qualifiés, sous-actifs.
- de promouvoir la réflexion et les actions visant à la formation et à la qualification des formateurs d’adultes.” (Gonfalone, 1983 : 277)

Les actions de formation destinées à la “population analphabète et de bas niveau d’instruction” (*Ibid.*) estimée alors à 100 000 personnes (“100 000 exclus du système” selon Denis & Gonfalone, 1982 : 73) prenaient notamment la forme de cours bénévoles ouverts à tous ou de cours visant plus spécifiquement des salariés (bâtiment, agriculture, pêche, artisanat) dans le cadre de la formation continue. La lecture des deux guides méthodologiques publiés par l’ARCA (Denis & Gonfalone, 1982 ; Gonfalone, 1983) permet de constater que ces 100 000 bénéficiaires potentiels d’actions de formation ne sont alors constitués que de Réunionnais créolophones, comme en atteste la typologie suivante proposée sur la base de leurs pratiques langagières orales :

- “K1 : personnes ne s’exprimant qu’en créole.
- K2 : personnes s’exprimant en créole et s’exprimant dans un langage interféré non compréhensible pour un non-créolophone.
- K3 : personnes s’exprimant en créole et s’exprimant dans un français régionalisé.
- K4 : personnes s’exprimant indifféremment en créole et en français.” (Denis & Gonfalone, 1982 : 160)

Nous effectuons à présent un saut dans le temps de vingt ans qui nous propulse au début des années 2000. On ne parle désormais plus d’analphabétisme, considéré comme trop connoté, mais d’illettrisme (néologisme dont la paternité reviendrait à ATD Quart Monde) et la lutte contre ce “fléau” (selon l’appellation consacrée) mobilise désormais aussi bien les acteurs de la formation pour adultes que les responsables administratifs et politiques de l’île. Cette évolution est à mettre en lien avec l’institutionnalisation nationale de la lutte contre l’illettrisme intervenue dans les années 1980. On retiendra ainsi, pour l’année 1984 :

- l’adoption d’un ensemble de mesures ministérielles destinées à aider “plusieurs millions de Français [...] gravement gênés, dans leur vie quotidienne et dans l’exercice de leur activité professionnelle, par une insuffisante maîtrise de la lecture et de l’écriture”²⁰⁰ ;
- la mise en place du Groupe Permanent de Lutte contre l’Illettrisme (GPLI) par le ministre des Affaires Sociales et de la Solidarité Nationale.

Au militantisme et bénévolat de l’ARCA, succède la structuration et professionnalisation d’un secteur qui prend notamment la forme de

- la création (en 1988 pour le CARIF, en 1990 pour l’OREF) du CARIF-OREF (Centre d’Animation et de Ressources de l’Information sur la Formation-Observatoire Régional

²⁰⁰ “La politique de lutte contre l’illettrisme” : discours du premier ministre Pierre Bérégovoy le 11 janvier 1984. En ligne : <https://www.vie-publique.fr/discours/157025-cm-11-janvier-1984-la-politique-de-lutte-contre-lillettrisme>

Emploi Formation) dont l'une des missions est d'accompagner la politique publique en matière de prévention et de lutte contre l'illettrisme ;

- l'adossement en 1995 du CIRILLE (Centre interinstitutionnel de ressources sur l'illettrisme) au CARIF-OREF ;
- la signature en 1998 par l'État (préfecture et rectorat), le Conseil Régional et le Conseil Général de l'accord cadre "Agir contre l'illettrisme" ;
- la signature en 2002 d'une Charte partenariale multipartite (État, Région, Département, CAF) de lutte contre l'illettrisme pour les années 2000 à 2006 ;
- l'ouverture en 2003 d'une délégation nationale de l'ANLCI (Agence Nationale de Lutte Contre l'illettrisme) à La Réunion ;
- l'organisation en 2003 d'un séminaire, "Réunir pour mieux agir contre l'illettrisme", réunissant la Directrice générale de l'ANLCI, le préfet de La Réunion, le recteur d'Académie et les vice-présidentes des Conseil Régional et Général ;
- la création (2000-2005) d'Ateliers Permanents de Lutte contre L'Illettrisme (APLI) en direction des jeunes inscrits dans les Missions Locales, les bénéficiaires de minima sociaux et les chômeurs.

Si des modifications majeures sont donc intervenues en l'espace de deux décennies pour ce qui est de la prise en charge de l'illettrisme, deux éléments ont peu évolué, voire n'ont pas changé du tout :

- le nombre estimé d'illettrés : au début des années 1980, on mentionnait le nombre de 100 000, il est désormais estimé à 120 000, soit 23 % des 16-65 ans, dans une enquête menée par le CIRILLE en 1996-1997, et 110 000 en 2007-2008 dans une enquête de l'INSEE, soit 22 % de cette même population ; (CESR 2010 : 3)
- le profil ethnique du public illettré à La Réunion qui, bien que rarement explicité dans les discours officiels, les documents administratifs, et également la littérature scientifique (cf. ci-dessous), sinon par la désignation générique de "Réunionnais", semble exclure les migrants. Ceux-ci ne sont en tout cas jamais mentionnés explicitement. On sait pourtant que les migrations en provenance des îles de l'océan Indien et notamment de Mayotte ont connu un accroissement important dans ces années 1990-2000 et qu'une grande partie de ces populations originaires des îles de l'océan Indien, en particulier les femmes mahoraises isolées, relevait de cette problématique de l'analphabétisme et/ou de l'illettrisme.

Comme au début des années 1980, les actions de lutte contre l'illettrisme semblent ainsi viser exclusivement les Réunionnais créolophones. Lors d'un symposium en 2000, Paul Soupe, alors représentant local de l'ANLCI et chargé de mission au CARIF-OREF, déclarait ainsi à propos des dispositifs pédagogiques de lutte contre l'illettrisme :

"[...] il va sans dire qu'une prise en compte du créole constitue une nécessité pédagogique ; ce qui suppose de la part du formateur, non seulement une connaissance pratique des deux langues concernées (ici créole réunionnais et français) – ne serait-ce que pour établir une communication minimale entre formateur et formé – mais aussi de faire preuve d'une expertise linguistique des points d'interférences syntaxiques, lexicales, phonologiques et plus largement communicationnelles dans ces deux langues." (Gautier-Moulin, 2000 : 253)

En février 2005, le CARIF-OREF CIRILLE publie, avec le concours de l'Agence Départementale d'Insertion, un "outil pédagogique fonctionnel", baptisé d'un intitulé en créole : *Ti chemin grand chemin*. Le classeur, composé d'un ensemble de "fiches-outils de référence" destiné aux "bénéficiaires du RMI en situation d'illettrisme", débute par une partie

intitulée “Lire la CAF”. Il s’agit de permettre aux “bénéficiaires” “d’analyser et de traiter les situations de communication relevant de la CAF”. Les situations problèmes proposées à cette fin mettent en scène des prototypes de Réunionnais, comme on pourrait le faire en France métropolitaine en se référant à la famille Dupont ou Durand. Ainsi la séance 4, où il s’agit de définir le montant des allocations dont peut bénéficier la famille Hoarau :

“La famille Hoarau est composée de :

un père

une mère

un garçon de 14 ans

une fille de 20 ans

Le père et la mère ne travaillent pas, le garçon va au collège.

La fille ne travaille pas et elle est handicapée.”

Dans la séance 9, les stagiaires sont invités à “décrire les démarches que doit faire Madame Grondin née Boyer” auprès de la CAF :

“Situation 1 : Madame Boyer a reçu un virement de 1500 euros de la CAF alors que ces allocations mensuelles sont de 1200 euros.

Situation 2 : Madame Boyer s’est mariée au mois d’avril 2004 et est allée vivre avec son mari Monsieur Grondin.

Situation 3 : Madame Grondin a pris un emploi en novembre 2004, elle est maintenant secrétaire de son mari.”

Aucune étude de cas n’est proposée, par exemple, sur la situation de Mme Saïd ou de Mme Ahamadi, mères isolées à la tête d’une famille nombreuse... Cette focalisation sur les Créoles réunionnais s’explique par cette dissociation, évoquée précédemment, opérée par le CARIF-OREF et tous les acteurs de la lutte contre l’illettrisme à La Réunion entre publics autochtones et publics migrants.

On retrouve ce même constat d’une absence de vision globale intégrant tous les publics illettrés/analphabètes de La Réunion, lorsqu’on se penche sur les écrits universitaires réunionnais publiés sur la question de l’illettrisme entre la fin des années 1990 et le milieu des années 2010, essentiellement sous la plume de Michel Latchoumanin. Alors qu’il exerçait comme professeur en sciences de l’éducation et qu’il assurait par ailleurs la direction du CIRCI, (Centre Interdisciplinaire de Recherche sur la Construction Identitaire), Michel Latchoumanin a consacré la plupart de ses travaux et écrits à la question de la recherche en illettrisme. Nous décidons de parcourir le corpus (cf. ci-dessous), constitué de ses ouvrages, rédigés seul ou co-écrits, sous la forme de monographies ou d’actes de colloque, à la recherche d’éléments de réflexion liés à la prise en charge de publics migrants analphabètes/illettrés :

- Latchoumanin Michel & Viracaoundin Jean (1996) : *La population dite illettrée ou analphabète à La Réunion : quelques repères*, CAFOC.
- Latchoumanin Michel (2010) : *Illettrisme ou littératie : états des lieux et perspectives à l’île de la Réunion*. Saint-André, Océan Éditions.
- Latchoumanin Michel & Naëck Vassen (Éds.) (2011) : *Illettrisme à Maurice et à La Réunion : état des lieux et perspectives*, Travaux & documents - Université de La Réunion, Faculté des lettres et des sciences humaines, n° 38, juin 2011.
- Latchoumanin Michel (Éd.) (2012) : *Recherches et pratiques de littératie dans l’Océan Indien*, Saint-André, Océan Éditions.
- Latchoumanin Michel (Éd.) (2014) : *La littératie pour prévenir et lutter contre les situations d’illettrisme dans l’Océan Indien*, Saint-André, Océan Éditions.

Les deux publications les plus récentes, des actes de colloque, ne comportent aucune référence à ces publics. Dans l'ouvrage co-écrit avec Jean Viracaoundin en 1996, tout en précisant à la page 17 que "le primat [a été] accordé à une meilleure connaissance du public adulte réunionnais engagé dans un processus d'alphabétisation", les deux chercheurs évoquent une enquête conduite "auprès de demandeurs d'emploi d'un secteur urbain" qui a permis de mettre en évidence des situations d'analphabétisme chez "des personnes originaires de pays voisins, nouvellement installées à La Réunion." Et les auteurs de poursuivre :

"Il s'agit le plus souvent de Malgaches ou de Comoriens de nationalité française qui n'avaient pas fréquenté l'école publique payante, faute de moyens ou qui avaient été scolarisés à l'école coranique, surtout aux Comores, pour apprendre les préceptes de l'Islam." (*Ibid.* : 75)

Dans son ouvrage de 2010, qui propose une histoire de la lutte contre l'illettrisme à La Réunion, l'auteur se contente de références indirectes à ces publics quand il cite deux dispositifs : les APLI (Ateliers Permanents de Lutte contre l'Illettrisme) (2000-2005) et les formations "compétences clés-lutte contre l'illettrisme" (2010-11). Concernant le premier, l'auteur mentionne un rapport d'audit critique publié en 2007 par la société INGENIORS qui dénonce en particulier la présence dans le dispositif de publics analphabètes et migrants non conformes au cahier des charges et dont la présence, souligne Michel Latchoumanin (2010 : 172), "justifie le terme "*fourre-tout*" auquel recourent certains acteurs pour qualifier les APLI." Le chercheur ajoute :

"L'étude montre que les APLI, spécifiquement destinées à accueillir des personnes illettrées, sont ouvertes à des publics analphabètes et à des migrants que l'on peut répartir dans deux grandes catégories : ceux qui relèvent d'un enseignement en français langue étrangère et qui maîtrisent les savoirs de base dans leur langue maternelle (FLE) et ceux qui ne maîtrisent ces savoirs ni dans leur langue maternelle ni en français (Alpha FLE)." (*Ibid.*)

Pour ce qui est du second dispositif, l'auteur précise :

"Ne relèvent pas de ces actions, les personnes ayant des besoins de formation nécessitant une réponse de type "français langue étrangère" ou alphabétisation." (*Ibid.* : 72)

Dans le dernier ouvrage de notre corpus, des actes de colloque co-édités avec Vassen Naëck en 2011, la seule allusion qui est faite au public migrant apparaît dans la contribution de René Squarzoni : "Lutte contre l'illettrisme des adultes à La Réunion : passer des constats à une littéraction expérimentale." (103-110). Le chercheur écrit :

"Il faut en finir avec la confusion des publics dans des groupes hétérogènes. C'est bien établi maintenant : des Réunionnais illettrés (donc ayant été scolarisés) ont d'autres besoins et recevront d'autres appuis que ceux dus à des Indocéaniens scolarisés mais non francophones, et il en va de même avec des Indocéaniens jamais scolarisés et non francophones. Les publics non francophones, relevant d'une pédagogie dite "français langue étrangère", sont maintenant assez nombreux de deux ou trois origines distinctes pour justifier un traitement spécifique." (Squarzoni, 2011 : 107)

Quelques remarques s'imposent pour clore cette analyse de corpus. La moisson est plutôt maigre : les allusions aux publics migrants sont fugaces (quelques paragraphes épars qui, mis bout à bout, ne feraient même pas une page) et ne donnent pas lieu à une prise de position particulière. Il s'agit pour l'auteur de constater la présence de ce public et de souligner que les dispositifs de lutte contre l'illettrisme qu'il passe au crible écartent d'emblée celui-ci. On peut

s'interroger sur les raisons pour lesquelles un universitaire, connu pour son franc-parler, et sa posture de chercheur critique, n'interroge pas ce traitement institutionnel différencié. La quatrième de couverture nous annonçait pourtant la couleur :

“C'est dans un style découpant et sans complaisance que l'auteur nous invite à ouvrir les yeux sur une situation qui frise le scandale. Personne n'est épargné dans un propos qui dénonce entre autres la dérive qui alimente le regard négatif de plus en plus partagé, porté sur une population devenue otage d'une lutte par slogans interposés entre les penseurs et acteurs qui trouvent sans doute un intérêt à entretenir une situation dont ils semblent être les seuls vrais bénéficiaires.”

