

Maîtrise de la langue française en contexte plurilingue de l'école maternelle au lycée dans les territoires d'Outre-mer

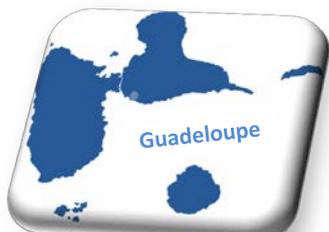
Éléments de problématique et de contexte général

La grande majorité des sociétés présentes dans les territoires d'Outre-mer connaissent une situation de bilinguisme ou de plurilinguisme. Dans certains cas, la langue française est venue s'ajouter aux langues parlées dans ces territoires. Dans d'autres, elle est le support du développement d'un créole qui, loin de s'effacer avec le temps, s'est affirmé au point d'être considéré comme une langue à part entière, susceptible même d'accéder au statut de langue de littérature. Dans tous les cas, l'ensemble des populations est concerné par la présence d'au moins deux langues, sans préjuger d'apports linguistiques supplémentaires. **Du point de vue de l'élève, ce bilinguisme se traduit par la cohabitation d'une langue maternelle ou première et de la langue française, langue de scolarisation.**

Il convient par ailleurs de préciser que la majorité de ces langues sont de tradition orale ou font l'objet, à l'exception de certains créoles, d'une utilisation écrite relativement récente. En outre, du fait d'une absence de normalisation, ces langues peuvent présenter, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, des variantes susceptibles de constituer une difficulté supplémentaire pour la maîtrise de la langue française, l'apprentissage d'une seconde langue supposant la présence d'une première strate linguistique.

À cela peuvent s'ajouter **les difficultés liées aux différences de systèmes linguistiques, impliquant de très grandes divergences du point de vue phonétique, morphologique et syntaxique, entre le français et les langues parlées dans les territoires d'Outre-mer**, voire les tensions ou valorisations induites par les politiques linguistiques locales et le degré de reconnaissance de ces langues, distinguées ou non comme langues de France, y compris à l'École (de l'école primaire jusqu'au baccalauréat).

Dans ce contexte, les élèves issus de ces territoires comprennent voire maîtrisent une langue locale, ou ont des connaissances partielles dans plusieurs langues locales, et sont, dans le même temps, scolarisés en français qui est la langue cible. **Or, dans nombre de DROM et de COM, beaucoup d'enfants sont non-lecteurs et non-scripteurs en français à l'entrée en collège, quelles que soient les spécificités locales, linguistiques, culturelles, migratoires, etc.** Et pourtant, dans tous les contextes territoriaux et linguistiques, l'apprentissage et la maîtrise de la langue française demeurent un objectif primordial pour la réussite scolaire et l'insertion sociale.



Guadeloupe



Martinique



Guyane



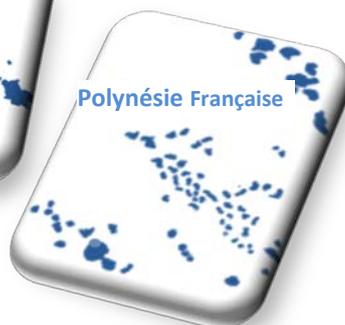
La Réunion



Mayotte



Nouvelle Calédonie



Polynésie Française



Wallis et Futuna

Antilles et Amérique du Sud

Guadeloupe et Martinique : usage des créoles guadeloupéen et martiniquais. Si les populations martiniquaise et guadeloupéenne ont, pour de nombreux habitants, le créole comme langue maternelle, le français est plus qu'une langue seconde ; il existe donc dans ces régions deux langues maternelles qui n'ont cependant pas le même statut social.

Des dispositifs d'enseignement du créole sont présents en Martinique et en Guadeloupe : seuls 5% des élèves bénéficient d'un enseignement du créole selon les modalités suivantes :

- un dispositif d'information et de sensibilisation dans le cadre du dispositif LCR,
- un dispositif d'apprentissage du créole langue vivante, ce 2^{ème} dispositif étant largement devancé par l'apprentissage de l'anglais, plus prestigieux,
- Quelques expériences peu nombreuses d'enseignement « bilingue ».

