L'intimité linguistique est-elle « évaluable » à l'école ?

Ou Comment entendre le plurilinguisme de l'autre dans les écoles françaises indianocéaniques ?

Pascale PRAX-DUBOIS

Université Paris 8, France, LIAgE (antérieurement EXPERICE)

Un Autre que moi parle, depuis sa culture et sa langue,
et moi je l'entends, mais qu'est-ce que j'entends ?
Ce que je sais déjà de lui ? Ce qui, de lui, fait écho dans ma propre culture et ma propre langue ?
Me suis-je jamais posé la question de ce que je n'entends pas de lui,
de ce que je n'entendrai jamais de lui ?
(Mencé-Caster, 2022, 23)

Résumé : Après avoir rappelé l'impact des enjeux de la double-appartenance franco-européenne et indianocéanique de l'île créole de La Réunion sur l'accueil des élèves dits *allophones* dans cette région ultrapériphérique, il s'agira de voir comment se rencontrent et s'entremêlent les voix des communautés plurilingues qui s'y croisent à travers l'étude de deux histoires orales partagées lors d'entretiens biographiques menés auprès d'adolescents nouvellement arrivés des Comores et de Madagascar. Nous verrons notamment en quoi l'analyse de leur *intimité linguistique* est susceptible d'éclairer la réflexion curriculaire sur le développement et l'évaluation scolaire d'une compétence biographique, entrant ainsi en résonance avec la récente dynamique éducative en faveur du plurilinguisme actuellement en cours dans l'Académie de La Réunion.

Abstract: After recalling the impact of the issues of dual Franco-European and Indian-Oceanic belonging to the Creole Island of Reunion on the reception of so-called allophone pupils in this outermost region, it will be question of seeing how the voices of the multilingual communities that intersect there meet and entangle, through the study of two oral histories shared during biographical interviews conducted with newly arrived adolescents from the Comoros and Madagascar. We will see in particular how the analysis of their linguistic intimacy is likely to shed light on the curricular reflection on the development and school evaluation of a biographical competence, thus coming into resonance with the recent educational dynamic in favor of plurilingualism currently in progress in the Academy of La Reunion.

Famintinana[1]**:** Taorian'ny fampahatsiahivana ny fiantraikan'ny olan'ny Frantsay-Eoropeana sy Indiana-Océanika roa ao amin'ny nosy Creole any La Réunion teo amin'ny fandraisana ireo mpianatra antsoina hoe allophone any amin'ity faritra ivelany ity, dia ho fanontaniana ny fahitana ny fihaonan'izy ireo sy ny fanitsakitsaham-bady. feon'ireo vondrom-piarahamonina amin'ny fiteny maro samihafa izay mifampitohy ao amin'ny alalan'ny fandalinana ny tantara am-bava roa nozaraina nandritra ny dinidinika ara-tantara natao tamin'ireo tanora vao tonga avy any Kaomoro sy Madagasikara. Ho hitantsika manokana ny fomba ahafahan'ny famakafakana ny fifandraisan'izy ireo amin'ny fiteniny hanazava ny fisaintsainana momba ny fandaharam-pianarana momba ny fampandrosoana sy ny fanombanana ny sekoly momba ny fahaiza-manao biografika, ka tonga mifanaraka amin'ny dinamika ara-panabeazana vao haingana izay manohana ny plurilingualism amin'izao fotoana izao. ny Akademia La Réunion.

Introduction

Alors que les États membres de l'Unesco mènent actuellement un débat mondial sur la conception d'un programme d'études inclusif et durable d'éducation à la paix « pour que les élèves sentent que leurs origines, leurs identités et leurs histoires culturelles sont prises en compte » (Hughes, 2023, p. 3), que nous apprend la recherche biographique sur les expériences et ressources langagières des élèves dits *allophones*, nouvellement arrivés dans les académies françaises ultramarines ? En quoi ces travaux sont-ils à même d'éclairer la réflexion curriculaire actuelle sur la valorisation de ces savoirs expérientiels en contexte scolaire plurilingue ?

Pour répondre à ce questionnement, il s'agira ici de mettre en perspective, dans le cadre d'une recherche postdoctorale effectuée en milieu associatif, deux autobiographies langagières recueillies sous forme d'*histoires orales* (Pawlotsky, 2015 ; Delory-Momberger, 2019) au cours d'entretiens non directifs menés en 2019 sur l'île de La Réunion auprès d'adolescents originaires des îles voisines de Madagascar et de Grande Comore, au cœur d'une zone maritime aux enjeux humains et géostratégiques hautement sensibles.

Après avoir contextualisé les finalités de la recherche par rapport à ces enjeux, nous croiserons les premiers résultats de cette étude avec des travaux antérieurs issus aussi bien des sciences de l'éducation que des sciences du langage en mettant notamment en perspective pédagogie institutionnelle et pédagogie translangagière. Nous tenterons ainsi de montrer en quoi la narration de soi par la conscientisation de « l'intime de ses langues » (Mencé-Caster, 2021) est susceptible de constituer une compétence transversale majeure permettant d'identifier en tant que ressource son propre potentiel langagier, de le légitimer à l'école et, ce faisant, de contribuer à apaiser la défiance séculaire de l'institution vis-à-vis des langues familiales, qu'il s'agisse de langues déjà là ou dites issues de l'immigration.

1 Que signifie être « allophone » en pays créole ?

Micro-territoire de par son exiguïté et son insularité, le département-région français de La Réunion ne présente pas la même configuration politique que celle des îles Maurice et de Madagascar, territoires indépendants entre lesquels il est situé. Terre de paradoxes, décolonisée par voie de départementalisation, l'île créole demeure plus

[1] Je remercie les professeures Hajasoa Vololona Picard et Ramarotsimba Vololona pour la traduction en malgache.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

que jamais attachée au cordon ombilical qui la relie à sa métropole et à l'Europe, tout en occupant une place singulière au sein de l'océan Indien. En effet, si près de la moitié de sa population vit encore aujourd'hui en-dessous du seuil de pauvreté (Insee, 2022), La Réunion bénéficie de subventions franco-européennes qui lui permettent de se prévaloir d'un PIB supérieur à celui des îles voisines. Cela n'est pas sans impact sur le marché linguistique indianocéanique. Les langues de la migration pauvre majoritairement issue de Madagascar et de l'archipel des Comores incluant le département français de Mayotte trouvent en effet difficilement leur place dans un contexte linguistico-éducatif sous tension, déjà saturé par la question, encore débattue à ce jour, de la pertinence du créole à l'école. L'opinion publique est en effet divisée par un débat sans fin focalisé, d'une part, sur un duel entre le français, langue de la modernité, et le créole, langue pensée utile seulement à l'échelle locale, et, d'autre part, sur la stigmatisation des pratiques interlectales dites *mélangées* que l'école ne parvient toujours pas à « digérer » (Wharton, 2005 ; Georger, 2011), en dépit d'une récente ouverture de l'académie vers une éducation plurilingue en milieu créolophone sur laquelle je reviendrai.

Pourtant, que signifie être « nouvellement arrivé » sur une terre créole bâtie à partir du 17ème siècle sur une immigration continue transitant principalement par les grandes plateformes mondiales de traite humaine, notamment à Madagascar, aux Comores ou sur les côtes africaines et indiennes (Fuma, 2013) ? De même, que peut bien signifier être « allophone » dans une société plurilingue qui a toujours su incorporer et brasser les langues, cultures et religions des nouveaux arrivants, libres ou captifs, selon un processus de créolisation inédit et imprévisible dont le seul danger serait aujourd'hui de s'essentialiser, comme l'a rappelé Glissant[2], au risque de fabriquer une souche identitaire allergique à tout nouvel apport humain, par méconnaissance d'une histoire globale de ces phénomènes ?