Il n'est bien sûr pas question ici de remettre en cause la probité d'un chercheur impliqué dans ce qu'il qualifiait lui-même “d'accompagnement en littératie” (plutôt que de “lutte contre l'illettrisme”), qui apparaît chez lui autant comme une “cause” que comme un simple objet de recherches, ce d'autant que n'étant plus de ce monde, il n'est plus en mesure de nous apporter la contradiction (ce qu'il n'aurait sans doute pas manqué de faire à la lecture de ces lignes !). Mais nous ne comprenons pas pourquoi les principes humanistes qu'il décline ci-dessous en trois priorités et qui valent, a priori, pour l'ensemble des exclus, toutes origines confondues, ne l'ont pas conduit à adopter un point de vue critique vis-à-vis de ce qui pourrait apparaître comme une forme de discrimination et de stigmatisation, à savoir l'attribution au niveau régional de toute l'attention et de tous les moyens aux illettrés réunionnais, et la mise au ban des populations migrantes originaires des îles voisines, sous prétexte qu'elles relèveraient de problématiques différentes :

“Lutter contre les vraies inégalités que dénoncent les associations caritatives (chômage, précarité, pauvreté, sans abris...) est, nous le répétons, la priorité qui mettra notre société sur la voie d'une réelle démocratie solidaire. Respecter les aspirations de chacun à devenir par le travail ce qu'il souhaite devenir, peut être une seconde priorité susceptible de mettre un frein à la catégorisation stigmatisante, source de bien des maux. Créer enfin les conditions qui respectent les droits à l'éducation de tous et pour tous en permettant à chacun de suivre la trajectoire compatible avec ses aspirations, peut être une troisième priorité.” (Latchoumanin 2010 : 247)

Enfin, la partition établie par René Squarzoni entre Réunionnais et migrants appelle quelques commentaires. Tout d'abord, le chercheur oublie dans sa typologie les Indocéaniens scolarisés ET francophones qui partagent, de ce point de vue, des similitudes communes avec les Réunionnais illettrés : pourquoi devraient-ils dès lors systématiquement faire l'objet d'un “traitement spécifique” ? On trouve dans cette population des Mauriciens, des Malgaches, et même parfois des Comoriens et des Mahorais, qui ont pu fréquenter l'école jusqu'à la fin du primaire, qui sont installés depuis parfois longtemps à La Réunion, qui, pour certains, parlent créole et français comme les Réunionnais. Le fait que René Squarzoni classe les migrants en francophones et non francophones sans interroger le niveau de francophonie des Réunionnais créolophones en situation d'illettrisme pose également question. Les choses sont-elles toujours aussi tranchées ? Un migrant en situation d'illettrisme ne peut-il pas être aussi ou plus francophone qu'un créolophone illettré ?

Cette absence de remise en cause du traitement différencié entre autochtones et migrants se reflète dans les travaux des étudiants lorsque ceux-ci interrogent leurs terrains. En 2017, au moins quatre mémoires de Master en “Ingénierie Didactique et Pédagogie. Parcours Recherche : Politiques et Pratiques éducatives” sont soutenus sous la direction de Michel Latchoumanin :

- *L'illettrisme et les actes quotidiens de santé.* (Savriama, 2017)

- *Enquête de littératie à l'île de La Réunion : des causes de l'illettrisme à sa remédiation.* (Païniaye, 2017)
- *Les représentations sociales de l'illettrisme : point de vue des formateurs.* (Riou, 2017)
- *Les adultes en situation d'illettrisme : motivation et projet en cours de formation en APLI.* (Fontaine, 2017)

Lorsqu'ils présentent l'échantillon de la population, les étudiants détaillent les variables liées en particulier au sexe et à l'âge, sans jamais préciser les critères liés à l'origine ethnique des bénéficiaires de ces actions, comme si cela allait de soi qu'il ne pouvait s'agir que de Créoles réunionnais. Seule l'auteure du dernier mémoire apporte cette précision :

“Notons aussi que tous les stagiaires sont des Créoles et qu'ils parlent tous le créole, ce qui expliquera par la suite le déroulement des entretiens exclusivement en créole.” (67)

Cette focalisation sur les seuls Réunionnais créolophones, dans les discours, les documents administratifs, les écrits scientifiques pourrait laisser à penser que

- 1) soit les populations migrantes n'étaient pas concernées par cette problématique de l'illettrisme, ce qui n'était bien sûr pas le cas comme nous l'avons rappelé à plusieurs reprises dans ce rapport ;
- 2) soit celles-ci étaient d'emblée exclues des dispositifs régionaux de lutte contre l'illettrisme, ce qui semble surprenant surtout pour les Mahorais qui, en raison de leur nationalité française, n'auraient normalement pas dû en être écartés ;
- 3) soit leur présence au sein de ces dispositifs n'était pas souhaitée et pouvait constituer une sorte de gêne pour des responsables administratifs, acteurs et observateurs peu enclins à en faire la publicité.

Sur le terrain, surtout à compter des années 1990, les travailleurs sociaux sont pourtant confrontés quotidiennement aux difficultés d'insertion des migrants de l'océan Indien que posent leur “illittératie” et non francophonie. Comme le notent Bernard Cherubini, Abdallah Combo et Nicolas Roinsard (2009 : 38), si des actions d'alphabétisation ont bien été mises en place pour ces populations, cela s'est fait à l'échelle locale, de manière isolée, non concertée :

“Ces actions sont menées par quelques municipalités (via les Centres Communaux d'Action Sociale et les politiques de la ville), par quelques assistantes sociales (AS) du Conseil Général (sous la forme notamment de groupes de parole), par des associations de développement social (et notamment les associations fortement ancrées dans le paysage local de l'action sociale telles que l'ARAST, l'AREP, la FEDAR ou encore la Délégation régionale de la Fondation Abbé Pierre qui agit beaucoup en direction des migrants en luttant contre l'habitat insalubre) et par des techniciens sociaux de l'ADI.”

Bien que considéré comme un “public à part” avec des besoins spécifiques (pour ce qui est de la formation linguistique, de l'accès au logement, aux soins, de l'ouverture de droits sociaux, etc.), les migrants ne suscitent pas une mobilisation concertée à l'échelle du département et de la région comme celle que la cause de la lutte contre l'illettrisme a pu générer. Cette absence de politique globale se traduit sur le terrain par une difficulté à monter des projets, à trouver des partenaires prêts à les financer, à en assurer la pérennité. Les financements en provenance de l'ADI (Agence départementale d'insertion), alors en charge de la gestion du RMI, qui ont permis de lancer des cours d'alphabétisation dans des quartiers défavorisés regroupant des populations migrantes, comme à Saint-Louis, se sont progressivement taris lorsque les missions de cet organisme ont été recentrées sur l'insertion professionnelle au détriment de l'accompagnement social confié au Conseil Général. Faute d'une source de financement fiable et constante, ces actions d'alphabétisation se révèlent fragiles car conduites au coup par coup,

souvent de manière informelle. Elles reposent souvent sur la seule initiative de travailleurs sociaux qui se démènent pour en assurer le montage financier en puisant dans “différentes sources mobilisables (CUCS, PRE, DRASS, subventions des communes...) [...] mises en œuvre à partir d’un partenariat qualifié unanimement d’insuffisant.” (*Ibid.* : 69)

Comment interpréter cette dissociation dans les politiques publiques entre

- d’une part, la profusion de moyens, humains et financiers, déployés à l’échelle du territoire de manière ostentatoire pour la lutte contre l’illettrisme, laquelle vise comme nous l’avons vu, sans que cela soit jamais dit de manière explicite, la population réunionnaise créolophone ?
- d’autre part, l’absence d’investissement des autorités administratives dans la prise en charge, l’accompagnement et le suivi de populations migrantes analphabètes, illettrées, peu ou non francophones, reléguées dans des quartiers sensibles, marginalisées, invisibilisées ?

Ce traitement à deux vitesses s’explique sans doute en grande partie par des raisons d’ordre politique, comme l’explique Bernard Cherubini, Abdallah Combo et Nicolas Roinsard qui se font l’écho des échanges qu’ils ont eus, dans le cadre de leur enquête, avec des travailleurs sociaux :

“La question de l’intégration de la population mahoraise est une question très délicate et très sensible du point de vue politique : les élus ne semblent pas en effet vouloir prendre le risque de se mettre à dos toute une partie de la population réunionnaise qui affiche ostensiblement une certaine hostilité vis-à-vis de ces migrants [...] beaucoup d’élus considèrent – à tort ou à raison, l’avenir nous le dira – que les Mahorais sont en transit à La Réunion. Ils attendent la départementalisation de Mayotte pour retourner y vivre. Partant, à quoi bon traiter cette question sociale qui, d’ici quelques années, ne sera plus d’actualité ?” (*Ibid.* : 70-71)

C’est cette même idée d’une présence temporaire des populations originaires de l’Archipel des Comores que l’on retrouve dans un Almanach Vermot à la sauce réunionnaise publié en 1999 : *La Réunion humoristique : z’échos la case ! Z’histoires, humour et traditions créoles*. Si le ton de cette publication, comme le laisse paraître son titre, se veut léger et décalé, la présentation stéréotypée des différentes communautés composant l’île, proposée sûrement dans un esprit de bienveillance, fleure bon le paternalisme²⁰¹. Ainsi, concernant les Mahorais et les Comoriens, on apprend que ce “sont des travailleurs courageux, infatigables et d’une fidélité exemplaire”, qu’“affables et malicieux, ils sont aussi d’une grande convivialité” et que “pour beaucoup d’entre eux, La Réunion n’est qu’une étape prolongée avant l’envol vers l’Europe.”²⁰² (Bénard, 1999 : 83)

²⁰¹ On n’est pas loin de la vision de l’indigène véhiculée à l’époque coloniale, comme ici la description proposée de l’Annamite en 1895 : “L’Annamite est sobre, laborieux, très attaché à sa famille, à sa maison, à son champ, naturellement doux et timide comme ses buffles, mais courageux et très dédaigneux de la mort, au-devant de laquelle il va presque toujours sans faiblesse. Jusqu’ici, nous n’avons eu qu’à nous louer de son attitude dans les expéditions militaires et de sa fidélité dans nos armes.” Cité par Dalançon, 2014 : 23.

²⁰² À la page 85, Les Malgaches n’échappent pas à la caricature : “Le Malgache est paré (avec raison) de toutes les vertus : beau, intelligent, délicat, souriant, convivial. Il possède l’esprit de finesse, parle le français mieux que nous, est gastronome, fêtard (qualités éminemment appréciées ici), et est un chanteur de gospel d’une extraordinaire finesse. Les femmes malgaches sont souvent appelées Malgachines, avec une nuance affectueuse. Les épouses malgaches sont d’une habileté psychologique époustouflante.”

On connaît la suite : lors du référendum de 2009, les Mahorais ont approuvé à une large majorité la départementalisation, faisant de Mayotte le 101^{ème} département français. Une décennie plus tard, le “mythe du retour” des populations mahoraises de La Réunion, auquel s’accrochaient les pouvoirs publics comme les migrants de première génération eux-mêmes, se heurte à la réalité de l’acculturation des secondes et troisièmes générations. Nées à La Réunion, celles-ci n’ont en effet pas l’intention de retourner sur la terre de leurs ancêtres, sinon pour de courtes périodes de vacances. Les Mahoréunionnais apparaissent désormais comme une composante incontournable de la population réunionnaise avec laquelle les pouvoirs publics devront composer.

La position des autorités locales consistant à exclure les migrants, et notamment les Mahorais, des dispositifs de lutte contre l’illettrisme semble de plus en plus difficile à tenir. Interrogé à ce sujet, un responsable longtemps impliqué dans la lutte contre l’illettrisme nous indiquait avoir été alerté récemment sur un “nouveau phénomène” (qui ne date pourtant pas d’hier comme nous l’avons vu) dont il n’avait alors jamais pris conscience (ce qui illustre la dissociation entre les actions de lutte contre l’illettrisme et celles conduites pour l’alphabétisation des populations migrantes) : l’existence d’un “illettrisme d’importation” (entretien du 29/04/2019). Cette difficulté devant laquelle se trouvent désormais des élus et responsables administratifs au Département ou à la Région de nier l’évidence doit beaucoup aux dysfonctionnements des “Cases à lire” dont nous allons à présent dire quelques mots.

En 2011, le Conseil Régional lance un appel à projets auprès d’associations dans le but d’ouvrir des “Cases à lire” (désormais CAL). De ce dispositif, conçu comme “un outil d’éducation populaire et un moyen de lutte contre l’illettrisme”²⁰³, nous retiendrons les caractéristiques suivantes :

- Sont visés de manière prioritaire les jeunes de 18-35 ans en situation de décrochage scolaire, de “rupture avec les apprentissages classiques”, présentant des difficultés en lecture-écriture ;
- L’action vise à “réconcilier” ces “usagers avec le monde de l’écrit par la pratique d’une activité-support de type loisirs” ;
- L’approche pédagogique est décrite comme “souple, ludique, dynamique et éloignée le plus possible de toute approche scolaire”, les outils utilisés comme “innovants, diversifiés, attractifs pour des adultes” ;
- La fréquentation des CAL, pour être efficace, doit se faire “*a minima* 6 h par semaine, sur une période de 12 mois, soit environ 150 h” ;
- L’objectif, à terme, est de favoriser l’insertion professionnelle de ces jeunes en leur permettant notamment d’“intégrer une formation d’amélioration des savoirs de base” ;
- Les associations de quartier retenues par le Conseil Régional obtiennent une labellisation leur permettant de s’afficher comme CAL.

Le site de la Région annonce le nombre de 39 CAL réparties sur l’ensemble de l’île, mais les données n’ont pas été actualisées : lors de notre consultation du 11 février 2021, la date qui apparaît en haut de la page (premier lien de la note de bas page citée plus haut) est celle du 19 septembre 2016. Selon les derniers renseignements que nous avons réussis à nous procurer pour l’année 2019-20, le nombre de CAL serait en fait descendu à 20, alors que le nombre

²⁰³ Cette citation ainsi que celles qui apparaissent ci-dessous sont extraites du site du Conseil général, plus précisément de cette page : <https://regionreunion.com/aides-services/article/des-cases-a-lire-partout-dans-l-ile> et de celle-ci : https://regionreunion.com/IMG/pdf/1_-_cahier_des_charges_-_appel_a_projets_cases_a_lire_2019_-_2020_-_2.pdf

d'animateurs intervenant dans ces structures pour cette même année était estimé à une petite trentaine.

Le dispositif s'est rapidement heurté à une difficulté majeure : le public qui s'est mis à fréquenter les CAL n'était pas du tout celui escompté. En lieu et en place des jeunes pour lesquels le dispositif avait été créé, ce sont souvent des adultes d'âge moyen et des seniors auxquels les animateurs ont été confrontés. Alors qu'ils s'attendaient à encadrer des adultes réunionnais en situation de décrochage scolaire, mais disposant néanmoins de bases en lecture/écriture, ils ont également dû faire face à un afflux d'adultes migrants, en particulier des femmes mahoraises, pas ou peu francophones, jamais scolarisées, plus proches de l'analphabétisme que de l'illettrisme. Dans le cadre du projet de recherche RALIMARE (Recherche-Action sur l'accompagnement LInguistique des adultes allophones à MAyotte et à la RÉunion), nous entreprenons en 2019 de visiter neuf CAL réparties dans six villes dans le Nord, l'Est et le Sud de l'île (cf. liste et carte ci-dessous) pour effectuer des entretiens avec les animateurs/trices et observer des pratiques d'animation :

- Saint-Denis, Camélias ;
- Saint-Denis, Chaudron ;
- Sainte-Suzanne ;
- Saint-Benoît, MJC ;
- Saint-Benoît, Maison des Associations ;
- Saint-Louis ;
- Saint-Pierre, Ravine Blanche ;
- Saint-Pierre, Jolifond.



Carte de La Réunion montrant les villes (cadre rouge) dans lesquelles nous nous sommes rendu pour notre enquête sur les CAL.