Océan Indien

La Réunion : usage du créole réunionnais. Le créole est une langue vernaculaire structurée sur le français dominant, née des concessions langagières des divers peuples migrants pour se comprendre, comme dans les autres territoires créolophones. Les structures de son enseignement sont similaires à celles des Antilles-Guyane, mais la présence du créole dans les enseignements est sans doute moins marquée, une différence plus nette s'établissant entre la langue de la famille et celle de l'école.

Mayotte : usage de deux langues vernaculaires (shimaoré - majoritaire - et kibushi) et utilisation de l'arabe dans le cadre de l'enseignement coranique. Il est à noter qu'un tiers du vocabulaire mahorais est d'origine arabe.

Guyane : aux langues historiquement pratiquées sur le territoire viennent s'ajouter les langues d'immigration des pays voisins. Quatre types de langues proprement régionales sont pratiqués :

- **les langues amérindiennes** (wayana ; kali'na ; palikur ; teko ; wayampi...) : langues autochtones appartenant à trois familles linguistiques (caribe, tupi-guarani et arawak) ;
- **les langues bushinengués**, langues créoles à base lexicale anglaise (aluku ; pamaka ; ndyuka) ou anglo-portugaise (saamaka) ; langues premières des Noirs Marrons faisant historiquement partie de la population guyanaise ou langues de migrants récemment arrivés du Surinam, elles sont parlées par plus d'un tiers de la population guyanaise. Elles jouent également un rôle véhiculaire dans l'Ouest guyanais ;
- **les créoles à base lexicale française** (guyanais, haïtien, saint-lucien, martiniquais, guadeloupéen) :
 - le créole guyanais : résultant de l'esclavage et de la colonisation française en Guyane ; langue maternelle d'environ un tiers de la population, elle est véhiculaire dans certaines régions – en particulier sur le littoral ;
 - le créole haïtien : langue parlée par une population d'origine haïtienne représentant, selon les sources, entre 10 et 20 % de la population guyanaise ;
 - le créole martiniquais et le créole guadeloupéen : langues parlées par des Français venant des Antilles, estimés à 5 % de la population guyanaise ;
- **les langues asiatiques** :
 - le hmong, langue du Sud-Est asiatique, parlée par des Laotiens installés en Guyane à partir de 1977 et représentant 1 % de la population, regroupée essentiellement dans deux villages ;
 - le hakka et le cantonais (Chine) : variété de langues parlées par une immigration d'origine chinoise datant du début du 20^{ème} siècle.

Il faut ajouter que le système scolaire ne traite pas de la même façon l'enseignement de la « langue régionale créole » (le créole guyanais) et celui des autres langues.

Pacifique Sud

Nouvelle-Calédonie : usage de 28 langues kanaks, dont le nombre de locuteurs est très variable (de quelques dizaines d'usagers à plusieurs milliers pour les plus parlées).

Polynésie française : usage majoritaire du tahitien et usage d'autres langues polynésiennes (marquisien, pa'umotu, mangarévien, etc.).

Wallis-et-Futuna : usage de deux langues vernaculaires (wallisien et futunien), récemment introduites aux épreuves du baccalauréat au titre de la LV2 ou LV3.

Au-delà de ces premiers éléments d'information, **les situations et donc les actions à mener sont bien entendu différentes selon les territoires, selon les langues et selon leur statut au sein des enseignements** : dispositifs, horaires, existence d'un enseignement bilingue, d'une option dans le cadre des langues et cultures régionales, possibilité d'une discipline non linguistique, épreuve au baccalauréat, etc.