2 L'autobiographie langagière comme *praxis* pédagogique en contexte postcolonial

La narration de soi et de ses langues est un acte de parole individuel qui s'inscrit dans la mémoire collective. Celle de l'île de La Réunion lutte encore aujourd'hui contre une histoire du silence (Gerbeau, 1998 ; Eve, 2010) entretenue à l'école par le roman national d'une « chronologie naïve de la décolonisation » que seule une étude de la mémoire orale peut venir déconstruire (Salaün, 2013, p. 9 ; Fuma, 2005).

Si tout travail autobiographique comporte une prise de risque, celui que l'on prend pour faire ce « premier pas vers une sorte de conscientisation de la diversité qui est en [soi] » (Allouache *et al.*, 2022, p. 176) revient dès lors, en pays créole, à remonter à tâtons le fil d'une linguistique coloniale qui ne se débobine pas sans heurt, comme en témoignent les résultats d'une recherche biographique récente menée à l'université de La Réunion auprès d'étudiants en sciences du langage invités à écrire en plusieurs étapes leur autobiographie langagière :

[2]Entretien d'Édouard Glissant avec Tony Delsham cité par Mamadou Moustapha Ly et faisant référence au contexte antillais (2021, p. 12).

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

> Les étudiants qualifient de « remuante » cette écriture impliquée et réflexive qu'il leur est demandé de réaliser, de « déstabilisante », de « déstructurante » même parfois, de « douloureuse », parce que cette rencontre avec une altérité perturbatrice de repères leur demande d'aller « jusqu'au plus profond d'eux-mêmes », « de voir et de découvrir des choses enfouies », « de déterrer les cadavres ». (Lebon-Eyquem, 2018, p. 183)

La verbalisation de leurs expériences langagières génère chez ces étudiants un questionnement profond qui à la fois bouleverse et libère leur rapport à l'histoire des langues familiales imbriquée dans celle du passé colonial, un questionnement dont la dimension émotionnelle est à prendre très au sérieux. Cette relation secrète à l'autre en soi médiée par les langues échangées, conquises ou étouffées fait référence, selon C. Mencé-Caster (2021, p. 23), à une *linguistique de l'intime* qui, dans un ouvrage éponyme révélant des connexions inattendues entre le français, le créole et l'espagnol, cherche à mettre en mots en contexte martiniquais « la proximité que le sujet entretient avec la/les langue(s), non seulement au niveau de son intellect, mais aussi à celui de ses affects. ». La dimension émotionnelle de ce processus narratif est ainsi tout aussi déterminante que sa dimension cognitive et en prendre conscience permet de comprendre que « parler de l'intime de ses langues ne va pas de soi, précisément parce que l'intime ne s'exhibe pas mais s'enfouit. » (Mencé-Caster, 2022, 56).

Enfouir vivant des cadavres qui n'en sont pas fabrique de l'insécurité et fragilise le potentiel langagier des locuteurs qui s'ignorent plurilingues. La langue *matricielle*, « inscrite dans le corps intime des sujets parlants » (Mencé-Caster, 2021, p. 86), demeure en effet toujours vivace et, même lorsqu'on pense ne pas l'avoir transmise, elle continue d'évoluer et d'agir sous d'autres formes. C'est pourquoi je formule l'hypothèse que ces pratiques indicibles ont un rôle à jouer dans le processus évaluatif des élèves plurilingues, sous réserve de « concevoir l'évaluation comme recherche de sens » et de privilégier la réinscription des usages des langues dans le contexte sociohistorique de leur émergence (Adelin, 2008 ; Prax-Dubois, 2014 ; Noël, 2015). Face au silence de l'histoire collective et à la douleur de le briser (ou pas) lors d'un travail autobiographique individuel, se tourner vers les récits de ceux que l'on considère aujourd'hui migrants ou allophones mais qui, originaires du bassin indianocéanique, n'ont pourtant jamais cessé de concourir au peuplement de La Réunion, peut apporter un nouvel éclairage.

Relever un tel défi, dans une île qui a longtemps survalorisé ses attaches franco-européennes par rapport à son ancrage régional, nécessite néanmoins de questionner la vision misérabiliste d'une île sous perfusion et en perpétuel rattrapage. La fragilité n'est pas une faiblesse et, selon la pédagogie institutionnelle, elle peut même générer de la force (Laffitte, 2020). Il est dès lors essentiel que ce travail autobiographique soit entrepris en tant que *praxis pédagogique* impulsant la co-construction d'un espace créatif alternatif, « un milieu riche où les sujets travaillent à devenir toujours plus maîtres de leur vie, de leur travail, de la valeur d'échange et d'existence qu'ils produisent, et de la transmission de ce trésor qu'est leur discours, leur théorie, leur savoir » (Laffitte, 2020, p. 12). Sous un autre angle, c'est aussi ce que préconise la pédagogie translangagière qui propose d'engager conjointement élèves et enseignants dans un processus

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

de mobilisation et de développement de toutes les pratiques discursives complexes et hétérogènes disponibles en classe, dans le but de les conserver mais aussi d'en créer d'autres pour forger de nouvelles réalités sociopolitiques en questionnant les inégalités linguistiques (Garcia & Wei, 2014).

Mais prendre conscience du *plurilinguisme de l'autre*[3] et de l'injustice de son invisibilisation n'a rien de naturel en milieu scolaire inégalitaire focalisé dans le tronc commun de la scolarité obligatoire sur la maitrise de la langue de la République et de deux langues dites « vivantes étrangères », principalement européennes, sans que d'ailleurs l'administration des tests scolaires en une seule langue ne soulève, ici comme ailleurs, de protestations de la part des administrés, pas toujours conscients de l'impact de ce mécanisme à la fois sur les scores obtenus et sur la naissance et la transmission d'idéologies langagières auto-dévaluatrices (Shohamy, 2006). Dès lors, et partant du principe que « l'élaboration de l'autobiographie langagière est une étape fondatrice [dans ce processus de conscientisation] » (Blondeau & Salvadori, 2020, p. 236), sera plus particulièrement questionné ici le rôle du récit de soi par des élèves nouvellement arrivés des îles voisines dans la reconstitution d'une histoire globale indianocéanique et, ce faisant, dans la légitimation de toutes les pratiques langagières créatrices de sens en contexte.

3 À la recherche d'une histoire orale à reconstruire

Pour revenir aux sources des processus de domination de l'homme par la langue en pays créole et ramener au centre le plurilinguisme spontané stigmatisé en contexte formel, j'ai privilégié ici *l'histoire orale* qui joue un rôle majeur dans la recherche biographique en sciences de l'éducation parce qu'elle « vise à rendre la parole » à « des catégories de population (classes populaires, minorités de tous ordres) qui en étaient exclues » en « opposant les voix plurielles d'une histoire « vue d'en bas » à l'histoire écrite et unilatérale des élites » (Delory-Momberger, 2019, p. 234). En sociolinguistique, elle engage le chercheur explorant les biographies langagières de ses interlocuteurs à prendre en compte avant tout le « point de vue du sujet parlant sur la ou les langue(s) qu'il parle, sur les représentations qu'il a de ses performances langagières » (Mencé-Caster, 2021, p. 201).