La méthodologie de cette enquête est similaire à celle mise en œuvre dans nos précédentes enquêtes en Guyane, en Flandre et à Madagascar : entretiens qualitatifs enregistrés qui donnent ensuite lieu à une analyse de contenu. Lors de nos visites, nous constatons l'importance parmi les bénéficiaires de ce dispositif des femmes mahoraises qui constituent, dans certaines CAL, le public majoritaire, ce qui n'a d'ailleurs pas manqué d'étonner les intervenants :

“Le public m’a surpris, je ne m’attendais pas à ça. J’ai que du public mahorais. Les difficultés sont très claires, j’ai fini par les interroger : je suis tombée des nues. Ce sont des gens qui ne sont soit pas allés à l’école, pas du tout, soit ils ont fait CP, CE1. Donc je suis tombée des nues parce que j’imaginais que Mayotte étant française, tout le monde allait à l’école et que l’école était obligatoire.” (CAL4²⁰⁴ - 03/04/2019)

L'afflux de femmes mahoraises dans les CAL s'explique essentiellement par le vide qui existe à La Réunion en matière d'offre de formation de type alphabétisation/FLE à destination de publics migrants. Nous l'avons dit plus haut : en raison de leur nationalité française, les Mahorais sont exclus des dispositifs linguistiques proposés par l'OFII dans le cadre du Contrat d'Intégration Républicaine (CRI). Par ailleurs, beaucoup de petites associations de quartiers qui existaient dans les années 1990 et jusqu'au milieu des années 2000 ont cessé leurs activités ou se sont tournées vers des marchés plus rémunérateurs et plus stables de la formation professionnelle. D'autres n'ont pas résisté à la libéralisation du marché de la formation intervenue au début des années 2000 et ont déposé le bilan. Le changement de paradigme, d'une logique de subvention à une logique de marché, a, en effet, eu comme effet pervers de favoriser les structures rodées au montage de projets inscrits dans des logiques financières de “mieux-disant”, sans considération pour les aspects qualitatifs liés au pédagogique qui ne font jamais l'objet d'évaluation de la part des financeurs. Pour ne prendre qu'un exemple, l'Association ICARE (implantée à Saint-Pierre) possédait une structure à Saint-Louis spécialisée dans l'accueil du public migrant, avec une entrée à la fois sur l'alphabétisation et le FLE. Elle a fonctionné pendant environ 10 ans et employé jusqu'à 10 à 15 formateurs, dont une formatrice référente en FLE. Suite à la perte de marchés (des associations concurrentes se sont mises à “casser les prix”), l'association connaît une liquidation judiciaire en 2013. Depuis, seule la CAL implantée dans le quartier de La Palissade propose une alternative (mais avec les problèmes liés aux CAL que nous décrivons ci-dessous) aux publics migrants. Dans certaines villes, par exemple à Saint-Denis, il existe des associations non labellisées CAL qui proposent des actions d'alphabétisation. Mais en dehors des rares structures inscrites dans une optique humanitaire, avec un encadrement bénévole (CIMADE, Association Française des Gujratis de La Réunion - AFGR), les autres, pour des raisons financières, répondent à des appels d'offres (limités dans le temps), notamment ceux de la préfecture, qui concernent généralement des publics migrants étrangers, dont sont exclus les Mahorais. Les acteurs de l'insertion (CAF, Pôle emploi, Pôle Insertion), confrontés à des migrants non/peu francophones et analphabètes/illettrés, surtout quand il s'agit de Mahorais, n'ont souvent pas d'autres alternatives que d'orienter, par défaut, ces publics vers les CAL, quand bien même ils sont conscients que celles-ci ne répondront pas, ou seulement partiellement, à leurs besoins.

Cet afflux de migrants dans les CAL est plus ou moins bien accepté par les bénéficiaires réunionnais. Certains, refusant d'être associés à cette population, cessent rapidement de

²⁰⁴ Afin de garantir l'anonymat des intervenants, nous avons procédé à une numérotation aléatoire des CAL sans lien avec l'ordre dans lequel nous les avons présentées plus haut.

fréquenter les structures, quand ils ne décident pas de tourner les talons avant même d'y pénétrer :

“Au Port, le public c'était uniquement des femmes mahoraises. Quand il y a un Créole qui arrive, il dit “Ah c'est pour les Mahorais ça, c'est pas pour nous”, et il referme la porte et il s'en va.” (CAL7 - 29/04/19)

“- Enquêteur : Et pourquoi, il n'y a pas plus de Créoles qui viennent ici ?

- Animateur : Le problème ici c'est que les gens disent qu'il y a trop de Mahorais, trop de Comoriens, du coup ils ne viennent pas (rires). Ils viennent une première fois et dès qu'ils voient le public qu'il y a, ils ne restent pas. Je leur explique comment ça se passe. Il y en a qui restent une journée pour essayer mais la plupart dès qu'ils voient, bon ils trouvent toujours une excuse : je dois aller à la CAF, ou faire à manger.

- Enquêteur : Et vous ne les revoyez plus ?

- Animateur : Jamais, jamais [rires]. ” (CAL2 - 15/03/19)

Ces adultes allophones ne cadrent visiblement pas avec les attendus du cahier des charges tel que conçu par la Région qui précise clairement :

“Tout public de l'association ne répondant pas à ces critères ne peut émerger à la Case à Lire. **Afin de s'assurer de la validité de ses publics en tant que public-cible, l'association utilisera les fiches “outil de repérage Case à Lire” de la Région qui lui seront communiquées après validation de son projet.**” (nous reproduisons ici la typographie)

Même si nous n'avons pas été en mesure de consulter cet “outil de repérage”, les échanges avec les animateurs nous ont permis d'apprendre qu'un test de positionnement fourni par la Région, sous la forme d'un OISIS (Outil d'Identification des Situations d'Illettrisme Simplifié), devait être administré aux candidats. L'objectif est d'écarter les non francophones et analphabètes : pour faire clair les populations migrantes, même si évidemment cela n'est jamais mentionné de manière explicite. Dans une des CAL visitées, l'animatrice nous a indiqué appliquer scrupuleusement ce principe :

“- Animatrice : Le Pôle Insertion nous oriente du public, on travaille en partenariat avec eux et souvent on leur a dit que telle personne ne peut pas rentrer dans le dispositif CAL parce qu'elle ne maîtrise pas la langue. On va dire à minimum que s'ils comprennent ce qu'on dit et si nous aussi on peut les comprendre, on les prend.

- Enquêteur : Et s'ils savent parler français mais qu'ils ne savent pas lire, vous les prenez ?

- Non.

- Donc, du coup vous ne pouvez pas prendre en charge les publics qui ont le plus besoin d'aide ?

- Voilà, eux ils ont envie de venir mais on ne peut pas. Par rapport au cahier des charges, la personne, elle doit avoir été scolarisée et savoir au moins déchiffrer et écrire le nom et prénom. C'est ce qu'on déplore : pour les gens qui relèvent de l'analphabétisme, on n'a rien à proposer, et pour les personnes de profil FLE non plus.” (CAL1 - 21/12/19)

Dans la plupart des CAL néanmoins, ce principe de sélection n'est pas appliqué, soit pour des raisons que l'on pourrait qualifier d'humaines (comment refuser d'aider quelqu'un qui en a besoin ?), soit pour des raisons purement pragmatiques (sans ce public, certaines CAL en seraient réduites à fermer leurs portes). Comme on peut le voir dans le second témoignage ci-dessous, le discours de la Région, dans les années qui ont suivi le lancement du dispositif, a été de refuser les migrants allophones, jamais désignés comme tels, mais sous des formulations plus allusives, comme “les FLE” ou “le public FLE” :

“Dès le départ, on nous avait dit que les Cases à Lire c’était pour les gens illettrés, pas analphabètes, mais nous on les a toujours pris.” (CAL7 - 29/04/19)

“- Animateur : Il y a une petite Malgache qui n’a pas été scolarisée à Madagascar, qui ne parle pas, elle a un problème de langue et de lecture/écriture. Quand elle a passé le test, elle a pu juste mettre son nom.

- Enquêteur : Et dans ce cas, vous ne la refusez pas ?

- Animateur : Normalement, ce n’est pas dans le cahier des charges mais nous on refuse pas parce que c’est Pôle Emploi qui l’envoie donc. C’est un partenariat qu’on a avec Pôle Emploi, je ne me vois pas refuser quelqu’un qui est en désir d’évoluer.” (CAL6 - 28/02/19)

“- Animateur : Au début, c’était très très compliqué, heureusement qu’on avait quand même quelques Créoles, pour les bilans c’était pratique mais les collègues animateurs disaient : on ne peut pas refuser ces gens-là, ils viennent de leur plein gré, c’est même l’ADI qui les envoie, du coup ils acceptent comme nous et là à la Région, ils commencent un peu à changer de politique : on n’a pas trop le choix, donc faut faire avec quoi mais ils voulaient rien entendre hein, c’était : non on n’a pas le droit d’accepter les FLE, c’est pas bon, l’ancienne coordinatrice contrôlait et tout : comment ça se fait que vous acceptez les FLE, c’est pas normal. Avant c’était compliqué avec l’ancienne équipe. Pendant les réunions, dans les séances de formation, on nous disait : il faut éviter le public FLE parce que c’est pas le but de la CAL.

- Enquêteur : Et du côté des animateurs, la réaction c’était quoi ?

- Animateur : Ben on n’a pas le choix, sinon on n’a personne (rires).” (CAL2 - 15/03/19)

L’animateur dont nous venons de citer le témoignage nous indique avoir cessé de recourir à ces tests diagnostiques :

“[...] je ne fais pas du tout le test de positionnement parce qu’on ne sait pas comme il y a un flou sur qui doit faire la formation si on doit accepter pas accepter, du coup j’utilise plus de test de positionnement [...] Si on faisait le test de positionnement, il n’y aurait plus personne ici, il n’y aurait plus que Marie-Pierre [la seule dame créole du groupe].” (CAL2 - 15/03/19)

La présence de ce public, en décalage complet avec le profil établi par la Région, fait apparaître au grand jour les incohérences du dispositif, à commencer par l’appellation de Cases “à lire”. Celle-ci pourrait laisser penser que les intervenants sont des pédagogues spécialisés dans l’enseignement-apprentissage de la lecture, quand ils sont en réalité définis comme des animateurs socio-culturels, et formés comme tels. Alors que le cahier des charges se focalise sur des techniques d’animations centrées sur des activités de loisir et rejette toute approche formelle de type scolaire, les besoins et attentes des publics migrants portent précisément sur de l’apprentissage. Leurs représentations sont d’ailleurs très imprégnées par le modèle scolaire qu’ils recherchent, faute souvent de l’avoir jamais vécu dans leur enfance :

“Il y a certaines femmes mahoraises qui me disent : “ben je viens à l’école”, alors que je les ai déjà reprises, je leur ai dit : “non c’est pas l’école ici, c’est la Case à Lire”, mais non (rires) eux quand ils parlent entre eux, on les entend au téléphone : “ben demain je suis à l’école, je ne peux pas venir.” (CAL3 - 14/03/19)

“Déjà ici, ils ont l’impression de venir à l’école. Tu vas leur demander : “Tu es où ?” Ils vont dire : ils vont à l’école automatiquement.” (CAL8 - 11/03/19)

Dès lors, se pose la question de la compétence professionnelle des encadrants qui n’ont pas été recrutés pour être formateurs mais animateurs. Afin de vérifier où ils se situaient sur ce curseur “formateur-animateur”, je leur posais systématiquement la question de l’appellation qu’ils

donnaient à leur public. Les réponses apportées témoignent de l'ambiguïté des postures, oscillant entre la logique de l'animateur socio-culturel ("usagers", "bénéficiaires"), et celle du formateur pédagogue ("stagiaires", "apprenants"). La majorité des réponses s'inscrivent dans le premier pôle qui réduit le public au rôle passif de prestataire et d'assisté social, quand le second pôle inscrit plutôt celui-ci dans une démarche proactive de formation, ce qui n'a longtemps pas été le positionnement attendu par la Région :

"Moi je dis "stagiaires", j'ai du mal à les appeler "usagers", pour moi "usagers" c'est quelque chose qu'on a utilisé, qui n'est plus bon et qu'on jette donc j'ai du mal. Mais bon quand je suis face à la Région, je fais un effort et je dis "usager". (CAL7 - 29/04/19)

"[...] ils disent qu'ils sont là pour apprendre, mais nous on explique que notre but c'est pas de vous apprendre mais de vous aider et ensuite de vous pousser à aller apprendre dans une structure qui est plus adaptée. [...] On les appelle des usagers. La dernière fois, en formation Case à Lire, ils nous ont dit qu'on ne peut pas les appeler des apprenants parce qu'ils ne viennent pas pour apprendre réellement." (CAL3 - 14/03/19)

Confrontés à un public en demande d'apprentissage, les animateurs prennent rapidement conscience des insuffisances d'une démarche centrée sur les seules activités de loisir. L'incompatibilité qui apparaît entre les approches d'animation demandées par le Conseil Régional et les attentes de formation linguistique des femmes allophones est unanimement pointée du doigt par les animateurs que nous avons rencontrés :

"[...] il faut forcément passer par des ateliers écrits, même s'il faut s'éloigner du système scolaire mais (rires) on va pas par exemple passer par la couture pour apprendre à lire et à écrire, c'est compliqué, vous êtes d'accord ?" (CAL3 - 14/03/19)

"On peut apprendre à lire avec la couture mais c'est compliqué. Les termes ça va être dans le champ lexical de la couture, c'est trop restrictif. Donc autant partir des besoins des personnes." (CAL7 - 29/04/19)

"[...] faire la cuisine, des trucs de couture et tout ça, ça c'est pas le problème mais à partir des activités de loisir, passer aux activités d'apprentissage c'est là qu'on n'arrive pas à faire le lien." (CAL2 - 15/03/19)

"Je ne comprends pas comment on peut lutter contre l'illettrisme en faisant que de la couture. [...] ils font de la couture, ben pourquoi on appelle ça une "Case à Lire" à ce moment-là ? [...] si je ne touche pas à un stylo ou à un cahier où si l'activité n'est pas associée à de la lecture, je ne comprends pas comment on va lutter contre l'illettrisme." (CAL9 - 08/03/19)

"D'accord, on travaille sur les activités mais il ne faut pas oublier que ces personnes sont venues pour apprendre à lire et à écrire, c'est ça les objectifs quand on regarde la pub de la Région : on met les Cases à Lire, lire, écrire, compter mais on doit pas faire ça. On n'explique pas ça. On dit : par le biais des activités de cuisine, allez de broderie, de ceci, de cela, amener la personne à lire et à écrire. Alors effectivement, supports cuisines, on crée des petits exercices, par exemple on est partis avec les gens faire les courses donc on a appris à gérer un petit budget là, donc on attend la monnaie, etc. Mais après va faire du macramé avec les personnes, avec des crochets, tu amènes comment à la lecture écriture ? Tu amènes RIEN là, en fait tu occupes le temps de la personne. [...] Mais non c'est pas ça du tout, la personne si elle vient à la CAL C'est pour apprendre à lire écrire, point barre. Quand la personne quitte la CAL, il faut qu'elle reparte avec un minimum de compétences solides, c'est tout ce qui m'intéresse." (CAL8 - 11/03/19)

Face à cette situation quasi-schizophrénique dans laquelle les placent des directives et attentes contradictoires, les animateurs réagissent de deux manières. Certains, se raccrochant au cahier des charges, font ce que la Région attend d'eux : de l'animation, sur la base d'activités de loisirs, au risque de ne pas répondre aux besoins de leur public migrant. Farida, une femme comorienne d'environ 40 ans a été inscrite cinq mois dans une CAL avant de rejoindre notre cours d'alphabétisation. Lorsque nous l'interrogeons pour savoir pourquoi elle a arrêté d'y aller, elle nous fait part de sa déception quand elle s'est rendue compte qu'elle n'apprendrait pas à lire et à écrire comme elle l'espérait :