Autres éléments de contexte

- **La situation linguistique des territoires ultra-marins n'est bien évidemment pas abordée sous l'angle politique ou institutionnel** (colonialisme, jacobinisme, autonomisme, indépendantisme, etc.), même si la connaissance d'éléments de contexte historique peut être utile à tous les personnels, au profit de leur expertise éducative, disciplinaire, pédagogique et didactique.
- **Une partie importante du corps professoral (contractuels, stagiaires, néo-titulaires) peut être très jeune, peu formée et peu qualifiée**, tant sur le plan académique et disciplinaire que pédagogique et didactique. De manière plus générale, les enseignants originaires de ces territoires et locuteurs d'une de ces langues peuvent avoir des rapports divers à la langue première des élèves : forte réticence à son usage par fidélité envers l'école de la République ou par crainte que son utilisation soit un obstacle à la maîtrise du français ou à la réussite scolaire ; ou, plus rarement, valorisation.
- **Les enseignants métropolitains affectés dans ces territoires** ignorent, dans l'immense majorité des cas, la ou les langues premières et n'ont pas toujours véritablement réfléchi au caractère plurilingue de leur public, à l'utilisation qui pourrait être faite des connaissances linguistiques de leurs élèves et à l'influence même que ces dernières peuvent avoir sur leur pratique professionnelle. Au mieux, il arrive que des enseignants utilisent une langue première pour mieux se faire comprendre, mais rarement pour engager un travail de structuration et de comparaison utile à l'apprentissage de la langue française.

Mécanismes d'apprentissage et démarches qui permettent ou facilitent le passage d'une langue (première) à une autre (français)

Référence des textes réglementaires

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture : domaines 1 « les langages pour penser et communiquer » et 5 « les représentations du monde et l'activité humaine ».

Programme des cycles 2, 3 et 4 :

- Cycle 2 : « Les activités langagières en langues vivantes étrangères et régionales sont l'occasion de mettre en relation la langue cible avec le français ou des langues différentes, de procéder à des comparaisons du fonctionnement de la langue et de permettre une observation comparée de quelques phénomènes simples par exemple autour d'un album jeunesse ».
- Cycle 3 : « Les activités langagières en langue vivante et régionale sont l'occasion de poursuivre le travail de comparaison du fonctionnement de la langue cible avec le français, entamé au cycle 2. Le travail sur une même thématique, un conte simple par exemple, dans la langue vivante étrangère ou régionale permet aux élèves de comprendre la structure du conte à travers la langue étudiée et en retour de mieux identifier le fonctionnement de la langue française ». « L'élargissement des repères culturels favorise la prise de conscience de certaines différences, développe curiosité et envie de communiquer ».
- Cycle 4 : « La mise en relation des langues enseignées prend des formes diverses : comparaison de fonctionnement, convergence ou différenciation des démarches, transferts de stratégies, réflexion culturelle, ceci pour les langues étrangères et régionales, mais aussi pour le français ».

Quelques principes directeurs pour les personnels et notamment les enseignants

- avoir conscience que tous les élèves ne sont pas naturellement francophones ;
- avoir conscience du poids des représentations que les élèves et le corps enseignant peuvent avoir des langues ;
- considérer le fait que les élèves pratiquent, à leur entrée à l'école, une autre langue que le français comme une richesse et un atout pour les apprentissages et non un handicap ;
- accompagner et sécuriser les élèves dans le nécessaire décentrement que constitue l'apprentissage d'une langue autre que leur langue première ;
- former les enseignants à la connaissance de la situation linguistique et sociolinguistique des élèves du territoire concerné et disposer, pour ce faire, d'un panorama actualisé et précis de cette situation ;
- former les enseignants à en tirer parti et à considérer les langues premières des élèves comme un point d'ancrage pour l'apprentissage du français ;
- mettre en œuvre des méthodes tenant compte de ce contexte (complémentarité des approches, méthodes qui partent des convergences et des divergences entre les langues) ;
- partir de l'environnement connu des élèves pour élargir les compétences linguistiques et culturelles ;
- associer le dire au faire (en particulier en EPS, dans les enseignements artistiques et culturels, technologiques, professionnels) ;
- faire porter l'attention à la maîtrise de la langue par l'ensemble des disciplines qui doivent, entre autres objectifs, veiller à enrichir le lexique des élèves.

Les personnels et en particulier les enseignants ont en effet intérêt, dans le cadre d'un usage raisonnable et raisonné, à travailler à partir et sur les langues maternelles. **Grâce à leur langue première, les élèves concernés ont d'importants acquis, par exemple au niveau phonologique, qui peuvent donner matière à une exploitation dans les enseignements de français et de langue. Ce travail peut prendre la forme de comparaisons entre les langues et d'utilisation du patrimoine culturel local** (les contes en éditions bilingues, par exemple).