Par le biais d'entretiens non directifs menés à La Réunion auprès d'une collégienne comorienne et d'un lycéen malgache interviewés à plusieurs reprises, de février à septembre 2019, en tenant compte de leur disponibilité et de leur désir de participer ou pas à des ateliers de conversation proposés hors temps scolaire dans un cadre associatif, j'ai tenté de construire un espace d'écoute autorisant la mise en voix de leur « expérience intime du langage » (Mencé-Caster, 2021, p. 24) ou *intimité linguistique*, sur des temporalités flexibles rarement à l'œuvre dans le calendrier scolaire.

Au cours de ces entretiens biographiques, j'ai cherché à donner priorité à la dimension langagière de récits de soi partagés au sein d'un espace discursif sans contrainte protocolaire, c'est-à-dire sans visée classificatrice ni grille d'entretien préconçue, pour laisser émerger librement « les faits marquants vus et ressentis de l'intérieur » et « re-

[3] Il s'agit ici d'un clin d'œil à l'ouvrage *Le monolinguisme de l'autre* de J. Derrida (1996).

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

pérer [...] des sensibilités différentes révélatrices de [la] vision du monde » des personnes écoutées (Pawlotsky, 2015, p. 82).

4 Quand Sarah et Tsiferana soulèvent le coin du tapis

Rappelons que ces entretiens, menés à la marge du champ scolaire pour en conscientiser les bornages, visent à mettre en lumière les habiletés langagières des personnes nouvellement arrivées, habiletés sous-estimées ou difficilement identifiables dans le cadre curriculaire national actuel. Sans chercher à faire « le tour de la question » et en respectant leurs stratégies de contournement et le droit glissantien à l'opacité de toute personne interviewée, écoutons d'abord l'histoire langagière de Sarah qui nous parlera de son petit frère de Nosy Be[4] retrouvé à Mayotte et de son « cahier de vie » pour apprendre le créole, puis celle de Tsiferana qui évoquera les parlers « bizarres » de ses concitoyens malgaches et une éducation bilingue qui ne dit pas son nom.

4.1 « Le français c'est ma langue, comme le comorien »

Sarah est née à Moroni, capitale de l'Union des Comores, et vient d'arriver à La Réunion en passant par Mayotte où elle a vécu pendant deux ans. Elle a tout juste 15 ans lorsque nous échangeons de façon informelle au cours de l'accueil périscolaire organisé par une association de quartier, dans une zone urbaine du bassin Est relevant de la politique de la Ville.

Sarah vit avec sa mère et son jeune frère chez sa tante qui les héberge provisoirement dans un appartement d'une cité HLM, à proximité d'une école où près de la moitié des élèves sont originaires de la zone indianocéanique. La cité fait l'objet d'un projet de réhabilitation dans une agglomération qui tente, comme les autres villes de l'Est semi-rural soumis aux intempéries, de conquérir une part du marché du tourisme traditionnellement concentré dans le chef-lieu, au Nord, et dans l'Ouest balnéaire au climat plus clément.

Si la mère de Sarah fuit l'insécurité en hausse exponentielle à Mayotte[5], Sarah évoque d'abord un souvenir d'école qui lui parait encore plus tragique. En dépit de ses bons résultats scolaires en 5^{e} aux Comores, elle déclare en effet avoir été maintenue l'année suivante en 5^{e} à Mayotte, faute de place en 4^{e}, après être restée déscolarisée une année entière en attente d'une admission dans le collège de son secteur. Son cas ne parait pas isolé (Gros, 2019). De plus, au moment où nous la rencontrons à La Réunion, elle vient d'être inscrite directement de la 5^{e} à la 3^{e} au motif qu'elle a dépassé l'âge requis. De cette situation cornélienne, elle garde une certaine amertume mais ne se décourage pas : « et voilà je laisse pas tomber/ je me dis que je suis forte/ que je peux y arriver/ même si je comprends pas mais je vais juste écouter et poser des questions ».

En cherchant à localiser sur une carte (Figures 1 et 2) les endroits où elle a vécu, Sarah en vient à partager ses expériences langagières. Elle commence par indiquer spontanément qu'elle parle à la fois français, comorien et shimaore puis prend soin

[4] Île située au Nord-Ouest de Madagascar.

[5] Le rapport d'information n° 114 (2021-2022) du Sénat fait part d'« une situation sécuritaire extrêmement préoccupante » à Mayotte avec une augmentation de 263% de vols violents entre 2008 et 2019.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

de contextualiser ses réponses en précisant ses stratégies pour passer d'une langue à l'autre :

> comorien c'est le shingazidja/ parfois y a des choses qu'on peut comprendre en shimoheli et en Anjouan/ mais y a des mots ils sont difficiles à comprendre/ mais petit à petit/ si tu parles/ si tu parles tu vas venir à comprendre/ à apprendre/ tu comprendras aussi ce que shindzuani dit et moweli dit/

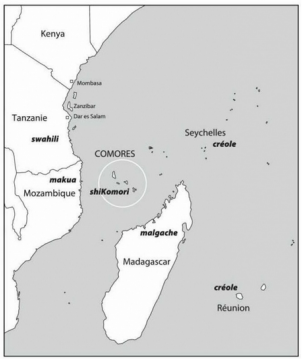


Fig. 1 : Les langues des îles du Sud-Ouest de l'océan Indien (Ahmed-Chamanga, 2011, 4).

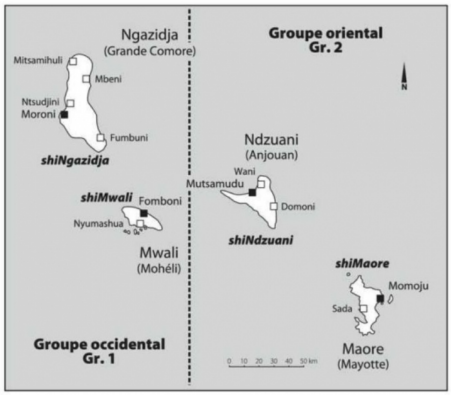


Fig. 2 : Carte linguistique des îles comoriennes (Ahmed-Chamanga, 2011, 11).

La langue comorienne dont parle Sarah est aussi appelée localement « shimasiwa », mot qui veut dire « langue de l'archipel » et témoigne de la capacité ancestrale d'intercompréhension des habitants des quatre îles (Ahmed-Chamanga, 2011) que le référendum de 1975 et le visa dit « Balladur » de 1995 ont politiquement séparées. Il ne s'agira pas ici de traiter la question de savoir si les pratiques langagières des habitants de chaque île sont à qualifier de variantes dialectales du shikomori ou de langues à part entière à l'instar du shingazidja (Djohar, 2020) ou du shimaore (Spelo, 2011) en

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

cours de standardisation. On s'intéressera plutôt, dans le cadre de cette contribution, à la façon dont Sarah s'adapte langagièrement d'une île à l'autre.