“[...] mon objectif, je veux savoir lire et écrire mais là on était là-bas ce n'était pas comme je voulais moi. Je voulais comprendre les mots, je voulais savoir m'exprimer, comment m'exprimer parler. Je voudrais par exemple moi je n'ai pas allée à l'école c'est difficile je connaissais pas le verbe je connaissais pas le truc comme ça et je voudrais apprendre à lire et à écrire. Mais là-bas c'est pas comme je voulais, c'est différent de qu'est-ce que je cherche moi, parce que là-bas, par exemple que quelqu'un il était à l'école et ils comprennent, c'est juste si on parle, mais il y a pas, [soupon] comment je vais expliquer [silence, tape sur la table avec sa main] là c'est Case à Lire, là qui inscrit que quelqu'un qui connaissait un peu, t'as compris, quelqu'un qui connaissait un peu, qui était un peu à l'école, qui l'a arrêté les études mais ils ne rentraient pas au fond pour que je prenne comment faire les mots, comment faire à dire, comment c'est pour dire les gens, où je me parle, où je peux parler quelqu'un.”
(Farida - 19/04/19)

Quand nous lui demandons de nous expliquer comment se déroulaient les activités auxquelles elle assistait, Farida nous explique, avec les difficultés morphosyntaxiques (“Le frit comme le frit manger, banane.”), phonologiques (“fruits” prononcé comme des “frites”) et lexicales (confusion entre “allergie” et “énergie”) qui sont les siennes comment, en lieu et en place de cours d'alphabétisation auxquels elle s'attendait, elle a eu droit à un ensemble d'interventions inscrites dans ce qu'on pourrait qualifier d'éducation à l'alimentation, centrées essentiellement sur le bienfait des fruits, lesquels ne lui avaient pourtant pas échappés... Alternant entre exaspération et rires, Farida met en évidence à quel point l'apport cognitif de ces séances a été, sinon nul, tout au moins, très pauvre. On a du mal à croire que cinq mois de fréquentation de la CAL se résume à un contenu si peu varié, mais c'est en tout cas tout ce que Farida semble avoir retenu de cette expérience :

- Enquêteur : Qu'est-ce que vous faisiez à la Case à Lire comme activités ?
- Farida : Si on parle, comment on forme le frit.
- Enquêteur : Le ?
- Farida : Le frit.
- Enquêteur : Le frit c'est quoi, le frit ?
- Farida : Le frit comme le frit manger, banane.
- Enquêteur : Ah les fruits.
- Farida : Oui les oranges, comment ça fait le banane, ça fait comment quand tu manges, ça fait quoi, mais je n'étais pas intéressée avec ça.
- Enquêteur : Par exemple, si c'est sucré, c'est salé ?
- Farida : C'est sucré, c'est des vitamines mais moi je connaissais que tu prends une orange ce matin si tu cherchais l'allergie (rires), je sais que c'est une vitamine pour prendre le banane et je sais aussi que quand (rires) tu t'as fini manger tu prends un frit c'est la dessert et c'est pas ça que je cherche moi.
- Enquêteur : Tu n'as rien appris de nouveau ?

- Farida : Non, je n'ai pas vu rien nouveau. En fait, ils ont nous proposé pour faire, [soupir] comment dire [silence], je pensais qu'on va faire information, il ont inscrit que il faut faire des activités, des cuisines mais je n'ai pas vu ça.
- Enquêteur : Il n'y avait pas d'activités de cuisine ?
- Farida : Non, c'est que là, ils nous dire le banane, on parle de banane, comment fait, tu manges le banane pour faire quoi, tu manges le orange pour faire quoi, ça fait comment quand tu manges, le goût, le vitamine.
- Enquêteur : Mais pendant cinq mois, vous n'avez fait que les fruits ? Il y avait quand même autre chose ?
- Farida : Non, on parle frit, on parle, c'est ça. C'est ça qu'est-ce que j'ai vu le période quand j'étais là.
- Enquêteur : Mais vous n'avez quand même pas parlé que de bananes pendant cinq mois ?
- Farida : C'est que les frit, c'est pas le banane tout seul mais quand aujourd'hui on a parlé d'ananas, demain c'est les oranges et demain c'est quelque chose comme ça.
- Enquêteur : Et ils parlent aussi d'autres aliments ?
- Farida : Oui tous les frits qui existent ici à Mayotte, à La Réunion.
- Enquêteur : Mais que les fruits, pas la viande, le pain ?
- Farida : Que les frits, que les frits, non non, que les frits.” (Farida - 19/04/19)

D'autres animateurs tentent, comme ils le peuvent, de répondre aux besoins et attentes de leurs publics migrants en privilégiant une approche pédagogique axée sur l'apprentissage des savoirs de base plutôt que sur une démarche d'animation prenant appui sur des activités de loisirs. Par crainte des reproches qui pourraient leur être adressés par les responsables du dispositif à la Région, certains le font en catimini, presque de manière clandestine, parfois en dissimulant l'intitulé de leurs actions dans les bilans. L'animatrice dont nous présentons le témoignage ci-dessous met par exemple en place des activités axées sur l'enseignement d'un français fonctionnel (consistant essentiellement à apprendre à compléter des documents administratifs), même si officiellement elle fait de la couture ou confectionne des embrases de rideaux :

“La CAL c'est un APLI déguisé [...] Moi je fonctionne beaucoup plus comme les ateliers de lutte contre l'illettrisme qu'on faisait avant. À la CAL, on dit toujours qu'on doit partir des activités manuelles pour aller vers les apprentissages mais moi je trouve ça compliqué et puis c'est pas intéressant. La personne quand on lui dit ça, elle dit : “je suis pas venu là pour faire de la couture, moi je suis venu là pour apprendre à lire et à écrire”. Donc moi je réponds aux besoins des gens. Ma directrice va me flinguer si elle entend ça (rires). [...] Ce matin on est censés faire un atelier couture. Je me suis bagarré avec Mme X [la responsable de l'association] pour qu'on puisse mettre autre chose parce que ça me gêne de mettre “couture” alors qu'on ne fait pas du tout ça. Alors elle a ajouté “vie quotidienne”. “Vie quotidienne” c'est selon les demandes des personnes, la dernière fois c'était sur le gabier²⁰⁵. Mais par contre je ne vais pas annoncer que je fais un atelier lecture ou écriture, je suis obligée de suivre une trame [“confection d'embrases de rideaux”, “couture”, etc.] que je dois rendre à l'association. Même si aujourd'hui, je n'ai pas fait couture, ben je suis obligée de mettre “couture”, d'inventer.” (CAL7 - 29/04/19)

Cette autre animatrice, qui a pris le parti d'une démarche scolaire plus classique, axée, pour la partie lecture, sur l'apprentissage des phonèmes du français d'après une méthode syllabique,

²⁰⁵ Terme utilisé à La Réunion pour désigner le distributeur de billets.

explique à quel point l’ambiguïté des attentes de la Région la place dans une situation inconfortable :

“Moi je ne veux pas faire que de l’animation parce que c’est mentir aux gens. Je ne veux pas me mettre à dos mes financeurs non plus mais je trouve que le positionnement de la région n’est pas clair. Soit je suis hors sujet dans ce que je fais, soit ce sont les autres qui sont hors sujet, je ne sais pas. [...] Je vous avoue être tiraillée entre le discours du financeur et la réalité du terrain. Je suis un peu tenue d’aller dans le sens de leur cahier des charges. Donc je suis un petit peu partagée, j’y vais mais pas trop sur l’accélérateur de peur de me faire taper sur les doigts.” (CAL9 - 08/03/19)

Quand bien même les intervenants s’engagent, de manière plus ou moins ouverte, sur des actions d’alphabétisation, ils ont rarement les compétences pédagogiques requises pour cela, faute d’avoir reçu une formation appropriée. Les profils des animateurs sont hétérogènes : certains possèdent un niveau bac + 3 ou bac + 4, d’autres sont titulaires d’un BTS ou d’un simple bac professionnel. Si les plus anciens bénéficient d’un CDI, les plus jeunes ont été recrutés en CDD sur la base de contrats aidés. Leur présence temporaire dans les associations qui les ont recrutés explique le turn over important des animateurs de CAL, ce qui ne facilite pas la pérennisation des actions entreprises.

Nous prendrons ici l’exemple d’un jeune de 22 ans, tout juste diplômé d’un BTS dans le bâtiment en “aménagement et finitions”. Il a été engagé pour un an dans une CAL comme “éducateur socioculturel” sur un contrat PEC (Parcours Emploi Compétence) et envisage plus tard de devenir gendarme ou éducateur spécialisé. Sans formation pédagogique, il se retrouve, du jour au lendemain, à devoir gérer un groupe composé d’une quinzaine d’adultes, essentiellement des femmes mahoraises et quelques comoriennes analphabètes, semi-analphabètes ou illettrées, à qui il doit enseigner le français, l’écriture et la lecture. L’échange que nous avons avec lui, puis la séance à laquelle nous assistons, laissent apparaître une grande insécurité professionnelle. Il recourt à des supports hétéroclites, fait feu de tout bois en puisant essentiellement dans des exercices scolaires conçus pour un contexte métropolitain et destinés à de jeunes enfants :

“Généralement, je les [les supports] prends sur des sites, comme le site Soutien67²⁰⁶. Il y a pas mal de choses : il y a des poésies, il y a des syllabes, homonymes, il y a beaucoup de ressources. Il y a aussi des petits livrets qu’on trouve en librairie, CP, CE1, CE2, etc., j’essaie de piocher là-dedans. La région met aussi à disposition des petits livres de primaire ou de maternelle, après j’ai aussi des amis professeurs qui me donnent des conseils : toutes les ressources sont bonnes à prendre.” (CAL3 - 14/03/19)

Le cahier d’un des apprenants adultes que nous feuilletons reflète l’éclectisme des supports. S’y enchaînent pêle-mêle, comme on pourrait le trouver dans des cahiers d’élèves de primaire : des séries d’opération, des lignes d’écriture, des exercices d’orthographe grammaticale (homonymes a/à, est/et ; accents : aigu, grave, circonflexe ; consonnes doubles ; lettre m devant m, b, p), des problèmes mathématiques, des copies de textes sans mention de leur provenance. L’animateur n’a visiblement pas cherché à contextualiser ces supports en les adaptant à un public adulte allophone, étranger à toute culture scolaire, vivant dans l’océan Indien. En témoignent ce problème (photocopie collée dans le cahier) puis cette comptine enfantine recopiée :

“En descendant de récréation, Alain a 24 billes. Au cours de la première partie il perd 4 billes mais à la seconde, il en gagne 7. Combien a-t-il de billes maintenant ?”

²⁰⁶ <http://soutien67.free.fr/>

“Les feuilles dansent en cadence dans le vent de l’automne. Les vacances sont terminées. J’ai rangé mes coquillages et mon bermuda de plage. Tous mes crayons sont taillés. Mon cartable est plein de cahiers. Aujourd’hui, c’est la rentrée !²⁰⁷”

Une fiche, collée dans le cahier et intitulée “Les noms” propose pour consigne : “Relie pour former des couples masculin/féminin”. On y trouve deux listes, avec des éléments à appairer à l’aide de traits. La liste de gauche est composée de noms d’animaux au masculin et, perdus au milieu de celle-ci, un peu comme un cheveu sur la soupe : l’oncle, le neveu, le héros. À droite, dans le désordre, figurent les équivalents au féminin. Si l’apprenant dont nous avons consulté le cahier est parvenu à appairer correctement quatre couples (“sanglier/laie, neveu/nièce, héros/héroïne, canard/cane”), il propose en revanche, pour les six autres, des unions improbables (oncle/oie, lièvre/tante, taureau/jument, cerf/hase, cheval/vache, jars/biche) qui, dans la perspective (peu probable) d’un accouplement fécond, donneraient naissance à des créatures mutantes et autres êtres thérianthropes susceptibles de venir enrichir le bestiaire de la mythologie grecque ou égyptienne. Plus sérieusement, ce que ces réponses erronées montrent c’est l’absence de sens que génère ce type d’activité. On se demande bien quelle peut être l’utilité d’enseigner à un migrant adulte allophone vivant dans l’océan Indien un contenu lexical aussi spécifique d’autant que celui-ci renvoie à une forme d’exception dans la différenciation du genre pour les animaux. L’attribution de dénominations différentes pour le mâle et la femelle ne concerne en effet que quelques rares animaux, peu fréquents ou absents de l’environnement des populations indo-océaniques. Alors que bien des francophones natifs seraient incapables de dire ce qu’est une “hase”, un “jars” ou une “laie”, on peut se demander 1) s’il n’y a pas d’autres priorités langagières à privilégier avec ce public ; 2) s’il n’existe pas de supports ou de sujets plus proches de leur vécu et davantage susceptibles de retenir leur intérêt.

Citons enfin, pour clore l’analyse (non exhaustive) de ce cahier, une photocopie, collée sur une autre page, sur laquelle est proposée une activité inspirée d’une approche plus fonctionnelle avec le classique formulaire à remplir (nom, prénom, adresse, etc.) “pour recevoir le catalogue ?” Lequel ? Cela n’est pas précisé.

Cet inventaire à la Prévert de supports et d’exploitations pédagogiques hétéroclites est un bon résumé de ce que nous avons pu observer dans les différentes CAL mais également dans des associations non labellisées accueillant le même public que nous ne mentionnerons pas ici dans la mesure où cela nous obligerait à effectuer un trop long développement. Les pratiques pédagogiques (quand elles ne sont pas cantonnées à des activités de loisirs) sont le plus souvent inadaptées, ce qui peut d’ailleurs se comprendre : sans formation, on a tendance à reproduire ce que l’on a soi-même connu lorsqu’on était élève. Nous retiendrons en particulier :

- un recours quasi-systématique à des supports infantilisants décontextualisés ;
- une approche de la lecture essentiellement syllabique envisagée à partir de manuels scolaires datés : *Méthode Boscher*, *Daniel et Valérie*, *Gaffi*, etc. ;
- l’inexistence de supports conçus localement et adaptés à des publics migrants adultes (“*Ti Chemin Gran Chemin*”, l’une des rares productions locales – mais que nous n’avons trouvée dans aucune des CAL visitées – vise, nous l’avons vu, un public créolophone et repose sur un fonctionnalisme étroit, en réduisant

²⁰⁷ Une recherche rapide sur *Google* nous a permis d’en identifier la source : il s’agit d’une comptine intitulée “C’est la rentrée”, extraite d’un ouvrage publié en 1999 par Karine-Marie Amiot : *Mes comptines pour les jours d’école*.

en grande partie l'apprenant à n'être qu'un usager des services sociaux : cf. immédiatement ci-dessous) ;

- des approches oscillant entre normativité scolaire (exercices de grammaire, règles que l'on copie dans le cahier, recours à un métalangage hors de portée de l'apprenant, etc.), occupationnel infantilisant (coloriages, mots mêlés/fléchés²⁰⁸, etc.) et fonctionnalisme souvent réduit à son expression la plus étroite (formulaire de la CAF ou de la poste à remplir) ;
- une absence de prise en compte des besoins langagiers et des spécificités socioculturelles et éducatives du public : on propose rarement des situations pédagogiques variées s'appuyant sur des supports attrayants liés à des vécus d'adultes migrants ;
- un déficit global de sens, de cohérence, de connaissances sur ce qu'implique l'apprentissage du français et l'entrée dans l'écrit pour des publics adultes non francophones peu ou pas scolarisés ;
- une improvisation pédagogique (liée notamment au statut des animateurs qui, parce qu'ils ne sont pas considérés comme des formateurs, ne sont pas tenus de préparer des séances) qui rend caduque toute idée de progressivité dans les apprentissages ;
- une insécurité professionnelle de la part des animateurs, parfois un désarroi, souvent un appel à l'aide pour obtenir une formation adaptée et un suivi sur le terrain.