Exemples de pratiques pédagogiques et didactiques

Comparer, voire analyser la structure de la phrase dans différentes langues (position du verbe, formation de la phrase négative ou interrogative, etc.) afin notamment d'étudier la manière dont chaque langue exprime une émotion, un sentiment, une idée, un concept :

- Nathalie Auger « Comparons nos langues » : <https://www.youtube.com/watch?v=ZIBiAoMTBo>
- CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures) : <http://carap.ecml.at/Portals/11/database/CARAP-version3-FR-28062010.pdf>

Savoir qu'il existe entre les langues des ressemblances, des différences et des spécificités

- Savoir que chaque langue a un système propre
- Savoir que chaque langue a sa façon spécifique d'appréhender la réalité
- Savoir que les catégories de sa langue maternelle / la langue de l'école ne fonctionnent pas forcément de la même manière dans une autre langue [...]
- Savoir qu'il n'y a pas d'équivalence mot à mot d'une langue à l'autre
- Savoir que les mots peuvent se composer différemment selon les langues
- Savoir que l'organisation des énoncés peut être différente selon les langues
- Savoir qu'il existe des différences de fonctionnement dans les systèmes scripturaux
- Savoir qu'il existe entre les systèmes de communication [verbale / non verbale] des ressemblances et des différences
- Connaître [être conscient des] les réactions que l'on peut avoir soi-même vis-à-vis de la différence (linguistique, langagière, culturelle)
- Savoir que les différences culturelles peuvent être à l'origine de difficultés lors de la communication / de l'interaction [verbale / non verbale]
- Connaître des stratégies permettant de résoudre les conflits interculturels
- Connaître certaines correspondances / non correspondances entre sa langue maternelle / la langue de l'école et d'autres langues

ALC/CARAP, p. 57 Le cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP), présenté dans l'ouvrage : " *À travers les langues et les cultures* " – section AB – Ressemblances et différences entre les langues.

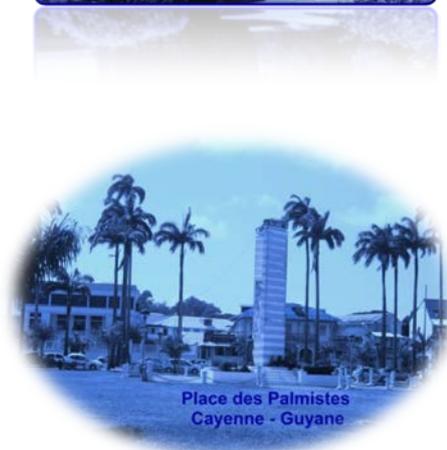
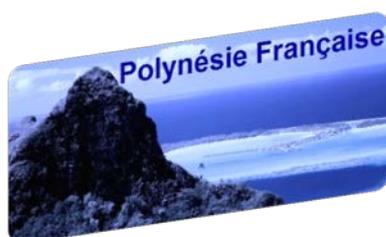
Prise en compte de la langue régionale ou première et conséquences pour l'élève dans la construction de l'estime de soi et du rapport à l'école

La première étape consisterait à accueillir l'enfant dans sa langue maternelle dès les premiers jours de sa scolarisation ; à le reconnaître comme membre d'une communauté culturelle différente ; à lui permettre d'utiliser sa langue pendant la phase transitoire vers le français (d'après Emmanuella RATTIER, « Didactique de la langue et de la culture créoles : pour une pédagogie de bilinguisme », intervention au colloque « Didactiques des langues régionales : de l'initiation au bilinguisme », octobre 2003).

Le seul fait de reconnaître « qu'il y a langue » permet de reconnaître l'élève dans son identité (personnelle, familiale, linguistique), de faciliter son intégration dans un groupe (la classe, l'école, l'établissement) et, à plus long terme, ses apprentissages. Il est important que l'école reconnaisse que les langues et cultures des élèves sont belles, complexes et d'égale dignité. Plus les différences sont reconnues, plus le lien social est fort. Cela va de pair avec une attitude bienveillante, attentive et éclairée de l'enseignant dans sa classe.