C'est d'ailleurs avec un enthousiasme non dissimulé que Sarah explique la façon dont elle s'approprie le créole à La Réunion depuis son arrivée :

> c'est comme ici/ y a des gens qui parlent en créole/ je comprends pas mais ça m'intéresse d'apprendre/ c'est comme il parle mais il me traduit/ après je mets dans ma tête ou si c'est difficile j'écris/ après/ c'est/ on parle/ c'est de parler créole/ après il me dit comment ça va/ après je regarde dans le cahier/ mon cahier de vie/ ah on dit koman i lé/ après l'autre jour il dit koman i lé/ je regarde pas dans le cahier parce que après je sais/ chaque fois comme ça/ après on parle souvent souvent souvent/

La curiosité naturelle de Sarah et ses efforts pour acquérir le créole réunionnais en mémorisant à l'oral et à l'écrit les correspondances créole/français au hasard des rencontres et des discours lui sont surtout utiles pour intégrer la communauté de ses nouveaux camarades avec qui elle interagit en créole dans tous les espaces libres de l'école et dans son quartier. Ils le sont beaucoup moins à la maison où le shimaore est devenu la principale langue véhiculaire intrafamiliale depuis le divorce de sa mère avec son deuxième époux rencontré à Anjouan où son petit frère, Mahaleo, est né. En effet, Mahaleo, âgé de onze ans, interagit essentiellement – non pas en shinduzani car il n'a pas grandi à Anjouan ni en shimaore car il n'a vécu que quelques semaines à Mayotte – mais en malgache, le malgache de son père originaire de Nosy Be où il a passé son enfance avant de rejoindre son père et sa mère à Mayotte. Depuis leur divorce et le départ d'une partie de la famille à La Réunion, Mahaleo n'a plus d'interlocuteur en malgache. Il parle donc surtout français tandis que sa mère et sa soeur communiquent avec lui en français et en shimaore, suivant en cela une pratique improvisée à Mayotte et poursuivie à La Réunion, le shingazidja gardant sa place privilégiée dans l'intimité conversationnelle exclusive de Sarah et de sa mère. Si la composition familiale et sa dimension sociolinguistique peuvent paraitre complexes d'un point de vue occidental, Sarah les évoque quant à elle avec aisance et clarté :

> maintenant je parle en shingazidja quand je suis seule avec ma maman/ avec maman je parle aussi shimaore parce que mon petit frère il connait pas grand Comore/ il parle malgache/ il sait pas comorien/ mon petit frère il connait grand malgache/ c'est malgache de Madagascar/ de Nosy Be/ il sait mais il parle pas/ il est né à Anjouan/ après son père l'a pris là-bas à Nosy Be/ son père il est malgache/ après son père il est venu avec ma mère à Mayotte/ mon papa il est aux Comores/ tout le monde vit sa vie/

En parlant de « grand malgache », Sarah compare implicitement la langue parlée par son frère avec le kibushi, langue du Nord-Ouest de Madagascar ayant évolué de manière autonome à Mayotte, aux côtés du shimaore et du français (Laroussi, 2017). Questionnée alors sur la façon dont elle construit des ponts entre les langues circulant

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

au sein de sa famille élargie, Sarah explique comment elle tricote du sens en lançant des perches de langues à son petit frère :

> le malgache c'est difficile à prononcer/ alors tous les deux on parle en shimaore ou en français/ on mélange/ c'est comme si on parlait en shimaore/ y a des mots qu'il comprend pas/ bon alors on prend le français/ c'est comme si/ on veut dire on va au champ/ on dit suendra malavuni/ suendra/ après malavuni/ malavuni il savait pas ce que ça veut dire/ alors on dit suendra AU CHAMP/ on va au champ/ et après il comprend/

Le français et le shimaore servent ici de langues médiatrices entre a. deux enfants issus d'univers différents mais réunis autour d'une même mère récemment divorcée et se déplaçant entre Mayotte et La Réunion et b. deux langues tues, le shingazidja de Sarah transmis exclusivement de mère à fille et le malgache de Nosy Be qui a façonné la vision du monde de Malahelo lorsqu'il a grandi à Madagascar.

Ces pratiques langagières labiles permettent à chacun de négocier le sens en contexte, et cela sans se soucier de la forme, du moment que celle-ci n'opacifie pas le fond. En somme, des stratégies du vivant que Sarah ne réussit pas toujours à transférer en classe pour « rattraper » ses camarades en cours de LV1 où l'anglais est enseigné en anglais, parfois en français, mais rarement en lien avec les langues déjà présentes dans la classe :

> y a une langue qu'est difficile à dire pour moi c'est l'anglais/ difficile à lire et difficile à prononcer/ à parler/ quand on est en cours anglais je lève jamais la main/ je fais qu'écouter mais même j'écoute je comprends rien du tout/ même si c'est/ même s'il [le professeur d'anglais] m'explique je comprends pas/

Il n'en va pas de même pour l'espagnol, seconde langue vivante étrangère dans le système éducatif français avec laquelle Sarah parvient à établir une connivence grâce à la proximité de cette langue avec le français :

> le français c'est ma langue/ comme le comorien/ depuis que je suis petite je parle comorien et français/ à l'école c'est ma matière préférée/ avec l'espagnol/ j'ai fait l'espagnol juste un mois/ mais l'espagnol c'est comme on parle en français/ y a des mots qu'on peut prendre et parler comme ça/ c'est un peu facile parce que y a des mots que je peux comprendre et à prononcer/ je prononce comme quand je chante/ j'aime entendre et prononcer et chanter/

Pour Sarah, français et comorien sont deux langues premières. Elle les a acquises en même temps depuis sa naissance et cette appropriation simultanée semble favoriser sa scolarisation en français, si l'on en croit les bulletins qu'elle montre avec fierté pour prouver l'utilité scolaire de ses compétences langagières. Avec la même appétence,

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

elle apprend cette année l'espagnol en soulignant son intérêt pour la musicalité de cette nouvelle langue. Sans doute reconnait-elle aussi dans les énoncés transparents du français et de l'espagnol, la fluidité qui favorise les passages spontanés entre ces deux langues et qui l'aide à retrouver à l'école le plaisir de jouer avec toutes les composantes de son répertoire langagier.

4.2 « Ils parlent bizarrement mais j'arrive à comprendre »

Jeune lycéen de 16 ans nouvellement arrivé à La Réunion, Tsiferana est né à Mahajanga, au Nord-Ouest de Madagascar, et a passé sa petite enfance à 500 km plus au Nord, à Befandriana, en pays Tsimihety. À l'âge de dix ans, il a quitté sa région natale pour rejoindre sa mère à Mayotte, plus précisément à Majikavo où elle est partie un an plus tôt pour ouvrir une boutique de produits artisanaux dont elle fait venir les matières premières de Mahajanga et des régions voisines.

Cette circulation de personnes et de biens amène Tsiferana à évoquer une partie de sa biographie langagière en commençant par déclarer comprendre plusieurs « langues » malgaches, même si elles ne lui sont pas toutes familières :

> à Majunga ils parlent bizarrement mais j'arrive à comprendre et eux aussi ils arrivent à me comprendre/ nous on parle pas le majunga/ nous on parle/ y a un peu des trucs qui changent/ nous on l'appelle le tsimihety/ c'est la langue qu'on parle chez moi/ y a les Majunga ils parlent autrement/ teny-kova/ c'est leur langue à Majunga/ nous on l'appelle comme ça leur langue/

L'intercompréhension semble ainsi de mise entre régions voisines de la Grande Île[6] (Rajaonarimanana, 2001, p. 8) *via* ce « bouche-à-oreille » entre langues héritées (*teny-kova*) grâce auquel on parvient toujours à se comprendre, même si des frontières linguistiques sont clairement identifiées : « ils parlent bizarrement ». Tsiferana intègre aussi aisément dans son répertoire plurilingue le français, une langue qui « a toujours été là/ à l'école surtout/ avec le malgache » :