Notons que ces caractéristiques ne s'appliquent pas qu'aux seules CAL : nous les avons également retrouvés dans des structures non labellisées qui accueillent ce même public. Face à l'ensemble des difficultés, ambiguïtés et dysfonctionnements mis au jour par l'afflux de publics migrants, notamment mahorais, dans le dispositif, les responsables de la Région essaient, bon an mal an, de "redresser le tir" à partir de la moitié des années 2010. Des formations, proposées en interne dans les locaux de l'ISFEC (Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique de l'océan Indien) et au CARIF-OREF, visent à professionnaliser les animateurs de niveau bac + 2. On peut néanmoins s'interroger sur le contenu et l'efficacité de celles-ci au vu de ce que nous avons pu observer lors de nos visites. Par ailleurs, un nouveau document de cadrage est publié par la Région en 2014 : *Les cases à lire de La Réunion. Guide de démultiplication des pratiques*. On y retrouve cette centration sur les activités de loisirs, et la croyance quasi-magique que la pratique de celles-ci suffira à réconcilier les publics accueillis avec le monde de l'écrit :

"Les activités de loisirs sont entièrement à même de redonner le goût de la lecture. Elles ont l'avantage de proposer une rupture évidente avec les méthodes scolaires. Plus attractives et bien utilisées, ces activités mèneront à la réussite et, n'en doutons pas, à une intégration bienvenue !" (Région Réunion, 2014 : 10)

On note toutefois une évolution du discours sur deux points. D'une part, on peut lire dans ce document une timide reconnaissance de la pluralité des publics accueillis, même si la formulation employée ("son pays") exclut *a priori* les Mahorais, dont le pays, au sens national,

²⁰⁸ Dans une CAL, nous observons une séance composée de deux activités. La première consiste à effectuer différents exercices où il est demandé de ranger des lettres par ordre alphabétique. Le groupe, essentiellement constitué de femmes mahoraises, éprouve les plus grandes difficultés à réaliser les exercices proposés. Par la suite, l'animateur leur remet des mots mêlés, sans plus d'explications. L'un d'entre eux porte principalement sur l'univers de la moto avec des mots à retrouver tels que : fourche, antivol, plaque, béquille, pneu, roadster, goudron, Honda, Kawasaki, etc. Difficile de proposer un support plus éloigné de l'univers des apprenantes...

n'est pas différent des Réunionnais, à moins qu'il faille entendre par là une définition plus localisée de ce terme ("petit pays") :

"La CAL est un point d'échanges culturels (cuisine, musique, littérature de différents pays de la zone de l'océan indien, histoire...). Chaque participant partage **la culture de son pays**, ce qui demeure un enrichissement des uns et des autres." (Nous soulignons ; *Ibid.* : 13)

Les exemples de projets qui sont proposés n'exploitent pourtant pas cette piste prometteuse de l'interculturalité. Il y est notamment question de "découverte de l'histoire du café à La Réunion", d'une "exposition sur l'histoire de la femme réunionnaise" (*Ibid.* : 13) et d'"un projet autour de la créolité, mettant en avant la culture et le savoir-faire de la Réunion, permet[tant] à chacun d'exprimer sa singularité." (*Ibid.* : 15) On a du mal à comprendre comment un projet centré sur la créolité pourrait permettre à des publics migrants dont ce n'est pas la culture d'exprimer leur "singularité"...

L'autre évolution concerne la définition du rôle de l'intervenant qui ne se cantonne désormais plus à la seule fonction d'animation. Les auteurs du guide restent néanmoins prudents sur la double casquette animateur/formateur qu'ils semblent désormais vouloir accorder aux intervenants des CAL. Ils usent en particulier d'un procédé rhétorique amusant consistant à faire suivre ou précéder chaque pas en avant vers la formation, d'un pas en arrière ramenant à l'animation, qui reste le cœur du métier de l'intervenant. Ils recourent pour cela à des procédés de modalisation, comme on peut le voir avec l'utilisation du "même si" souligné ci-dessous par nous-même pour introduire une concession :

"**Même si** les CAL ne sont pas stricto sensu un lieu de formation formelle, elles doivent être un moment privilégié pour faire le point sur ses acquis." (*Ibid.* : 16)

"Lorsqu'elle est capable de se dire, de verbaliser sa progression, de mettre des mots sur ce qu'elle est capable de faire aujourd'hui, et lorsqu'elle est capable de se projeter dans l'avenir, on pourra dire alors que la case à lire est un lieu de formation à part entière, **même si** les méthodes employées sont aux antipodes d'une approche académique." (17)

"C'est avant tout un animateur, mais qui devra avoir les qualités requises pour intervenir auprès des adultes en difficulté de lecture-écriture, **même s'il** est particulièrement chargé des activités ludiques." (*Ibid.* : 20)

Ces réticences de la Région à vouloir s'engager trop dans la voie de la formation, au détriment de l'animation, se lit encore quand, à propos, de l'animateur, il est précisé que celui-ci n'est "ni animateur culturel ni formateur de la lutte contre l'illettrisme (mais un peu des deux !)" (*Ibid.* : 21). Plutôt que de considérer ainsi qu'il n'est ni l'un, ni l'autre, comme cela est indiqué ici, n'aurait-il pas fallu plutôt envisager qu'il puisse être l'un ET l'autre (et non seulement "un peu des deux"), comme le laisse d'ailleurs apparaître l'intitulé de la partie 10 : "Une double compétence "animation culturelle **et** LCI" pour les animateurs des cases à lire." (Nous soulignons ; *Ibid.* : 20) Les contenus de formation envisagés se basent en grande partie sur cette approche formelle, qui est pourtant présentée ailleurs comme un repoussoir. Il est ainsi notamment fait mention de l'"acquisition d'un premier socle de connaissances sur la lutte contre l'illettrisme", d'"ingénierie de formation et pédagogique". (*Ibid.* : 21).

Citons enfin, parmi ces propositions de professionnalisation, la mention qui est faite à la création d'un "référentiel métier", d'un "référentiel compétences" et d'une "réflexion sur la certification professionnelle." À notre connaissance, seule la seconde proposition a donné lieu à une réalisation concrète, sous la forme d'un livret de compétences, baptisé *Passeport Confiance*. Quelques aspects de ce document méritent qu'on s'y arrête. En 2014, cette même

année où paraissait le *Guide de démultiplication*, la Région Réunion faisait appel à l'IFRAESS (Institut de Formation et de Recherche des Acteurs de l'Économie Sociale et Solidaire), un organisme privé, implanté en métropole, spécialisé, comme son nom l'indique, dans le montage d'actions en lien avec l'économie sociale et solidaire. Il s'agissait de construire un outil "d'évaluation qualitative" qui a pris la forme d'un livret de compétences censé pouvoir être rempli, tout au long du parcours de formation, "conjointement par l'animateur (formé à cette méthodologie) et le participant"²⁰⁹. Les concepteurs se sont, pour cela, inspirés des compétences clés européennes, dont ils ont retenu les six éléments suivants :

- 1A : Communiquer en langue maternelle.
- 1B : Communiquer en langue française.
- 2 : Compétences mathématiques.
- 3 : Compétences numériques.
- 4 : Apprendre à apprendre.
- 5 : Compétences sociales et civiques.
- 6 : Sensibilité et expression culturelle.

La compétence 5 a été complétée par deux sous-compétences qui ne figurent pas dans le référentiel européen mais qui ont été "retenue[s] par la Région Réunion en lien avec des problématiques repérées sur le territoire" et "faisant sens au regard des objectifs visés par le dispositif CAL" :

- 5B : Mobilité.
- 5C : Appréhender l'espace et le temps.

Chacune de ces familles de compétences est subdivisée en une série de "capacités" (le livret en compte plus de 70 en tout), et chacune d'entre elles donne lieu à trois évaluations, en début de parcours, à mi-parcours et à la sortie selon les trois critères suivants : "maîtrisée", "maîtrisée avec aide", "non évaluée". Cela revient donc à effectuer pour chaque personne inscrite en CAL plus de 210 points d'évaluation sur la durée de sa prise en charge. On imagine aisément la lourdeur de la tâche d'autant :

- qu'aucune précision complémentaire n'est apportée quant aux critères précis devant être utilisés pour évaluer ces capacités ;
- qu'un certain nombre d'entre elles semblent difficilement évaluables, compte tenu du niveau du public, surtout lorsqu'on sait qu'une bonne partie de celui-ci est composé de personnes analphabètes ou illettrées, non francophones, très éloignées de la culture française, et de toute culture numérique (cf. capacité 3.3 ci-dessous) ;
- qu'on ne voit pas bien comment, sur la base d'activités de loisir (tricot, couture, macramé, cuisine, etc.), les animateurs pourront être en mesure de permettre aux participants, d'"avoir conscience du patrimoine culturel national, européen" (capacité 6.3), "d'avoir une connaissance élémentaire des œuvres culturelles majeures" (6.4), de "connaître les principes de base de la démocratie et de citoyenneté (élection, les différents régimes politiques, les fonctions des représentants" (5.13) ou encore, pour ne prendre que ces seuls exemples, de "connaître les risques et potentiels de l'internet et de la communication au moyen de supports électroniques (courriers électroniques, réseaux sociaux, fiabilité des informations, recherche d'informations) pour les loisirs, la vie personnelle" (3.3).

Tout aussi "inévaluables", mais pas pour les mêmes raisons, on trouve une liste de capacités surprenantes dans les compétences sociales et civiques, notamment celles qui ont été ajoutées en "Mobilité", sur demande de la Région, par rapport à des "problématiques repérées sur le

²⁰⁹ <http://ifraess-association.fr/realisations/>

territoire” (problématiques concernant quel public ? cf. nos hypothèses ci-dessous). Nous retiendrons celles-ci :

- “Se présenter dans une tenue vestimentaire adaptée à la situation” (5.1). Remarques : comment évaluer cette capacité ? Une femme mahoraise qui arrive en cours, comme cela se fait habituellement, en salouva (tenue traditionnelle), et le visage parfois recouvert du msindzano (masque de beauté obtenu à partir du frottement de bois de santal sur un morceau de corail) porte-t-elle une “tenue vestimentaire adaptée à la situation” ?
- “Se déplacer dans son quartier de manière autonome” (5b3), “Repérer les points stratégiques du quartier (commerces, médecins, institutions...) et s’y rendre de manière autonome (5b2)”, “Se déplacer hors de son quartier de manière autonome” (5b4), “Se déplacer en groupe et accompagné en dehors de la Région Réunion” (5.8), “Se déplacer de manière autonome en dehors de la Région Réunion” (5.9). Remarques : ici aussi, on se demande bien comment les animateurs vont être en mesure d’évaluer ces capacités ? Comptent-ils suivre les participants dans leurs déplacements quotidiens, physiquement ou avec un moyen de géolocalisation ? S’agit-il simplement de les interroger pour savoir s’ils savent se rendre à la pharmacie et s’ils ont compris où il fallait faire leurs courses ? À moins de considérer que ces personnes sont porteuses d’un handicap mental ou physique ou qu’elles soient atteintes d’une maladie invalidante (de type Alzheimer), comment émettre des doutes sur leurs capacités à se déplacer de manière autonome dans leur quotidien ? Les mêmes questions se posent pour ce qui est de quitter La Réunion. Les Mahorais ont l’habitude de se déplacer entre La Réunion et Mayotte et nous n’avons jamais entendu parler de situations dans lesquelles certains d’entre eux auraient pu se perdre en cours de route...
- “Utiliser de manière autonome différents modes de transport (marche, bus, taxi, vélo, ...) (5b5). Remarques : même questionnement sur les modalités d’évaluation et la pertinence de ce critère. On imagine quand même, *a minima*, que tout le monde, sauf handicap, sait marcher.

À noter également la contradiction qui apparaît dans l’importance accordée à des capacités liées à l’apprentissage de savoirs de base quand, dans le même temps, la Région affiche un positionnement hostile à toute approche scolaire et académique. Il paraît pourtant difficile d’arriver à maîtriser les compétences suivantes, pour ne prendre que ces exemples, par le biais d’une démarche strictement récréative :

- “Savoir argumenter de manière convaincante”²¹⁰ (1b5) ;
- “Identifier les lettres de l’alphabet français” (1b7) ;
- “Reconnaître et déchiffrer les sons, syllabes” (1b8) ;
- “Représenter par l’écrit, de façon lisible, tous les signes de l’écriture en français (signes de ponctuation, accentuation)” (1b13) ;
- “Identifier et nommer les unités de mesure (longueur, masse, volume) (2.2).

Dernier élément intéressant à noter concernant la compétence 1A : communiquer en langue maternelle. Nous retombons à nouveau ici sur le travers, mentionné à plusieurs reprises, qui consiste à partir du présupposé selon lequel les publics en situation d’illettrisme en général, et ceux qui fréquentent les CAL en particulier, sont forcément des créolophones natifs. Car même si ce n’est pas explicité dans le livret, ce qui est entendu ici par “langue maternelle” se réduit au créole réunionnais. Sinon, on imagine mal des animateurs créolophones devoir évaluer les

²¹⁰ Il s’agit là en plus d’une compétence particulièrement complexe qui n’apparaît dans le CECRL qu’au niveau B2, quand le public visé oscille en A1 et A2.

capacités suivantes en shimaoré, shibushi, shikomori, malgache, etc. : “S’exprimer clairement à l’oral en utilisant un vocabulaire approprié” (1a1), “S’exprimer clairement à l’oral devant un groupe” (1a2), “Savoir adapter son langage en fonction des situations, s’adapter au destinataire du message” (1a3).

Au final, quand on fait le bilan des incohérences qui apparaissent dans ce livret, on peut se poser la question du public que ses concepteurs avaient en tête quand ils ont conçu cet outil. Il ne s’agit visiblement pas de la tranche 18-35 ans visée initialement par le dispositif (on peut imaginer que ces jeunes ne présentent pas de difficultés particulières en termes de mobilité). Il ne s’agit probablement pas non plus des migrants allophones, pour les mêmes raisons et parce qu’on considère que la langue maternelle du public visé est le créole, ce qui n’est pas leur cas. Alors cet outil a-t-il été créé pour des créolophones âgés, lesquels pourraient avoir ces problèmes de mobilité ? Cela paraît surprenant à première vue puisque, même si ce public est bien présent dans les CAL, il n’est pas majoritaire et n’a jamais constitué la cible de l’action. Pourtant, c’est ce à quoi peut faire penser la page de garde du *Passeport Confiance*, sur laquelle figure une “gramoune”²¹¹ réunionnaise tout sourire, qui pose, un cahier ou un livre sous un bras. Aucune des autres photos utilisées à des fins d’illustration dans le livret ne montre des femmes mahoraises ou comoriennes, aisément reconnaissables, ne serait-ce que par leur manière de s’habiller.



Page de couverture du *Passeport Confiance*.

Sur le terrain, cet outil est unanimement décrié, car jugé inutilisable et non adapté au public. Quand les animateurs disposent du livret, ce qui est rarement le cas (seule une CAL en possédait, c’est d’ailleurs de cette source que nous tenons l’exemplaire qui nous a permis de faire cette analyse, car il est également introuvable en ligne), ils ne l’utilisent pas :

“La région a un livret où c’est écrit les compétences à travailler mais nous, nous ne l’avons pas [...] mais c’est pas adapté non plus, parce que ce qu’on leur demande ce n’est pas adapté aux gens face à qui on se trouve. [...] C’est trop difficile, les items sont incompréhensibles. Moi quand j’ai vu ça, j’ai protesté. J’ai dit : “Ça correspond pas à ce qu’on fait. Je fouille, je trouve pas. S’il y a un item qui convient sur dix, c’est beaucoup quoi.” (CAL6 - 28/02/19)

²¹¹ Personne âgée en créole réunionnais.