Le discours de l'enseignant n'est pas neutre et celui-ci doit veiller aux représentations véhiculées inconsciemment. Une attention doit également être portée aux manuels scolaires, documents et ressources (dont le contexte peut être étranger à l'environnement quotidien de l'élève), mais aussi au discours didactique et à la médiation des contenus. Il peut être ainsi intéressant de développer, dans le premier comme dans le second degré, des projets s'appuyant sur le contexte du territoire (avec des objets disciplinaires, interdisciplinaires et transdisciplinaires), appréhendé comme un levier pour l'ensemble des apprentissages. Dans le même objectif, les EPI, les TPE, les PPCP peuvent être utilement mobilisés.

Concomitamment, il faut avoir conscience que des résistances, de natures diverses, mais souvent fruit de l'histoire, peuvent aussi exister vis-à-vis de la langue française et de son utilité, chez des élèves et leurs parents. Or, la représentation qu'on a de la langue à apprendre influence l'apprentissage. De la même manière, de fortes réticences peuvent s'exprimer à l'égard des langues premières, non seulement, comme cela a été dit ci-dessus, de la part des professeurs, mais aussi de la part des parents d'élèves qui voient parfois dans leur utilisation, au sein de l'école, un frein à la maîtrise du français, voire une absence de légitimité.



Articles

- Nocus I., Florin A., Guimard P., Vermaudon J., « Effets d'un enseignement en langue kanak sur les compétences oral/écrit en français au cycle 2 en Nouvelle-Calédonie », *Bulletin de Psychologie*, 2007, fasc. 5 (n° 491), pp. 471-488.
- Florin A., « L'apprentissage précoce des langues », *Journal des professionnels de la petite enfance*, n° 70, 2011, pp. 54-55.
- Rachidi A., Nocus I., Florin A., « Effets de l'enseignement de la langue arabe en classe ELCO sur les performances scolaires et langagières en français », *Enfance*, 2013, fasc. 4, pp. 349-372.
- Nocus I., « Impact de dispositifs pédagogiques bilingues sur la maîtrise de l'écrit en français en contextes diglossiques et francophones sur le langage oral et écrit des enfants en français et en langues locales », *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (ANAE)*, n° 136-137, 2015.
- Nocus I., Florin A., Lacroix F., Lainé A., Guimard P., « Les effets de dispositifs de prévention des difficultés langagières dans des contextes monolingues et plurilingues », *Enfance*, 2016, fasc. 1, pp. 113-133.

Monographies

- Nocus I., Vermaudon J., Paia M. (éds), *L'école plurilingue en Outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014, 505 p.
- Chaudenson R., *Les Créoles français*, Paris, Fernand Nathan, 1979.
- Abdallah-Pretceille M., *Des enfants non francophones à l'école : quel apprentissage ? quel français ? Cahier de pédagogie moderne*, Paris, A. Colin-Bourrelier, 1982.
- Launey M., « Les Langues de Guyane : des langues régionales pas comme les autres », in Clairis Ch., Costauoc D., Coyos J.-B. (éds), *Langues et cultures régionales de France. État des lieux, enseignement, politiques*, Paris, L'Harmattan, 2000.

Ouvrages collectifs

- *États généraux du multilinguisme dans les Outre-mer, 14-18 décembre 2011 Cayenne, Guyane*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2011, 230 p.
- *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?* Sous la direction de Laroussi F. et Liénard F., PURH, 2011.
- *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, Fillol V. & Vermaudon J. L'Harmattan, 2009, 322 p.

DVD

- Augé N., *Comparons nos langues, Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*, Canopé/CRDP de Montpellier, 2005.

Bilinguisme/plurilinguisme

Maîtrise **de deux ou plusieurs langues** par une même personne, y compris de façon asymétrique et inégale. **Les personnes bilingues présentent rarement une aisance égale dans les deux langues.** Des différences notables peuvent exister dans les compétences des locuteurs (langue parlée, écrite et lue à des degrés divers).

G L O S S A I R E

Langue vernaculaire / véhiculaire

Une **langue vernaculaire** est la langue locale communément parlée au sein d'une communauté. Une **langue véhiculaire** est une langue ou un dialecte servant **systématiquement** de moyen de communication entre des populations de langues ou dialectes maternels différents. Une langue peut être à la fois véhiculaire et vernaculaire (par exemple, l'anglais à