> dans l'école où j'étais/ la maitresse quand c'était le cours de français elle parlait en français mais quand elle faisait maths elle nous expliquait en malgache/ parce que y avait toujours trois tableaux/ à gauche en malgache à droite en français et au milieu on fait des exercices/ si on comprend pas le français on peut regarder en malgache/

Fort de ses bons résultats, notamment en maths et en sciences, il suit sa mère à Mayotte en anticipant positivement son déplacement vers cette terre française ultramarine située dans le même océan. Mais Majikavo fait partie des quartiers de l'île « qui cumulent toutes les difficultés » (chômage, surpopulation, précarité, abandon scolaire) et où « près de quatre habitants sur dix […] sont nés à l'étranger » (Insee, 2017, n. p.). Après un premier effet de surprise : « je croyais que je partais en France/

[6] Surnom fréquemment attribué à Madagascar.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

je pensais que ça allait être très bien/ et quand je suis descendu de l'avion/ on est allé d'abord à Mamoudzou/ et là j'ai dit mais c'est pas la France/ c'est un peu comme Madagascar », il mobilise ses stratégies de communication plurilingue pour commencer à s'approprier le shimaore en négociant un parler bilingue franco-shimaore excluant provisoirement le malgache de Tsimihety : « après j'ai eu des amis/ ils me parlaient en shimaore/ au début je parlais en français/ après j'ai commencé à m'habituer ».

Ces stratégies ne semblent cependant pas transférables à l'école à Mayotte. Car s'il bénéficiait à Madagascar d'un enseignement bilingue favorisant la mobilisation simultanée du malgache et du français, il n'en va pas de même à Mayotte, en dépit des efforts de l'enseignante de CM2 pourtant habituée à gérer le bilinguisme français/shimaore ou français/shindzuani du quartier de Majikavo :

> l'école c'est facile et des fois c'est difficile/ ça dépend/ à Madagascar ils sont en avance dans le programme/ en maths je savais plus qu'eux à Mayotte mais le problème c'est que là/ c'était que en français et un peu en shimaore/ y avait une maitresse qui voulait me parler en shimaore parce qu'elle voyait que je comprenais pas le français mais moi je lui ai dit que je comprenais pas le shimaore parce que je viens de Madagascar/ je parlais en français mais un petit peu/ elle pouvait pas m'aider/ alors je suis allé tous les jours 30 mn ou 1h avec une maitresse qui nous apprenait le français/ tout en français/

Pour Tsiferana, qui estime le contenu des cours plus simple à Mayotte qu'à Madagascar mais qui ne dispose plus du tableau bilingue pour accéder aux savoirs dans les deux langues, le rapport à l'école est devenu ambivalent, à la fois « facile » et « difficile ». La médiation orale français/shimaore que lui propose l'enseignante de CM2 et qu'il commence à mobiliser dans ses relations entre pairs dans et hors de l'école ne lui suffit pas en classe pour approfondir les savoirs savants auxquels il a l'habitude d'avoir accès en discours bilingue malgache/français. Les cours de rattrapage en français en UPE2A[7] ne lui permettent pas non plus de continuer à apprendre ses matières favorites, les sciences et les mathématiques, en mobilisant ses propres connaissances car ces enseignements sont prodigués exclusivement « tout en français ».

À ces difficultés d'apprentissage qui aboutiront à un décrochage progressif de Tsiferana durant les quatre années de sa scolarité au collège de Kawéni, s'ajoutent des guerres de gang entre Majikavo et Kawéni[8], des attaques de bus scolaires et une succession de secousses sismiques qui finissent par décider sa mère à vendre son magasin et à quitter Mayotte pour s'établir à La Réunion où ne peut les suivre son second époux en attente de visa.

Tsiferana vit aujourd'hui avec sa mère dans un logement neuf d'un petit immeuble, au cœur d'une nouvelle zone d'habitation apparue tout récemment au milieu des champs

[7] UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants.

[8] *Cf.* par exemple le communiqué local du gouvernement « Rétablissement de l'ordre public à Kawéni-Majicavo » le 19/08/2020 (https://www.mayotte.gouv.fr/layout/set/print/Actualites/Communiques-de-presse/Communique-de-presse-2020/Retablissement-de-l-ordre-public-a-Kaweni-Majicavo) ou les nombreux articles de presse sur ce sujet, dont celui du *Monde* en date du 21/11/2022 : « Mayotte prise dans une spirale de violence entre bandes rivales ».

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

de canne du Nord-Est de l'île de La Réunion. Son récit se poursuit avec le souvenir de son inscription au lycée où il regrette que « l'option portugais » ait été retirée au dernier moment du cursus des élèves de seconde, faute de professeur disponible : « on pouvait avoir arabe ou allemand mais pas portugais/ moi je voulais faire portugais parce que j'aime les langues comme ça/ les langues comme l'espagnol ».

Se remémorer le moment de son inscription l'amène aussi à en rapporter, cette fois-ci avec amusement, les erreurs administratives :

> Rahantamalala/ c'est le nom de ma maman/ chaque fois ils oublient un « la » à la fin/ alors tous les profs ils disent mon nom comme ça/ c'est un surveillant qui m'a inscrit/ il s'est trompé/ il était trop pressé à écrire/ (rires)

La composition et l'attribution d'un nom en malgache sont très éloignées des représentations occidentales. Bien souvent le nom malgache constitue une phrase entière exprimant un souhait des parents en faveur (ou pas) de leur enfant ou le rappel d'un évènement lié à la naissance mais il peut tout aussi bien être choisi par le devin-guérisseur en fonction des astres ou pour contourner une malédiction, même si ces traditions doivent composer depuis les années 1960 avec la régulation progressive du droit patronymique malgache selon le modèle de l'anthroponymie européenne appliqué localement avec une certaine souplesse (Damy, 2010).

La même souplesse est adoptée par Tsiferana qui ne s'offusque pas de ces erreurs récurrentes et rappelle qu'il préfère utiliser à La Réunion le prénom occidental attribué par sa mère « ici Tsiferana/ c'est difficile à dire/ alors je dis toujours Louis/ c'est bien/ c'est français/ c'est mon autre prénom ». Et c'est d'ailleurs le français qu'il tente d'utiliser comme passerelle vers le créole réunionnais :

> ici j'arrive pas bien à comprendre le créole/ c'est pas comme le shimaore/ le shimaore c'est facile/ c'est plus facile que le créole/ parce que ici quand ils parlent on dirait que j'arrive pas du tout à comprendre/ je parle avec les autres du lycée/ je parle en français/ eux ils me parlent en français/ mais des fois ils me parlent en créole et j'arrive pas du tout à retenir/ le créole c'est un peu proche du français mais pas trop// ici j'ai pas des potes comme à Mayotte/ quand j'étais là-bas j'avais des potes juste en deux jours/ à Mayotte c'était beaucoup comme à Madagascar/ mais ici c'est plus difficile/

Tsiferana, dont l'accueil à La Réunion commence par l'inscription erronée de son nom de famille, peine à développer des stratégies d'intercompréhension entre créole réunionnais et français. Paradoxalement l'adolescent malgache nouvellement arrivé à La Réunion a créé des ponts plus spontanément à Mayotte entre le français et le shimaore – soit entre une langue romane et une langue bantoue – qu'entre le créole réunionnais et le français, langues pourtant lexicalement proches, à La Réunion. Selon lui, ces phénomènes sont liés à la fréquence et à la qualité de ses liens sociaux : « ici j'ai pas des potes comme à Mayotte/ […] ici c'est plus difficile ».