“Ce Passeport Confiance, je ne l’utilise même pas. Je l’ai dit à tout le monde : je ne peux pas l’utiliser. Pourquoi ? Parce que ce n’est pas en adéquation avec mon public, ça ne ressemble pas à mon public, mon public quand il arrive il a besoin de ça, il n’a pas besoin de ça, donc je ne peux pas le faire rentrer dans un cheminement spécifique qui est lié à ton passeport, ce n’est pas possible. [...] comment veux-tu que l’apprenant puisse gérer son passeport ? Il n’arrive pas.” (CAL8 - 11/03/19)

Seul un intervenant, parmi ceux rencontrés, a bénéficié d’une formation sur le *Passeport Confiance*. Il note lui aussi la complexité de l’outil et indique qu’il ne fait l’unanimité ni chez les animateurs, ni chez les responsables du dispositif à la Région, ce qui explique sans doute pourquoi il est si difficile à trouver :

“On a fait deux formations sur le livret. Ah c’est une galère ce truc. Donc en fait ils ont fait venir deux personnes de la métropole, on a fait deux jours de formation avec eux sur Saint-Paul, c’était il y a au moins deux ans. Donc on a fait deux jours de formation pour les fiches pédagogiques et pendant la formation CAL on nous a fait un petit topo sur les trucs et là pour nous dire que c’est pas bon. Deux ans de trucs pour au final nous dire : c’est pas bon, c’est pas comme ça qu’il faut faire, il faudra refaire le livret, faudra refaire les fiches pédagogiques, c’est pas bon, c’est trop compliqué, pourquoi ils ont fait comme ça.” (CAL2 - 15/03/19)

Citons enfin le témoignage de cette animatrice qui soulève la contradiction que nous mentionnions nous-même plus haut, à savoir que tout en ayant un discours critique vis-à-vis des approches scolaires, la Région promeut un outil qui s’inscrit pourtant pleinement dans une démarche formelle de type académique :

“Le discours qu’ils [la Région] tiennent aux animateurs c’est qu’ils rejettent tout ce qui relève du format scolaire mais en même temps ce que je ne comprends pas c’est qu’ils ont sorti un livret de compétences, je suis désolé c’est ce que nous on utilise en tant qu’enseignants pour les compétences de base, donc c’est contradictoire. On ne peut pas dire : il ne faut pas être scolaire tout en concevant un livret de compétences qui ressemble entièrement à ce que les enseignants ont. [...] La première fois que j’ai vu ce passeport confiance, je me suis dit : ben je comprends pas, c’est un truc de l’éducation nationale [...]” (CAL9 - 08/03/19)

Pour conclure cette partie, notons que les responsables du dispositif des CAL à la Région étaient, au moment où nous réalisons cette enquête, conscients des faiblesses et dysfonctionnements que nous avons mentionnés ici, notamment en ce qui concerne la prise en charge de publics ayant des besoins à la fois en alphabétisation et en FLE. Nous avons eu, à plusieurs reprises, l’occasion d’échanger avec eux à ce sujet. Une réflexion, toujours en cours, a été initiée sur la prise en compte de cette problématique dans le cadre de la formation initiale et continue de leurs personnels. Cette prise de conscience marque-t-elle la fin de ce processus d’invisibilisation du public migrant dans les politiques régionales de lutte contre l’illettrisme ? Les choses semblent en tout cas progresser comme en témoigne *Le Magazine des Cases à Lire*²¹² publié en septembre 2020 par la Région, dans le cadre des Journées Nationales d’Action contre l’Illettrisme (JNAI) organisées par l’Agence nationale de lutte contre l’illettrisme (ANLCI). Première remarque : les termes autrefois tabous d’“apprenants” et d’“apprentissage” sont à présent revendiqués : les auteurs de la publication justifient celle-ci en indiquant avoir voulu “donner la parole à leurs **apprenants**, animateurs et partenaires” (nous soulignons). Plus

²¹² <http://www.anlci.gouv.fr/Actualites/Agir-ensemble-contre-l-illettrisme/Magazine-special-Cases-a-lire-elabore-dans-le-cadre-des-JNAI-2020>

loin, nous pouvons lire que “l’enjeu principal de la Case à Lire est de donner du sens aux **apprentissages**” (nous soulignons). La centration sur les seules activités de loisirs ne semble plus d’actualité, le dispositif étant notamment présenté comme “un lieu d’initiation à l’écrit, à la lecture, au calcul et à l’outil informatique”. Enfin, la diversité des publics est mise en avant à travers différents témoignages, comme celui de l’association *Inseranoo* :

“Parmi ces bénéficiaires, certains sont originaires des pays voisins de l’Océan Indien et même s’ils vivent à La Réunion depuis plusieurs années, le français n’est pas leur langue maternelle. Ceux-là viennent dans un premier temps pour acquérir les bases orales et écrites en langue française.”

Plusieurs photos de groupes montrent des femmes mahoraises ou comoriennes dans les tenues traditionnelles. Certaines témoignent, comme Dama, inscrite à la CAL du Chaudron à Saint-Denis :

“Aux Comores, l’école était payante et comme nous étions nombreux, mon père a scolarisé les garçons et les filles sont restées à la maison pour s’occuper du ménage. À l’âge adulte, mon père m’a envoyée à Mayotte pour tenir le ménage d’un de mes frères. Là-bas, j’ai connu une association qui m’a enseigné un peu à lire et à écrire. Depuis quelques années, je vis à La Réunion et je fréquente la Case à Lire depuis deux ans pour améliorer mes connaissances.”

Ou comme Hadidja, inscrite à la CAL des Camélias, qui raconte sa visite au Salon du Livre à Saint-Leu :



Je vais vous décrire ma visite avec le groupe LIV LA KAZ au Salon du livre.
J’étais à Saint-Leu, une ville située dans l’ouest de l’île de La Réunion.
Pendant le trajet, j’ai vu la mer, cela m’a vraiment émerveillé.
Au Salon, j’ai visité les stands, il y en avait beaucoup : stand des artistes,
stand des livres, stand des auteurs... J’ai acheté deux livres.
C’était vraiment agréable, j’ai passé une belle matinée !

Hadidja
Case à Lire des Camélias

Le magazine des Cases à Lire, septembre 2020. Région Réunion.

Enfin, alors que l'invisibilisation de ce public se manifestait notamment par une absence de prise en considération de ses spécificités langagières, seule la créolophonie des bénéficiaires du dispositif étant mise en avant, cette dimension apparaît clairement dans une campagne promotionnelle sous la forme d'affiches proposées par les responsables de la CAL dans le cadre des JNAI de 2020, associant quelques participants à des adjectifs les mettant en valeur. Une des affiches, la première de la série ci-dessous, donne la vedette à une femme mahoraise qualifiée d'"ambitieuse" ou de "tenace", à travers le recours au terme shimaoré "djitihadi" :



Campagne de sensibilisation menée en 2020 par les CAL, lors des JNAI (Journées Nationales d'Action contre l'Illettrisme) de 2020.

Cette campagne faisait suite à celle de 2019 pour laquelle nous avons été personnellement sollicité (cf. ci-dessous) alors que nous assurions une formation linguistique auprès de femmes, essentiellement mahoraises, dans le cadre du partenariat Maison des Langues/Université de La Réunion/Pôle Insertion du Tampon, mentionné dans la présentation de cette partie.



Femmes mahoraises inscrites dans notre cours d’alphabétisation. Les photos que nous avons prises sur le campus du Tampon ont servi à la campagne nationale des JNAI (Journées Nationales d’Action contre l’Illettrisme) de 2019.

Notons que cette évolution vers une prise en compte assumée de la diversité des publics pouvait également s’observer dans le nouveau plan de formation continue des animateurs mis en place par la Région à partir de début février 2021. Un responsable associatif, formé et rôdé à la didactique du FLE, qui est longtemps intervenu dans des formations de formateurs à l’université de La Réunion, proposait ainsi un module intitulé “Accueil et accompagnement du public allophone”, “public allophone” s’entendant ici comme public migrant, pas ou peu francophone et en situation d’analphabétisme ou d’illettrisme. C’est suffisamment novateur pour devoir être signalé ici : jusqu’à présent, à notre connaissance, aucune des formations de formateurs en lutte contre l’illettrisme mises en œuvre à La Réunion²¹³ n’a intégré cette problématique. Cela s’explique, comme nous l’avons indiqué précédemment, à la fois par le traitement différencié des publics et sûrement également par l’absence, au sein des acteurs de la LCI, de professionnels possédant des compétences en FLE. À l’appui de ce qui précède, nous citerons un extrait du texte – “Alphabétisation, formation, développement, lutte contre l’illettrisme : ce qui demeure, ce qui a changé, ce qui est à changer” – signé par Jean-Marie Catherine, qui fait partie des formateurs historiques impliqués dans la LCI à La Réunion depuis ses débuts et qui a également longtemps été impliqué dans les formations de formateurs proposées en interne dans les CAL. Publié en 2015 sur son blog, l’article marque une prise de conscience, pouvant certes être considérée comme tardive, de la diversité et diversification des publics concernés par la LCI. Il peut également être interprété comme un aveu d’ignorance/impuissance (cf. les trois questions finales) face à des publics habituellement non pris en compte dans le cahier des charges associé au niveau régional aux actions de LCI :

“Le public migrant : investir le champ de l’apprentissage du français langue étrangère. Il existe aujourd’hui un nouveau public : les migrants (Mahorais, Comoriens, Malgaches, notamment) qui, pour s’intégrer dans l’environnement réunionnais

²¹³ Cela vaut pour les formations internes proposées dans les CAL comme pour les différentes formations professionnalisantes et certifiantes proposées à l’université de La Réunion : à la fin des années 1990, le FPB (Formation Pédagogique de Base) et le DUFA (Diplôme Universitaire de Formation d’Adultes), en 2006 le DU *Prévention et lutte contre l’illettrisme*, en 2013 le DU *ILLETTRISME Lire, écrire, calculer en milieu créolophone*.

souhaitent apprendre à lire, à écrire et à parler. Ont été créés alors deux catégories “FLE” et “alpha FLE”. La première catégorie désigne des personnes qui maîtrisent les savoirs de base dans leur langue et la seconde désigne des personnes qui ne maîtrisent pas les savoirs de base ni dans leur langue ni en français. Quelle est la pédagogie pratiquée en direction de ces personnes ? Est-ce qu’elle leur est adaptée ? Quelle formation proposer aux intervenants ?”²¹⁴

Peu à peu donc, l’idée selon laquelle la lutte contre l’illettrisme à La Réunion n’implique pas que des publics créolophones se fait jour dans la société réunionnaise. En témoigne encore cette une récente du *JIR*, qui pour illustrer la 10ème édition des JNAI, du 8 au 15 septembre 2023, a choisi de mettre en avant une femme mahoraise ou comorienne participant à une formation, sous l’intitulé “Lire pour être libre” :



Une du *Jir* du 11/09/23.

Les deux premières pages du quotidien, illustrées de photos et d’un commentaire sans ambiguïté sur l’origine des apprenantes (“La majorité d’entre elles sont originaires des Comores”), couvrent une formation proposée à Saint-Denis par l’AMAFAR²¹⁵ à treize mères de familles comoriennes et mahoraises. Cette action s’intègre dans “Familire”, co-financé par l’ANLCI, destiné à

“accompagner des jeunes parents en situation d’illettrisme dans le réapprentissage des compétences de base à travers une approche centrée sur la parentalité et l’accès aux compétences de base.”²¹⁶

²¹⁴ En ligne : <https://gayarsite.wordpress.com/2015/03/27/alphabetisation-formation-developpement-lutte-contre-lillettrisme-ce-qui-demeure-ce-qui-a-change-ce-qui-est-a-changer> (18/02/21)

²¹⁵ “Association des MAisons de la FAMille de la Réunion” : organisme spécialisé dans l’aide à la parentalité qui propose également des formations linguistiques à des publics adultes allophones, majoritairement féminins.

²¹⁶ Source : Diaporama de l’ANLCI intitulé “FAMILIRE. Les actions éducatives familiales comme levier pour lutter contre l’illettrisme et l’illectronisme des jeunes ultramarins.”



Photos des pages 2-3 montrant des apprenantes participant à “Familire”. Légende du *JIR* pour la photo en bas, à gauche : “Soidafati et Nasra en plein exercice en français, sur le thème “faire les courses”.”

Ce qui n’a malheureusement pas changé c’est la xénophobie de certains internautes qui peut se lire dans le forum du compte *FB* du *JIR-Clicanoo* faisant suite à la présentation de l’article. Le corpus recueilli le 14/09/23, soit trois jours après cette publication, comporte 153 commentaires.

Si certains sont bienveillants :

“Je souhaite du courage à ces jeunes mamans peut un porte leur origine, leur réussite sera motivant pour leur enfants.”

“[...] c’est très bien que ces jeunes femmes puissent enfin apprendre le français et se débrouiller.”

“Magnifique on et tous humains et y a pas de moment précis dans une vie pour reprendre un parcours et s améliorer”

“Soyons solidaires et encourageons ces femmes. Il est important de se cultiver, alors bon courage et bonne chance a toutes.”

D’autres témoignent de la bêtise et de la xénophobie ordinaires, les mêmes que nous avons évoquées en détail dans la partie 5.3. :

“remplacement de population”

“apprendre a utilisé la pilule et les capotes c’est utile [...]”

“Nena de creole en dans la ?”

“Eu sait sa la réunion Lol”

“Sa la réunion sa quand ou regarde la photo.??!!! En dirait pas.”

“Ôter ? C’est à la Réunion ça ? Non pcq mi voit pas un créole”

“Question : i apprend pas français Mayotte ? Bana lé obligé dni la réunion”

“Trop facile fait enfants en stock po gagner le SMIC le mois avec la CAF comment zote i veul la réunion i avance nous les pa assez inpesté deuxième enfant coupe le RSA alé travail aulieu gratte zote ki sinplemen po fait enfants po gagner l’argent si moin té Président la plus part té fini retourner ousa zote l’étai é interdiction venir la réunion”

Les échanges que nous avons eus avec la formatrice, que l’on aperçoit sur deux des photos ci-dessus, nous ont appris que dans les jours qui ont suivi l’apparition de ces commentaires, il lui

a fallu gérer le mécontentement des jeunes femmes qui en avaient pris connaissance. Elles étaient particulièrement remontées par les remarques racistes les visant, avec un sentiment de trahison vis-à-vis du *JIR* pour son absence de politique de modération des messages inappropriés. Sur nos conseils, nous lui avons suggéré de contacter le journaliste qui s'était déplacé pour couvrir le sujet afin de lui demander la désactivation des commentaires. Malgré des demandes réitérées de sa part, au moment où nous écrivons ces lignes, cela n'a toujours pas été fait et aucune modération n'a été mise en place.

Pour clore cette partie, signalons que les CAL ont depuis cessé d'exister. La défaite de Didier Robert aux élections régionales de 2021 a fini d'enterrer un dispositif critiqué de toute part qui avait été mis en place sous sa présidence. Depuis le 1er janvier 2023, la Région expérimente²¹⁷ un nouveau dispositif, appelé "Lespass'Clés", qui s'inscrit dans le cadre du Plan régional pour la maîtrise des compétences-clés (PR2C). Pas grand-chose n'a filtré dans la presse, ni dans la communication de la Région à ce sujet, si ce n'est que ses concepteurs ratissent très large puisque le public cible, qui doit avoir plus de 16 ans, inclut les "jeunes, parents, allocataires du RSA, salariés en contrat de travail de droit commun, salariés en insertion, demandeurs d'emploi, seniors, etc."²¹⁸ Une place sera-t-elle accordée dans ce dispositif aux adultes allophones faiblement qualifiés et faiblement scolarisés, notamment aux Mahorais qui, depuis, la fermeture de CAL, se retrouvent sans alternative de formation linguistique ? Si tel est le cas, il faut espérer que la Région s'entoure de formateurs réellement formés, et non de simples animateurs, disposant d'une expérience de ces publics et tournés vers l'amélioration de compétences linguistiques plutôt que vers des activités récréatives occupationnelles.

5.7. Synthèse et discussion

Comme nous l'avons vu dans cette partie, les questions migratoires, notamment celles ayant trait à la diaspora mahoraise, constituent jusqu'à présent un angle mort de la recherche sociolinguistique sur le terrain réunionnais. Toute l'attention des linguistes et sociolinguistes s'est centrée sur le créole et les relations que celui-ci entretient avec le français. La diglossie, focalisée sur la dualité créole-français, a, jusque dans les années 2000, constitué le seul cadre théorique de référence qui, rappelle Paule Fioux (2007 : 24), a "fourni[] une "clef presque universelle" d'interprétation du vécu des Réunionnais." Or, comme le souligne la chercheuse, "la diglossie conforte aussi une certaine lecture de l'histoire" (*Ibid.* : 25), celle d'un passé colonial esclavagiste, d'une identité réunionnaise aliénée, de l'oppression de locuteurs créolophones face aux pressions assimilatrices incarnées par l'idéologie du français standard. Sans nier l'existence de ces rapports de domination, se contenter d'une grille de lecture réduite à cette seule dimension ne permet pas d'aborder la complexité des "pluralités linguistiques inégalitaires" (Bretegnier, 2016), notamment celles incarnées par les plurilinguismes des migrants. Car le dominé n'a pas nécessairement vocation à n'endosser qu'un rôle de victime : il peut dans certaines circonstances, face à des populations encore plus minorées que lui, comme celles que constituent les migrants, devenir lui-même dominant et passer ainsi du rôle d'opprimé à celui d'opresseur. Dans un emboîtement de poupées gigognes, on trouverait ainsi à un premier niveau, les Réunionnais créolophones victimes du colonialisme jacobin français, à un second niveau, des migrants mahorais stigmatisés par les mêmes Réunionnais, et, si l'on quitte le terrain réunionnais pour Mayotte, à un troisième niveau, une poupée encore plus petite

²¹⁷ Dans les communes de Saint-Joseph, Saint-André, l'Entre-Deux et Cilaos.

²¹⁸ Document interne que nous avons pu nous procurer.

au sein de laquelle les migrants comoriens illégaux sont eux-mêmes rejetés par la population mahoraise. “Changer de regard” vis-à-vis d’une communauté mahoraise ostracisée, comme le suggérait le Conseil Économique et Social Régional de La Réunion en 2010²¹⁹, implique d’être lucide sur cette construction en abyme qui met en évidence des inégalités de traitement en chaînes, se traduisant notamment par des discriminations linguistiques (glottophobie) et une relégation dans le traitement accordé pour les pouvoirs publics territoriaux, comme celles évoquées par rapport aux actions de lutte contre l’illettrisme. La minoration du public mahorais à La Réunion est d’autant plus forte que, nous l’avons vu, pour les premières générations, il s’agit bien souvent de femmes à la tête de familles monoparentales, fragilisées par des parcours de vie souvent compliqués, pas ou peu éduquées, ne maîtrisant pas les codes de la communication, qu’elle soit écrite ou orale, peu armées pour se défendre ou revendiquer leurs droits, ne disposant pas d’une représentation politique à l’échelle locale, et n’intéressant pas particulièrement des élus, soucieux de caresser dans le sens du poil une opinion publique souvent hostile à leur présence. La figure du Mahorais à La Réunion nous est souvent apparue comme celle de l’immigré (qu’en tant que Français, il n’est pourtant pas) rasant les murs.

Cette communauté mahoraise de La Réunion, comme d’ailleurs d’autres populations migrantes, présente, comme nous avons essayé de le démontrer, un intérêt particulier pour la recherche en sciences sociales, notamment la sociolinguistique. Elle constitue en effet un observatoire privilégié pour mettre en lumière un certain nombre de phénomènes linguistiques et de positionnements et évolutions identitaires à l’œuvre dans la société réunionnaise. Le corpus limité sur lequel nous nous sommes appuyé nous a permis d’esquisser quelques hypothèses et d’ouvrir quelques pistes pour une recherche approfondie. Nous en retiendrons trois ici.

Il y a d’abord toutes les questions sociolinguistiques que soulève l’étude des pratiques langagières intrafamiliales. De ce point de vue, les recherches menées localement auraient tout intérêt à établir des ponts avec les travaux français et internationaux menés en politique linguistique familiale (PLF) qui, nous rappelle Suat Istanbulu (2017 : 95), traite particulièrement de trois domaines :

“[...] les croyances et idéologies linguistiques (ce que les familles pensent des langues et de leurs usages) ; les pratiques langagières (ce qu’elles font et en particulier les choix de langues parmi plusieurs possibles) et enfin la gestion des langues (comment elles gèrent les langues et tout effort pour modifier ou influencer cette pratique par une intervention linguistique quelconque, organisation ou gestion).”

Comme nous l’avons indiqué, nous avons recueilli un corpus important d’interactions plurilingues enregistrées en situation écologique dans des familles mahoraises. L’exploitation de ce corpus pourra être l’occasion de revisiter, sur ce terrain particulier, un ensemble de concepts sociolinguistiques : communauté linguistique, vitalité linguistique, insécurité linguistique, diglossie, légitimité/illégitimité linguistique, marquages/démarquages identitaires, maintien/transfert/mobilité/changement linguistique, acculturation/assimilation linguistique, etc. Le défi auquel nous sommes confronté pour le moment réside dans notre capacité à mobiliser une équipe de linguistes autour de ce corpus et, plus largement, autour de problématiques sociolinguistiques soulevées par la présence de locuteurs de langues de l’archipel des Comores, (en particulier, pour ce qui nous occupe, le shimaoré et le shibushi). Sans eux, l’analyse et l’exploitation scientifique des données ne sera pas envisageable. Cela soulève la question de la formation universitaire de chercheurs réunionnais issus de migrations

²¹⁹ *Les Mahorais à La Réunion : de l’accueil à l’écueil. Changer de regard.*

qui, en tant que natifs, issus de cette diaspora, seraient les plus à même de conduire ce type de recherche sociolinguistique. La focalisation de la recherche sociolinguistique locale sur le créole, pour des raisons que l'on peut bien sûr aisément comprendre, n'a pas permis à ce jour l'éclosion d'une génération de chercheurs locuteurs natifs de langues de migration. Il faut donc, pour travailler sur ces questions, faire appel à des linguistes extérieurs, très peu nombreux et déjà accaparés par d'autres terrains. Pour pallier ce déficit de connaissances, il serait bien sûr envisageable que de jeunes chercheurs, non issus de ces communautés, se forment à leurs langues, à l'image de ce qui s'est passé en Guyane, où l'étude des langues amérindiennes et businenge s'est faite à travers la formation de docteurs d'origine métropolitaine qui se sont "mis" à ces langues, dont ils sont devenus spécialistes. Mais dans le cas guyanais, cela a été rendu possible par le soutien d'un laboratoire et d'une équipe consacrés aux langues d'Amérique du Sud. Une telle structure n'existe pas à La Réunion, la difficulté risque donc de perdurer.

Le deuxième chantier que nous entrevoyons concerne l'analyse des politiques publiques territoriales conduites à l'égard des Mahorais et ce que celles-ci nous disent du vivre-ensemble réunionnais, ou de la citoyenneté réunionnaise. Même si ces questions sortent du champ de compétence du didacticien des langues et du sociolinguiste, elles se posent néanmoins avec acuité dès lors qu'on s'interroge sur l'intégration d'une population migrante sur un territoire donné. Nous l'avons vu dans la dernière partie de notre rapport : les politiques publiques de lutte contre l'illettrisme, menées à grand frais et avec force publicité, ont longtemps exclu les populations migrantes allophones adultes. Si les migrants étrangers peuvent bénéficier des dispositifs linguistiques mis en place par l'OFII dans le cadre du Contrat d'Intégration Républicaine (CIR), ce n'est pas le cas des Mahorais qui, en raison de leur nationalité française, en sont écartés. Leur faible niveau scolaire ne leur permet pas davantage d'intégrer des formations diplômantes. Par défaut, ils se sont tournés, nous l'avons vu, vers le dispositif des CAL, non conçu pour ce public et ne répondant donc pas à leurs besoins. À présent que ce dispositif n'existe plus et que celui qui pourrait le remplacer en est encore dans sa phase expérimentale, il leur reste donc, pour seule alternative, des associations bénévoles, (quand elles existent) avec les travers que l'on sait (personnel non formé, supports/méthodes inadaptés, etc.). La sociologie des relations interethniques, très active pour décrire les questions migratoires en France métropolitaine, pourrait être mobilisée pour nous aider à mieux comprendre l'ethnicisation des rapports sociaux, voire des politiques territoriales telles qu'elles peuvent s'observer à La Réunion. Ne peut-on pas ainsi parler à propos de la focalisation des politiques de lutte contre l'illettrisme sur les Réunionnais créolophones d'une préférence régionale qui ne dit pas son nom ? Il y aurait en tout cas tout intérêt à ce qu'une réflexion globale impliquant État, Région, Département et Préfecture, puisse être envisagée de manière concertée sur la question des formations aux savoirs de base pour les populations migrantes non francophones, et que celles-ci ne soient pas laissées pour compte sans accès à un dispositif de formation linguistique adéquat qui est la condition de base pour envisager une bonne intégration dans la société d'accueil. De la même manière, la lutte contre l'illettrisme devrait, nous semble-t-il, cesser d'être envisagée de manière parcellaire et cloisonnée : les Réunionnais d'un côté, les migrants de l'autre. La complexité de la problématique impose une vision globale des politiques à conduire, même si, à des fins de cohérence, des actions ciblées peuvent ensuite être envisagées sur des publics présentant une certaine homogénéité dans leurs profils et besoins langagiers.

Évoquons enfin le dernier chantier qui pourrait se centrer sur les questions didactiques soulevées à la fois par les processus de réappropriation identitaire (apprentissage ou réapprentissage des langues d'origine par les générations nées à La Réunion) et les processus

d'intégration langagière (formations linguistiques en français et alphabétisation des adultes de première génération). Concernant le premier point, certains témoignages exposés dans cette partie montrent cette volonté de se réapproprier "sa" langue dans un cheminement identitaire de retour aux racines qui peut intervenir à l'âge adulte chez les secondes générations. Il serait intéressant de connaître les modalités selon lesquelles ces jeunes parviennent à apprendre ou réapprendre le shimaoré ou le shibushi (recours à des associations culturelles, apprentissage sur le tas auprès de la famille, auto-apprentissage en recourant à des supports authentiques accessibles sur Internet, etc.) Pour ce qui est du second point, nous envisageons de poursuivre la recherche-action menée dès fin 2018 dans le projet RALIMARE (Recherche-Action sur l'accompagnement Linguistique des adultes allophones à MAyotte et à la RÉunion), laquelle visait à :

- cartographier l'offre de formation pour ces publics à La Réunion et à Mayotte ;
- analyser les pratiques d'enseignement-apprentissage et les outils/méthodes pédagogiques utilisés par les formateurs ;
- identifier les besoins de formation des formateurs.

D'un point de vue méthodologique il s'agit de procéder à des entretiens qualitatifs avec des formateurs et des apprenants, et à des analyses de pratiques de classe, d'outils/de supports pédagogiques. Ce travail doit permettre à terme de produire des connaissances et des outils qui pourront servir à la formation initiale et continue des intervenants en alphabétisation. Il existe en effet, sur le terrain, un besoin criant de formation et d'outils pour ces publics auxquels nous avons été sensibilisé lorsque, en 2018, nous avons nous-même eu à encadrer une formation de ce type auprès de femmes mahoraises. Les questionnements didactiques qui sont nés de cette expérience nous ont conduit à interroger l'histoire de la didactique de la formation linguistique aux adultes allophones pour nous apercevoir que des chercheurs avaient déjà réfléchi à ces problématiques il y a un demi-siècle (cf. article co-écrit en 2021 avec Hervé Adami et Virginie André : **VOL3-25**). En poussant nos investigations à travers des recherches archivistiques, nous avons pu "mettre la main" sur un corpus de littérature grise inédit qui nous révéla l'existence d'un dispositif dont nous n'avons jamais entendu parler : les cours du soir aux travailleurs nord-africains en France métropolitaine après la Libération, ce que nous traitons dans le deuxième volume de ce travail. On peut donc dire que les Mahorais de La Réunion, une population migrante allophone et à la fois française, nous a fait faire un bond dans le passé en nous renvoyant vers une autre population migrante allophone et à la fois française (en tout cas jusqu'en 1962) : les travailleurs algériens exilés en France métropolitaine pour contribuer à l'œuvre de reconstruction de l'après-guerre.

Pour clore ce rapport, il nous semble important de souligner qu'il existe une forte demande sociale pour une meilleure connaissance de la communauté mahoraise de la part d'éducateurs, de travailleurs sociaux et de l'ensemble des personnels qui sont en contact quotidien avec une population dont ils peinent à cerner le fonctionnement et les codes culturels. Quelques formations existent déjà : elles sont proposées de manière ponctuelle à certains de ces professionnels, que ce soit en formation continue, ou initiale, comme cela se fait à l'IRTS (Institut Régional du Travail Social) de Saint-Benoît²²⁰. Toute connaissance nouvelle pouvant être produite et diffusée sur ce public ne pourra que constituer une plus-value pour parvenir à mieux le comprendre et à proposer des interventions ciblant mieux ses besoins.

²²⁰ Dans leur rapport de 2009, Bernard Cherubini, Abdallah Combo et Nicolas Roinsard mentionne ainsi l'existence d'une formation à l'IRTS intitulée "Approche culturelle et anthropologique des familles migrantes (Mahoraise et Comorienne)".

Bibliographie

Sources primaires

Bénard Jules (1999) : *La Réunion humoristique : z'échos la case ! Z'histoires, humour et traditions créoles*, Éd. Jacaranda.

CARIF-OREF - CIRILLE (2013) : *Outil d'identification des situations d'illettrisme simplifié. Guide d'utilisation de l'outil de repérage*. En ligne : http://www.cdri-idf.ac-versailles.fr/IMG/pdf/oisis_sao_2013_1_.pdf

Catherine Jean-Marie (2015) : "Alphabétisation, formation, développement, lutte contre l'illettrisme : ce qui demeure, ce qui a changé, ce qui est à changer". En ligne : <https://gayarsite.wordpress.com/2015/03/27/alphabetsation-formation-developpement-lutte-contre-lillettrisme-ce-qui-demeure-ce-qui-a-change-ce-qui-est-a-changer>

CESR (Conseil Économique et Social Régional) de La Réunion (2010) : *Pour une île lettrée. Rapport de la commission "Développement humain"*. Assemblée plénière du 15 septembre 2010. En ligne : <https://www.ceser-reunion.fr/2010/09/15/rapport-intitule-pour-une-ile-lettree/>

CESR (Conseil Économique et Social Régional) de La Réunion (2010) : *Les Mahorais à La Réunion : de l'accueil à l'écueil. Changer de regard*. La Réunion : CESR. En ligne : <https://www.ceser-reunion.fr/2010/10/18/note-intitulee-les-mahorais-de-laccueil-a-lecueil-changer-de-regard/>

Denis Jacques & Gonfalone Rémy (1982) : *Alphabétisation - Formation et développement à La Réunion. Tome I*. ARCA (Association Réunionnaise de Cours pour Adultes).