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

Par contre, Tsiferana n'a pas besoin d'amis pour apprendre le japonais : « quand je regarde les mangas/ je mets en sous-titre et après je commençais un peu à comprendre ». Sa passion pour les mangas lui donne envie d'entendre les voix originales des films d'animation, d'acquérir en autodidacte les bases du japonais et de mieux connaitre le Japon en faisant des recherches sur Internet.

Mais c'est en revenant sur Madagascar que se clôt notre dernier entretien, quand Tsiferana confie un projet de retrouvailles familiales dans sa région natale de Tsimihety :

> mon beau-père il est resté à Mayotte mais mon vrai père il est à Madagascar/ ma mère m'a dit que quand j'aurai un travail elle me conduira à mon père/ j'ai deux grands frères avec lui et j'ai peut-être d'autres mais je sais pas/ il m'a jamais vu et je l'ai jamais vu/

Que fait l'école de ces profondes aspirations personnelles et de cette capacité à relier les langues et leurs locuteurs d'une île à l'autre en anticipant ou en improvisant des pratiques hétéroglossiques, transgressives des langues codifiées mais qui font sens en contexte ?

5 L'intimité linguistique au risque de l'évaluation scolaire

Ces deux histoires orales révèlent en filigrane – mieux que la *maitrise* d'une ou de plusieurs langues au sens scolaire du terme – des stratégies inédites qui permettent à Sarah et Tsiferana, en utilisant une langue au service d'une autre, de mobiliser les ressources disponibles *in situ* pour comprendre et se faire comprendre quelles que soient les langues en présence. Elles dévoilent les moyens qu'ils se donnent de fabriquer du commun langagier tout au long de leurs déplacements. Ces pratiques langagières évolutives ne sont pas la manifestation d'une incompétence linguistique ou communicative mais traduisent au contraire la façon novatrice dont ces deux adolescents découvrent, transmettent et recréent des savoirs langagiers en interaction.

Mais à l'école – où recourir à deux ou plusieurs langues à la fois est considéré comme une faute et où l'on « isol[e] les éléments de la langue à l'intérieur de cloisons étanches étiquetées *lexique, syntaxe, phonologie* » alors que tout apprentissage « exige de réorganiser la reliance à l'environnement, aux autres et à soi-même » (Aden *et al.*, 2023, p. 8) –, cette compétence interactionnelle ne va pas de soi. Non transférables parce que non attendues dans un contexte d'enseignement préprogrammé et hiérarchisé, peu ouvert à l'imprévisible, les stratégies d'intercompréhension et de créativité langagière spontanément développées pour se faire comprendre d'un lieu à l'autre peinent à être mobilisées au bénéfice de l'apprentissage des langues autorisées par la carte linguistique scolaire. Sarah renonce ainsi à participer en cours d'anglais à La Réunion : « quand on est en cours anglais je lève jamais la main/ je fais qu'écouter mais même j'écoute je comprends rien du tout » alors qu'elle utilise des techniques scolaires pour apprendre le créole oral en usage dans son quartier : « après je mets dans ma tête ou si c'est difficile j'écris/ […] après je regarde dans le cahier », un cahier de survie qu'elle a tout spécialement dédié à cet apprentissage linguistique entre pairs. De même, Tsiferana, pourtant habitué à l'enseignement bilingue français/ malgache à Madagascar,

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

se découvre en échec scolaire à l'école à Majicavo où l'enseignante est en mesure de gérer le plurilinguisme français/shimaore/shindzuani local mais ne sait que faire des compétences franco-malgaches de cet élève et ne « pouvait pas [l'] aider », préférant l'envoyer apprendre « le français/ tout en français » dans un dispositif UPE2A, tandis que ses camarades plurilingues mahorais ou anjouanais restent scolarisés en cursus dit *ordinaire*. Rappelons que la même incohérence est identifiée à La Réunion où le plurilinguisme des élèves venant des autres îles de la zone indianocéanique est rarement mis en lien avec le plurilinguisme déjà là des élèves créolophones (Rapanoël & Ledegen, 2007 ; Prax-Dubois, 2014).

Il faut dire que ces pratiques langagières sont bien plus diversifiées que ne le donnent à voir les résultats des évaluations scolaires actuelles. C'est pourquoi, dans le sillage d'une récente dynamique en faveur d'une éducation plurilingue en milieu créolophone[9], un nouveau dispositif évaluatif est proposé aujourd'hui à La Réunion, dans le cadre du projet académique Pluréval[10]. Le premier des deux volumes produits à cette occasion est un « livret d'accompagnement pour le développement des langues de communication et de scolarisation en contexte plurilingue » dans le cursus commun. Cet outil présente notamment l'intérêt de mettre à disposition de tout éducateur intéressé un référentiel de compétences et des séquences pédagogiques

> « cibl[ant] essentiellement la coopération entre pairs, le développement de l'esprit critique et la co-création de ressources contextualisées, à travers quatre compétences […] permettant de mobiliser toutes les ressources langagières, culturelles et socio-émotionnelles disponibles dans et hors de la classe » (Casnav, 2021, n. p.)[11].

Conçu en partenariat avec l'université de Rennes 2 et l'université de La Réunion par une équipe enseignante pluridisciplinaire et interdegrés (UPE2A et classes du cursus commun) du bassin Est de La Réunion et destiné à l'ensemble des élèves, de l'école maternelle au lycée, ce livret accorde une place déterminante au récit de sa biographie langagière par l'élève qui, avant de l'intégrer dans son « journal personnel d'apprentissage interculturel » (séquence 1 – séance 1), peut la partager lors d'un entretien semi-guidé avec l'enseignant (annexe 4). Des informations complémentaires sont aussi recueillies lors d'échanges similaires avec les familles (annexe 3). Ces moments de

[9] Dans l'Académie de La Réunion, outre plusieurs heures d'« enseignement en contexte multilingue » intégrées dans le module « éducation en contextes » proposées en Master MEEF 1er et 2nd degrés, le créole réunionnais est entré à l'Inspé par la grande porte avec la mise en place d'une certification, d'un DU et d'une agrégation en créole qui se sont ajoutés au Capes créole dans le secondaire et à l'habilitation en langue et culture régionale au primaire déjà existantes, sans oublier les travaux menés depuis plusieurs décennies par *Lofis la lang kreol* (Daleau-Gauvin, 2021), tandis que des parcours de formation continue dédiés à la prise en compte du plurilinguisme en classe ordinaire ainsi qu'une production abondante d'outils édités par Canopé et/ou proposés par le Casnav de La Réunion (Lucas & Prax-Dubois, 2016) sont à disposition des enseignants souhaitant s'engager dans cette voie éducative plurilingue. Tout récemment, la question de l'évaluation des compétences en intercompréhension entre langues romanes a en outre fait l'objet d'une collaboration interuniversitaire dans le cadre d'un programme Erasmus+ incluant l'Université de La Réunion : http://evalic.eu/leprojet/

[10] Présentation du projet de recherche et des outils sur le site de l'Académie de La Réunion : https://pedagogie.ac-reunion.fr/pages-fonctionnelles-pedagogie/actualite-pedagogie/news/detail/News/lancement-du-dispositif-plureval.html

[11] Casnav : Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

rencontre sont rythmés par les questions/réponses d'une grille d'entretien qui invitent l'élève et ses proches à s'exprimer sur leurs pratiques langagières dans le cadre d'un questionnement plus global sur le parcours scolaire, la santé, les conditions de vie, les liens sociaux et les projets envisagés. Ces temps d'échanges sont des moments précieux qui nécessitent d'être pensés en tant que « temps de rencontre » et point de départ d'un processus évaluatif ayant pour finalité de « pallier les lacunes des dispositifs monolingues » (Blanchet & Clerc-Conan, 2021) en redonnant toute sa place au langage oral et en accordant un intérêt particulier aux compétences translangagières de l'ensemble des élèves.