Gautier-Moulin Patricia (2000) : *La formation professionnelle au service du développement local*. Actes de la première université de la formation professionnelle dans les régions d'Outre-Mer. 2, 3 et 4 octobre 2000, Cayenne, Guyane. Centre INFFO. En ligne : <https://www.yumpu.com/fr/document/read/24654353/la-formation-professionnelle-au-service-du-centre-inffo>

Gonfalone Rémy (1983) : *Méthodologie de l'alphabétisation et de la formation de remise à niveau générale et technique. Alphabétisation - Formation et développement à La Réunion. Tome II*. ARCA (Association Réunionnaise de Cours pour Adultes).

Latchoumanin Michel (2010) : *Illettrisme ou littératie : états des lieux et perspectives à l'île de la Réunion*. Saint-André, Océan Éditions.

Latchoumanin Michel (Éd.) (2012) : *Recherches et pratiques de littératie dans l'Océan Indien*, Saint-André, Océan Éditions.

Latchoumanin Michel (Éd.) (2014) : *La littératie pour prévenir et lutter contre les situations d'illettrisme dans l'Océan Indien*, Saint-André, Océan Éditions.

Latchoumanin Michel & Naëck Vassen (Éds.) (2011) : *Illettrisme à Maurice et à La Réunion : état des lieux et perspectives*, Travaux & documents - Université de La Réunion, Faculté des lettres et des sciences humaines, n° 38, juin 2011.

Latchoumanin Michel & Viracaoundin Jean (1996) : *La population dite illettrée ou analphabète à La Réunion : quelques repères*, CAFOC.

Païniaye Stéphane (2011) : *Enquête de littératie à l'île de La Réunion : des causes de l'illettrisme à sa remédiation*. Mémoire de master recherche 2e année Ingénierie et didactique en formation. Politiques et pratiques éducatives, Université de La Réunion. En ligne : http://tel.univ.run.elgebar.univ-reunion.fr/M/NeduM2_25_Panaiyie11.pdf

Région Réunion (juin 2014) : *Les cases à lire de La Réunion. Guide de démultiplication des pratiques*. En ligne : http://www.anlci.gouv.fr/content/download/5294/116536/version/1/file/Guide+R%C3%A9union_Web.pdf

Squarzoni René (2011) : “Lutte contre l'illettrisme des adultes à La Réunion : passer des constats à une littéraction expérimentale.” Dans : M. Latchoumanin & V. Naëck (Éds.) : *Illettrisme à Maurice et à La Réunion : état des lieux et perspectives, Travaux & documents* - Université de La Réunion, Faculté des lettres et des sciences humaines, n° 38, juin, 103-110.

Sources secondaires

Ahamadi Issoufi (1998) : *Les langues des familles comoriennes de la Réunion*. Mémoire de maîtrise Lettres modernes. Université de La Réunion.

Ahmed Zakia (2020) : “Étudier la maternité de femmes mahoraises à la Réunion et à Mayotte : une chercheuse locale face aux enjeux genrés et ethnicisés de la proximité”. Dans : *Cahiers de l'Urmis*, n° 19, novembre. En ligne : <http://journals.openedition.org/urmis/2102>

Ali Abdallah Fouad (2017) : *L'immigration comorienne à La Réunion de 1900 à nos jours*. Thèse de doctorat en Histoire. Université de la Réunion. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01761246/document> (22/01/20)

Ali Zaki Fatuma (2013) : *Les pratiques langagières de jeunes Comoriens vivant à La Réunion*. Mémoire de master recherche 2e année Langues, cultures et communications. L'océan Indien en ses langues. Université de La Réunion. En ligne : http://tel.univ.run.elgebar.univ-reunion.fr/M/lingM2_7_Alizaki13.pdf (22/01/20).

Bretegnier Aude (2016). *Imaginaires plurilingues en situations de pluralités linguistiques inégalitaires. Vingt ans “au cœur et aux marges” de la sociolinguistique*. Synthèse d'Habilitation à diriger des recherches. Le Mans Université.

Breton Didier, Beaugendre Carole & Hermet François (2014), “Quitter Mayotte pour aller où ?”. Dans : *Informations sociales*, n° 6, 186, 59-66. En ligne : <https://www.cairn.info/journal-informations-sociales-2014-6-page-59.htm>

Cassam-Sulliman Shânaz (1992) : *De la réécriture des identités : premier essai d'appréhension de la communauté grande comorienne à La Réunion*. Mémoire de Maîtrise en ethnologie, Université de La Réunion.

Chassagne David (2011) : “Édito : L'occasion de se regarder en face”. Dans : *Clicanoo, Le JIR*, 17/04/11. En ligne : <https://www.clicanoo.re/node/388256>

Chassagne David (2016) : "Les Mahorais de La Réunion sont moins nombreux que l'on croit". Dans : *Le JIR*, 16/11. En ligne : https://www.clicanoo.re/Societe/Article/2016/11/16/Les-Mahorais-de-La-Reunion-sont-moins-nombreux-que-lon-croit_6628

Chung To Sang Johanne (2019) : "De plus en plus de Mahorais trouvent leur place dans la société réunionnaise". Dans : *Le JIR*, 04/09. En ligne : <https://www.clicanoo.re/Societe/Article/2019/09/04/De-plus-en-plus-de-Mahorais-trouvent-leur-place-dans-la-societe>

Cherubini Bernard, Combo Abdallah & Roinsard Nicolas (2009), *Stratégies migratoires et enjeux de la protection sociale à La Réunion et à Mayotte : conflits et concurrences dans les espaces sanitaires et sociaux*, rapport à la MiRe-DREES, programme “Migrations et protection sociale”.

CREDOC (Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie) / ODR (Observatoire de la Réunion) (2004) : *La situation des populations migrantes originaires de l'océan Indien*. Synthèse. En ligne : <https://www.credoc.fr/publications/la-situation-des-populations-migrantes-originares-de-locean-indien-synthese>

Dalançon Alain (2014) : “La Société de Géographie de Rochefort et l'Indo-Chine de 1879 à 1914”. Dans : *Roccafertis*, n° 53, janvier, 6-28. En ligne : http://socgeo-rochefort.fr/documents/fichiers/741_attach.pdf

- Doussaint Christian (2015) : *La communauté mahoraise à La Réunion : intégration ou adaptation*. Mémoire de DESS des Sciences de l'Éducation : "Responsable de formation d'adultes en insertion sociale et professionnelle". Université de La Réunion. En ligne : http://tel.univ.run.elgebar.univ-reunion.fr/M/faDESS_14_Doussaint.pdf
- Fioux Paule (2007) : *Bilinguisme et diglossie à l'île de La Réunion. Contribution à l'histoire d'un débat sociolinguistique (1974-2006)*. Paris, L'Harmattan.
- Fioux Paule (2011) : "Aspects des recherches concernant Mayotte menées ou publiées à l'université de La Réunion". Dans : F. Laroussi & F. Liénard (Éds.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : Quels éclairages pour Mayotte ?* Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre. En ligne : <http://books.openedition.org/purh/5218>
- Gadet Françoise (2000) : "Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données". Dans : M. Bilger (Éd.), "Linguistique sur corpus. Études et réflexions", *Cahiers de l'Université de Perpignan*, n° 31, Presses Universitaires de Perpignan. En ligne : http://icar.cnrs.fr/ecole_thematique/idocora/documents/Gadet_Derriere_le_probleme_methodologique.pdf
- Georger Fabrice (2011) : *Créole et français à La Réunion : une cohabitation complexe*. Thèse en Sciences du Langage. Université de la Réunion. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01279041/document>
- Henry Rozenn (2004) : *Représentations linguistiques d'une population migrante : les grands Comoriens de la Réunion*. Mémoire de maîtrise Lettres modernes. En ligne : http://tel.univ.run.elgebar.univ-reunion.fr/M/lmMAI_239_Henry04.pdf
- Istanbulu Suat (2017) : *Pratiques langagières intergénérationnelles : le cas de familles transnationales plurilingues (Antioche, Île-de-France, Berlin)*. Thèse de doctorat en Sciences du langage - Linguistique et didactique des langues. Université Sorbonne Paris Cité. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01726026/document>
- Kraemer Jean (2012) : *Les jeunes Mahorais et Comoriens à la Réunion : Stratégies d'adaptation et moyens de communication*. Mémoire de master 2. Sciences de l'Information et de la Communication. Université de La Réunion. En ligne : https://www.academia.edu/4794333/Laboratoire_UNIVERSITE_de_LA_REUNION_MASTER_Lettres_Sciences_Humaines_et_Sociales_Mention_Langues_Cultures_et_Communications_LES_JEUNES_MAHORAIS_et_COMORIENS_de_LA_REUNION_STRATEGIES_DA DAPTATION_et_MOYENS_DE_COMMUNICATION
- Labov William (1973): "Some principles of linguistic methodology". Dans : *Language in Society*, n° 1, 97-120.
- Leconte Fabienne (2011) : *Appropriation des langues et construction des identités en contextes plurilingues et pluriculturels*. Dossier présenté pour l'Habilitation à diriger des recherches. Volume 1. Synthèse de l'activité de recherche. Université de Rouen.
- Marc Franck (2013) : "Les discours ethnicisés, médiatiquement dicible et implicite : cas du modèle réunionnais dans la presse écrite". Dans : *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, vol. 3, n° 1, 87-106. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociolinguistique-2013-1-page-87.htm>
- Maturafi Lavie (2019a) : *Le français et le shimaoré à Mayotte : influences réciproques*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage. Université de Montpellier 3. En ligne : <https://www.theses.fr/2019MON30116>
- Maturafi Lavie (2019b) : "Le hors-norme à Mayotte. Productions écrites sur Facebook et sur les panneaux publicitaires". Dans : A. Steuckardt & K. Collette : *Écrits hors-norme*, Sherbrooke, EDUS, 65-78. En ligne : https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/15573/06_Maturafi.pdf
- Mezzapesa Mélanie (2018) : *Mahorais à La Réunion : entre dynamiques migratoires, stratégies d'adaptation et recompositions identitaires dans le quartier de La Chaumière*. Thèse

de doctorat en Sociologie. Normandie Université. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01932434/document>

Monteil Christian & Rallu Jean-Louis (2010), “Migrations : l’impact démographique et économique”. Dans : *Revue Économie de La Réunion*, INSEE, n° 136. En ligne : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1294658>

Primon Jean-Luc (2007) : “Ethnicisation, racisation, racialisation. Une introduction”. Dans : *Faire savoir*, n° 6, Aix-en-Provence, AMARES, 3-14. En ligne : <http://faire-savoirs.mmsch.univ-aix.fr/n/Pages/FS-6-2007-090.aspx>

Rapanoël Séverine (2007) : *Les langues à l’école primaire de La Réunion : des représentations diglossiques aux pratiques interlectales*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage. Université de Grenoble III.

Rapanoël Séverine & Ledegen Gudrun (2007) : “Triade langagière d’enfants migrants à la Réunion : Langue d’origine, langue de socialisation, langue scolaire”. Dans : *Diversité Ville école Intégration (VEI)* : “Les enjeux de l’apprentissage de la langue française”, n° 151, décembre, 161-169. En ligne : <http://www.educ-revues.fr/DVST/AffichageDocument.aspx?iddoc=37808>

Roinsard Nicolas (2014) : “Des inégalités aux mobilités Outre-mer : une sociologie des migrations dans la France de l’océan Indien (Mayotte, La Réunion)”. Dans : P. Vitale, *Mobilités ultramarines*. Paris : Éditions des Archives contemporaines, 95-117.

Said Ali Sitti Batoule (2011) : “La Réunion : La femme est le porte-monnaie de l’homme”. Dans : *Albalad Mayotte*, n° 148, 15 février. En ligne : <https://wongo.skyrock.com/2977523025-LA-REUNION-La-femme-est-le-porte-monnaie-de-l-homme.html>

Said Omar Zahiya (2011) : *L’intégration socio-éducative des enfants mahorais à La Réunion*. Mémoire de master recherche 2e année Ingénierie et didactique en formation. Politiques et pratiques éducatives. Université de La Réunion. En ligne : http://tel.univ-run.elgebar.univ-reunion.fr/M/NeduM2_57_Said11.pdf

Schierano Paola (2020) : ““Être Mahorais” à La Réunion. Assimilation, résistance et dynamiques ethnogénétiques d’une communauté en transition”. Dans : *Carnets de Recherches de l’océan Indien*, Université de La Réunion, “Mayotte : entre contraintes et défis, à l’heure du bilan”, 37-57. En ligne : <https://hal.univ-reunion.fr/hal-02921510/document>

Schierano Paola (2021) : *Da Mayotte a La Réunion. Mobilità, convivenze e fratture in due Oltremare europei (Oceano Indiano)*. Dottorato di Ricerca in Antropologia Culturale e Sociale - Ciclo XXXIII. Università degli studi di Milano-Bicocca. Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”. En ligne : <https://boa.unimib.it/handle/10281/329921>

Shimeen-Khan Chady (2018) : *Des marqueurs aux mouvements discursifs dans des interactions entre jeunes Mauriciens plurilingues*. Volume 1. Thèse de doctorat en Sciences du Langage. Université Paris Descartes. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02515899>

Simonin Jacky & Wolff Eliane (2010). “Radio FreeDom : un processus de coproduction de l’information”. Dans : *Communication & langages*, vol. 165, n° 3, 47-60. En ligne : <https://doi.org/10.4074/S0336150010013050>

Thiam Ndiassé (1997) : “Alternance codique”. Dans : M.-L. Moreau (Éd.), *Sociolinguistique. Les concepts de base*. Sprimont, Mardaga, 32-33.

Valli Gilbert (Éd.) (2001) : *Les originaires de l’archipel des Comores à La Réunion*, DEFI Océan Indien pour la Maison de Mayotte.

Nos publications citées dans cette partie et consultables dans le volume 3 de notre dossier

Dans le tableau ci-dessous, le numéro à gauche renvoie vers le classement des publications du volume 3. Pour la consultation de la référence (article, chapitre, coordination de revue ou d'ouvrage, monographie), nous renvoyons le lecteur vers le sommaire proposé au début de ce dernier volume.

n° 16	Puren Laurent (2012b) : “Les pratiques langagières des familles migrantes vues à travers l’enquête INED de 1953 sur “l’adaptation des Italiens et des Polonais””. Dans : <i>Les Cahiers du GEPE</i> , n° 4, “Les langues des enfants ‘issus de l’immigration’ dans le champ éducatif français”. En ligne : https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=490
n° 27	Puren Laurent, Adami Hervé & André Virginie (2021) : “L’intégration langagière des adultes migrants allophones dans les travaux du CRAPEL : une didactique fonctionnelle et impliquée. Rétrospective et perspectives”. Dans : <i>Mélanges Crapel</i> , n° 42/3, 141-177. En ligne : https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_42_3_8_Puren_et_al.pdf