Les entretiens biographiques, considérés ici en tant qu'espaces privilégiés de co-construction des savoirs (Janner-Raimondi, 2016), constituent l'une des modalités essentielles de cette « évaluation dynamique » (*dynamic assessment*) qui cherche à prendre en compte toutes les stratégies d'apprentissage, y compris la mobilisation simultanée de plusieurs langues, et qui ne confond plus appropriation des concepts et respect des normes de codification d'une variété standardisée (Garcia & Wei, 2014 ; Hélot, 2014 ; Shohamy, 2006). Au creux de ces espaces, peut alors émerger une compétence biographique qui gagnerait à être identifiée à l'école en tant que « capacité de l'individu à donner forme à son existence à la faveur d'un récit adressé à autrui. » (Niewiadomski, 2019, p. 51), sous réserve néanmoins de poser quelques garde-fous. En effet, cette compétence transversale à développer tout au long de la vie ne se valide pas en complétant des cases pré-imprimées dans un portfolio progressivement centré sur la maitrise d'un plurilinguisme anglo-européen. Elle requiert de la part de l'évaluateur aussi bien le questionnement en amont de son propre parcours et du lien intime entre ses certitudes et l'histoire de ses langues (Molinié, 2021) qu'un intérêt inconditionnel pour l'imprévisible puissance d'agir langagièrement des personnes écoutées. Par exemple ici, la créativité langagière comme passerelle communicative inattendue pour passer d'une langue à l'autre mais dont l'efficacité dépend d'une fréquence minimale d'échanges entre pairs, comme l'illustrent les expériences contrastées de Sarah et Tsiferana dans leur apprentissage informel du créole réunionnais. Ou bien l'inattendu d'un imaginaire néo-roman nourri de leurs désirs respectifs de langues espagnole et portugaise, ou celui de l'attirance de Tsiferana pour l'expression littéraire et artistique japonaise à travers les mangas.

Ce sont là, il me semble, les conditions premières pour que puisse s'installer la confiance mutuelle autorisant, au-delà de la déclaration consensuelle d'une typologie linguistique prévisible à partir d'un lieu de naissance et d'un lieu d'arrivée, le partage progressif et nécessairement parcellaire d'une intimité linguistique bien plus complexe.

Conclusion

Si l'heure est venue de prêter attention aux origines, identités et cultures des élèves selon les dernières recommandations de l'Unesco (*cf. supra*), sans doute est-il temps de prendre en compte aussi la dimension langagière de l'ouverture mutuelle de soi à l'autre et le rôle *éthico-politique* de l'ensemble du processus (Janner-Raimondi, 2016). À l'école plus qu'ailleurs, parler de soi, de l'autre en soi et des pratiques langagières

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

négociées en fonction des enjeux de communication est d'abord une affaire d'intimité linguistique. Celle-ci ne se dévoile en entretien biographique qu'en fonction de la qualité d'une relation qui s'éprouve sur la durée pour « en mesurer la fragilité » (Glissant, 1969).

À La Réunion, cette relation biographique a tout à gagner à se vivre en termes de reliance archipélique – pour reprendre la symbolique glissantienne – entre des espaces historiquement interdépendants et entre des « sujets d'énonciation [...] toujours, en permanence, habités par [...] ces langues étrangères qui leur sont originaires et [...] ces voix originaires qui leur sont devenues étrangères » (Marimoutou, 2006, p. 135). En particulier, la qualification d'un français langue maternelle, étrangère ou seconde ne peut plus être convoquée pour comprendre le plurilinguisme des élèves nés et circulant au sein de cet espace humain transcontinental en perpétuelle reconfiguration, comme le rappellent Sarah : « le français c'est ma langue/ comme le comorien » et Tsiferana : la langue française « a toujours été là [...] avec le malgache ». Ainsi, avant de chercher à valider une performance langagière à partir d'étalons nationaux qui ne tiennent compte ni des singularités idiolectales ni des relations d'interdépendance entre les membres d'un même bassin de peuplement – ici les habitants des îles et pays côtiers du Sud-Ouest de l'océan Indien –, toute réflexion curriculaire devrait intégrer un questionnement sociohistorique visant à « rassembler à mi-voix les élans du passé » (Gamaleya, 1978) pour conscientiser les idéologies langagières qui sous-tendent les mécanismes de classification humaine par la langue.

Nous avons vu que les autobiographies langagières constituent un exemple possible de l'éclairage que la recherche biographique auprès des élèves migrants peut apporter à l'étude critique des pratiques évaluatives en classes plurilingues ordinaires. Racontées ici par Sarah et Tsiferana, fraichement débarqués dans une île franco-européenne encline à tourner le dos à la mer (Eve, 2003), elles nous montrent comment ces deux élèves s'évertuent à déployer des stratégies transformatrices pour *rent' dan' rond*[12] d'une communauté éducative en attente de rattrapage institutionnel. Est ainsi pointé du doigt non pas le retard de ces élèves mais celui de l'école en mal de reconnaissance d'un « savoir-vivre langagier » (Dabène, 1991, p. 294) fondé sur des usages interactionnels et des habitudes de reliance qu'il devient urgent de cesser d'invisibiliser. Si l'on ne veut pas rater le tournant plurilingue d'une didactique des langues en promesse d'une mutation sans précédent dans les écoles ultramarines, l'heure est ainsi venue de mettre en perspective les autobiographies langagières des élèves nouvellement arrivés avec celles des élèves déjà-là en prenant le risque de révéler quelques fragments d'une histoire collective à déterrer pour la réinventer au prisme de nouvelles temporalités.

Bibliographie

Adelin, E. (2008). *Créole et français de petits écoliers réunionnais, prolégomènes à l'évaluation de langues proches*. [Thèse de doctorat, Université de La Réunion]. https://theses.hal.science/tel-01628709v1/file/These_Evelyne_ADELIN_2008.pdf

Aden, J., Delorme, V., & Nicolas, L. (2023). *Médiations dans l'enseignement des langues. Perspectives translangagières et transculturelles*. Le Manuscrit.

[12] « entrer dans le cercle, rejoindre le groupe » (créole réunionnais).

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

Ahmed-Chamanga, M. (2011). La langue comorienne. Unité et diversité. Dans F. Laroussi & F. Lienard (dirs.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : quels éclairages pour Mayotte ?* (n. p.). Presses Universitaires de Rouen et du Havre. https://books.openedition.org/purh/5186

Allouache, F., Blondeau, N., Potolia, A., & Taourit, R. (2022). Autobiographies langagières : arrimages existentiels, transmissions, élaborations identitaires. *Agencements, 7,* 146-178.

Blanchet, P., & Clerc Conan, S. (2021). Préambule. *Projet Pluréval. Livret d'accompagnement pour le développement des langues de communication et de scolarisation en contexte plurilingue.* Académie de La Réunion, 2-9. https://aca.re/com/2021PLUREVALVERSION2021

Blondeau, N., & Salvadori, E. (2020). Préface. *Italiano LinguaDue*, *12*(2), 236-240. https://doi.org/10.13130/2037-3597/14986

Casnav (2021). *Projet Pruréval. Livret d'accompagnement pour le développement des langues de communication et de scolarisation en contexte plurilingue.* Académie de La Réunion, n. p. https://ww2.ac-poitiers.fr/casnav/spip.php?article561

Dabène, L. (1991). Quelques aspects du rôle de l'environnement familial dans un contexte multilingue. *Enfance*, 45(*4*), 291-295.

Daleau-Gauvin, L. (2021). *La co-alphabétisation créole-français comme facteur de réussite scolaire à La Réunion.* [Thèse de doctorat, Université de La Réunion]. https://theses.hal.science/tel-03597708v1

Damy, Z. A. (2010). *Le nom des personnes physiques en droit malgache.* [Mémoire de M1 droit, Université d'Antananarivo].

Delory-Momberger, C. (2019). Histoire orale. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 233-234). Érès.

Derrida, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre.* Galilée.

Djohar, A. (2020). *Je lis et j'écris la langue comorienne.* KomEDIT.

Eve, P. (2003). *Les esclaves de Bourbon : la mer et la montagne.* Karthala-Université de La Réunion.

Eve, P. (2010). *Le bruit du silence : parole des esclaves de Bourbon de la fin du XVII^{e} siècle au 20 décembre 1848.* Océan Éditions.

Fuma, S. (dir.) (2005). *Mémoire orale et esclavage dans les îles du Sud-Ouest de l'océan Indien : silences, oublis, reconnaissance.* Université de La Réunion.

Fuma, S. (2013). La Route de l'esclave et de l'engagé dans les îles et pays du Sud-Ouest de l'océan Indien. *Études océan Indien*, 49-50, n. p. https://doi.org/10.4000/oceanindien.1937

Gamaleya, B. (1978). *La mer et la mémoire. Les langues du magma.* Arts graphiques modernes.

Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Language, bilingualism and education.* Palgrave Macmillan.

Georger, F. (2011). *Créole et français à La Réunion : une cohabitation complexe.* [Thèse de doctorat, Université de La Réunion]. https://theses.hal.science/tel-0127904

Gerbeau, H. (1998). *Les esclaves noirs. Pour une histoire du silence 1848-1998.* Océan Éditions.

Glissant, É. (1969). *L'intention poétique.* Seuil.

Gros, D. (2019). Privés d'école. *Plein droit*, 120(1), 28-31.

Hélot, C. (2014). Apprendre plusieurs langues ou plusieurs langues pour apprendre ? Les enjeux socio-éducatifs du bilinguisme et du plurilinguisme. Dans J Vernaudon, I. Nocus & M. Paia (dirs.), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (p. 64-83). Presses universitaires de Rennes.

Hughes, C. (2023). Donner une dimension mondiale aux parcours pédagogiques. *Curriculum on the move Unesco-BIE. Notes thématiques, 17.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384416_fre

Insee (2017). Quatre profils contrastés de quartier. Les 36 quartiers prioritaires de la politique de la ville à Mayotte. *Insee Analyse Mayotte, 14*, n. p. https://www.insee.fr/fr/statistiques/2889328

Insee (2022). Pauvreté à La Réunion : deux approches complémentaires. *Insee Analyse La Réunion, 71*, n. p. https://www.insee.fr/fr/statistiques/6471514

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

Janner Raimondi, M. (2016). Penser l'accueil : de la diversité à l'altérité, place de l'éthico-politique pour construire du commun, *Le sujet dans la cité*, 7(2), 41-52. https://www.cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2016-2-page-41.htm

Laffitte, P.-J. (2020). *Pédagogie et langage. La pédagogie institutionnelle, à la rencontre des sciences du langage et de l'homme.* L'Harmattan.

Laroussi, F. (2017). Mayotte : insularité et diversité linguistique. Dans F. Laroussi (dir.), *Insularité, langue, mémoire, identité* (p. 184-200). L'Harmattan.

Lebon-Eyquem, M. (2018). Biographie langagière, récit d'apprentissages multiples, découverte de la complexité linguistique. Une plongée dans le système réunionnais. Dans B. Idelson & I. Babou (dirs.), *Lire des vies. L'approche biographique en lettres et en sciences humaines et sociales* (p. 35-59). Presses universitaires indianocéaniques.

Lucas, R., & Prax-Dubois, P. (2016). Politiques linguistiques éducatives et formation des enseignants du primaire à La Réunion : négociations sociodidactiques et sociohistoriques en contexte éducatif postcolonial. Dans P. Blanchet & M. Kervran (dirs.), *Langues minoritaires locales et éducation à la diversité : des dispositifs à l'épreuve* (p. 133-149). L'Harmattan.

Ly, M. M. (2021). *Le nouvel Édouard Glissant : de l'opacité poétique à la limpidité politique.* Société des écrivains.

Marimoutou, C. (2006). Littératures indiaocéaniques. *Revue de littérature comparée*, *318*(2), 131-140.

Mencé-Caster, C. (2021). *Pour une linguistique de l'intime. Habiter des langues (néo)romanes, entre français, créole et espagnol.* Classiques Garnier.

Mencé-Caster, C. (2022). Parler de l'intimité avec ses langues. *Catalonia, 30*, n. p. https://doi.org/10.4000/catalonia.1763

Molinié, M. (2021). Épreuves biographiques et mises en œuvre de soi. Quelques enjeux de formation professionnelle dans l'éducation plurilingue. *Le sujet dans la cité*, *12*, 115-126.

Niewiadomski, C. (2019). Compétence biographique. Dans C. Delory-Momberger (dir), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 51-53). Érès.

Noël, A. (2015). *Création du BÉOCLER : Batterie d'évaluation orthophonique des compétences langagières des enfants réunionnais. De la conceptualisation à l'expérimentation.* [Thèse de doctorat, Université de La Réunion].

Pawlotsky, I. (2015). Vécu scolaire et parcours d'anciens élèves de l'école nouvelle La Source : une enquête réalisée par la méthode de l'histoire orale. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, *48*(1), 79-104. https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2015-1-page-79.htm

Prax-Dubois, P. (2014). Autres possibles à l'école à La Réunion. L'éclairage des élèves migrants plurilingues. *Diversité*, *178*, 153-162. https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2014_num_178_1_3968

Rajaonarimanana, N. (2001). *Grammaire moderne de la langue malgache.* L'Asiathèque.

Rapanoël, S., & Ledegen, G. (2007). Triade langagière d'enfants migrants à La Réunion. Langue d'origine, langue de socialisation, langue scolaire. *Diversité, 151*, 161-169. https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2007_num_151_1_2846

Salaün, M. (2013). *Décoloniser l'école ? Hawai'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences Contemporaines.* Presses universitaires de Rennes.

Sénat (2021/21). *Rapport d'information*, 114. https://www.senat.fr/rap/r21-114/r21-114.html

Shohamy, E. (2006). *Language policy : Hidden agendas and new approaches.* Routledge.

Spelo, R. (2011). Propositions pour une graphie normalisée des langues de Mayotte – kibushi et shimaore – en caractères latins. Dans F. Laroussi & F. Lienard (dirs.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : Quels éclairages pour Mayotte ?* (p. 167-173). Presses Universitaires de Rouen et du Havre. https://books.openedition.org/purh/5208

Wharton, S. (2005). La sociolinguistique à l'épreuve des institutions en situation diglossique –Comment l'institution scolaire réunionnaise a-t-elle « (di)géré » sa sociolinguistique ? Dans L. F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (dirs.), *Du plurilinguisme à l'école – Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (p. 19-36). Peter Lang.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857